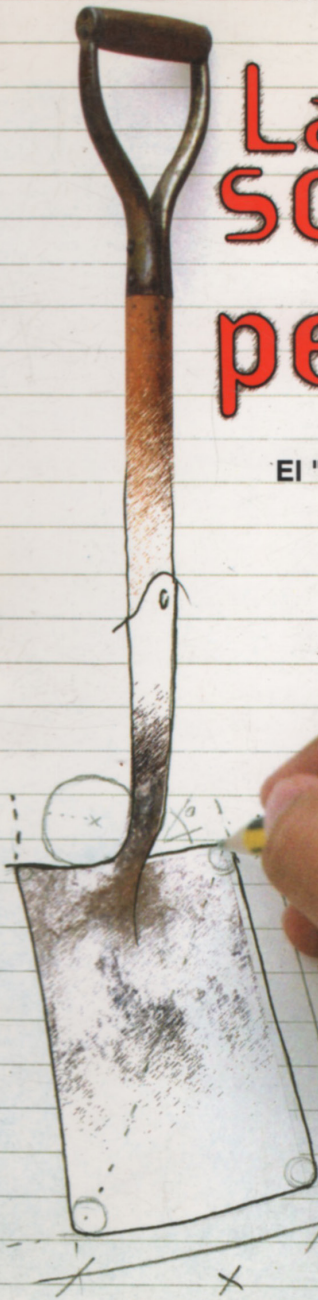


María Nieves Tapia

# La solidaridad como pedagogía

El "aprendizaje - servicio" en la escuela



Ciudad Nueva

La solidaridad como pedagogía

Datos internacionales de Catalogación en fuente (CIP)  
(Cámara Argentina del Libro)

177 Tapia, María Nieves  
TAP La solidaridad como pedagogía : el aprendizaje servicio en la escuela. - 1a. ed.  
- Buenos Aires : Ciudad Nueva, 2000.  
320 p. ; 22x15cm.

ISBN

I. Título - 1. Etica de las Relaciones sociales

María Nieves Tapia

# La solidaridad como pedagogía

El "aprendizaje - servicio" en la escuela



Ciudad Nueva

*Buenos Aires, Madrid, Santiago, Montevideo,  
Asunción, Lima, Santa Fe de Bogotá, México D. F.*

*Primera edición, 2000*

Diagramación y armados de interiores: *Damián García*

Diagramación y armado de tapa: *Matías Blanco*

© 2000 **Ciudad Nueva Editorial**

Lezica 4358, 1202 Buenos Aires

[ciudadnueva@ciudadnueva.org.ar](mailto:ciudadnueva@ciudadnueva.org.ar)

[www.ciudadnueva.org.ar](http://www.ciudadnueva.org.ar)

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

ISBN 950-586-128-1

Impreso en Argentina

*Printed in Argentina*

# PRÓLOGO



---

¿Es posible motivar a los chicos para que aprendan más? ¿Es posible, en los albores del tercer milenio, lograr que los chicos se desenchufen de la televisión y la realidad virtual, y se conecten más con lo que sucede en el mundo real? ¿Es posible que sean menos violentos y quieran más a su escuela? ¿Será posible que los adolescentes de la generación X, Y o Z abandonen su aire de aburrimiento perpetuo y hagan algo por los demás? ¿Es posible, en tiempos de desmovilización y descreimiento general, que crean que vale la pena hacer algo por su comunidad?

Para algunos docentes, encontrar una respuesta positiva a estos interrogantes es algo así como buscar el Santo Grial sin la armadura ni las destrezas de Sir Galahad. Para otros, en cambio, la respuesta a estas preguntas es un rotundo sí.

Este libro intenta profundizar en la experiencia de esas escuelas y docentes que descubrieron una respuesta aparentemente paradójica a las preguntas de más arriba: comprobaron que, dándoles a los chicos la oportunidad de descubrir las necesidades de los demás y de hacer algo concreto por ellas, aprendían más y crecían mejor como personas.

Por falta de comunicación y de reconocimiento de esas experiencias, durante años la mayoría de esas escuelas pensó que eran “los únicos locos que hacían ciertas cosas”. Pero lentamente, la expansión de la solidaridad comenzó a hacer ruido, y algunos descubrieron en el diario, en una revista educativa o en una publicación ministerial que no eran los únicos que practicaban lo que se conoce pedagógicamente a nivel mundial como “aprendizaje-servicio”.

Desde 1997 tuve el privilegio de trabajar al servicio de esas escuelas, como coordinadora del área “Escuela y comunidad” de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Durante tres años he podido conocer de cerca la labor tantas veces oculta de directivos y docentes que no se parecen en nada a sus caricaturas televisivas: gente comprometida con sus alumnos y sus comunidades, que en condiciones de trabajo a veces precarias y normalmente exigentes hicieron realidad con sus estudiantes proyectos pequeños o grandes al servicio de los demás.



Tengo una deuda de gratitud con todos ellos, por cuanto compartimos, y por cuanto aprendí de ellos. Este libro intenta devolver algo de lo mucho recibido, y responder a la demanda que en tantas ocasiones me hicieron de “tener bibliografía”.

A diferencia de otras obras pedagógicas, que se apoyan con erudición en multitud de citas académicas, he tratado de abrumar lo menos posible al lector con textos de especialistas, de los que encontrará un abundante listado en la bibliografía final. El fundamento principal para las reflexiones que intenté volcar en esta obra están, en cambio, en las experiencias concretas realizadas por escuelas y docentes a lo largo y a lo ancho de la Argentina, así como en otros países.

Sería materialmente imposible mencionar uno por uno a todos los que colaboraron directa o indirectamente con mi investigación y con el desarrollo de este libro. El listado de “instituciones mencionadas” del final no llega a expresar mi gratitud a todos los directivos, docentes, funcionarios y líderes de organizaciones comunitarias de todo el país que han compartido generosamente conmigo su sabiduría y sus trabajos.

No puedo, sin embargo, dejar de señalar que Donald Eberly, entonces Director del *National Service Secretariat*, con una generosa beca me permitió en 1993 tomar contacto por primera vez con la experiencia norteamericana del “*service-learning*”, y conocer a la Dra. Alice Halsted, mi iniciadora en este camino, y hoy una entrañable amiga. También estoy en deuda con Wade Brynelson, Andrew Furco, Elizabeth Hoodless, Jim Kilsmeier, Roberto Roche y tantos otros colegas y amigos que en distintas partes del mundo están comprometidos con el aprendizaje-servicio.

Le debo un especial agradecimiento a la Prof. María Marta Mallea, coordinadora institucional de Acción Social del Instituto San Martín de Tours de mujeres, una incansable militante del aprendizaje-servicio, y la más generosa colaboradora de cuanta iniciativa o persona pase cerca de su enorme corazón, incluida la autora de estas líneas.

Gracias también al Lic. Pablo EliceGUI, joven colega historiador y apasionado investigador del servicio comunitario a nivel internacional, por su colaboración en la compilación de la bibliografía y de los datos del Cap. 2, y a la Lic. Adhelma Páez por su aporte a la identificación de páginas de Internet vinculadas al aprendizaje-servicio. Otro “gracias” especial para Adelina Mahone, Alicia Coronel y Romina Calvano, mis colaboradoras en el Ministerio de Educación, quienes por su eficacia y “buena onda” no se parecen en nada a las empleadas públicas de Gasalla...

Y, finalmente, un gracias más que especial a Alfredo, mi paciente marido, y a Paula y Juan, que con tanto cariño apoyaron a mami al pie de la computadora.

Al entregar estas páginas a la editorial, en plena campaña electoral de 1999, aún no puedo saber si para cuando este libro llegue a los lectores seguiré promoviendo el aprendizaje-servicio desde el Ministerio de Educación o habré vuelto a las aulas, pero más allá de los avatares de la función pública, lo que seguro permanece es la experiencia de las escuelas, de los docentes y los estudiantes que se arremangaron y, poniéndole el hombro a la comunidad, se convirtieron en mejores escuelas, mejores docentes, y mejores estudiantes.

A ellos está dedicado, con mi admiración y mi afecto, este libro.

*María Nieves Tapia*

*Nota del Editor:*

Al entregar estas páginas a la Editorial, en diciembre de 1999, la Prof. Tapia había sido nombrada **Directora del Programa “Escuela y Comunidad” de la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación de la Nación.**



## **CAPÍTULO 1**

### ***¿QUÉ ES EL “APRENDIZAJE-SERVICIO”?***



## 1.1.- El aprendizaje-servicio: una primera aproximación

Antes de entrar en el campo de las definiciones, intentaremos responder a la pregunta “¿Qué es el *aprendizaje-servicio*?” con la experiencia de una escuela concreta.

Viajemos con la imaginación hasta la pequeña localidad de Ramona, en el centro de la Provincia de Santa Fe, a principios de 1995. En la única secundaria del pueblo, la profesora de Biología, Raquel Camperi, le propuso al Club de Ciencias de 2º año estudiar un tema remanido, si los hay: el agua. “Acá no tenemos problemas con el agua”, afirmó alguno. “Bombeamos de la napa, y ya está”, acotó otra. “Sí, pero ¿por qué en Ramona no hay agua corriente?”. “¡Vayamos a preguntar a la Comisión de fomento!”.

Después de enterarse que el proyecto de tendido de la red de agua corriente dormía el sueño de los justos desde hacía nueve años, los chicos llevaron a la escuela una muestra del agua que consumían en sus casas, para analizarla. Cuál no fue la sorpresa de todos cuando descubrieron que el agua que suponían “pura y natural” contenía nada menos que arsénico en cantidades suficientes como para una novela policial.

Hasta allí, arsénico incluido, la tarea escolar podría haber entrado dentro de los parámetros académicos más tradicionales: estudio del tema, trabajo de campo, redacción de monografía, evaluación, fin del tema.

Sin embargo, motivados por la iniciativa de la docente y por el apoyo de las autoridades escolares, los alumnos asumieron como propio el tema, e hicieron que la cuestión del agua saltara los límites del Club de Ciencias y de la hora de Biología.

En el aula de Informática los datos obtenidos en los análisis se tabularon y graficaron. Con apoyo de Ciencias Sociales y de Matemáticas se hizo una encuesta, preguntándole a los vecinos qué pensaban del agua: la mayoría opinó que era potable. Habiendo llegado a la conclusión que el problema de Ramona era la falta de información y de conciencia, los alumnos de 2º año partieron al canal de cable local munidos de sus gráficos y de los consejos de la Profesora de Lengua.

Tras la aparición televisiva volvieron a encuestar al pueblo: ahora eran más los que opinaban que el agua “no era buena”. Con esos datos, y una cámara de video prestada al hombro, partieron a entrevistar al intendente, y a preguntarle qué pensaba hacer al respecto.

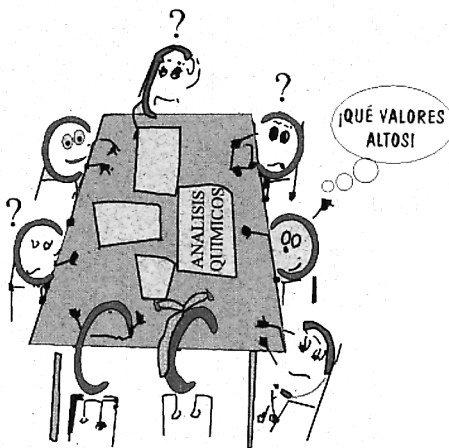
Saltando al final de la historia, para cuando los alumnos de la Escuela Media N° 3023 “San José de Calasanz” de Ramona llegaron a 5° año, no sólo habían ganado premios en varias Ferias de Ciencias. Además, su pueblo había obtenido del gobierno provincial la instalación de una planta potabilizadora, el municipio había iniciado el tendido de la red de agua corriente, y el hospital local -a partir de los datos obtenidos por los alumnos y por un convenio de dos Universidades nacionales con la escuela- había iniciado un plan de diagnóstico y prevención de los efectos del arsénico en la salud de la población.<sup>1</sup>

Los chicos de Ramona aprendieron mucha más química, biología y estadística que las que mandan los programas oficiales. También aprendieron -y enseñaron con el ejemplo- participación ciudadana. Y por si esto fuera poco, desarrollaron habilidades para comunicarse por escrito, en televisión y hasta en historietas, y capacidades de iniciativa y de liderazgo que envidiarían más de un adulto. Su escuela, siendo solidaria con la comunidad, también se convirtió en una mejor escuela para ellos.

---

1. Cf. 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”*, República Argentina, 1998, pp. 135-138. (en adelante “*Actas I Seminario*”). También: ALUMNOS DE 4° AÑO, EMPI N° 3023 “San José de Calasanz”, Ramona, Santa Fe, “*Con Ciencia y Agua*”, Primer Congreso de Ecología para Adolescentes, 1997; y ALUMNOS DE 5° AÑO, EMPI N° 3023 “San José de Calasanz”, Ramona, Santa Fe, *As yo?*, 1998.

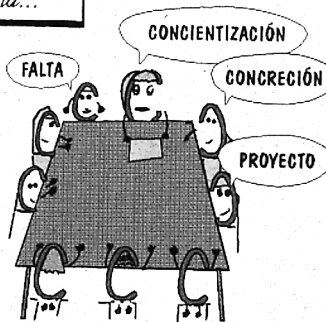
Al regresar...



Con un alto grado de inquietud...



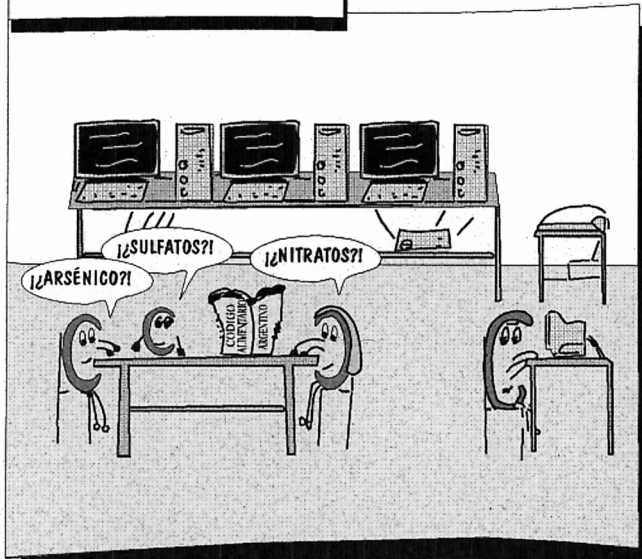
Será...



LA FALTA DE CONCIERTIZACIÓN EN LA POBLACIÓN CONDICIONA LA CONCRECIÓN DEL PROYECTO



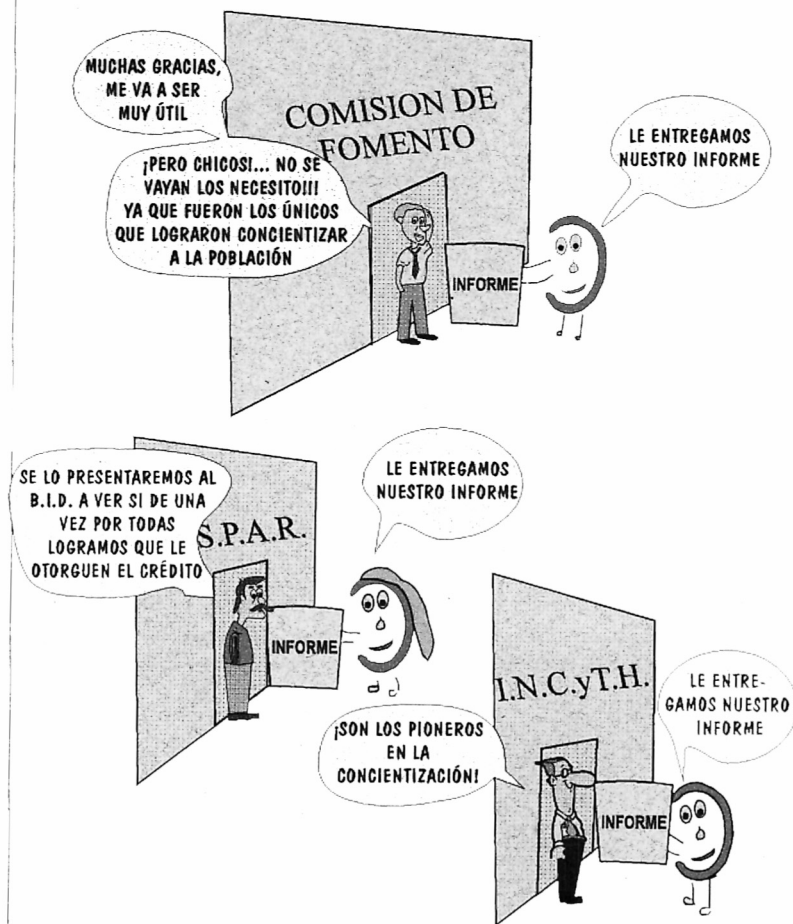
En la sala de computación...



En el aula...



*Pero estos espíritus inquietos y constantes en el cumplimiento de sus propósitos decidieron darle continuidad...*



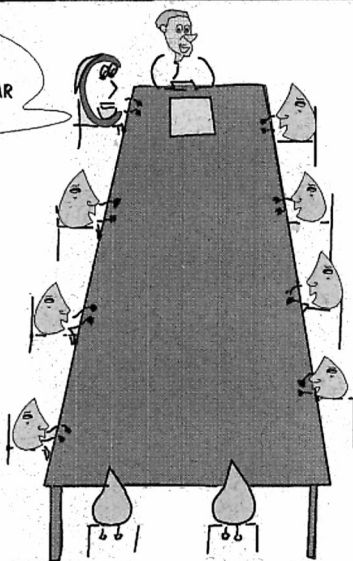
B.I.D. Banco de Integración y Desarrollo.

I.N.C.yT.H. Instituto Nacional de Ciencia y Técnica Hidrica.

S.P.A.R. Servicio Provincial para la Actividad Rural.

*...Integrando la Comisión que se encargará de concretar la obra de distribución domiciliar de agua potable...*

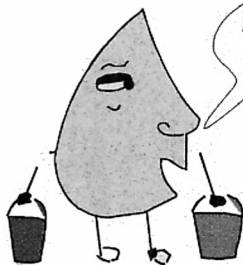
**NOSOTROS NOS  
RESPONSABILIZAMOS  
NUEVAMENTE DE INFORMAR  
A LA POBLACIÓN**



*Mientras tanto...*

*Hoy finalmente logramos cumplir nuestro objetivo.  
Contar con la planta potabilizadora que empezará a funcionar pronto*

**¡QUÉ BÁRBARO!  
TENDREMOS EL  
AGUA POTABLE**



## Antecedentes del aprendizaje-servicio

Aún sin saberlo, los alumnos de Ramona estaban aplicando una metodología educativa que internacionalmente se conoce como “aprendizaje-servicio” (*service-learning*), o “aprendizaje en servicio”, una metodología -o filosofía- educativa que subraya el valor de las actividades escolares solidarias al servicio a la comunidad, y desarrolla su potencial educativo conectándolas con el aprendizaje formal.

Los primeros antecedentes del aprendizaje-servicio pueden encontrarse en el surgimiento, a principios de siglo, de la corriente educativa liderada por John Dewey<sup>2</sup> y William James<sup>3</sup>, entre otros. Dewey privilegiaba el “aprendizaje a través de la experiencia”, y James sostuvo, en una obra publicada en 1910, que el servicio a la comunidad era “el equivalente moral de la guerra”<sup>4</sup>, convirtiéndose en uno de los pioneros del movimiento de objeción de conciencia al servicio militar y de los cuerpos de servicio civil que surgieron algo más de medio siglo más tarde. La obra de ambos inspiró, en la década de 1920, el surgimiento de las primeras experiencias estructuradas de servicio comunitario estudiantil.

El programa de servicio comunitario del Antioch College, en los Estados Unidos, iniciado en 1921, y considerado el pionero del aprendizaje-servicio, establecía como objetivo del Programa de Educación y Trabajo “preparar a los estudiantes para vivir eficazmente en un mundo complejo”. Más de la mitad de las organizaciones en las que los estudiantes realizaban sus prácticas laborales eran organizaciones gubernamentales o no gubernamentales que prestaban servicios en el campo de la salud, la educación y otros campos afines.<sup>5</sup>

---

2. John Dewey (1859-1952), educador y filósofo de fuerte impronta pragmática, desarrolló su teoría de “aprender haciendo” en obras como *The School and Society* (1899), y *Art as Experience* (1934). Especialmente significativa para el subsiguiente desarrollo del aprendizaje-servicio fue su obra *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, Mac Millan, 1916.

3. Cf. WILSON ALLEN, Gay. *William James*. New York, Viking Press, 1967, pp. 266-267.

4. JAMES, William. *The Moral Equivalent of War*. International Conciliation, Vol. 27, February, 1910.

5. Cf. EBERLY, Donald. *Service Experience and Educational Growth*. *Educational Record*, American Council of Education, Spring 1968. En: EBERLY, Donald. *National Service. A promise to keep*. New York, John Alden Books, 1988, pp. 78-86. Salvo que se especifique lo contrario, en adelante todas las traducciones de textos extranjeros son de la autora.

Sin embargo, el concepto de “aprendizaje-servicio” recién se acuñó formalmente hacia fines de la década del ‘60. En 1966, las universidades de Harvard y Radcliffe establecieron un currículo de servicio comunitario, el programa “*Education for Action*”. Varias universidades y colleges desarrollaron programas semejantes. En 1969, William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart, quienes venían implementando programas de servicio en universidades y escuelas de Tennessee y Atlanta, convocaron en Estados Unidos a la primera Conferencia Nacional sobre Aprendizaje-servicio, que lo definió como “la integración entre la realización de una tarea que es necesaria con el crecimiento educativo”.<sup>6</sup>

Desde los años ‘70, el aprendizaje-servicio se difundió primero en los Estados Unidos y luego internacionalmente. Tal como se verá más detalladamente en el Capítulo 2, esta difusión internacional ya ha alcanzado los cinco continentes.

Algunas definiciones de aprendizaje-servicio

Veamos ahora algunas de las definiciones más difundidas de “aprendizaje-servicio”.

Para el Dr. Andrew Furco, Director del *Service-Learning Research and Development Center* de la Universidad de California-Berkeley,

*El aprendizaje-servicio es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad.*<sup>7</sup>

Para la especialista Alice Halsted, el aprendizaje-servicio es:

*...la metodología de enseñanza y aprendizaje a través del cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio le permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos,*

---

6. ATLANTA SERVICE-LEARNING CONFERENCE, *Atlanta Service-Learning Conference Report - 1970*, Southern Regional Education Board, 1970, 2.

7. FURCO, Andrew. *Service-Learning Research and Development Center Web page: <http://www-gse.berkeley.edu/research/slc>*

*bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niños, supervisión de niños en edad escolar en lugares de recreación, prestar servicios dando ayuda en tareas escolares, como guías en museos, limpiando y embelleciendo vecindarios o grabando historias orales con los ancianos.*<sup>8</sup>

Timothy Stanton vincula el aprendizaje-servicio a la llamada “educación experiencial”:

*Es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores -servicio a los demás- que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre los estudiantes y las personas a los que ellos sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan.*<sup>9</sup>

Cuando en los Estados Unidos, y como fruto del acuerdo entre los dos partidos mayoritarios, se decidió asignar fondos federales al financiamiento de proyectos de aprendizaje-servicio en las escuelas, se planteó la necesidad de definir con precisión qué tipo de actividades quedarían encuadradas bajo esa categoría. Luego de una serie de discusiones en el nivel nacional y estadual sobre la naturaleza del servicio y sus relaciones con el aprendizaje, el Congreso de los Estados Unidos sancionó en 1990 la “*National and Community Service Trust Act*”, en la que se define al aprendizaje-servicio como:

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

---

8. HALSTED, Alice. *Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio*. En: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Actas I Seminario*, cit. , pp. 23-24

9. STANTON, Timothy. *Service Learning: Groping Toward A Definition*, en: KENDALL, Jane C. and Associates, *Combining Service and Learning*, Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990.



*están enrolados los participantes;*

*– provee tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia de servicio.<sup>10</sup>*

En 1995, la *Corporation for National Service*, el organismo federal encargado de la aplicación de esta ley, firmó con la Secretaría de Educación de los Estados Unidos una declaración titulada “*El mejoramiento de nuestras escuelas y el desafío de la ciudadanía*”, en la que se afirma:

*1. Todos los estudiantes pueden alcanzar altos niveles de éxito escolar mientras aprenden a servir a los demás, si se les ofrecen objetivos desafiantes y se les da la oportunidad de alcanzarlos. Pidámosle lo más posible a los jóvenes, y ellos excederán confiadamente nuestras mejores expectativas. No sólo los estudiantes aprenden más sirviendo a sus comunidades, sino que las comunidades prosperan mientras los estudiantes aprenden.*

*2. Al resolver problemas de la vida real, los estudiantes comprometidos en el aprendizaje-servicio se ven desafiados a ejercer su liderazgo y responsabilidad. La ciudadanía es algo que aprendemos, no algo que meramente adquirimos por herencia. Contribuyendo con horas extraordinarias de servicio productivo cada año, cientos de miles de jóvenes en todas partes están logrando que las cosas se hagan en nuestras comunidades.*

*3. El mejoramiento de la escuela y el aprendizaje-servicio requieren formación docente permanente y desarrollo profesional. Los programas exitosos de aprendizaje-servicio invariablemente encuentran formas innovadoras para avanzar en el doble objetivo del desarrollo profesional de los docentes y el desarrollo curricular innovador. Este es el tipo de alianza que a nivel local mejorará la calidad educativa para todos nuestros chicos.*

*4. El mejoramiento de nuestras escuelas requiere de la participación de los padres y la comunidad. El aprendizaje-servicio brinda tanto a los docentes*

---

10. “*National and Community Service Trust Act*” Ley sobre Servicio Nacional y Comunitario. Originalmente aprobada en 1990, fue ratificada y ampliada en 1993. Cf. Brynson, Wade. *El aprendizaje-servicio en California*, p. 3. En: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *Actas del II Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”*. Edición en diskette. Cf. también United States Congress, House of Representatives, Committee on Education and Labor, Subcommittee on Employment Opportunities, *The Voluntary National Youth Service Act and the Select Commission on National Service Opportunities Act of 1985*, 99th Congress, 1st session, 1986.

*como a los padres roles significativos en el ayudar a los estudiantes a tender puentes entre las competencias académicas del aula y las responsabilidades de la vida cotidiana.*

*5. El mejoramiento de nuestras escuelas requiere de la participación del sector privado y de todo el espectro de recursos de cada comunidad. Empresas, organizaciones comunitarias, instituciones religiosas, centros recreativos, instituciones de educación superior y de capacitación docente: cada una tiene un rol específico que jugar en el fortalecimiento de las alianzas entre el servicio comunitario y el mejoramiento de nuestras escuelas.*

*6. La nuestra es una nación de culturas diversas. Sin embargo, somos un solo pueblo. El aprendizaje-servicio es un factor vital en el movimiento de mejora de nuestras escuelas. Su contribución es esencial para ayudar a nuestros chicos a entenderse y respetarse unos a otros, y a ejercer los derechos y las responsabilidades de la ciudadanía democrática.<sup>11</sup>*

En América Latina, el concepto de aprendizaje-servicio se ha desarrollado, por ejemplo, en el “Programa de Trabajo Comunal” de la Universidad de Costa Rica, que:

*...consiste en la obligatoriedad de todo estudiante, para graduarse, de ofrecer un número determinado de horas de trabajo a la comunidad en proyectos interdisciplinarios en los que, con la guía de un profesor, los estudiantes se vinculan crítica y creativamente con la comunidad para contribuir con la solución de problemas y necesidades. Se trata, en esencia, de una actividad académica que cumple, a la vez, objetivos de servicio al país y de formación en los estudiantes de valores y actitudes de responsabilidad y solidaridad social.<sup>12</sup>*

Especialistas del renombre internacional de Jeremy Rifkin han destacado la importancia del aprendizaje-servicio para una educación adecuada a las demandas del tercer milenio:

---

11. *Improving Our Schools and the Challenge of Citizenship. A Declaration of Principles.* Secretary of Education, Richard Riley-Corporation for National Service CEO, Eli Segal. Washington D.C.; June 22, 1995. En: WILLITS-CAIRN, R., KIELSMEIER, J.-NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *Growing Hope, A sourcebook on Integrating Youth Service into the School Curriculum.* Minneapolis, MN, 1995, p. 10.

12. GONZALEZ, María de los Angeles. *La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional.* En: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *Actas I Seminario*, cit., pp. 76-77.



*El aprendizaje-servicio es un antídoto esencial para el mundo crecientemente aislado de la realidad virtual y simulada que los niños experimentan en la clase y en sus hogares, frente al televisor o a su computadora. Darles a los jóvenes una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad los ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo, y sobre todo, permite que crezcan y florezcan el sentido de creatividad, iniciativa y empatía.<sup>13</sup>*

También la especialista argentina Cecilia Braslavsky señala la importancia del aprendizaje-servicio en el contexto nacional:

*Tenemos una cultura transitada por valores democráticos y por esfuerzos democratizadores, pero también por prácticas que no lo son, entre las cuales quisiera señalar dos.*

*Una de ellas es la que el investigador Carlos Nino ha llamado la “anomia boba”. Nos cuesta cumplir con las leyes, generar nuestras propias normas de convivencia, para autorregularnos como una sociedad productiva con una más sólida institucionalidad democrática.*

*Otra característica es la de las interpretaciones conspirativas: el otro siempre está sentado en algún lugar oscuro y lejano de la vida cotidiana, pergeñando cosas para arruinarle la vida a la gente.*

*Ustedes dirán: ¿que tiene que ver esto con el trabajo comunitario? Para mí tiene muchísimo que ver; porque, justamente, la anomia boba y las interpretaciones conspirativas -además de muchas otras características de nuestra cultura- tienden a centrifugar las responsabilidades comunitarias. Mistifican la responsabilidad por todos los problemas en algo difusamente ubicado en alguna institución colectiva, que pareciera no estar conformada por personas que actúan desde su responsabilidad individual, desde su sentido de la solidaridad, del deber, del bien común y de la libertad. Entonces es El Estado en abstracto, es La Sociedad para otros, los Medios de Comunicación perversos, quienes aparentemente al margen de decisiones voluntariamente tomadas y asumidas y de procesos desencadenados por las prácticas de las personas, son responsables de que todo salga mal o de que alguna vez algo salga bien.*

*Por suerte o por desgracia, las prácticas sociales y políticas son mucho más complejas. Es hora de que asumamos que en ellas hay intereses corporativos,*

---

13. RIFKIN, Jeremy. *Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society*. En: Education Week. January 31, 1996, p. 33.

*conspiracionistas y ausencias colectivas. Pero también hay responsabilidades personales y comunitarias.*

*El aprendizaje en servicio ofrece oportunidades formativas sin igual para salir de los problemas de productividad de manera más enfática, consistente y persistente; para consolidar los afanes del sistema político por construirse democrático, para modificar los aspectos de esta cultura transitada por la anomia boba y por las interpretaciones conspirativas, para pasar a un equilibrio donde las diferentes personas, los diferentes grupos -por supuesto con sus intereses, porque siempre van a existir y es legítimo que así sea- puedan asumir responsabilidades, preguntarse no sólo lo que el otro hace mal, sino qué es lo que uno hace mal, y qué es lo que cada uno puede hacer mejor.<sup>14</sup>*

---

14. BRASLAVSKY, Cecilia. *El servicio comunitario como instancia de aprendizaje y de enseñanza en el contexto de la transformación educativa argentina*. En: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *Actas I Seminario*, cit. p. 19.

## 1.2.- Servicio a la comunidad y aprendizaje-servicio

Las instituciones educativas tienen muchos modos de acercamiento a la realidad extra-escolar, y pueden generar diferentes tipos de vinculación con la realidad de sus comunidades.

Diagnóstico, intervención, servicio comunitario y aprendizaje-servicio

Un proyecto de investigación sobre “problemas de mi barrio” acerca a los estudiantes al *diagnóstico* de la realidad, pero no necesariamente los involucra con ella. El realizar una salida de campo para encuestar a los vecinos sobre esos problemas los acerca algo más, pero sólo si los resultados de esas investigaciones se comunican a sus padres y vecinos comienza a ser un modo de *intervención* comunitaria. Y recién cuando lo investigado genera petitorios a las autoridades correspondientes, propuestas de solución, o actividades de los propios alumnos para la solución de problemas, podemos considerar que se trata de un proyecto de *servicio* a la comunidad.

Si resulta evidente que no todo diagnóstico conduce a una intervención comunitaria, y que no toda intervención constituye necesariamente un servicio a la comunidad, es igualmente necesario subrayar que no todo servicio comunitario puede calificarse necesariamente de *aprendizaje-servicio*.

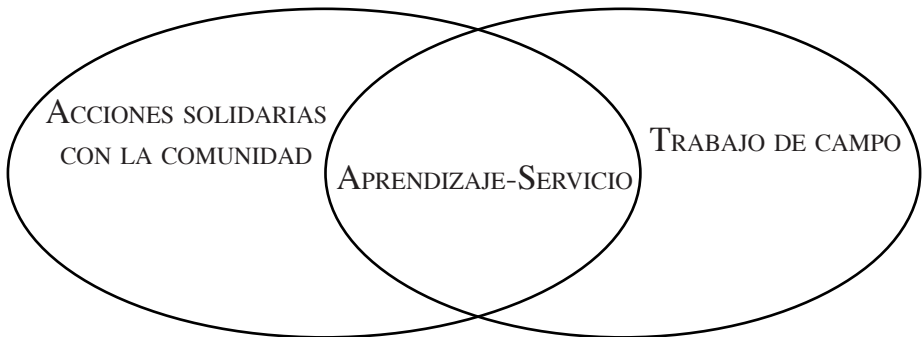
¿Cuándo una actividad solidaria realizada por los alumnos se convierte en una experiencia de aprendizaje-servicio?

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

- *en función del proyecto educativo institucional, y no sólo de las demandas de la comunidad;*
- *con la participación de toda la comunidad educativa: incluyendo el liderazgo de la conducción institucional, la participación directa o indirecta del cuerpo docente, y la activa participación de los estudiantes desde las etapas de diagnóstico y planificación hasta las de gestión y evaluación;*

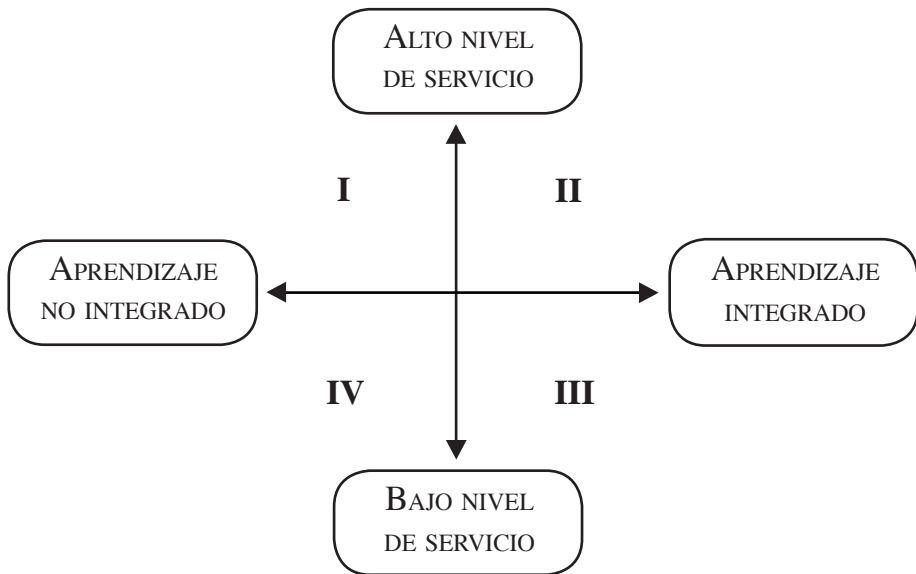
- *al servicio de una demanda efectivamente sentida por la comunidad, y a la cual puedan atender los estudiantes en forma eficaz y valorada;*
- *atendiendo con igual énfasis a un alto nivel de respuesta a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes:* incluyendo simultáneamente en el proyecto estrategias que apunten a garantizar un servicio de calidad (diagnóstico participativo, asesoramiento adecuado, vínculos con organizaciones comunitarias, actividades adecuadamente planificadas, gestionadas, etc.) y estrategias que apunten específicamente al aprendizaje, tales como: la apertura de espacios escolares y/o extraescolares de reflexión sobre las actividades realizadas, el establecimiento de vinculaciones conceptuales de la problemática abordada con diferentes áreas o disciplinas, el diseño de redes conceptuales que permitan articular el aprendizaje-servicio con el aprendizaje en el aula, u otras.

FIGURA 1: SOLIDARIDAD, TRABAJOS DE CAMPO Y APRENDIZAJE-SERVICIO



Utilizando la herramienta algo vetusta de la “teoría de conjuntos”, podríamos decir que el aprendizaje-servicio se ubica en la intersección entre dos tipos de experiencias. El primero, con objetivos específicamente académicos (aplicación de metodologías de investigación, ampliación de conocimientos, desarrollo de competencias) abarca los llamados “trabajos de campo”. El segundo incluye

FIGURA 2: CUADRANTES DE APRENDIZAJE Y SERVICIO<sup>15</sup>



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

15. SERVICE LEARNING 2000 CENTER, *Service Learning Quadrants*, Palo Alto, CA, 1996.

el amplio espectro de las actividades solidarias que pueden desarrollarse en el marco de la escuela: las campañas por los inundados o en favor de una escuela que se apadrina, la colecta para la silla de ruedas o la actividad de concientización sobre la donación de órganos.

*Podemos hablar de aprendizaje-servicio sólo cuando están presentes con igual intensidad los dos elementos: la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria.*

Los “cuadrantes” del aprendizaje y el servicio

Para diferenciar mejor los proyectos de aprendizaje-servicio de otro tipo de iniciativas, puede resultar útil el modelo desarrollado por el “*Service Learning 2000 Center*” de la Universidad de Stanford, un centro de investigación y formación docente dedicado específicamente a este tema.

El modelo tiene dos dimensiones: una relacionada con el servicio, y el otro relacionado con el aprendizaje. El resultado son los cuatro cuadrantes de la figura 2.

Diferentes actividades escolares de intervención en la realidad

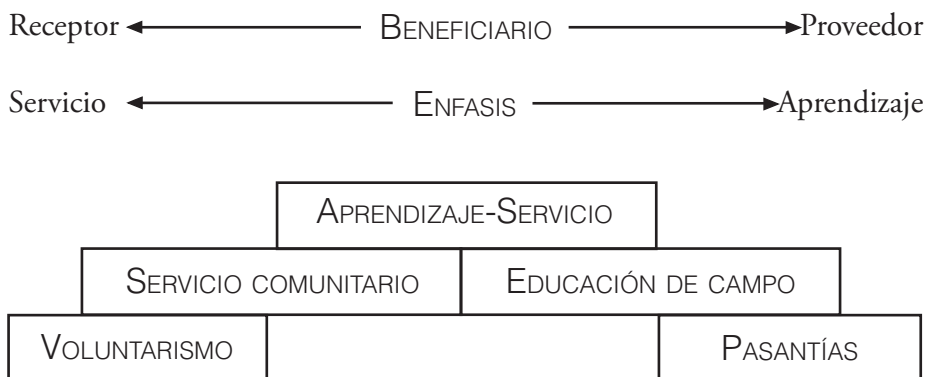
También puede resultar de utilidad el modelo desarrollado por el Dr. Andrew Furco, Director del Centro de Investigación y Desarrollo de Aprendizaje-servicio de la Universidad de Berkeley, California para distinguir el aprendizaje-servicio de otros cuatro tipos de actividades (figura 3).

En este modelo, cada actividad se apoya en el continuo, basado en dos dimensiones: una se define por el beneficiario principal de la actividad de servicio, y otra por su grado de énfasis en el servicio y/o el aprendizaje. Usando la figura 3 como base, se ofrecen las siguientes definiciones de cinco tipos de actividades de servicio:

1. **Voluntariado** es la participación de estudiantes en actividades cuyo énfasis primario está en el servicio que se presta, y el beneficiario designado primariamente es claramente el receptor del servicio.

2. **Servicio Comunitario** es la participación de estudiantes en actividades que priorizan el servicio que se ofrece, así como los beneficios que la actividad aporta a los destinatarios (por ejemplo dar alimentos a los sin techo durante

FIGURA 3: DIFERENCIAS ENTRE LOS PROGRAMAS DE SERVICIO<sup>16</sup>



los feriados). Los estudiantes reciben algunos beneficios, al aprender más acerca de cómo su servicio marca una diferencia en las vidas de los destinatarios del servicio.

3. **Pasantías** son los programas que enrolan estudiantes en actividades de servicio primariamente con el propósito que los estudiantes realicen experiencias “en la realidad”, para que mejoren su aprendizaje o su comprensión de aspectos relevantes de un determinado campo de estudio (como en el caso de las pasantías en organizaciones no gubernamentales o instituciones gubernamentales de servicio público).

4. **Educación o trabajo de campo** designa a los programas que ofrecen a los estudiantes oportunidades de servicio co-curriculares que están relacionadas, pero no plenamente integradas con sus estudios curriculares formales. Los estudiantes realizan el servicio como parte de un programa que está diseñado

16. FURCO, Andrew. *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education, in: Expanding Boundaries: Combining Service and Learning*. Washington DC, Corporation for National Service, 1997, p. 3.

primariamente para mejorar la comprensión de los estudiantes sobre un área de estudio, poniendo al mismo tiempo un énfasis sustancial en el servicio que se proporciona.

5. **Programas de Aprendizaje-servicio**, se distinguen de otras aproximaciones por su intento de beneficiar igualmente al prestador y al destinatario de un servicio, así como asegurar igual énfasis en el servicio que se presta y en el aprendizaje que está teniendo lugar.<sup>17</sup>.

Servicio comunitario y aprendizaje-servicio en la trayectoria de las escuelas

Puede ser interesante leer el gráfico 3 como una descripción de las diferentes etapas que a menudo se van dando en la historia de una institución en el trayecto hacia el aprendizaje-servicio.

De hecho, una trayectoria frecuente comienza cuando en una escuela un grupo de alumnos o un docente, sensibilizados especialmente con respecto a una problemática, inician un proyecto. Los que se involucran serán cuatro o cinco, diez o quince. Son experiencias con una gran carga de *voluntariado*, a menudo “paralelas” a la vida cotidiana de la escuela.

A partir de ese trabajo voluntario puede establecerse un *servicio comunitario* avalado institucionalmente, y desarrollado por el grueso de los estudiantes o por todos. La escuela acuerda tiempos y lugares, los padres son informados de las tareas que realizarán los alumnos, y un número significativo de estudiantes tiene la oportunidad de adquirir experiencia y nuevos conocimientos en contacto con la realidad en la que han trabajado.

Pero puede suceder que este servicio comunitario estudiantil, aún formando parte del proyecto institucional, no esté vinculado con los aprendizajes formales de las “materias”. En numerosas instituciones, los estudiantes hacen un campamento en el verano, o una actividad de apoyo escolar los fines de semana, coordinados por un docente, un preceptor o un directivo, pero los restantes docentes desconocen qué hacen los chicos fuera del horario escolar, o no lo consideran como algo recuperable para los aprendizajes formales, ni hay medios institucionales para que esos proyectos de servicio a la comunidad queden integrados al currículo formalmente.

---

17. *Ibid.*, pp. 4-5.



Es en esta etapa que algunas escuelas deciden optimizar las experiencias de voluntariado o de servicio comunitario que están realizando, instalando progresivamente instancias de vinculación entre la experiencia de servicio y los contenidos curriculares, para fortalecer con contenidos académicos las tareas de los alumnos, y también para recuperar en la tarea áulica la variedad de aprendizajes desarrollados en el proyecto de servicio. Se transforman así en experiencias de *aprendizaje-servicio*.

Veamos, a título de ejemplificación de este tipo de trayectoria, el relato de Gerardo Bridi, docente coordinador de servicio comunitario de la escuela “Carlos Tejedor” de Mar del Plata:

*Nosotros “hicimos camino al andar”, es decir: no teníamos ningún conocimiento de otras experiencias de este tipo. Comenzamos, hace ya ocho años, orientados sólo por la intuición y el convencimiento de que teníamos que brindar a los alumnos la oportunidad de tomar contacto con diferentes realidades sociales y, en lo posible, intervenir en ellas.*

*Desde el año 1991 comenzamos (con algunos aciertos y varios errores) las actividades de servicio a la comunidad, en diferentes instituciones de nuestra ciudad: escuelas de barrios periféricos, escuelas especiales, instituciones de personas con discapacidades físicas y otras. En esas instituciones realizábamos trabajos de pintura, reparaciones sencillas, etc.*

*En el año 1995, observando que estas actividades no sólo tenían un gran valor educativo, sino que además resultaban atractivas para los alumnos, optamos por profundizar el trabajo, pero cambiando un poco el rumbo: comenzamos a visitar escuelas rurales en las proximidades de nuestra ciudad, siempre realizando tareas comunitarias destinadas a mejorar las condiciones de estudio de los chicos que allí concurrían. Pintamos paredes; hicimos huertas escolares; reparamos paredes e instalaciones eléctricas, y lo más importante: compartimos experiencias, charlas, asados, noches y días con la gente de cada lugar al que visitamos.*

*Al principio sólo nos remitíamos a motivar a los alumnos para cada actividad que se desarrollaba, pero con el correr del tiempo esa motivación ya venía de ellos (por el comentario de los compañeros) y comenzamos lentamente a llenar de contenidos «conceptuales» el «Taller de Integración Comunitaria», que surgió en la Institución como respuesta a esas experiencias que veníamos acumulando.*

*Desde este año estamos con actividades en diferentes niveles: el taller es obligatorio para los alumnos de noveno año de la E.G.B. (un cuatrimestre)*

*y para primer año del Polimodal (un trimestre), y de carácter optativo para cuarto año (residual) del secundario.*

*Con los chicos de noveno de la E.G.B y los de primer año del Polimodal tratamos, con diferentes niveles de profundidad, temas como situación social, pobreza, acceso a servicios, calidad de vida y desarrollo humano entre otros y realizamos visitas a escuelas rurales cercanas a nuestra ciudad, las que pueden durar uno o dos días, de acuerdo a las necesidades que hay que satisfacer.*

*Con los alumnos de cuarto año del ex nivel medio, y en respuesta a una iniciativa de ellos, estamos planeando lo que será un nuevo paso en las actividades del taller: analizar más profundamente la problemática social (local, regional, nacional e internacional) y realizar trabajos comunitarios de mayor duración y más alejados de nuestra ciudad.<sup>18</sup>*

Otra trayectoria posible, partiendo del otro extremo de la pirámide imaginaria que hemos trazado en el gráfico, es la de las escuelas que desarrollan *pasantías laborales y trabajos de campo*, con un fuerte componente académico, pero sin elementos explícitos de servicio a la comunidad. En muchos casos, el origen de los proyectos de aprendizaje-servicio suele ser la orientación de una investigación o trabajo de campo hacia una finalidad comunitaria. Tal fue el caso en el ejemplo ya citado de la escuela de Ramona: una investigación sobre el agua potable desencadenó un proyecto de fuerte impacto comunitario.

Algo semejante sucedió en el caso de la *Escuela Provincial de Educación Técnica N° 4 de Junín de los Andes*, Provincia de Neuquén. Un poblador de una localidad próxima se acercó a la escuela a plantear su problema: quería cultivar frutas finas (más rentables que la cría de subsistencia de la que vivía) pero sin electricidad, no podía tener heladera para conservarlas.

Esta inquietud fue uno de los disparadores de un trabajo asumido como parte de la tarea académica de las materias técnicas de 4º, 5º y 6º año. En el período de diagnóstico, los estudiantes relevaron las condiciones de vida de las comunidades de la zona (crianceros mapuches y criollos, y pequeños ganaderos).

Ubicadas en terrenos áridos y en los que avanza la desertificación, con dificultades en el aprovisionamiento de agua y sin electricidad en las zonas rurales, las fuentes de energía más usadas eran las pilas, con el consiguiente gasto y

---

18. Proyecto presentado en el III Seminario Internacional “Escuela y Servicio a la Comunidad”, 24-25 de agosto 1999.

contaminación ambiental, y las fuentes de iluminación habituales lámparas de aceite y gas, con los consecuentes problemas visuales y respiratorios.

A partir de ese diagnóstico, la escuela decidió iniciar un programa de “Energías alternativas”. La hipótesis de trabajo apuntaba a encontrar una tecnología transferible a pobladores que no tendrían conocimientos ni recursos para manipular o reparar fuentes de energía de tecnologías sofisticadas. Se optó, finalmente, por diseñar molinos para el aprovechamiento de la energía eólica. Con fondos del Plan Social Educativo, y el apoyo de la Universidad Nacional del Comahue, la Municipalidad y el Hospital Rural de Junín de los Andes, los alumnos de la Escuela Técnica construyeron y montaron centrales para aprovisionamiento de agua y electricidad y molinos Savonius en comunidades rurales de la zona.

Por este trabajo, los alumnos de la Escuela Técnica N° 4 de Junín de los Andes fueron premiados en la Feria de Ciencias nacional, y obtuvieron el primer premio en la categoría “Trabajos grupales que favorecen a la comunidad” en la 50° Feria Mundial de Ciencias, en 1999. Pero la calidad de su trabajo académico estaba fundado en un tipo de trabajo poco usual. En las palabras del Vice-Rector de la escuela, el Prof. Walter Martín:

*...todo esto hace a una educación más completa. El hecho de estar en el lugar del problema hace que la educación deje de ser tan enciclopedista. Ya no lo hacemos todo con los libros. Los libros los usamos, pero los usamos para resolver un problema concreto.<sup>19</sup>*

---

19. Programa televisivo “De la misma tierra...lugares del Neuquén. EPET N° 4” Bloque II. Radio y Televisión de Neuquén, 1999.

### 1.3 - Educación a la “prosocialidad” y “aprendizaje-servicio”

A través de los proyectos de aprendizaje-servicio ya citados, hemos visto cómo los alumnos de Junín de los Andes y de Ramona aprendieron más y mejor los contenidos académicos de asignaturas como “Biología” o “Taller”. Pero también vimos cómo ese aprendizaje tuvo un valor agregado en cuanto a su formación como ciudadanos participativos, y en el desarrollo de actitudes solidarias.

Volveremos más adelante sobre la vinculación entre el aprendizaje-servicio y la formación ética y ciudadana desarrollada por la escuela<sup>20</sup>. Aquí quisiéramos plantear otra cuestión de fondo: la importancia del aprendizaje-servicio para la tan mentada y no siempre lograda “formación integral” de los estudiantes, y especialmente para el desarrollo de actitudes “pro-sociales”.

El concepto de prosocialidad

Profundicemos algo en el concepto de *prosocialidad*.

Es sabido que desde los años ‘50, numerosas investigaciones pedagógicas se centraron en el análisis de las actitudes “anti-sociales” en los jóvenes, y han intentado proponer diversos medios para su contención y prevención.

En las últimas décadas, investigadores en Psicología evolutiva (como Darley y Latane), en Psicología Social (especialmente Berkowitz) y Psicología de la conducta (Roche, Masnou, Bar-Tal, Staub y otros) han comenzado a variar el enfoque, apuntando -más que a prevenir actitudes “anti-sociales”- a identificar y promover el desarrollo de actitudes “prosociales”.<sup>21</sup>

Si bien el término “conducta prosocial” fue acuñado en 1972 por L. Wispe, como antónimo de “conducta antisocial”, recién en la década de los ‘80

---

20. Ver pp. 82-86 y 164-165

21. Sobre la evolución del concepto de pro-socialidad y un estado actual de la cuestión, cf. ROCHE OLIVAR, Roberto. *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, pp. 16-28.

se comenzó a desarrollar un modelo pedagógico teórico de enseñanza de la prosocialidad.

Los primeros programas sistemáticos de educación a la prosocialidad fueron desarrollados en varios centenares de escuelas de Cataluña en los años 80-90, difundiéndose luego en instituciones educativas de Italia, la República Checa, México y Argentina.<sup>22</sup>

Una definición aceptada en general por la comunidad científica considera actitudes prosociales “*aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa ulterior*”. Una definición más amplia y precisa, que tiende a diferenciar mejor la prosocialidad de la definición tradicional de altruismo, es la elaborada por el equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona:

*Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados.*

La educación a la prosocialidad supone:

*tanto el desarrollo psicológico óptimo centrado en las habilidades para las relaciones interpersonales como en dotar a éstas de un significado profundo que dote a la persona de un núcleo de identidad coherente. Para conseguir esto y traducirlo en la relacionalidad, hará falta incidir en la comunicación y diálogo de calidad.*<sup>23</sup>

Altruismo y prosocialidad en el aprendizaje-servicio

La diferenciación entre prosocialidad y altruismo no es una cuestión simplemente semántica, especialmente si la consideramos desde la perspectiva de los proyectos escolares de aprendizaje-servicio.

---

22. Sobre la aplicación de los estudios sobre pro-socialidad en el ámbito educativo, ver ROCHE OLIVAR, Roberto. *Psicología y Educación para la Prosocialidad*, op.cit., y del mismo autor *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*, Ciudad Nueva, 1998.

23. ROCHE, Roberto. *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación a la prosocialidad*. En: *Actas I Seminario*, cit. p. 145.

En efecto, la noción de “altruismo” pone de relieve el generoso desinterés por el propio beneficio y la *intención* del “dador” de beneficiar al “receptor”. El énfasis está puesto en las motivaciones y en la actitud de servir más que en el servicio efectivamente prestado, y en la persona altruista más que en la relación establecida con la persona “beneficiada”. La prosocialidad, por el contrario, tiende a medir específicamente el grado de necesidad y de beneficio real del receptor, así como la efectiva reciprocidad o solidaridad generada.<sup>24</sup>

El altruismo puede en ocasiones generar actividades de “beneficencia”, que partan de la aceptación de la “natural” disimetría de situaciones entre quien se encuentra “arriba” y quien “abajo”. Es sabido que ciertas limosnas humillan más de lo que ayudan, y que ciertas “ayudas” contribuyen más a la dependencia que a la promoción humana. La prosocialidad, en cambio, implica el reconocimiento y práctica de la solidaridad como valor fundado en la común condición humana, con las consecuentes exigencias de justicia y de búsqueda de generar igualdad de oportunidades.

Una pequeña anécdota puede ilustrar las limitaciones que plantean las aproximaciones “altruistas” para la implementación del aprendizaje-servicio: una escuela había desarrollado durante dos meses un proyecto de “diálogo intergeneracional y servicio” en un geriátrico cercano a su escuela. Una vez por semana, los estudiantes de 7º grado compartían la tarde con los “abuelos”, dialogaban con ellos, recogían sus historias de vida y les servían la merienda. Al concluir la actividad, la evaluación de los alumnos era unánimemente positiva: “fue una experiencia buenísima”, “los abuelos estaban re-contentos de vernos”, “aprendí a ser más bueno con mi abuela”. Pero cuando el coordinador fue a recabar las impresiones de los ancianos, la respuesta generalizada fue “los chicos eran muy simpáticos, pero siempre caían en nuestro jueves de póker y había que ponerse a atenderlos”.

Con la más altruista de las intenciones, los “dadores” habían interrumpido una actividad valorada por los “receptores”, imponiéndoles un “servicio” si no indeseado, al menos inoportuno.

Desde el punto de vista del aprendizaje-servicio, y valorando en toda su importancia la formación al altruismo en una sociedad donde el egoísmo toma a menudo proporciones canibalescas, habría que señalar algunas limitaciones de una aproximación exclusivamente “altruista”:

---

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

– *limitaciones en la formación en valores*: aún en el plano de las intencionalidades, desde el punto de vista educativo es necesario pasar de la percepción subjetiva de las propias sensaciones a la evaluación responsable de las propias acciones, y enfatizar en la formación en valores como la solidaridad, la justicia y la cooperación recíproca.

– *limitaciones en la definición de objetivos*: el objetivo de los proyectos puede contemplar lo que el dador cree que el receptor necesita, sin dedicar el esfuerzo necesario a un diagnóstico participativo que tenga en cuenta las expectativas del destinatario. Esto conspira contra el logro de una de las características del aprendizaje-servicio, que es satisfacer “una demanda efectivamente sentida por la comunidad, y a la cual puedan atender los estudiantes en forma eficaz y valorada”, tal como afirmábamos más arriba.

– *limitaciones en la salvaguarda de la dignidad personal de los receptores del servicio*: con “las mejores intenciones”, algunas actividades de servicio colocan al destinatario en el lugar de la “incapacidad”, reforzando situaciones de dependencia negativas para la autoestima y la dignidad personal de los receptores del servicio.

– *limitaciones en la definición del “beneficiario”*: al analizar el concepto de aprendizaje-servicio, hemos visto que implica por definición tener en cuenta como beneficiarios del servicio a los propios estudiantes que lo realizan, ya que a través de sus actividades refuerzan sus aprendizajes, desarrollan competencias y adquieren nuevos conocimientos y experiencias. De hecho, es frecuente entre alumnos que desarrollaron una actividad de servicio afirmar “recibí más de lo que dí”. Una mirada altruista puede limitar la visión a lo que se “da”, sin registrar suficientemente la reciprocidad establecida, y lo recibido.

– *dificultades para la evaluación*: en una actividad escolar no se pueden evaluar las “intenciones” (“¿El alumno Fulano realiza la actividad de servicio por motivos altruistas, o para estar al lado de la alumna Mengana?”). En cambio, sí puede evaluarse el cumplimiento de objetivos pre-fijados en función de demandas concretas de una comunidad, teniendo en cuenta la satisfacción mayor o menor de los receptores del servicio.

De lo anterior se deduce la importancia de las categorías objetivas de identificación de conductas (como el modelo UNIPRO desarrollado en la Universidad de Barcelona), que puede aportar la prosocialidad para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio.

## Prosocialidad y aprendizaje-servicio

En los últimos años ha ido fortaleciéndose la convergencia entre la investigación psicológica sobre la prosocialidad y su proyección educativa, y las investigaciones y proyectos de aprendizaje-servicio, tal como se señala en un reciente artículo firmado en forma conjunta por Donald Eberly, uno de los pioneros del servicio comunitario juvenil y el aprendizaje-servicio en los Estados Unidos, y Roberto Roche, director de la Maestría en Prosocialidad de la Universidad Autónoma de Barcelona:

*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 currículum, 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.*

*El aprendizaje-servicio puede ser fortalecido por la utilización de la matriz de los comportamientos prosociales como una referencia. Los estudiantes a menudo son entusiastas con respecto a lo que han aprendido en sus experiencias de servicio, pero igualmente a menudo son incapaces de articular muy claramente lo que han aprendido. La matriz de la prosocialidad puede ayudar a recordar a los estudiantes lo que han aprendido y quizás ayudarlos a señalar las lecciones que pueden aprender de sus fracasos.*

*Puede haber un efecto sinérgico combinando el aprendizaje-servicio con la prosocialidad...<sup>25</sup>*

---

25. EBERLY, Donald-ROCHE, Roberto. *Service-learning and prosociality*. (en prensa), p. 18.





## **CAPÍTULO 2**

### ***EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ARGENTINA Y EL MUNDO***



## *2.1.- Actividades solidarias y aprendizaje-servicio en la tradición educativa argentina*

La escuela argentina, paralelamente a su tradición formal y enciclopedista, desarrolló también, a lo largo del siglo XX, una larga tradición de actividades solidarias.

Desde principios de siglo, esta tradición fue más visible y asumida institucionalmente en las escuelas confesionales, o vinculadas a comunidades inmigrantes específicas, pero no estuvo ausente de las escuelas estatales.

Las escuelas públicas de gestión estatal

Desde una visión “laica” de la solidaridad y la participación ciudadana, las escuelas públicas de gestión estatal han desarrollado su propia tradición de actividades de proyección comunitaria. Desde la decimonónica concepción de la beneficencia hasta la extendida educación cooperativista, de las campañas en favor de los inundados a la práctica del padrinazgo de otras escuelas, las iniciativas solidarias nunca dejaron de estar presentes en las escuelas públicas.

Sin embargo, no puede desconocerse que en muchas escuelas públicas los proyectos de acción solidaria constituyeron durante décadas algo no sólo paralelo a la vida rutinaria de la escuela, sino claramente transgresor o -según el término acuñado durante tiempos oscuros- “subversivo”. Las frecuentes sospechas ideológicas, la escasa autonomía institucional para generar innovaciones, y el peso de una cultura escolar fuertemente burocrática provocaron en muchos casos el fracaso o la escasa duración de proyectos surgidos por iniciativa de docentes o estudiantes.

A pesar de ello, a partir de la recuperación de la democracia en 1983, y en el marco de varias de las reformas educativas provinciales previas a la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, comenzó a afirmarse una tendencia al desarrollo de proyectos de servicio a la comunidad en las escuelas estatales que no ha dejado de fortalecerse.

La revaloración de la participación ciudadana, el crecimiento de la “conciencia ecológica”, la reaparición de los Centros de Estudiantes, fueron otras tantas causales de la multiplicación de iniciativas solidarias, ya sea conducidas por los docentes o gestadas por los propios alumnos. Por otra parte, en el contexto de crisis socio-económica de los últimos años, muchas escuelas públicas debieron salir a dar respuesta a problemáticas concretas de sus alumnos para poder garantizar mínimamente su permanencia en la escuela, lo cual generó nuevas iniciativas solidarias.<sup>1</sup>

Un caso pionero de la inserción de proyectos comunitarios en el currículo es el de la *reforma educativa provincial de Santa Fe de 1986*. En la reforma establecida en ese año se contemplaba para 5º año un espacio curricular obligatorio llamado “Proyecto de Servicio”, precedido por un espacio curricular en 4º año titulado “Seminario”, en el que se debía desarrollar un proyecto de investigación sobre una problemática a la que se intentaría dar alguna respuesta con el “Proyecto de servicio”.

*Las ideas fundamentales que sustentan esta reforma son:*

- *interdisciplina pedagógica,*
- *proyecto educativo integrado,*
- *un diseño curricular espiralado,*
- *búsqueda permanente de la integración social, cultural y científica de conocimientos y de acciones de teoría y práctica,*
- *incorporación de talleres de integración disciplinaria.*

*En 5º año el espacio denominado Proyecto de Servicio es un plan pedagógico didáctico que se resuelve en acciones concretas. Es un proyecto institucional y multidisciplinario. Los docentes y alumnos elaboran posibles proyectos de servicio que luego se seleccionan teniendo en cuenta ciertos criterios como significatividad para la comunidad, valoración educativa y factibilidad. Este proyecto se evalúa permanentemente y se hace un informe final de situación.<sup>2</sup>*

---

1. Ver más adelante, cap. 4.

2. PACIFICO, Andrea M. *Aprendizaje en Servicio: una buena alternativa*. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. Comisión Diseño Curricular. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”, Buenos Aires, 1999. Cf. también BARRIENTOS, Olga. *Inserción curricular del servicio a la comunidad en la escuela media: el caso de la provincia de Santa Fe*. En: *Actas del II Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”*, cit.

Esta reforma desencadenó en la Provincia de Santa Fe la realización de numerosos proyectos, algunos de alto impacto en sus comunidades.

Citemos sólo algunas entre las numerosas experiencias desarrolladas: los estudiantes de la *Escuela Media N° 214 Dr. Mariano Moreno*, de la localidad de Santa Isabel, un pueblo sin ninguna librería, organizan anualmente la “Feria del Libro” local, encargándose no sólo de acercar libros a la población al menos una vez al año, sino también organizando actividades culturales y recreativas asociadas a la difusión de la lectura.

En la *Escuela de Enseñanza Media N° 244 de María Teresa*, los estudiantes de los cuartos y quintos años recuperaron para la vida de la comuna una estación ferroviaria abandonada, reconstruyendo también la historia local, y transformando los viejos locales en un centro cultural, La Vieja Estación. Este proyecto, surgido desde la asignatura de Historia, y apuntalado desde el espacio de proyectos, llevó a los estudiantes a realizar investigaciones, a recopilar material, y -capacitación específica mediante- a clasificarlo y ordenarlo para su exhibición en el museo.<sup>3</sup>

Por su parte, La *Escuela Media N° 262 “República Argentina”*, de la ciudad de Santa Fe, desarrolla desde 1995 un proyecto de servicio llamado “Solidaridad y retención: nuestro objetivo”. Esta escuela de más de 900 estudiantes, en su mayoría provenientes de sectores carenciados, ha desarrollado un eficaz sistema de apoyo escolar y preceptoría en contraturno para los alumnos de EGB, protagonizado por los estudiantes de 5° año y con apoyatura docente, así como actividades de servicio en la biblioteca y la mapoteca. Los alumnos de 5° año, siempre a través de la asignatura “Proyecto de Servicio”, desarrollan también pasantías en un Hospital local y en otras instituciones, y dictan charlas sobre salud, adicciones, consumo y publicidad, etc. a los alumnos menores.<sup>4</sup>

Además de la reforma provincial de Santa Fe, habría que decir que otro proyecto pionero en la promoción de proyectos escolares de servicio a la comunidad, si bien más acotado y no vinculado al desarrollo curricular, fue el programa “Saltando la Pared”, desarrollado en 1992-93 por la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. El programa premió a los mejores proyectos de

---

3. Proyectos presentados en el II Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”, 1998.

4. Proyecto presentado en el III Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”, 1999.

escuelas públicas que se propusieran solucionar problemas concretos de su comunidad, financiando la realización de esos proyectos. Si bien el programa no tuvo continuidad, despertó la inquietud por desarrollar proyectos en muchas escuelas, y constituye un antecedente valioso de certámenes semejantes que se dan en la actualidad.

Entre las numerosas escuelas públicas de gestión estatal que en los últimos años comenzaron a desarrollar actividades solidarias, se destaca por su grado de expansión y por el número de estudiantes involucrados el “Programa de Acción Solidaria” de la prestigiosa *Escuela de Comercio “Carlos Pellegrini”* de la Ciudad de Buenos Aires. Así la describe el Vice-Rector, Prof. Eduardo Tasca:

*Nosotros comenzamos con algunas experiencias aisladas de acciones solidarias de carácter comunitario en el año 1995. En el año 1996 éstas se organizan sistemáticamente y pasan a formar parte del currículum, revistiendo carácter obligatorio para los alumnos de 1° año (edad promedio 13 años) y optativa para alumnos de 4°, 5° y 6° año.*

*El Programa de Acción Solidaria (PAS), así lo denominamos, tiene su origen en el Programa de Reforma de la Universidad de Buenos Aires, conocido como el Acuerdo de Colón del 22 de abril de 1995. Dicho documento establece integrar en el currículo, en forma obligatoria, la práctica de servicio social, a fin de vincular la teoría con la práctica y desarrollar actitudes de solidaridad social.*

*Dos son pues las finalidades establecidas en dicho Programa:*

*– Por un lado, una finalidad que podríamos llamar de formación académica: vincular la teoría con la práctica.*

*– Por otro lado, una finalidad que apunta al campo de los valores sociales: desarrollar actitudes de solidaridad social.*

*Al margen de estas disposiciones normativas iba surgiendo en la escuela la necesidad de organizar este tipo de actividades. Cuando pensamos en ellas, en rigor de verdad, pensábamos exclusivamente en el desarrollo en nuestros alumnos de valores sociales que consideramos significativos. No hicimos mucha teoría ni formulaciones doctrinarias. Observamos, por un lado ciertas acciones aisladas y esfuerzos voluntariosos de algunos docentes que, por lo general, tenían aceptabilidad de los adolescentes y por otro lado queríamos encontrar un modo efectivo de aprendizaje de valores. Éramos conscientes que los valores requieren una metodología especial de carácter vivencial y*

*testimonial y que en relación a los valores primero se viven y luego se teoriza sobre lo que se vive.*<sup>5</sup>

Los estudiantes se distribuyen en 14 proyectos diferentes, que abarcan actividades de apoyo escolar y recreativas, trabajo en instituciones para la tercera edad y para madres solteras, proyectos de primeros auxilios, campañas de prevención de enfermedades, y otras.

Es de destacar que en 1999 más de 900 estudiantes de la Escuela Carlos Pellegrini participaron del “Programa de Acción Solidaria”, y que éste incluyó un intercambio con estudiantes de otra escuela pública, la Escuela N° 40 “Explorador Ramón Lista”, de Resistencia, Chaco, quienes en condiciones socio-económicas muy diferentes a las de los estudiantes porteños, también realizan actividades de servicio a su comunidad.

Sería también digno de destacar que los 900 estudiantes solidarios del Pellegrini nunca tuvieron el tipo de difusión masiva del que gozaron los 35 que dieron la tristemente célebre “vuelta olímpica”, pero las lógicas -o ilógicas- de los medios de comunicación exceden los alcances de este trabajo.

#### Las escuelas cristianas

Las escuelas católicas y de otras Iglesias cristianas, así como las de otras confesiones, tradicionalmente han desarrollado numerosas actividades caritativas, asistenciales, o de promoción social, a menudo vinculadas con los contenidos de la enseñanza religiosa, o complementarias a iniciativas de difusión evangelizadora.

El social-cristianismo militante de los años ‘60 y ‘70 produjo numerosas iniciativas escolares de trabajo en “villas” y barrios carenciados, que en su mayoría fueron abruptamente concluidas tras el golpe militar de 1976. En la década del ‘80 las iniciativas solidarias tomaron en muchos casos la forma de “*grupos misioneros*”, que desde entonces se han multiplicado en todo el país.

Una actividad básicamente voluntaria, el “grupo misionero” escolar suele implicar un ciclo de preparación previa a través de contactos epistolares con

5. TASCÁ, Eduardo. *Programa de Acción Solidaria de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini*. En: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, *Actas I Seminario*, cit., p. 115-123.



líderes de la comunidad a la que se atenderá, de instancias de conocimiento de esa realidad, y de recolección de insumos, para luego realizar uno o dos viajes anuales al interior de la propia provincia o de otra, en los que se combinan actividades de promoción y asistencia social con actividades litúrgicas o catequísticas.

En el caso de las escuelas católicas, la progresiva constitución de una red de vinculación entre los grupos misioneros de distintas escuelas y parroquias en el marco de organizaciones nacionales<sup>6</sup>, así como el establecimiento de centros de capacitación específica para la formación de los jóvenes “misioneros”, han contribuido a la progresiva institucionalización de este tipo de actividades en numerosos colegios, tal como se evidenció en la multitudinaria asamblea del COMLA (Congreso Misionero Latinoamericano), realizado en Paraná en 1999.

Por su parte, las escuelas evangélicas han promovido la creación de una red de “Centros Comunitarios Rurales Evangélicos” en áreas muy postergadas. Los docentes y estudiantes del *Instituto del Profesorado “Juan Amós Comenio”* de la Ciudad de Buenos Aires brindan apoyo didáctico y material a esos Centros. En 1997, un grupo de estudiantes del magisterio primario y del Profesorado de Educación Preescolar viajaron al Centro Comunitario de Brea Pozo (Santiago del Estero), llevando, entre otras cosas, material didáctico confeccionado por ellos para facilitar la tarea de los docentes del centro. Los estudiantes desarrollaron actividades de enseñanza y recreación en el Centro de Brea Pozo.

Esta experiencia constituyó una verdadera instancia de aprendizaje-servicio, dado que la tarea desarrollada en Santiago del Estero se vinculó a la asignatura Seminario I (que incluye entre sus contenidos “Problemática Educativa Rural”), y a Conducción del Aprendizaje. Los estudiantes tuvieron oportunidad de conocer de primera mano la realidad de las escuelas rurales, y realizaron una monografía final fijando lo aprendido y reflexionado.

Este tipo de viajes de estudio o “grupos misioneros” suelen ser sumamente enriquecedores para los estudiantes. Sin embargo, los costos de viaje y logística que implican hacen que muchas escuelas confesionales se orienten -complementaria o alternativamente- a desarrollar “grupos misioneros” en localidades cercanas o en la propia localidad, o bien actividades sociales acotadas a ins-

---

6. Como la Coordinación nacional de grupos misioneros, vinculada a la Comisión Nacional de Pastoral de Juventud de la Conferencia Episcopal Argentina.

tituciones cercanas. Las actividades más frecuentes son las de recolección de insumos para comunidades carenciadas, las de apoyo escolar a niños de zonas marginadas, o la asistencia regular o esporádica a hospitales, geriátricos, hogares de día, etc.

En las escuelas de congregaciones religiosas, a partir de los años 70-80 surgieron “movimientos juveniles” asociados a la espiritualidad propia de la escuela (como el “Movimiento Juvenil Salesiano”, o los vinculados a las escuelas marianistas, lasallanas o maristas). Estos grupos, de pertenencia voluntaria, suelen desarrollar actividades de tipo social en la propia comunidad (hogares para niños de la calle, apoyo escolar, asistencia a geriátricos y hospitales, etc.), o generar sus propios “grupos misioneros”.

Las escuelas parroquiales, por su parte, desarrollan habitualmente vínculos muy inmediatos con las comunidades que las circundan. Es frecuente, especialmente en zonas marginales urbanas o rurales, que la escuela y la parroquia mantengan conjuntamente obras como guarderías, huertas o comedores comunitarios, y que los estudiantes de la escuela estén involucrados en esas tareas. Con motivo del Jubileo del año 2000, la Arquidiócesis de Buenos Aires eligió como “signo solidario” la realización de proyectos de aprendizaje-servicio en todas sus escuelas parroquiales, y también otras diócesis están desarrollando acciones en torno a la educación a la solidaridad.

Si bien la proyección solidaria hacia la comunidad suele formar parte explícita del Proyecto Educativo Institucional de la gran mayoría de las escuelas religiosas, algunas han desarrollado estrategias institucionales más permanentes que otras.

Es interesante, en este sentido, la experiencia del *Colegio San Martín de Tours para mujeres* de la Ciudad de Buenos Aires.

Fundado hace 30 años, la entidad propietaria del Colegio es una fundación sin fines de lucro de inspiración católica, y por disposición estatutaria destina el 3% de los aranceles que percibe al sostenimiento de obras de acción social. Partiendo de una filosofía que privilegia el compromiso de educar en la solidaridad, estos fondos se destinan desde los orígenes de la escuela a una compleja acción de promoción humana, que desde 1980 se concentró en tres barrios del partido bonaerense de José C. Paz. Se sostienen, además, acciones en el Hogar de Ancianos Betania, en ALPI, en la Asociación de Lectores Voluntarios y en un hogar de niños.

Uno de los rasgos distintivos de esta experiencia es que involucra no sólo a estudiantes y docentes, sino también a los padres y madres: “*desde que los padres*

*se acercan al Colegio a inscribir a sus hijas se les plantea el compromiso solidario al que deberán subscribirse si ingresan al establecimiento*". De hecho, la Acción Social de la escuela está organizada en varios grupos de trabajo (como "desarrollo de fondos", "construcciones", "Salud", etc.) en los que converge toda la comunidad educativa, incluidas ex-alumnas de la institución.

El proyecto de acción social en J. C. Paz partió de una concepción de intercambio con las instituciones de la comunidad, y apuntaba a integrar las actividades promovidas por el colegio en una red social. De allí que la escuela se relacionara institucionalmente con una organización comunitaria barrial, la Asociación Florecer. En casi 20 años, y respondiendo a demandas concretas de la comunidad, la escuela edificó preescolares, una escuela de artes y oficios, una sala de salud, un comedor escolar, y un salón de usos múltiples. También organizó un taller de costura que se transformó en un microemprendimiento de mujeres del barrio, que -aprovechando un "mercado cautivo"- provee todos los uniformes de la escuela. Alumnas y padres colaboran con centros de apoyo escolar y salas de primeros auxilios de la zona. Los recursos para todas estas actividades surgieron del fondo de Acción Social de la escuela, y también de innumerables actividades organizadas por padres y alumnas.

El trabajo en el barrio es voluntario para toda la escuela, excepto para las alumnas de 4º y 5º año, que lo realizan obligatoriamente como parte de los requerimientos del diploma del Bachillerato Internacional. Las horas de planificación y evaluación de estas tareas son curriculares, y las acciones se realizan en forma extracurricular.

Las alumnas del secundario concurren los sábados por la mañana a brindar apoyo escolar. Toman un grupo de varios chicos por alumna y siguen trabajando con el mismo grupo hasta que egresan del Colegio (a veces le dan continuidad incluso siendo ex-alumnas).

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

Un grupo de alumnas del secundario prefieren trabajar en el tema salud, en vez de hacer apoyo escolar, y concurren a una de las salas de salud. Una de las principales problemáticas sobre las que trabajan es la de la desnutrición, con la colaboración de padres profesionales de la salud. Esta red de colaboración permitió que los médicos municipales que atienden en la salita de José C. Paz

ahora cuenten con una lista de médicos especialistas vinculados a la escuela a los que pueden derivar gratuitamente sus pacientes.<sup>7</sup>

Las escuelas de la comunidad judía

Las escuelas de la comunidad judía, así como las originadas por la colectividad alemana, o las más recientes vinculadas a las comunidades de origen asiático, también desarrollaron desde sus orígenes tareas solidarias, ya sea al servicio de la propia comunidad o extendidas hacia horizontes más amplios.

Desde 1995, la Central Pedagógica de la AMIA motorizó la implementación del proyecto “*Tzedaka*” (“Solidaridad con los mayores”), y en 1997 el proyecto “Ser diferente” (Actas del I Seminario, p. 191):

*...nos propusimos enfocar la problemática “prójimo” como ser humano único y diferente; y promover la sensibilización en relación a grupos con características específicas: discapacitados, desocupados, pobres, mayores y extranjeros.*

Un equipo de la Central Pedagógica de la AMIA desarrolló para este proyecto una carpeta incluyendo la fundamentación del proyecto, una selección de fuentes judías y una propuesta de diferentes actividades en torno a las temáticas propuestas. También brindó asistencia técnica en la implementación del proyecto a las escuelas de la red que lo solicitaron.

En los últimos años, muchas de las actividades solidarias desarrolladas por las escuelas de la comunidad judía se articularon en los “Voluntarios en red”, una red promovida por “*The Joint Commettee of American Jewish*”, institución de larga trayectoria en la asistencia y financiamiento de iniciativas solidarias y educativas dentro de la comunidad judía, y que agrupa escuelas y otras instituciones comunitarias.

Entre las actividades más características de las desarrolladas por los “Voluntarios en Red” de las escuelas judías se cuentan el “*Mezonot*” (recolección y entrega personalizada de alimentos), el sistema conocido como “Hermano mayor” (de acompañamiento escolar con tutorías internas), actividades de recreación y acompañamiento terapéutico a niños y ancianos, roperos, campañas, y otras.

---

7. Cf. presentación del Instituto San Martín de Tours (mujeres) en el II Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”, 1998.

Por citar sólo una de las escuelas vinculadas a esta red, mencionemos el caso del *Colegio Martín Buber* de la Ciudad de Buenos Aires.

El colegio desarrolla un proyecto global de voluntariado abierto a todos los alumnos de 1° a 5° año de la secundaria, y que ofrece varios sub-proyectos (apoyo escolar, apoyo a la comercialización de los productos de una panadería comunitaria, actividades para la tercera edad, relevamiento de barreras arquitectónicas, y otras). Uno de estos sub-proyectos es el de la “*Escuela de informática para desocupados*”, una experiencia original que sería fácilmente replicable en otras escuelas.

Los estudiantes utilizan en horario extra-escolar las instalaciones del gabinete de informática de la escuela, y con la apoyatura de un ex-alumno y una profesora coordinadora ofrecen enseñanza personalizada de informática a adultos desocupados. El curso dura un cuatrimestre, e incluye manejo de procesadores de textos y uso de planillas de cálculo.

Esta experiencia de aprendizaje-servicio permite a los desocupados acceder gratuitamente a saberes fundamentales para mejorar su empleabilidad, y al mismo tiempo ayuda a los estudiantes a consolidar sus conocimientos informáticos, a valorar sus propios saberes y capacidades, y también –según expresión de uno de ellos– a “ponerse en el lugar del docente”.<sup>8</sup>

#### El Bachillerato Internacional

Otro carril por el que se desarrollan numerosas actividades solidarias en las escuelas argentinas es el de los programas de la *Organización del Bachillerato Internacional*. Las escuelas adheridas a esta organización implementan los llamados proyectos “C.A.S” (*Creativity, Action, Service*). Según la definición de Susie Stoye, Coordinadora “C.A.S” para América Latina del Bachillerato Internacional,

*Fundamentalmente, [el “C.A.S”] es el aprendizaje por la experiencia y se lo considera un componente integral y esencial del currículum del Bachillerato Internacional y del otorgamiento del diploma. Creatividad cubre la gama más amplia de artes e incluye la creatividad de cada estudiante individual*

---

8. Experiencia presentada en el III Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”, 1999.

*al diseñar y llevar a cabo los proyectos de servicio; Acción incluye la participación en expediciones, competencias deportivas, tareas físicas de reparación o construcción en hospitales, orfanatorios, limpieza de parques, playas o plazas, reforestación. Servicio incluye tareas físicas como algunas de las que se mencionan en acción, muchas de las cuales constituyen un servicio al medio ambiente junto al reciclaje de diferentes tipos de materiales.*

*El servicio a la comunidad debe ser de contacto directo. Las colectas de diferentes tipos cumplen la función de llenar vacíos, pero en CAS realmente se espera que los estudiantes se acerquen a las personas a quienes esperan poder ayudar, en forma personal. El pensamiento que debe primar es “ayudar a que sean capaces de ayudarse a sí mismos”.<sup>9</sup>*

Dado que las actividades de servicio comunitario forman parte de las exigencias requeridas para la graduación, en el caso de las escuelas del Bachillerato Internacional se proveen mecanismos de seguimiento y evaluación de las actividades individuales que no suelen estar presentes en otras instituciones.

En el caso del *Colegio Northlands*, de la Provincia de Buenos Aires,

*a partir de la implementación del Bachillerato Internacional, el Colegio se ha volcado a desarrollar proyectos de integración con instituciones de su vecindario, el partido de Vicente López. El programa está compuesto por diversos subprogramas, que incluyen proyectos de trabajo con niños en escuelas y en centros de educación complementaria en barrios marginalizados, con discapacitados mentales en centros educativos y laborales y con la tercera edad en hogares de ancianos.<sup>10</sup>*

Las actividades son desarrolladas en forma obligatoria por alrededor de 70 estudiantes de 4° año del secundario (2° del Polimodal).

El “padrinazgo” de escuelas

El “apadrinar” una escuela tiene una larga tradición en el sistema educativo argentino. Vinculando en general una escuela urbana y una rural, el padrinazgo

9. STOYLE, Susie. *Evaluación del programa CAS en el Bachillerato Internacional*. En: *Actas del II Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”*, cit.

10. Experiencia presentada en el II Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”, 1998.

puede asumir diferentes modalidades, desde el envío de materiales o la correspondencia entre alumnos, hasta viajes de intercambio.

Un caso algo atípico de padrinazgo es el que desarrolla la Escuela Lincoln, de Provincia de Buenos Aires. Esta escuela, destinada a alumnos extranjeros residentes temporariamente en el país (y que incluso se rige por el calendario académico de los Estados Unidos), apadrina desde hace varios años a un grupo de escuelas rurales en la provincia del Chaco. Además de la usual recolección de útiles y elementos educativos para las escuelas apadrinadas, en el viaje anual que realizan los estudiantes del colegio al Chaco se produce un peculiar intercambio cultural entre adolescentes norteamericanos y europeos y niños chaqueños, muchos de origen toba: se ofrecen mutuamente canciones y danzas típicas, y se hacen esfuerzos por ambas partes por comunicarse más allá de las barreras lingüísticas.<sup>11</sup>

En ocasiones, se establece en las relaciones de “padrinazgo” patrones que refuerzan la disimetría: para decirlo en los términos de la directora de un establecimiento muy pobre, pero que albergaba a varios cientos de alumnos, “*ya basta de llamarnos “escuelita!”*”.

En cambio, para poner de relieve los rasgos comunes entre “padrinos” y “apadrinados”, la *Escuela de las Américas*, del barrio porteño de Villa Urquiza, invitó a la escuela rural correntina a la que apadrinan (la *Escuela “Héctor Albano Barrios”*, de Paraje Arroyo Soró) a realizar en forma conjunta la “jura de la bandera”. Un grupo de los alumnos de 7° grado de la escuela de Corrientes viajó por primera vez a Buenos Aires, para celebrar el 20 de junio y realizar idénticas promesas de lealtad a la bandera, con un acto que estuvo cargado de un especial simbolismo.<sup>12</sup>

Actividades escolares solidarias promovidas por organizaciones de la comunidad

En todos los casos anteriores hemos visto actividades promovidas por las escuelas al servicio de sus comunidades. Pero en los últimos años también han

---

11. Experiencia presentada en el III Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”, 1999.

12. Cf. nota publicada por el diario “Clarín”, 19/6/99.

comenzado a suscitarse experiencias nacidas en sentido inverso, es decir promovidas desde organizaciones comunitarias hacia la escuela.

Según un relevamiento efectuado en 1998 por el *Foro del Sector Social* (federación nacional de ONGs y fundaciones), más de 20 de las instituciones miembros del Foro trabajan en forma asociada con escuelas y otras instituciones educativas, o en temáticas vinculadas a la educación.

Veamos sintéticamente algunos ejemplos de esta modalidad de trabajo.

La *Federación Argentina de Apoyo Familiar* sostiene en todo el país 170 “Casas del Niño”, hogares de día que complementan la labor de la escuela brindando alimentación, contención y aprestamiento pre-escolar, apoyo escolar, educación para la salud y otros servicios a niños de familias con altos niveles de pobreza. Es de destacar que la extensión y calidad de la obra de esta institución ha llevado a la postulación de su fundadora, la Dra. Ana Mon, para el Premio Nobel de la Paz.

En la mayoría de las Casas del Niño los chicos llegan entre las 7 y las 8 de la mañana, reciben el desayuno, y si están en edad escolar son acompañados a la escuela. A su regreso reciben el almuerzo y ayuda para hacer sus tareas. En general permanecen en el centro hasta las 6 o las 7 de la tarde, cuando sus familiares regresan de trabajar o de buscar empleo.

Los pre-adolescentes reciben también formación laboral, como en el Taller San José, un original microemprendimiento en el que los jóvenes producen y al mismo tiempo adquieren capacitación en carpintería metálica y apoyo para continuar sus estudios.

La vinculación de este tipo de iniciativas con las escuelas tiene una doble vía. Por un lado, constituye una colaboración invaluable -aunque no siempre reconocida- para la retención y el éxito escolar de niños que habitualmente están en desventaja. Por otra parte, las Casas del Niño resultan un espacio propicio y contenedor para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio por parte de escuelas de la zona o de otras comunidades.

Este es el caso de la *Casa del Niño “Padre José Kentenich”*, de Florencio Varela, Pcia. de Buenos Aires, que desde hace unos años recibe a estudiantes de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini, quienes colaboran en tareas de recreación y apoyo escolar para los niños de la “Casita”.

La *Asociación Civil CONCIENCIA*, preocupada por la escasa concientización y participación de los jóvenes en problemas de interés ciudadano, generó diversas actividades que apuntan a promover la iniciativa de los estudiantes en el orden local e internacional.



Una de ellas es la promoción de los “*Foros de Iniciativa Ciudadana*”, que se han realizado en escuelas de todo el país, involucrando a más de 5.000 estudiantes.

*A partir del diagnóstico efectuado a través de grupos de enfoque, encuestas e investigación con especialistas de cada tema, se elige una problemática emergente para crear una guía de discusión. La guía de discusión presenta distintos abordajes para solucionar el problema en cuestión. Sobre la base de la misma se lleva a cabo un debate el cual es dirigido por un moderador. Se hace una evaluación, al término de la reunión con preguntas tales como si hubo cambios de opinión respecto a las formas de solucionar el problema y de los conceptos que cada participante tenía del mismo previo a la deliberación.*

En muchos casos, estos foros derivan en iniciativas de trabajo concreto de los estudiantes, en ocasiones en colaboración con entidades barriales o empresas de la zona.

Otra conocida iniciativa de Conciencia, orientada a la práctica del diálogo y la resolución de conflictos, es el “*Modelo de Naciones Unidas*”. Si bien no constituye en sí misma una actividad de servicio comunitario, en ocasiones ha generado en las escuelas participantes actividades solidarias con países que sufren situaciones de conflicto o catástrofes naturales.

Otra organización no gubernamental que trabaja en torno a cuestiones cívicas, *Poder Ciudadano*, organizó en 1998 y 1999 un certamen, “*Escuelas sin fronteras*”, en el que se presentaron proyectos escolares que tocaban temas vinculados a la participación y el compromiso ciudadano. Si bien un gran número de estos proyectos consistían en actividades de diagnóstico, investigaciones o trabajos de campo sobre problemáticas cívicas, muchas de las experiencias presentadas constituían proyectos de aprendizaje-servicio. Poder Ciudadano también ha organizado talleres escolares sobre la temática de la corrupción y la participación ciudadana.

La *Fundación Del Viso* promueve centros educativos y actividades preventivas del fracaso escolar en zonas carenciadas del área de la localidad bonaerense de Del Viso. La labor de esta fundación, desarrollada por profesionales rentados y voluntarios, encontró apoyo también en un grupo de estudiantes secundarias, alumnas del *Colegio Santo Tomás de Aquino* de la Ciudad de Buenos Aires. Semanalmente, un grupo de voluntarias de 4º y 5º año realizan tareas de apoyo escolar. La eficacia y entusiasmo con que desarrollan esa tarea les valió, en 1999, uno de los premios otorgados por el CENOC (Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad, Secretaría de Desarrollo Social) a programas de prevención del fracaso escolar protagonizados por grupos juveniles.

En los últimos años, algunas organizaciones comunitarias de villas de emergencia o poblaciones urbanas marginalizadas comenzaron a incluir actividades de servicio a la comunidad como parte de proyectos destinadas a prevenir la deserción y el fracaso escolar.

Los *Grupos Comunitarios de Estudio (GCE)*, promovidos por la *Campaña "Estudiar Vale la Pena!"* del CENOC recogieron y difundieron esta experiencia. El objetivo de los Grupos es "*reforzar la permanencia de los jóvenes adolescentes en los últimos años del sistema escolar*" (escuela media-EGB3/Polimodal). El medio elegido es la organización de grupos de estudio que, a cambio de una pequeña beca (provista por empresas de la zona o por otras vías), se comprometen a mantener tiempos de estudio grupales y a realizar juntos alguna actividad de servicio a la propia comunidad.

En este modelo de trabajo, la organización barrial que coordina el proyecto realiza un diagnóstico sobre los adolescentes del barrio que están estudiando o desean retomar los estudios, prepara las listas de jóvenes becarios, genera un equipo de "tutores" que darán apoyo a los grupos de estudio, y actúa como interlocutor de la entidad patrocinante, haciéndose responsable de la administración de los fondos.

*Los GCE (Grupos Comunitarios de Estudio) surgen como iniciativa de una organización de la comunidad, que apoyada por el sector privado, propone un modelo de abordaje en relación a esta problemática. Desde la Campaña "Estudiar Vale la Pena!", nos parece interesante no solo hacer conocer el modelo, sino también generar instancias que faciliten su replicabilidad.*

*Esta iniciativa, además de contener estructuralmente un modelo de gestión asociada, busca generar lazos solidarios entre distintas organizaciones (patrocinantes y organizaciones barriales), entre jóvenes y adultos y entre jóvenes entre sí. El apoyo y la participación de los tutores (referentes barriales) es un factor importante para los jóvenes, que a veces sólo cuentan con su propia iniciativa, ya que en sus hogares el estudio no es suficientemente valorado o la necesidad es tan grande que obliga a no poder pensar en otra alternativa más que en buscar estrategias que permitan aumentar los ingresos. Intenta por otro lado darles un pequeño apoyo económico, que quiere cumplir la función de estímulo o de premio por el esfuerzo realizado.*

*El tutor no tiene que tener necesariamente estudios completos, ya que no cumple la función de "profesor"; lo importante es que sea alguien querido por los jóvenes, que se preocupe por ellos, y que asuma este compromiso con responsabilidad. La idea es que el tutor sea esa persona adulta que se*

*preocupa por el estudio y los problemas de los jóvenes que a veces falta en la familia y hace que los jóvenes no reciban el apoyo o motivación necesaria para seguir estudiando.”*

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

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

*Estas acciones pueden ser, por ejemplo, realizar la limpieza de algunos sectores del barrio, realizar carteles invitando a los vecinos a respetar los espacios y objetos públicos, colaborar en la preparación de distintas festividades barriales, confeccionar una revista o boletín barrial, colaborar en alguna actividad con los niños del barrio, y todas las actividades o acciones que de una manera u otra contribuyan con la comunidad barrial.*

*Es importante que de estas actividades participen todos los integrantes del grupo y que las decisiones sean tomadas por ellos y, finalmente, puedan realizar su evaluación.<sup>13</sup>*

Los GCE, si bien constituyen una iniciativa muy reciente, han demostrado ser una herramienta eficaz de prevención del fracaso escolar. En la evaluación de algunos de sus protagonistas, una de sus principales dificultades en la actualidad es la de lograr una mejor articulación con las escuelas a las que acuden los jóvenes miembros de los grupos de estudio. En muchos casos no existen vinculaciones institucionales entre la escuela y la organización comunitaria, y no siempre resulta sencillo superar el aislamiento y los mutuos prejuicios. Sin embargo, en los casos en que se logra articular la iniciativa comunitaria con la tarea de la escuela, ésta alianza redundará en una mayor efectividad de las redes de contención y prevención del fracaso escolar.

---

13. Proyecto presentado en el II Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”, 1998.

## Aprendizaje y servicio a la comunidad en la Educación Superior

Antes de finalizar este recorrido por la experiencia de servicio a la comunidad en el sistema educativo argentino, agreguemos que también en la Educación Superior, tanto en los Institutos terciarios como en las Universidades, es posible identificar una cierta tradición institucional de servicio, si bien en general ésta ha estado más ligada a la iniciativa de los estudiantes que a la promoción de este tipo de actividades por parte de docentes o autoridades.

Habida cuenta de la mayor edad y capacitación específica de los estudiantes terciarios o universitarios, sus proyectos están en condiciones de ofrecer a la comunidad servicios más calificados que los de los estudiantes secundarios.

Por dar sólo algunos ejemplos, estudiantes de Ingeniería en Sistemas de la *Universidad Tecnológica Nacional* diseñaron e instalaron gratuitamente una red informática para un hospital público de José C. Paz, y optimizaron su equipamiento. Numerosos estudiantes de las carreras de Medicina y Odontología de distintas universidades en todo el país colaboran en campañas sanitarias en áreas carenciadas, y estudiantes del Profesorado desarrollan actividades de alfabetización, recreación o apoyo escolar en distintos puntos del país.

Estas iniciativas no sólo son valiosas para las comunidades que reciben el servicio, sino que tienen un alto componente de práctica laboral. Sin embargo, la valiosa experiencia que estos estudiantes adquieren -a menudo en contextos de alta dificultad- no suele ser en general reconocida ni acreditada formalmente por sus instituciones de pertenencia, y no siempre los empleadores consideran este tipo de antecedentes a la hora de analizar el currículum de un aspirante (acotemos que esto no sucede en el “Primer Mundo”, donde se tiene muy en cuenta la participación en actividades comunitarias como un elemento valioso para la empleabilidad).

Por todo esto, resulta particularmente alentadora la aparición, en los últimos años, de iniciativas de servicio a la comunidad promovidas institucionalmente como parte del currículum universitario o terciario. Mencionemos rápidamente algunos ejemplos de esta tendencia.

En el campo de los Institutos Terciarios, podemos citar el caso del *Programa CEDAE* (Centros educativos de apoyo extraescolar) de la *provincia de Mendoza*, en el que los estudiantes del magisterio realizan pasantías de apoyo escolar en escuelas con poblaciones carenciadas. Estas pasantías, financiadas por el gobierno provincial, constituyen una óptima medida de prevención del fracaso escolar y la deserción, y de promoción de una auténtica situación de equidad educativa, y simultáneamente configuran para los estudiantes de magisterio un tipo de

práctica profesional que los pone en contacto con algunas de las realidades socioeducativas que les tocarán en el ejercicio de la docencia, y les permite aplicar conocimientos y adquirir experiencia en un contexto menos rígido que el de las prácticas finales.

Muchos Institutos del Profesorado generan por sí mismos proyectos de proyección comunitaria. En el caso del *Instituto Superior de Educación Física N° 11*, Granadero Baigorria, Santa Fe, desde 1991 se desarrollan varios proyectos, coordinados por el Departamento de Extensión a la comunidad: recreación deportiva barrial, programas de iniciación deportiva, de orientación ecologista y ambientalista, y programas para discapacitados y para la tercera edad. Alrededor de 130 estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Física realizan voluntariamente estas tareas, que atendiendo anualmente a más de 700 personas. Las actividades desarrolladas por los alumnos forman parte sistemática de su formación docente.<sup>14</sup>

En las universidades argentinas, además de las iniciativas promovidas directamente por los jóvenes a través de los Centros de Estudiantes u otras organizaciones, en los últimos años comienzan a surgir actividades de proyección comunitaria integradas al currículo formal.

Este es el caso de la carrera de Ciencias de la Educación en la *Universidad Nacional de Salta*, que en la asignatura de Taller IV del 5° año de la carrera ofrece a los estudiantes la posibilidad de optar por diferentes ámbitos educativos para realizar su experiencia formativa de práctica. En este espacio surgió, entre otros, el “Proyecto AJI” (Alternativas para Jóvenes Iruyanos), que combinó la educación de los estudiantes universitarios y de los jóvenes pobladores de Iruya con el servicio a esta comunidad de los valles andinos.

Gracias a la acción planificada desde la Universidad, los campesinos y pastores de la zona pudieron continuar sus prácticas de lectura y escritura, que suelen interrumpirse cuando abandonan la escuela.

Como parte del proyecto, se promovió el aprovechamiento de recursos naturales de la zona, como el cayote y el durazno para generar un emprendimiento productivo de elaboración y conservación de dulces y bombones, introduciendo técnicas de aprovechamiento de la energía solar y mejorando

---

14. Cf. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *Actas I Seminario*, cit. pp. 220-221.

el aprovechamiento de la escasa leña. Los jóvenes de Iruya participaron en la construcción de cocinas económicas de barro, que permiten cocinar en el interior de la vivienda, calentar el ambiente y usar menos leña disponiendo de agua caliente casi todo el día, y que permitieron optimizar los recursos de la escuela y del comedor comunitario.

En la localidad andina de San Isidro los estudiantes de la Universidad de Salta llevaron a cabo un proyecto similar sobre artesanías, rescatando e introduciendo mejoras en el tejido en telar.

En el caso de la *Universidad de la Fundación Favaloro*, los estudiantes de Medicina tienen que cumplir prácticas en salas de salud y hospitales en zonas carenciadas como parte de los contenidos de enseñanza, y como requisito para su graduación. En la carrera de Derecho de la *Universidad de Belgrano*, los estudiantes realizan sus prácticas en consultorios jurídicos gratuitos que la Universidad sostiene en la zona de Retiro y en el Gran Buenos Aires. Los estudiantes de Comercio Exterior de la *Fundación Banco de Boston*, como parte de su programa de estudios asesoran a PYMES para que puedan abrirse a la actividad exportadora.

En la *Universidad de Buenos Aires*, la FUBA promueve desde 1985 un *Programa Solidario voluntario*. Si bien no se ha implementado aún un programa global de servicio comunitario integrado curricularmente, algunas facultades están desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio. La Carrera de *Trabajo Social* de la Facultad de Ciencias Sociales, por ejemplo, realiza convenios con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, para que los futuros Licenciados en Trabajo Social puedan prestar apoyo a esas instituciones como parte de su trayecto formativo.

Es digna de destacar la experiencia de “doble” aprendizaje-servicio promovida por la *Facultad de Veterinaria*, en la que estudiantes universitarios colaboran con estudiantes secundarios de escuelas agropecuarias, para que estos a su vez puedan prestar un servicio a su comunidad.

En 1998, un grupo de 12 docentes, graduados y estudiantes docentes de la Facultad desarrollaron en conjunto con la *Escuela Agropecuaria N° 1 de Arrecifes, Provincia de Buenos Aires*, un proyecto vinculado a la calidad del agua. Los docentes y estudiantes universitarios capacitaron a los alumnos de la Escuela para que tomaran muestras de 84 molinos y bombas en funcionamiento en establecimientos agropecuarios. Los alumnos también completaron un formulario con todos los productores, para conocer datos sobre los usos del agua, la profundidad y caudal de la extracción y su manejo general.

Más tarde, y colaborando estrechamente alumnos universitarios y secundarios, se analizaron las muestras, y se confeccionó un mapa de la calidad del agua subterránea en sus respectivos usos y según las zonas asignadas al muestreo. Se elaboraron pautas sencillas para la prevención de las contaminaciones en la región, y se preparó a los estudiantes secundarios para que pudieran entregarle el diagnóstico de las aguas de su zona a cada productor, indicándoles, en algunos casos, la necesidad de ulteriores análisis para relevar posibles contaminaciones.

La Facultad y la Escuela realizaron una jornada conjunta de taller abierto a la comunidad, en la que se realizaron diferentes actividades: presentaron una encuesta para relevar preconceptos de los participantes respecto a la temática del agua y sus usos, se explicaron conceptos técnicos en cuanto al uso y manejo del agua en la producción agropecuaria, y cómo desarrollar medidas de prevención y recuperación de aguas contaminadas. También se facilitaron manuales explicativos, elaborados especialmente para docentes y para alumnos.

El impacto que la experiencia tuvo en los productores, y también en los medios de comunicación de Arrecifes, motivó la continuidad del proyecto, que ahora apunta a establecer un laboratorio en la escuela para que, con asesoramiento de la Facultad de Veterinaria, pueda ofrecer a la comunidad un servicio permanente de control de calidad del agua y prevención y tratamiento de la contaminación.

De la tradición solidaria a la expansión del aprendizaje-servicio

Hemos presentado apenas unas pocas de las numerosas actividades solidarias desarrolladas hoy en las instituciones educativas argentinas. No sólo responden a una larga tradición, sino que se están multiplicando en los últimos años: un primer relevamiento hecho entre 1998 y 1999 desde el Ministerio de Educación identificó casi 1.000 escuelas que están realizando experiencias solidarias con alguna regularidad. Un gran número de ellas había iniciado sus actividades en los últimos 5 años.

Seguramente, si aplicaríamos la diferenciación establecida en el primer capítulo entre servicio a la comunidad y aprendizaje-servicio, habría que decir que no todas las actividades de esas 1.000 escuelas entran dentro de la categoría de “aprendizaje-servicio”. Sin duda, el espectro abarca todos los cuadrantes definidos en el gráfico 2, desde las que brindan un servicio puramente asistencialista hasta las que tienen un fuerte impacto de promoción comunitaria, desde las

más desconectadas de la vida formal de la escuela hasta las claramente insertas en el currículo y el proyecto institucional.

Sin embargo, y más allá de estas diferencias, el volumen y la vitalidad de estas iniciativas han sido uno de los detonantes de la irrupción del aprendizaje-servicio en el contexto de la reforma educativa argentina, tal como veremos en el capítulo siguiente.



## 2.2 - Educación y servicio a la comunidad: el panorama internacional

Antes de analizar cómo el aprendizaje-servicio está encontrando lugar en el marco de la transformación educativa argentina, veamos muy rápidamente un pantallazo del variado contexto internacional del servicio comunitario juvenil y el aprendizaje-servicio.

A nivel mundial, el aprendizaje-servicio se ha expandido básicamente a través de tres grandes carriles:

- actividades de servicio a la comunidad promovidas desde *instituciones educativas*, sean escuelas o Universidades, integradas al curriculum como proyectos obligatorios o voluntarios;
- en *sistemas sustitutivos o alternativos al servicio militar obligatorio*: en el primer caso, el servicio comunitario es realizado sólo por los objetores de conciencia (como en el caso de España o Israel); en el segundo, los jóvenes en edad de prestar el servicio pueden elegir libremente entre el servicio militar o el servicio comunitario, sin necesidad de presentarse como “objeto” (como en el caso de Alemania);
- en *cuerpos juveniles voluntarios u obligatorios* organizados a nivel estatal o por iniciativa social para promover objetivos nacionales o locales significativos. Entre estas habría que mencionar al “*Año Social Voluntario*” y al “*Año Ecológico Voluntario*” que ofrece Alemania para los jóvenes que han concluido su educación secundaria<sup>15</sup>; los cuerpos de voluntarios juveniles promovidos por países africanos como Gambia o Nigeria, o de conservacionismo ecológico como el “*Green Corps*” australiano. Habría que mencionar también los cuerpos de “servicio nacional” promovido por el gobierno federal norteamericano, como

---

15. Cf. BENDIT, René. *El aprendizaje-servicio en la experiencia alemana y europea*. En: *Actas I Seminario*, cit., pp. 37-75

VISTA (“*Volunteers in Service To America*”) y el *Peace Corps*, o desarrollado en alianza entre municipios y organizaciones comunitarias, como el “*Washington D.C. Service Corps*”, o el “*New York City Service Corps*”<sup>16</sup>.

Dado que este libro se concentra básicamente en el aprendizaje-servicio que se desarrolla en el marco de la educación formal, a continuación nos detendremos sólo en algunas de las experiencias internacionales de aprendizaje-servicio o de servicio comunitario juvenil vinculadas a instituciones educativas.

### América Latina

Hemos ya mencionado el programa de “*Trabajo Comunal Universitario*” obligatorio que se desarrolla en la Universidad de Costa Rica.

*El “TCU” “es una de las modalidades de Acción Social de la Universidad, que desarrolla actividades interdisciplinarias ejecutadas por estudiantes y profesores, en una vinculación dinámica y crítica con los diferentes sectores de la comunidad, con el propósito de contribuir con la superación de los principales problemas de la sociedad costarricense.*

*Fue creado según resolución del Consejo Universitario N° 2122, del 14 de marzo de 1975, en acatamiento de la recomendación del Tercer Congreso Universitario, la cual obliga a todo estudiante universitario realizar el Trabajo Comunal como requisito para su graduación. Surgió por el deseo de ligar la docencia, la investigación y la acción social.*

*Los estudiantes que opten en sus planes de estudio por el grado de Bachillerato o Licenciatura deben hacer 300 horas y los de Diplomados 150, independientemente de las prácticas académicas propias de su disciplina.*

El Trabajo Comunal es, por definición, un programa de aprendizaje-servicio, ya que tiene tanto objetivos formativos como de servicio a la comunidad:

– *Contribuir con el proceso de desarrollo de la sociedad costarricense.*

---

16. Cf. ELICEGUI, Pablo. *Servicio comunitario y aprendizaje-servicio. Informe final sobre experiencias de “aprendizaje-servicio” en el marco nacional e internacional*. Secretaría de Desarrollo de la Nación, CENOC- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Investigación y Desarrollo, Octubre, 1998.

- Reintegrar el beneficio social de la educación universitaria con servicios que favorezcan el desarrollo de la comunidad.
- Desarrollar la sensibilidad social del estudiante por medio de su interacción con los problemas de la realidad nacional.
- Retroalimentar y enriquecer el quehacer universitario para adecuarlo a las necesidades de la sociedad.<sup>17</sup>

Los proyectos desarrollados por los estudiantes son generados por cada unidad académica, en coordinación con la Vicerrectoría de Acción Social. Deben ser interdisciplinarios, incluir todos los pasos de la planificación social, y tener en cuenta tanto los objetivos pedagógicos de la actividad como las necesidades concretas de la comunidad destinataria.

Entre los trabajos realizados por los estudiantes en el TCU, se cuentan desde consultorios jurídicos hasta proyectos de conservación de parques nacionales, y actividades de recuperación del patrimonio histórico, asistencia a niños y adolescentes en riesgo, o de asesoría económica y de gestión a organizaciones del sector social o sindicales.

Habiendo cumplido casi 25 años desde su creación, el TCU de la Universidad de Costa Rica ha logrado generar una interacción Universidad-comunidad fundada no en proyectos aislados, sino en una sólida política institucional, y constituye, quizás, uno de los ejemplos más significativos de aprendizaje-servicio universitario a nivel mundial.

También en la *Universidad Nacional de México* (UNAM) se desarrolla un programa semejante de trabajo comunitario estudiantil.

El “Servicio Social” de la UNAM es un requisito obligatorio para obtener el título profesional. Los estudiantes deben cubrir un mínimo de 480 horas, en general desempeñando un trabajo de cuatro horas diarias durante seis meses.

El Servicio Social se realiza, en la mayoría de los casos, en instituciones sociales que solicitan la colaboración de los estudiantes. Además de proporcionar a los estudiantes los materiales y equipo necesarios para el desarrollo de sus actividades, estas instituciones suelen ofrecer algunos apoyos a la tarea de servicio, como asesorías personales o cursos de capacitación específicos. En la Universidad se ofrece la opción de desarrollar las tesis de graduación a partir de la información que se genere durante la prestación del Servicio Social.

---

17. <http://cariari.ucr.ac.cr/~tcu/>

Tanto la realización del Servicio Social como la asesoría para tesis y cursos de actualización está a cargo del personal académico de la UNAM.

Mientras que en los casos de Costa Rica y México podemos hablar específicamente de aprendizaje-servicio, en el caso del Brasil acaba de lanzarse una original experiencia de voluntariado social al servicio de la escuela, que incluye no sólo estudiantes, sino también padres, vecinos, organizaciones comunitarias y empresas.

El “*Programa Voluntarios*” es una de las iniciativas del “Consejo de la Comunidad Solidaria”, presidido por la actual primera dama, la Dra. Ruth Cardoso. Este Consejo, fundado en 1995, está compuesto por cuatro Ministros de Estado y veintiocho personalidades del tercer sector.

Entre otras estrategias para combatir la exclusión social, han promovido numerosas instancias de articulación entre estado y sociedad, entre las que se destaca la creación de centros locales de voluntarios, instituciones inéditas en el Brasil hasta entonces. En los últimos tres años se crearon en veinte ciudades, y hay veinticuatro ciudades más que se están organizando.

En 1999 se lanzó a nivel nacional una campaña conjunta entre el Programa Voluntarios y la Red Globo, llamada “*Amigos de la escuela*”, que se propone abrir la escuela a la participación de la comunidad, y promover la participación de la comunidad en la tarea de la escuela. Las escuelas que desean contar voluntarios elevarán sus proyectos inmediatos, recibirán y registrarán los datos de los voluntarios, planearán las actividades comunitarias, y sus directivos y docentes se ocuparán de coordinar la acción de los voluntarios con la de la escuela.

Entre las áreas de trabajo voluntario articulado con la escuela se proponen las de apoyo escolar, estímulo a la lectura, artes y deporte, salud en la escuela, orientación familiar, salud preventiva y reparaciones de los edificios escolares.

Si bien este proyecto es muy reciente, y será desarrollado durante el año 2000, (coincidiendo no sólo con las celebraciones del milenio, sino también con la conmemoración del quinto centenario de la llegada de los portugueses al Brasil), sus organizadores están interesados en introducir elementos de aprendizaje-servicio en la experiencia.<sup>18</sup>

---

18. Cf. COROULLON, Mónica. *Escuela y comunidad en Brasil*. Videoconferencia en el III Seminario Internacional “Escuela y Servicio a la Comunidad”, 1999.

En el caso de Chile, el “Programa 900 escuelas” articula al sistema educativo con el voluntariado juvenil en un ambicioso programa de apoyo escolar en escuelas públicas de sectores críticos a través de *Talleres de aprendizaje*.

La experiencia de los Talleres, desarrollada desde los años ‘70 por una ONG, el PIIE (*Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación*), fue asumida como parte de las políticas educativas compensatorias del gobierno chileno en 1997.

El programa apunta a brindar apoyo escolar y mejorar la calidad educativa en las escuelas que obtuvieron peores resultados en las evaluaciones nacionales. Pensado como una estrategia de contención y prevención del fracaso escolar en los sectores más expuestos, incluye instancias de capacitación docente, entrega de materiales y en algunos casos mejoras en la infraestructura escolar.

Durante el primer cuatrimestre, el docente evalúa qué alumnos requerirán de apoyo, y en el segundo se desarrollan los Talleres, que consisten en espacios de apoyo escolar en donde jóvenes provenientes de organizaciones comunitarias, o estudiantes de magisterio o carreras afines, atienden en forma personalizada a grupos de entre 15 y 20 niños.<sup>19</sup>

#### América del Norte

Como hemos ya señalado en el primer capítulo, los Estados Unidos fueron la cuna del aprendizaje-servicio, y en consecuencia tiene allí una gran difusión. Según una estadística publicada recientemente por la Secretaría de Educación norteamericana (ver cuadro), un 46% de las *high schools* están desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio, y un 83% tienen estudiantes involucrados en algún tipo de actividad comunitaria.

Es de destacar la clara diferenciación establecida en este caso entre “aprendizaje-servicio” y “servicio comunitario”, y que el número de escuelas en las que los estudiantes realizan algún tipo de servicio a la comunidad duplica el de las que han implementado proyectos de aprendizaje-servicio.

Es necesario también decir que bajo el rótulo de “servicio comunitario” se incluyen actividades muy limitadas en el tiempo (“la semana del medio am-

---

19. Cf. *Aportes de las organizaciones de la sociedad civil a la educación de los adolescentes en situación de pobreza*. Memoria de la Jornada organizada por la Campaña Nacional “Estudiar ¡Vale la Pena!”, CENOC, Secretaría de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación, 14 y 15 de diciembre de 1998, pp. 30-31.

ESCUELAS PÚBLICAS NORTEAMERICANAS QUE REALIZAN ACTIVIDADES  
DE APRENDIZAJE-SERVICIO O SERVICIO COMUNITARIO <sup>20</sup>

(en % sobre el total de escuelas)

NIVEL ESCUELA	PRIMARIA (ELEMENTARY)	INTERMEDIA (MIDDLE)	SUPERIOR (HIGH SCHOOL)	PROMEDIO SOBRE EL TOTAL
Aprendizaje-servicio	25 %	38%	46%	32%
Servicio comunitario	55%	77%	83%	64%

biente”), o de concientización y promoción de ciertos temas (“advocacy”) que no involucran necesariamente acciones concretas fuera de la escuela.

La tradición comunitarista norteamericana está, sin duda, en las raíces del desarrollo del aprendizaje-servicio, que según estos datos abarca hoy casi a un tercio de las escuelas norteamericanas. Sin embargo, otros factores han incidido en los últimos diez años en la rápida difusión del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos.

Uno de ellos es el movimiento general de reforma educativa que intenta responder al desafío que plantean los bajos rendimientos escolares norteamericanos comparados con otros países de su nivel económico; los altos niveles de fracaso escolar en la “*inner cities*” y entre las “minorías” afroamericanas e hispanas, y el preocupante grado de violencia escolar presente en todos los niveles socio-económicos.

Se le preguntó a Rudy Bernardo, director de una escuela pública primaria en Dayton, Ohio, el por qué había iniciado un proyecto innovador llamado “*Educación del Carácter*”. Su respuesta fue breve, pero contundente: “*Nos sentíamos urgidos a hacer algo, porque nuestros estudiantes se estaban muriendo*”. No se trataba de una metáfora: en ese otrora tranquilo rincón del “Oeste medio” había alumnos que asesinaban a otros, niños muertos por sobredosis de drogas, suicidios de pre-adolescentes...<sup>21</sup>

20. NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Statistics in Brief. September 1999, pp. 4- 6.

21. *Service-Learning and Character Education. Report from Wingspread Conference*. Institute for Global Ethics, 1996, p. 3.

De hecho, hoy son normales en las escuelas norteamericanas de los grandes centros urbanos -pero también de poblaciones más pequeñas- los detectores de metales y los “gang warning” (“se anuncia que está actuando en la zona de la escuela una pandilla llamada “Los Bravos”, que usa como distintivo camperas de color azul claro y pañuelos rojos al cuello. Se recomienda a los estudiantes no usar temporariamente una vestimenta semejante”).

Matanzas escolares como las protagonizadas por un grupo de estudiantes en el supuestamente tranquilo barrio de clase media de Littleton, Colorado, en 1999, cuestionan duramente todo un sistema educativo que, aún contando con amplios recursos económicos, parece estar en crisis.

Hay quienes sostienen que esta crisis excede lo estrictamente educativo. En la imagen propuesta por Jim Kielsmeier, presidente del National Youth Leadership Conference:

*En este momento hay una línea de trincheras en este país, y está muy cerca de la escuela, no en la escuela. Podemos hacer implosión como le sucedió a la Unión Soviética. Y los indicadores de esa implosión son los jóvenes. Ellos son los canarios que se llevan a la mina, cuyos pulmones son mucho más frágiles que los de los que somos más viejos. Ellos tienden a reflejar los gases malos, las malas influencias externas, mucho más rápido. Y los canarios se están muriendo.<sup>22</sup>*

De hecho, en el multiforme movimiento educativo en favor del aprendizaje-servicio han confluído instituciones y corrientes pedagógicas muy diversas: académicos interesados en la renovación de las metodologías pedagógicas tradicionales y en la “educación experiencial”; pedagogos preocupados por la educación en valores; organizaciones vinculadas a la educación ambiental y la preservación del medio ambiente; instituciones de promoción de las minorías étnicas y de las poblaciones marginales; economistas y empresarios preocupados por la calidad educativa y la empleabilidad... Desde distintas perspectivas y con énfasis diversos en cuanto a los objetivos a alcanzar, todos estos sectores han confluído en la promoción del aprendizaje-servicio como metodología adecuada para sus respectivas “agendas”.

Esta convergencia explica, de alguna manera, la coincidencia entre los partidos Demócrata y Republicano en la creación en 1993 de la *Corporation for National Service*, el organismo federal del que forma parte el programa “Learn

---

22. *Idem*, p. 4

*and Serve America*” (Aprende y sirve a América). El fortalecimiento de este programa fue uno de los temas de campaña de Bill Clinton, quien prorrogó y amplió la aplicación del iniciado por la Administración Bush. El Congreso norteamericano ha aprobado un presupuesto anual de 43 millones de dólares para que “*Learn and Serve America*” financie proyectos de aprendizaje-servicio en las escuelas públicas. El programa abarca a 750.000 estudiantes de entre 5 y 17 años, y provee fondos y capacitación docente para escuelas, Universidades y organizaciones comunitarias que desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio.

A estas políticas nacionales se suman las políticas de promoción del aprendizaje-servicio de varios estados de la Unión.

El Estado de Minnesota fue el primero en lanzar, en 1984, un programa integral de voluntariado juvenil, incluyendo la promoción del aprendizaje-servicio a nivel escolar, universitario, en organizaciones comunitarias y cuerpos de servicio full-time. El programa incluye formación docente y asistencia técnica para las escuelas (principalmente a través de la organización no gubernamental *National Youth Leadership Conference*). Los distritos escolares del estado reciben 1 dólar *per capita* de la población escolar del distrito para financiar proyectos de servicio juvenil. Para disponer de esos fondos, el distrito debe formar una comisión con participación de estudiantes, padres y miembros de la comunidad que diseñe y desarrolle el proyecto. En la actualidad, el Departamento de Educación de Minnesota participa de una iniciativa (*Tri-State Initiative*) de promoción conjunta del aprendizaje-servicio con los estados de Iowa y Wisconsin, con quienes han desarrollado modelos de aprendizaje-servicio para los grados 6-12.

También en *California* el programa de aprendizaje-servicio forma parte de un plan estadual unificado, “*Mejorar la vida a través del Servicio*”, dirigido por una comisión bipartidaria de 30 personas, designadas por el Gobernador. Este plan abarca a todos los proyectos de aprendizaje-servicio en escuelas, educación superior, los cuerpos de servicio *Americorps*, *Vista* y *Senior Corps* (financiados por la *National Service Corporation*), así como a los centros de voluntariado de los condados, y otras instituciones.

El gobierno de California invirtió en 1998 casi 2 millones de dólares en financiar proyectos escolares de aprendizaje-servicio, a través del programa *CalServe*. Las escuelas que se postulan para recibir fondos del programa *CalServe* deben presentar un plan a tres años, asociadas con el distrito escolar y organizaciones locales, que prevea una progresiva participación de la comunidad en el financiamiento del proyecto. En las escuelas que optan por participar en el



programa, las actividades de aprendizaje-servicio deben involucrar a la totalidad del alumnado.

Este programa, que se propone que para el año 2.000 al menos la cuarta parte de las escuelas californianas desarrollen proyectos de aprendizaje-servicio, se caracteriza por una fuerte apuesta a la capacitación docente. El “*Service Learning 2000 Center*” de la Universidad de Stanford es responsable de la conducción de gran parte de la capacitación docente en aprendizaje-servicio del estado de California, a través de cursos anuales de verano y del desarrollo de materiales. Por su parte, el *Service-Learning Research and Development Center* de la Universidad de California-Berkeley colabora con el Departamento de Educación de California en la promoción del aprendizaje-servicio como parte de la formación docente de grado en 13 colleges y Universidades responsables de la formación docente. Los directivos reciben capacitación en una jornada intensiva en la *Academia de Liderazgo Escolar* de California.

El Estado de *Maryland* es el único que requiere obligatoriamente 75 horas de servicio comunitario (incluyendo “*preparación, acción y reflexión*”) como requisito para la graduación en la escuela intermedia. En 21 de los 24 distritos escolares del estado, el aprendizaje-servicio forma parte del currículo normal. El Departamento de Educación de Maryland ha desarrollado numerosos materiales de apoyo didáctico, así como estrategias de capacitación de docentes y directivos, para esta vasta implementación obligatoria del aprendizaje-servicio.<sup>23</sup>

Otros estados que promocionan el aprendizaje-servicio como parte de la currícula académica son *Arkansas* (premia con un crédito académico la realización de 75 horas de servicio comunitario documentado), *Connecticut* (otorga un crédito y medio de los 20 necesarios para la graduación secundaria por 50 horas de aprendizaje-servicio y 10 horas de aula vinculadas al servicio), *Indiana* (hasta 2 créditos por servicio comunitario en los dos últimos años de la secundaria), y con requerimientos más flexibles *Nevada, Oklahoma, Oregon* y *Wisconsin* (permite a las escuelas incluir el aprendizaje-servicio o servicio comunitario como parte de los requerimientos institucionales para la graduación secundaria).<sup>24</sup>

---

23. Ver en la bibliografía, por ejemplo MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE *High School Curriculum; The Training Toolbox. A guide to service-learning*, y otros.

24. Cf. BILLIG, Shelley H. *Building Support for Service-Learning*. RMC Research Corporation. Denver, Colorado, 1998, pp. 125-128. También WILLITS-CAIRN, R.- KIELSMEIER, J. *Growing Hope*, cit., p. 13, y BRYNELSON, W., op. cit.

Junto a las políticas de estado, se ha desarrollado una amplia red social y académica de promoción del aprendizaje-servicio. Los “Standards” nacionales para la evaluación de la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio fueron establecidos por una federación de organizaciones no gubernamentales, la *National Alliance for Service-Learning*. Entre los promotores del aprendizaje-servicio se cuentan fundaciones privadas, como la Fundación Kellogg’s, y un gran número de ONGs y consultoras que trabajan en el financiamiento y asistencia técnica de proyectos escolares de aprendizaje-servicio.

Finalicemos este rápido panorama del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos señalando que si bien muchas de las experiencias realizadas en ese país son intranferibles al nuestro, dada las marcadas diferencias entre los sistemas educativos, es posible sin embargo encontrar también numerosos puntos de contacto.

Los procesos de reforma educativa en curso en ambos países, aún partiendo desde orígenes muy diversos están acercando las preocupaciones. El sistema educativo norteamericano, tradicionalmente fragmentado y altamente competitivo, busca hoy “contenidos básicos comunes” o *standards* nacionales que apunten a mejorar la calidad de la oferta educativa, así como estrategias que garanticen más efectivamente la equidad en un país donde la brecha entre ricos y pobres se ha profundizado.

Durante la Conferencia Nacional norteamericana de Aprendizaje-servicio de 1999, un grupo de funcionarios y docentes argentinos presentaron algunas experiencias realizadas en escuelas de nuestro país. Más allá de la sorpresa de la audiencia por la calidad de proyectos desarrollados con escasa o nula financiación estatal, se advertía una búsqueda común de respuestas a problemas que la globalización ha hecho cada vez más cercanos.

## Europa

Hemos ya citado las iniciativas de desarrollo de la prosocialidad desarrolladas en España y en Europa oriental.

Señalemos ahora que en el *Reino Unido*, el gobierno laborista electo en mayo de 1997 incluyó el servicio ciudadano en su manifiesto partidario, y puso en marcha con esa finalidad el *Programa Millenium Volunteers*. Impulsado personalmente por el Primer Ministro Tony Blair, y conducido por la Secretaría de Educación, el Programa *Millenium Volunteers* consiste en una ambiciosa convocatoria nacional al voluntariado para “la entrada al nuevo milenio”.

Actualmente dirigido a jóvenes de entre 16 y 24 años, desarrolla tareas en el área de educación (promoviendo tutorías y apoyo escolar a jóvenes que estén dentro y fuera del sistema educativo); al servicio de la ancianidad y las personas con capacidades diferentes; la preservación del medio ambiente; la promoción de actividades artísticas y deportivas en comunidades y la promoción de la igualdad racial y tolerancia religiosa.

El Programa permite dos niveles de participación: en un período de doce meses, un total de 200 horas, pensado para jóvenes que trabajan y estudian; y una alternativa de programa intensivo de 500 horas anuales, que permite que jóvenes desocupados realicen un servicio a la comunidad que, simultáneamente, los pone en contacto con campos ocupacionales, y les permite adquirir experiencia y rutinas de responsabilidad laboral. En julio de 1999 comenzó la segunda etapa del Programa, con una convocatoria a 68 organizaciones comunitarias a fin de presentar y evaluar proyectos y programas, especialmente orientados al área de educación.

Actualmente, el Programa *Millenium Volunteers* ofrece subsidios de £250 a £1500 (entre 400 y 1250 dólares) para ayudar a grupos juveniles a implementar proyectos de impacto social. También se ofrecen subsidios de hasta £5000 (7.500 u\$s) para proyectos particularmente innovadores.

Junto con esta iniciativa gubernamental, es necesario destacar que una de las principales instituciones promotoras del servicio comunitario juvenil y el aprendizaje-servicio en Gran Bretaña es el *Community Service Volunteers* (CSV), una organización no gubernamental de larga tradición y fluida articulación con las acciones de gobierno. Surgida para canalizar la iniciativa social en la reconstrucción de post-guerra, el CSV incorpora anualmente a 3.000 jóvenes entre 18 y 35 años, en 800 proyectos de servicio comunitario en todo el Reino Unido<sup>25</sup>. También desarrolla un programa de voluntariado y pasantías con 400 jóvenes extranjeros.

En el campo de la educación formal, el CSV desarrolla el programa “*Learning Together*”, de apoyo escolar y desarrollo de tutorías de estudiantes en escuelas medias de áreas marginales, apuntando a promover la contención y reinserción escolar a partir del trabajo de sus voluntarios. El programa “*Reading Together*”, tiene características similares, aunque dirigido a niños de escuelas primarias.

---

25. Cf. CSV, *People for People, Annual Review, 1996-1997*.

Durante 1998, y por encargo del Programa *Millenium Volunteers* el CSV desarrolló un programa piloto en tres áreas con altos niveles de desocupación juvenil en el Gran Londres, Gales y Escocia. El programa convocaba a los jóvenes del área a asumir un servicio por períodos de alrededor de 6 meses, y les ofrecía diversas posibilidades de servicio en hospitales, hogares para personas sin techo, escuelas públicas, y otras instituciones de la comunidad. Un pequeño staff de profesionales rentados y voluntarios coordinaba la formación de los equipos, su capacitación y las vinculaciones con las instituciones receptoras de los voluntarios.

En el campo educativo, los jóvenes desarrollaron tareas de apoyatura a los equipos docentes en actividades recreativas, de promoción de la lectura, y acompañamiento personalizado a niños de Preescolar y de los primeros grados en escuelas públicas de las áreas en las que se desarrollaba el programa piloto. El programa permitió, por ejemplo, que jóvenes desocupados originarios del Caribe o de naciones africanas y asiáticas pudieran ayudar a niños de su misma proveniencia a superar sus lógicas dificultades lingüísticas y de integración escolar, y que jóvenes madres solteras que colaboraron con las maestras jardineras adquirieran simultáneamente una valiosa experiencia para la crianza de sus propios hijos.

La experiencia fue evaluada minuciosamente por una consultora privada, y los primeros resultados indicaron que los jóvenes desempleados o sub-empleados que han trabajado como voluntarios en los proyectos propuestos por el CSV han aumentado su empleabilidad y obtenido impulso para retomar o continuar estudios.

En el caso de Alemania, desde los años '70:

*la escuela no sólo se va definiendo cada vez más como un "espacio de aprendizaje inserto en la cotidianidad" sino que además comienza a experimentar con nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que trascienden los estrechos límites de la escuela. Es así que bajo formas como "Mancomunidades de Intereses", "Proyectos de Acción", "Semanas de Actividad Extra-escolar", "Cursos y Actividades de Grupo", "Enseñanza Centrada en Temas Sociales" o de "Aprendizaje-servicio", etc., la escuela va asumiendo cada vez más aquellos temas y formas pedagógicas que hasta entonces habían sido propias del trabajo juvenil. Es en este contexto que la escuela comienza a abrirse a problemas como, por ejemplo, la desigualdad de oportunidades educacionales, la pobreza, la marginación, la situación de los ancianos, la de los inmigrantes, la contaminación ambiental y la solidaridad con el "tercer mundo (...)*

*En el marco de estos desarrollos, la cooperación entre escuela y asociaciones juveniles ha ido asumiendo nuevas formas.*<sup>26</sup>

## Africa

Entre 1967 y 1970, *Nigeria* se vio desgarrada por una sangrienta guerra civil (la “Guerra de Biafra”). Al término de la guerra, se buscó superar las duras secuelas del enfrentamiento entre las dos etnias, y también garantizar una mejor distribución de los escasos recursos humanos calificados con la creación, en 1973, del *National Youth Service Corps* (Cuerpo de Servicio Nacional Juvenil) que convocaba a los universitarios a punto de graduarse a cumplir un año de servicios en el territorio de la etnia contraria.

El intercambio de profesionales jóvenes que cumplían tareas de servicio concreto a la comunidad contribuyó a la pacificación, y a restablecer progresivamente relaciones más constructivas entre las etnias, incluyendo matrimonios inter-étnicos, y el establecimiento profesional definitivo de muchos jóvenes en zonas anteriormente “enemigas”.

El Servicio juvenil, de 12 meses de duración, en la actualidad incluye también a los egresados del secundario. El servicio se desempeña en hospitales, escuelas e instituciones gubernamentales y no gubernamentales, de acuerdo a los estudios realizados. Además del positivo impacto en el desarrollo comunitario, especialmente rural, constituye una valiosa experiencia profesional previa a la integración plena al mundo del trabajo.<sup>27</sup>

En *Botswana*, una república independizada en 1966, y cuya economía depende en gran parte de la explotación de diamantes, sólo un 40% de la población alcanza la educación secundaria. Si bien la población es relativamente homogénea, se pueden advertir diferencias entre las etnias mayoritarias (los *tsuana*) y la minoría *san*, o “bosquimanos”.

En 1980, el gobierno de Botswana lanzó el programa “*Tirelo Setshaba*” (Servicio Nacional), orientado a que los jóvenes que concluían el secundario

---

26. BENDIT, René. *El aprendizaje-servicio en la experiencia alemana y europea*. En: *Actas I Seminario*, cit., pp59-60.

27. *National Youth Service into the 21st Century*. Report of the 4th Global Conference on National Youth Service. Windsor Castle, UK, 18-21 June 1998, p. 23.

(en su mayoría provenientes de los sectores urbanos con mejores condiciones socio-económicas) tuvieran oportunidad de conocer la realidad de las aldeas rurales, y de alguna manera “devolvieran a la comunidad” algo de lo aprendido, prestando un servicio que al mismo tiempo tuviera valor educativo para su posterior ingreso a la educación superior o al mundo del trabajo.

El Servicio Nacional dura un año, y se desarrolla bajo la supervisión del jefe de la comunidad local en escuelas, centros de salud o centros comunitarios de las aldeas rurales. Los estudiantes deben llevar un diario de tareas y problemas encontrados, y son visitados periódicamente por los docentes coordinadores del programa, quienes evalúan lo realizado y atienden a las necesidades suscitadas.

Las evaluaciones mostraban el fuerte impacto que este tipo de experiencia tiene en la autonomía y capacidad de iniciativa de los jóvenes, y también los fuertes lazos que establecen con la comunidad local: muchos participantes en el programa vuelven regularmente a la aldea donde sirvieron para participar de fiestas matrimoniales o funerales.

Sin embargo, en los últimos años el “*Tirelo Setshaba*” fue cuestionado desde dos perspectivas diferentes: por un lado, las familias de mayores recursos se resistían a que sus hijos trabajaran en las aldeas, y pese a la obligatoriedad legal del servicio, en 1998 sólo un 65% de los convocados lo realizaron efectivamente. Por otro lado, desde las políticas de juventud se reclamaba la ampliación del servicio a los sectores “no privilegiados”. En abril del año 2000 egresará la última camada del “*Tirelo Setshaba*”, y el gobierno de Nigeria no ha definido aún la implementación del nuevo “servicio juvenil multisectorial” que se anuncia lo reemplazará.<sup>28</sup>

Como vemos, el panorama internacional es muy variado, y en cada país la promoción del aprendizaje-servicio o del servicio comunitario juvenil responde a diversos objetivos y adquiere formas propias del sistema educativo y el contexto nacional.

Consideremos, entonces, en qué contexto educativo están surgiendo las experiencias de aprendizaje-servicio en la Argentina.

---

28. *Idem*, p. 20.



## **CAPÍTULO 3**

### ***EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL MARCO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA***





### 3.1.– La educación a la solidaridad y la participación ciudadana en la Ley Federal de Educación

La Ley Federal de Educación, origen de la actual reforma educativa, fue sancionada en 1993 con el acuerdo de los partidos mayoritarios, y tuvo como antecedente inmediato la importante movilización social convocada para el “Congreso Pedagógico” de 1988. Entre las principales demandas consensuadas en ese foro, estaban la de formar en valores, y para una participación ciudadana verdaderamente democrática.

La Ley Federal y los CBC

Acorde con esas demandas, la Ley Federal estableció entre las finalidades generales del sistema educativo la formación de:

*Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad...defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente” (art. 6º), así como “el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa. (art. 5º)*

Para la Educación General Básica, se señala entre los objetivos:

*Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos, y respetuoso de los demás. (art. 15, b)*

Para la Educación Polimodal se indica como uno de los objetivos:

*Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario. (art. 16 a)<sup>1</sup>*

---

1. Ley 24.195/93: Ley Federal de Educación.

Tres años después de la sanción de la Ley Federal, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó los *Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica (EGB)*.

Los CBC ponen el acento no sólo en lo que los estudiantes deben “conocer”, sino también en lo que debieran “saber hacer”, así como en el “saber ser”, expresándolo en la presentación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Así, se han señalado contenidos actitudinales a promover explícitamente desde la escuela, entre los que figuran específicamente los vinculados al “desarrollo sociocomunitario” de los estudiantes.

Por su parte, los nuevos contenidos para la *Formación Ética y Ciudadana* señalan que:

*Se propiciará también el desarrollo de valores y actitudes de participación responsable en el contexto de una sociedad democrática y en permanente proceso de construcción. Como elementos importantes para hacer posible esta participación se cultivarán valores y actitudes de diálogo, comprensión y búsqueda de solución racional de los conflictos.<sup>2</sup>*

Como parte de la Formación Ética y Ciudadana, la educación a la solidaridad es un contenido transversal, presente en todos los Capítulos de los CBC, que proponen *contenidos actitudinales vinculados al desarrollo sociocomunitario*. En el recuadro se presentan algunos ejemplos correspondientes a los diferentes campos del conocimiento.

---

2. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, cit., p.354

EGB: ALGUNOS CONTENIDOS ACTITUDINALES VINCULADOS A LA EDUCACIÓN A LA SOLIDARIDAD Y EL SERVICIO A LA COMUNIDAD<sup>3</sup>

**Lengua:**

- Valoración del trabajo cooperativo para el mejoramiento del intercambio comunicativo.
- Sensibilidad para promover el intercambio enriquecido de las comunicaciones humanas.
- Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, étnicos, sociales u otros en la experiencia sociocomunitaria. (pág. 48)

**Matemática:**

- Valoración del trabajo cooperativo y la toma de responsabilidad para lograr un objetivo común.
- Apreciación del valor del razonamiento lógico para la búsqueda de soluciones a los problemas de la Comunidad. (pág. 93)

**Ciencias Naturales:**

- Valoración del trabajo cooperativo y solidario en la construcción de conocimientos.
- Sensibilidad ante la vida, el cuidado de la salud y el mejoramiento del ambiente. (pág. 142)

**Ciencias Sociales:**

- Valoración de los legados culturales en la búsqueda de respuestas a los problemas del presente.
- Valoración del trabajo cooperativo para el mejoramiento de las condiciones sociales y personales
- Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés por el mejoramiento de las condiciones sociales, políticas y culturales. (pág. 194)

**Tecnología:**

- Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés para buscar respuestas tecnológicas que las satisfagan” (pág. 240)

**Educación Artística:**

- Valoración de la identidad cultural para el disfrute de las manifestaciones artísticas del entorno y de las universidades.

---

3. Idem, pág. mencionadas en cada caso.

- Valoración del trabajo cooperativo para la elaboración de producciones artísticas.
- Interés por la creación de espacios destinados a satisfacer la necesidad humana de expresión y comunicación. (pág. 276)

**Educación Física:**

- Interés por promover la atención de las necesidades lúdicas y deportivas de la población. (pág. 321)

En los Contenidos Básicos Comunes y Orientados aprobados para la *Educación Polimodal* en 1997 también se subrayó la necesidad de formar para la solidaridad y la participación ciudadana.

Por un lado, en los *Contenidos Básicos Comunes* se incluyen, como en EGB, contenidos de Formación Ética y Ciudadana, y contenidos actitudinales vinculados al desarrollo sociocomunitario, tanto generales como vinculados a los distintos campos del saber (ver cuadro).

Por otro, en los *Contenidos Básicos Orientados* para cada una de las cinco modalidades se preveen contenidos procedimentales para la realización de Proyectos, que permiten la realización de proyectos de aprendizaje-servicio, tal como veremos en el punto 3.4 de este mismo capítulo.

## EDUCACION POLIMODAL:

### ALGUNOS CONTENIDOS ACTITUDINALES VINCULADOS A LA EDUCACIÓN A LA SOLIDARIDAD Y EL SERVICIO A LA COMUNIDAD<sup>4</sup>

#### **Contenidos Actitudinales Generales:**

- Actitud solidaria, cooperativa y de cuidado hacia los demás.
- Disposición a participar en proyectos grupales, institucionales y comunitarios que tiendan al bien común.
- Valoración y promoción de la participación responsable en la vida democrática.

#### **Lengua y Literatura:**

- Confianza en las posibilidades de la lengua como vehículo de cohesión social. (pág. 59)

#### **Matemática:**

- Valoración de la tolerancia y el pluralismo de ideas como requisitos tanto para el debate matemático como para la participación en la vida en sociedad. (pág.109)

#### **Ciencias Naturales:**

- Valoración de los espacios de investigación en el país que contribuyan al desarrollo del conocimiento científico en pos de mejorar la calidad de vida de la población.
- Promoción y protección de la salud en el plano personal y social y de acciones que tiendan al mejoramiento del ambiente y a posibilitar un desarrollo sustentable. (págs. 130-131)

#### **Ciencias Sociales:**

- Afán por comprender y participar en la resolución de los problemas sociales. (pág.155)

#### **Tecnología:**

- Valorar las técnicas de organización y gestión en el diseño y la realización de proyectos tecnológicos.
- Reconocer las propias posibilidades y las grupales para la generación de emprendimientos tecnológicos. (pág. 178)

#### **Lenguajes Artísticos y Comunicacionales:**

- Compromiso con la preservación del patrimonio cultural

4. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, cit.

- Disposición a participar cooperativa y solidariamente en proyectos grupales, institucionales y comunitarios. (pág. 194)

**Educación Física:**

- Disposición para aprender habilidades y destrezas motrices con otros. (pág. 212)

**Formación Ética y Ciudadana:**

- Disposición a participar en la vida democrática mediante el diálogo, la comprensión, la cooperación y la búsqueda de soluciones racionales y pacíficas de los conflictos.
- Valoración de las acciones de compromiso con la comunidad, sus posibilidades y límites para mejorar las condiciones de vida de los seres humanos. (pág. 229)

**Humanidades:**

- Actitud crítica frente a las distintas formas de manipulación. (pág. 250)

Entre las expectativas de logro del Capítulo de Formación Ética y Ciudadana se incluye, en el Bloque 3, “La Sociedad Justa”:

- *Reconocer y comprometerse frente a las diversas situaciones que atentan contra la justicia en el entorno más cercano y en ámbitos de mayor alcance (local, nacional, internacional).*
- *Desarrollar hábitos de justicia y solidaridad mediante la participación efectiva en acciones concretas tendientes a superar diversas situaciones de injusticia.*<sup>5</sup>

Entre las expectativas de logro para los Contenidos Procedimentales (Bloque 4) se menciona: “Identificar necesidades personales, interpersonales y de la comunidad; colaborar y desarrollar estrategias de solución”<sup>6</sup>, y se incluye en la propuesta de alcance de los contenidos:

- *Identificación de problemas personales y comunitarios. Realización de acciones tendientes a la resolución de los mismos.*
- *Participación en acciones planificadas de compromiso de la escuela con las necesidades concretas de la comunidad y aplicación de elementos básicos de dinámica de grupos.*

Seguramente, bastarían estos dos últimos contenidos para justificar la inclusión de las actividades de escolares de servicio a la comunidad como parte

---

5. *Idem*, p. 225

6. *Idem*, p. 229

de cualquier currículo o Proyecto Educativo Institucional acorde con la transformación educativa.

¿Del dicho al hecho?

Ahora bien: los docentes sabemos que el pasaje de las normativas ministeriales a las prácticas escolares es a menudo un tránsito difícil, y que el empedrado de las buenas intenciones no siempre lleva al edén educativo: algunas veces la distancia entre los objetivos fijados y la realidad es demasiada, y otras la resistencia al cambio es más fuerte que la certidumbre de que ciertas prácticas escolares no dan para más.

Es fácil decir que hay que enseñar a hacer y a ser, pero el peso de una tradición educativa enciclopedista y cerradamente racionalista no es tan sencillo de remontar de un día para el otro. Tampoco es simple pasar de una instrucción cívica teórica y normativista a una educación en valores que no se agote en lo declamativo, y a una eficaz promoción de la participación ciudadana que abra caminos viables para encauzar las energías juveniles más allá de las cuatro paredes del edificio escolar.

Si muchas escuelas están hoy realizando proyectos de aprendizaje-servicio es, entre otras cosas, porque éste permite poner en juego competencias difíciles de ejercitar en el aula, y da la posibilidad de pasar de la teoría a la práctica muchos valores y principios que de otro modo corren el riesgo de quedar encerrados en los discursos de las fechas patrias.

En los puntos siguientes veremos de qué manera las políticas educativas nacionales y provinciales, y las decisiones curriculares acordadas en el Consejo Federal pueden contribuir a que los objetivos planteados por la Ley Federal pasen del dicho al hecho a través de proyectos de aprendizaje-servicio.





### 3.2 - Políticas educativas nacionales y provinciales de promoción del aprendizaje-servicio

*En todo el mundo, la mayoría de las reformas educativas vienen de arriba hacia abajo: los especialistas y los funcionarios buscan enseñarle a los docentes cómo hacer mejor las cosas. El aprendizaje-servicio es la única reforma educativa que normalmente crece de abajo hacia arriba, y en la que son los docentes y los alumnos los primeros en saber cómo funciona.*

La afirmación corresponde al Dr. Wade Brynelson, subsecretario de Educación del Estado de California, y fue hecha durante su visita a nuestro país, en 1998, en ocasión del II Seminario Internacional sobre “Educación y servicio a la comunidad”. Como responsable del área “Escuela y comunidad” del Ministerio de Educación argentino, la autora de estas páginas no pudo menos que coincidir absolutamente con su afirmación.

Una “reforma de abajo hacia arriba”

De hecho, las iniciativas y experiencias de las instituciones educativas llevaban varios años de ventaja al Ministerio de Cultura y Educación cuando, en 1997, desde la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo comenzaron a gestarse las primeras políticas sistemáticas de promoción del aprendizaje-servicio.

Así lo afirmábamos en el II Seminario Internacional sobre “Educación y servicio a la comunidad” realizado en el Ministerio en 1998:

*Como no nos gusta ponernos laureles que no nos corresponden, es necesario que subrayemos que todas estas experiencias ya existían, aunque el Ministerio de la Nación no las conociera. Simplemente, lo que estamos haciendo desde aquí es comenzar a valorizar de una manera nueva y más enfática un patrimonio de experiencia de nuestras escuelas que hasta ahora estaba disperso y tenía escaso reconocimiento en cuanto a su valor pedagógico. Queremos que estas*

*experiencias comiencen a comunicarse, a difundirse, para ir instalando el tema del aprendizaje-servicio en la “agenda” educativa.*<sup>7</sup>

Tal como se mostró en el capítulo anterior, para 1997 tanto las escuelas de gestión estatal como las de gestión privada llevaban muchos años -en algunos casos 30 o más- desarrollando proyectos solidarios con la comunidad.

A partir de 1997, la acción oficial comenzó en primer lugar por recoger esa experiencia, y sistematizarla en modo de poder mostrarla y evaluarla como una experiencia innovadora y replicable en el conjunto del sistema educativo argentino.

Desde ese punto de partida, se plantearon tres grandes objetivos:

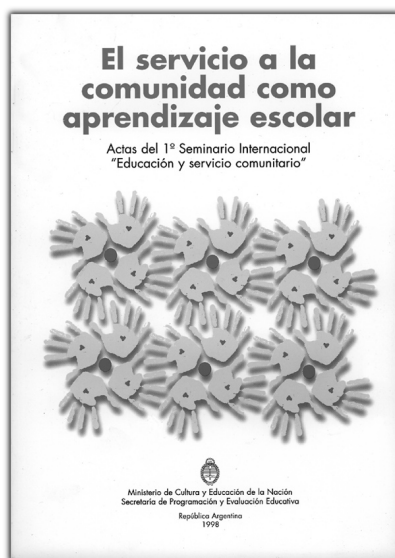
- *Valorizar experiencias dispersas y con poco reconocimiento*: en primer lugar, era necesario reconocer en toda su importancia el patrimonio de experiencias hechas frecuentemente con mucho esfuerzo pero escaso reconocimiento institucional, tanto para los docentes como para los estudiantes que las protagonizaban. A menudo esa falta de apoyo llevó al fracaso a proyectos potencialmente valiosos, o a desarrollarlos precariamente, a veces hasta casi “a escondidas” de la dirección o la supervisión.
- *Instalar el aprendizaje-servicio en el marco de la transformación educativa*: como hemos visto más arriba, el aprendizaje-servicio puede contribuir a concretar algunos de los objetivos centrales de la Ley Federal y a implementar muchos de los contenidos de la transformación educativa.
- *Difundir los fundamentos académicos del aprendizaje-servicio*: por último, era necesario que las experiencias escolares solidarias, a menudo hechas con más buena voluntad que fundamento académico, comenzaran a adquirir bases más sólidas en lo teórico y lo metodológico, de modo que los docentes y los directivos pudieran pasar más fácilmente de la improvisación social a la planificación pedagógica.

Desde el Área de “*Escuela y Comunidad*” se comenzaron a sistematizar y promover los proyectos de aprendizaje-servicio, especialmente en sus posibilidades de inserción en el tercer ciclo de EGB y la Educación Polimodal. También se realizaron los “*Seminarios Internacionales de Educación y Servicio a la Comunidad*”, destinados a la capacitación de directivos, docentes y equipos técnicos provinciales en el aprendizaje-servicio.

---

7. TAPIA, María Nieves. *Hacia la inserción curricular del aprendizaje-servicio*, p. 1. En: *Actas del II Seminario...*, cit.

PORTADA DE LAS ACTAS DEL 1º SEMINARIO



*Epígrafe:* Portada de las Actas del I Seminario de “Educación y Servicio a la Comunidad”, distribuida por el Ministerio de Educación a las escuelas medias de todo el país.

El aprendizaje-servicio en el proceso de transformación educativa nacional

Tal como afirmaba Wade Brynelson, el aprendizaje-servicio está siendo también en Argentina una “reforma de abajo hacia arriba”. Escuelas que nunca habían recibido indicaciones de sus supervisores ni de sus autoridades provinciales en cuanto a desarrollar iniciativas comunitarias, por propia iniciativa desarrollaron proyectos que ahora resultan puntos de referencia para otras escuelas que desean imitarlos, y casos de estudio para los funcionarios y especialistas.

Pero si bien estas iniciativas innovadoras no nacieron “desde arriba”, también es necesario reconocer que el contexto dado por la transformación educativa contribuyó a impulsarlas. Como todo movimiento de cambio, “la reforma” sacudió estructuras anquilosadas y habilitó a muchas iniciativas para que salieran del lugar de la transgresión y pasaran al de innovaciones replicables.

No todas las innovaciones propuestas desde los laboratorios de los académicos pasan la prueba de la realidad escolar. En cambio, las experiencias de

servicio a la comunidad venidas desde las escuelas encontraron rápidamente “nichos” en las propuestas normativas.

Hemos ya mencionado la importancia dada por la Ley Federal y los Contenidos Básicos a la educación a la solidaridad, así como las iniciativas surgidas desde el Estado nacional

Señalemos ahora que provincias de dispar geografía y orientación política, como Catamarca, Mendoza, Santa Cruz y Santa Fe, están promoviendo en sus diseños curriculares el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio.

Ya hemos mencionado el caso pionero de la *Provincia de Santa Fe*.<sup>8</sup> A la fecha de edición de este libro, la provincia está implementando el Tercer ciclo de la EGB, y prevee mantener en el currículo de Polimodal el espacio para el “Proyecto Social”, ahora en el contexto de los proyectos de las cinco modalidades.

Por su parte, la provincia de *Mendoza* ha establecido “horas institucionales” asociadas al desarrollo de proyectos (de aprendizaje-servicio o de otro tipo), que son adjudicadas cada año a distintos docentes según los proyectos seleccionados para cada curso. Además, todas las escuelas secundarias de la provincia de Mendoza incluyen en 3° año Talleres Integrados, que se orientan según la modalidad de la escuela, y se propone que los alumnos, a partir de la integración de conocimientos y experiencias, descubran sus aptitudes vocacionales.

Estas decisiones provinciales han contribuido a desarrollar numerosas experiencias de aprendizaje-servicio. Entre ellas, cabría destacar la de la *Escuela N° 4-143 “Paso Hondo”, de la localidad del Algarrobal, Las Heras*, que generó actividades tendientes a la erradicación de la vinchuca en la zona; la huerta orgánica comunitaria organizada en una zona altamente carenciada por el *Colegio La Buena Madre, de San Rafael*; las actividades de extensión generadas por la tecnicatura agrícola de la *Escuela N° 4-038 “Arturo Jauretche” en la localidad de Ugarteche*, y las de apoyo escolar desarrolladas por numerosas escuelas mendocinas.<sup>9</sup>

Destaquemos entre estos proyectos el desarrollado por los estudiantes de la *Escuela Técnica 4.124 “Reynaldo Merín”, de San Rafael*, que integra eficazmente la formación laboral y el aprendizaje-servicio.

---

8. Ver pp. 44-45

9. Cf. *Actas I Seminario...*, cit., pp. 129-130.

Motivados ante la situación de inmovilidad y dependencia de personas con discapacidades motoras que, por su situación económica, no están en condiciones de adquirir una silla de ruedas, los estudiantes de 5º y 6º año de esta escuela técnica diseñaron y construyen sillas de ruedas motorizadas y manuales para ser distribuidas gratuitamente por organizaciones de la comunidad.

El proyecto, asumido en forma voluntaria por 20 estudiantes, involucró en forma integrada contenidos de las materias de Taller de Mecanizado, Soldadura, Electrónica y Automatización, Autocad, Máquinas Eléctricas, Formulación y Evaluación de Proyectos, y también integró conocimientos de otras asignaturas de los últimos años de estudio, incluyendo las del área de Ciencias Sociales.

Utilizando el equipamiento disponible en la escuela, y con fondos provistos por empresas locales, los estudiantes diseñaron y construyeron las sillas de ruedas contando no sólo con el asesoramiento de sus maestros de taller, sino también de un grupo de discapacitados motores de la zona. La iniciativa fue difundida por los medios de comunicación locales, y la distribución de las sillas se realiza a través de las parroquias de la zona.

Los objetivos pedagógicos contemplados para el proyecto muestran claramente el equilibrio entre el “aprendizaje” y el “servicio”:

*la escuela se propuso “implementar técnicas de trabajo y fomentar conductas personales que faciliten la inserción laboral de los futuros egresados”, así como “promover en los alumnos la retención escolar a partir del Saber y del Saber Hacer, con la elaboración de un trabajo útil para un sector de la sociedad necesitado”.<sup>10</sup>*

Es interesante subrayar este último punto, ya que a través de este proyecto la escuela se propuso motivar a jóvenes que -por su contexto socio-económico y cultural- podían ser proclives a abandonar los estudios. Los estudiantes no sólo realizaron una tarea valiosísima para la calidad de vida de los discapacitados motores, sino que a través del proyecto mejoraron su inserción y su sentido de pertenencia a la institución educativa, así como su rendimiento académico y su futura empleabilidad.

---

10. Experiencia presentada en el III Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”, 1999, y premiada en el Foro de Escuelas Solidarias organizado por el Foro del Sector Social, noviembre 1999.

También en la provincia de *Santa Cruz* se están promoviendo proyectos de aprendizaje-servicio, especialmente en los espacios asignados por la provincia para Orientación y Tutoría en EGB3, y en el futuro Polimodal.

En 1998 Santa Cruz fue representada en el II Seminario Internacional de “Educación y Servicio a la Comunidad” por un proyecto de aprendizaje-servicio que respondía a algunas de las particulares problemáticas culturales y ambientales de la provincia, el de la *Escuela Provincial N° 21 "José Font" de Gobernador Gregores*.

La extraordinaria dureza del clima contribuye durante gran parte del año al aislamiento de los pobladores de esta localidad, situada en el centro geográfico de Santa Cruz, o -para usar la gráfica expresión de uno de sus alumnos- “en el medio de la nada”. Con poca televisión y menos antenas satelitales, la radio resulta un medio de comunicación casi excluyente, y de él depende no sólo el esparcimiento y la información, sino en ocasiones también la supervivencia. Sin embargo, la localidad de Gob. Gregores carecía de una radio local. Las únicas comunicaciones posibles eran entre aquellos que disponían de onda corta, y las únicas informaciones disponibles eran las provistas por la radio provincial, que se escuchaba intermitentemente y con dificultad.

Los directivos y docentes de la escuela advertían estas dificultades, y también el carácter retraído y la baja autoestima que el aislamiento a menudo provocaba en los alumnos. Por ello, consideraron que el proyecto institucional debía apuntar fuertemente a consolidar las capacidades comunicativas de los estudiantes.

Partiendo de la convicción de que “*un pueblo pequeño y aislado no tiene por qué generar sujetos pequeños intelectualmente*”, comenzaron por crear una pequeña revista y una radio interna, que funcionaba en los recreos, y terminaron por instalar en la escuela una estación de FM, que se convirtió en punto de referencia para toda la población.

Con apoyo municipal, provincial y del Plan Social Educativo, la escuela pudo adquirir el equipo e instalar un pequeño estudio. Toda la comunidad se sintió involucrada: hubo quienes prestaron muebles, un aserradero abarató las maderas necesarias, el vidriero trabajó de fiado, y los chicos reunieron cajas de huevo para hacer los paneles aislantes. Gracias a los apoyos recibidos, la escuela pudo enviar a algunos alumnos a Río Gallegos (a 450 km.) a realizar cursos de locución dictados por el ISER.

“*Queremos una radio comunitaria, no una radio trucha*” fue la convicción expresada por docentes y alumnos. Por eso tuvieron la paciencia de realizar las

gestiones necesarias para lograr convertirse en estación repetidora de la radio provincial, incorporando su propia programación en horarios determinados. Así nació “la 99.9”: ya no había que esperar a la noche para que se oyera bien la radio, sino que el pueblo tenía “su” emisora.

En seguida se vio que la radio tenía sus ventajas frente a otros medios. Si bien había requerido de una inversión inicial algo elevada, una vez montada permitía mantener un espacio expresivo a bajo costo, que abarca varias horas diarias. Pero además, la radio ofrecía otra ventaja para los chicos y chicas del pueblo: al poder hablar “sin mostrarse”, alumnos tremendamente tímidos en clase se animaban a expresarse al aire sin complejos. Casi la mitad de los 130 alumnos de la escuela trabajan en una u otra tarea vinculada con la radio.

Desde el punto de vista educativo, la radio no fue sólo un espacio de formación en competencias comunicativas y en actitudes solidarias, sino también en participación, trabajo en equipo y gestión organizacional, dado que la F.M. es manejada en un 100 % por un “Directorio” formado exclusivamente por alumnos.

A través de las cinco “Gerencias” (Programación, Periodística, Técnica, de Publicidad y comercialización, y de Administración y Archivo) los estudiantes se organizan para realizar tareas tan dispares como distribuir la programación, trabajar de locutores, empalmar cables y reparar equipos, inventariar materiales o salir a solicitar auspicios. Los programas hechos por los chicos son de tipo informativo, musicales, de entretenimientos, de interés general, literarios y deportivos.

La comunidad se hace presente constantemente en la radio de la escuela: traen comunicados para ser difundidos, llaman por teléfono pidiendo un tema o saludando por un cumpleaños, piden ayuda, critican, apoyan...

Pero además del servicio prestado al pueblo, este bachillerato -actualmente EGB3 y futuro Polimodal- mejoró la calidad de la educación que brinda a sus alumnos. La radio se convirtió no sólo en un campo de expresión y de práctica de muy diversas competencias, sino también en un espacio de orientación vocacional y laboral: ese es el caso, entre otros, de Ramiro, quien después de haber ejercido eficazmente el cargo de “Gerente técnico” de la radio decidió seguir la carrera de Ingeniería.

En el caso de la provincia de *Catamarca*, numerosos proyectos de aprendizaje-servicio han sido desarrollados desde los Trayectos técnico-profesionales, o vinculados a proyectos de educación y trabajo en EGB3 y Polimodal.



Es de destacar la calidad y creatividad de muchos de estos proyectos, surgidos en general en contextos de grandes dificultades socioeconómicas.

Por ejemplo, los estudiantes de la *Escuela Polimodal El Alamito*, en la localidad de Aconquija, aplicando conocimientos sobre el “efecto invernadero” construyeron en 1998 un secadero solar de hierbas, frutas y verduras, utilizando un método ecológico, sencillo y de bajo costo para optimizar productos de la zona.

*Una vez construido el secadero, se lo puso en funcionamiento, superando todas las expectativas, por lo que decidimos ir un poco más allá, y mostrar a la comunidad de Aconquija que esta actividad puede significar un ingreso económico más, por lo que tratamos de proyectar nuestro trabajo, haciendo de él una mini-industria, analizando costos y la posibilidad de créditos para la construcción de varios secaderos funcionando en cadena.<sup>11</sup>*

El laboratorio del *Colegio Fidel Mardoqueo Castro* carecía de gas, un bien en general escaso en la provincia. Los estudiantes desarrollaron en 1996 un proyecto de generación de Biogas a partir del excremento de animales de granja, verificando no sólo la producción, sino también investigando métodos que garantizaran el máximo rendimiento.

Los estudiantes de la *Escuela de EGB N° 279 “Presidente Domingo Faustino Sarmiento”*, ubicada en el Departamento La Paz, una zona árida y salitrosa con altos índices de pobreza, investigaron la planta de la brea. Esta especie, muy difundida en la provincia, produce un “lloro” o gutación, que actualmente es utilizado para alimentar al ganado caprino, pero que era empleado por las poblaciones nativas de la zona también como pegamento. Partiendo de la recuperación de este dato de su cultura ancestral, los estudiantes de EGB decidieron investigar científicamente la posibilidad de reemplazar la goma arábiga por la goma brea. Para desarrollar la investigación entrevistaron a pobladores de la zona, y analizaron diversas metodologías de extracción y empleo. A partir de las positivas conclusiones de su trabajo, la escuela comenzó a difundir en la región las propiedades y posibilidades de aprovechamiento alternativo de la planta de brea.

Un proyecto semejante de aprovechamiento de producciones propias de la zona es el de los estudiantes del C.E.P. “*Alijilán*”, en el Departamento Santa Rosa,

---

11. Experiencia recogida por la Dirección Provincial de Educación de la Provincia de Catamarca, 1999.

quienes desarrollaron un método artesanal y de bajo costo para la obtención de ácido carmínico (un producto utilizado en las industrias textil, farmacológica y cosmetológica) a partir de la cochinilla de la tuna.<sup>12</sup>

La *Ciudad de Buenos Aires*, por su parte, ha desarrollado un programa destinado a las “*Zonas de acción prioritaria*” (ZAP) que utiliza en varias de sus actividades la herramienta del aprendizaje-servicio.

El Programa ZAP coordina acciones tendientes a garantizar la igualdad de oportunidades educativas en los barrios de la Boca, Barracas, Villa Soldati y Villa Lugano.

Entre los proyectos llevados a cabo se incluye uno de “Residencias en Escuelas ZAP”, que permite a estudiantes de algunos Profesorados de Enseñanza Primaria realizar residencias en escuelas atendidas por el programa, como vía de ofrecer a los futuros docentes un “plus” formativo orientado a educar en zonas de alta complejidad.

Entre los proyectos de aprendizaje-servicio protagonizados por niños y adolescentes habría que mencionar las experiencias de “*Saneamiento*”, “*Calidad de Vida*” y “*Calidad de Agua*” desarrollados en conjunto con asociaciones vecinales, centros de salud, y el Instituto Pasteur por 5 escuelas de nivel inicial, primario y especial, a las que el Programa ZAP proveyó de insumos.

Como parte de estos proyectos se instaló un laboratorio de microbiología en la *Escuela Técnica N° 33 “Fundición Maestranza del Plumerillo”*, dando origen a una interesante experiencia de aprendizaje-servicio. Los estudiantes de esta Escuela Técnica de Villa Soldati habían comenzado en 1996 a recibir cursos de microbiología para mejorar su empleabilidad. Estudiando la contaminación del agua en algunas zonas del conurbano bonaerense, se preguntaron que sucedería en la Villa 20, cercana a la escuela, y rodeada de un cementerio de autos en el que se acumulan toneladas de chatarra. A través del ZAP se concretó un proyecto de trabajo conjunto entre la Escuela Técnica de Villa Soldati y la cercana escuela de Villa Lugano, que recibe a un gran número de niños de la Villa 20.

Dos docentes del “Plumerillo” enseñaron a los chicos de Lugano a tomar muestras de agua de su casa, y los estudiantes de la Escuela Técnica, por su parte, los ayudaron a verificar si el agua que consumían en sus casas estaba

---

12. *Idem*

contaminada. Luego, orientados por los docentes, les transmitieron técnicas sencillas de potabilización.

Siempre en el marco del Programa ZAP, se desarrolló también una experiencia que muestra muy gráficamente cómo con los recursos instalados en la escuela se pueden generar acciones con alto impacto en la comunidad y en la calidad del aprendizaje.

La *Escuela Técnica N° 13 “José Luis Delpini” de Villa Lugano* desarrolla, entre otras, la especialidad de construcciones. Durante muchos años, la práctica de los alumnos consistía en edificar muros de ladrillo en el galpón-taller de la escuela... y luego derrumbarlos para poder seguir practicando. Mientras tanto, frente a la escuela, una cooperativa de auto-construcción formada por habitantes de la Villa 20 intentaba, con enormes dificultades, darse viviendas más dignas.

La intervención del Programa ZAP contribuyó a tender puentes entre la escuela y la cooperativa de auto-construcción, y durante 1998 los estudiantes de 6° año de la especialidad construcciones concurren con sus maestros de taller al predio donde se construía el nuevo barrio, para colaborar como instructores en la edificación, colocación de artefactos, y otras tareas. Sus tareas de práctica salieron del ámbito del “taller” para pasar a la realidad, y el aprendizaje incluyó el diálogo y el intercambio con los miembros de la cooperativa, y la valoración de lo que la solidaridad y la cooperación pueden obrar en la lucha contra la pobreza. La experiencia fue tan positiva, que en 1999 la división de electrónica de la escuela decidió continuar la cooperación con el barrio, trabajando en la instalación de alarmas en cada casa.

Además del Programa ZAP, la Secretaría de Educación porteña, en colaboración con la Secretaría de Promoción Social de la Ciudad, organizó también un programa sobre “*Los problemas sociales y la tarea del aula*”<sup>13</sup>, que promovió la aplicación de herramientas de gestión social de calidad al diagnóstico y atención de problemas comunitarios. El “Congreso de alumnos” de cierre del programa convocó en 1997 a 2300 estudiantes primarios y secundarios de la Ciudad de

---

13. Cf. GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación-Secretaría de Promoción Social. *Los problemas sociales y la tarea del aula. 1er Congreso de Niños y Adolescentes sobre la Problemática Social en nuestra ciudad*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad/Editorial Santillana, 1998.

Buenos Aires y también de algunas provincias, y en el que se expusieron 61 proyectos sobre problemas sociales tratados en las aulas.

Si bien algunos de los proyectos se centraban en el diagnóstico y análisis de estas problemáticas, algunos conducían a acciones de intervención comunitaria, como el proyecto “La murga contra la basura”, de la *Escuela de Recuperación N° 20*.

La acumulación de basura en la esquina de la escuela fue el punto de partida de este proyecto, que incluyó una etapa de investigación bibliográfica y realización de encuestas, para luego organizar, con la colaboración de la docente de Música y los maestros, una murga que recorrió el barrio repartiendo volantes que respondían a las inquietudes manifestadas por los vecinos, y promoviendo la limpieza del barrio y el respeto del entorno. Los alumnos también realizaron afiches sobre el tema, que fueron expuestos en los negocios de la zona.<sup>14</sup>

---

14. *Idem*, pp. 134-135.

### 3.3 - Los proyectos de intervención comunitaria en el Nivel Inicial y los dos primeros ciclos de la EGB

Siempre en el contexto de la transformación educativa, veamos ahora qué espacios ofrecen los nuevos diseños curriculares para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en la escuela.

Es necesario decir que, si bien el Consejo Federal de Educación ha fijado pautas generales para el nuevo currículo<sup>15</sup>, los modos de aplicación dependen, en definitiva, de las decisiones tomadas en cada provincia. Por otra parte, y si bien en todo el país se han implementado ya los dos primeros ciclos de la EGB, el tercer ciclo de la EGB y del Polimodal se han puesto en marcha con ritmos muy dispares.

Dado que es imposible un análisis pormenorizado de la cambiante situación de cada una de las provincias argentinas, daremos a continuación un panorama general, basándonos sobre todo en el marco general establecido por los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, y en las tendencias más generalizadas.

#### Servicio a la comunidad y aprendizaje-servicio en el Nivel Inicial

En el Nivel Inicial, así como en los dos primeros ciclos de la EGB, no hay previsto ningún espacio curricular específico para el desarrollo de proyectos de servicio a la comunidad. Sin embargo, es posible orientar actividades normalmente presentes en la planificación hacia una finalidad comunitaria.

Hay quienes podrían pensar que los niños de 5 años son “demasiado pequeños” para prestar un servicio a la comunidad. Sin embargo, la experiencia muestra que no es así. Veamos algunos ejemplos.

Como en tantas otras ciudades patagónicas, los niños del *Jardín N° 10 “Chowen” de Ushuaia, Tierra del Fuego*, provienen en general de familias llegadas

---

15. Ver apéndice, 1.

de otras provincias, y en las que suele pesar el desarraigo. El proyecto desarrollado desde el Jardín en 1998 se propuso generar en los niños y sus familias un mejor acercamiento al hábitat natural de la zona, y también mayores vínculos con la comunidad fueguina. Para ello utilizaron varios recursos habituales en este nivel.

Se planificaron varios “paseos”, que apuntaban a que los niños conocieran algunos de los hermosos paisajes de la zona (como las islas de los Lobos y de los Pájaros), pero también a que identificaran las diferentes especies de la flora y la fauna autóctona, y a que valoraran la importancia de esos recursos naturales y su conservación. También recorrieron sitios destacados de la ciudad de Ushuaia.

De vuelta a la salita, los chicos dibujaron, hicieron maquetas y dramatizaron leyendas -actividades todas ellas habituales en cualquier salita-, pero en este caso referidas a la flora y la fauna de la provincia. También inventaron adivinanzas sobre animales típicos de la zona, armaron una obra de títeres donde pedían que se respetaran los ecosistemas, y clasificaron las plantas del lugar.

La conocida práctica de la “carpeta viajera” (que recorre las casas de los niños, y en la que cada familia vuelca imágenes o textos, de acuerdo a una consigna dada por la docente) se convirtió en una “Enciclopedia Viajera” en la que los padres reunían información y anécdotas sobre los temas trabajados por los chicos, y le agregaban materiales obtenidos por ellos.

El trabajo de concientización iniciado con los niños involucró también a las familias, y se proyectó hacia el conjunto de la comunidad: las familias participaron de la Jornada “Limpiemos el barrio”, y contribuyeron a poner en marcha otros proyectos, como la celebración del aniversario de la ciudad y del día de la tradición. Una emisora de radio invitó a los chicos a participar de una audición, en la que instaron a la comunidad a cuidar la flora y la fauna del lugar. El éxito de la iniciativa movió a la escuela a buscar para el año siguiente apoyo de otras organizaciones comunitarias para fortalecer el proyecto.<sup>16</sup>

También la *Escuela de La Aldea, de la Ciudad de Buenos Aires*, utilizó una actividad habitual en el Nivel Inicial para realizar un proyecto de proyección comunitaria.

---

16. Proyecto incluido en la recopilación de experiencias innovadoras realizada por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, en el programa “Nueva Escuela”, 1999.

Como en muchas otras escuelas, los niños realizan actividades de huerta. A partir de la tradicional actividad de “ver cómo crecen las semillitas”, la Escuela de la Aldea desarrolló un proyecto de plantación de árboles en el barrio, que contribuye a generar en los niños una mayor conciencia sobre el medio ambiente y también a mejorar la calidad de vida de la zona.

A principios del año escolar, el maestro de granja recorre el barrio junto con los chicos, recogiendo semillas de árboles. En la escuela se plantan las semillas en almácigos, y los mismos chicos son los encargados de preparar y cuidar la tierra. Pasado el tiempo necesario, los pequeños árboles son transplantados de los almácigos a las veredas del barrio.

La escuela eligió reemplazar el tradicional acto patrio del 25 de mayo por una “Fiesta de Plantación” anual, como homenaje a quienes hicieron nacer a la Patria. Los árboles de los chicos pasan a ser patrimonio de todos, y para la plantación se convoca no sólo a las familias, sino a toda la comunidad educativa, a los vecinos, y a representantes de instituciones barriales y del gobierno de la Ciudad. Desde 1994 a 1999, los alumnos del Jardín y de los primeros años de EGB de la Escuela de La Aldea han plantado más de 250 árboles en los barrios porteños de Saavedra, Belgrano y Núñez.

Tanto en el nivel Inicial como en EGB, el proyecto de plantación se relaciona directamente con contenidos del área de Ciencias Naturales, y también de Matemáticas (nociones de estadística), de Ciencias Sociales (historia del barrio, historia del nombre de las calles, orientación en el espacio, uso del plano, etc) y de Lengua (modo de comunicar lo que se está haciendo con esta experiencia, elaboración de instrucciones escritas para la plantación y el cuidado de los árboles , etc.)<sup>17</sup>

Proyección comunitaria de actividades usuales  
en los primeros ciclos de la EGB

Así como en el Nivel Inicial, también en los primeros años de la EGB es posible generar proyectos de proyección comunitaria a partir de actividades

---

17. Proyecto presentado en el II Seminario Internacional “Escuela y Servicio a la Comunidad”, 1998. Fue también incluido en la recopilación de experiencias innovadoras realizada por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, en el programa “Nueva Escuela”, 1999.

comunes. A menudo basta algo de creatividad y muchas ganas de hacer algo por los demás para generar proyectos que con bajo costo tienen impacto en la comunidad.

Por ejemplo, una actividad “clásica” para los primeros años de la EGB es, en el área de Lengua, la redacción de cartas. En muchas escuelas, la consigna es “le escribo una cartita a mi mamá”, o “le escribo a un pariente lejano”.

En cambio, en la *Escuela “Domingo Faustino Sarmiento” de la localidad de Achiras, (Río Cuarto), Córdoba*, la docente de 1º grado, Blanca Contreras, preparó esa actividad con una charla con sus alumnos. El tema era: “la placita de mis sueños”. Es necesario decir que el espacio verde de la pequeña localidad era una gran extensión de césped, con un monumento a las víctimas de un accidente aéreo de los años ‘30 en el centro, y poco más. Por eso, los niños de 1º grado, ante la pregunta de la docente, comenzaron a soñar con toboganes, flores y calesitas. Concluida la charla, la actividad consistió en “escribo una cartita sobre mi placita de ensueño... al Señor Intendente”.

Las cartitas partieron hacia el municipio, y fueron el puntapié inicial para una actividad que llevó a los niños hasta la radio local, y que concluyó con toda la comunidad participando en la plantación de canteros y otros trabajos de mejora en la plaza el día de la Primavera.

Es obvio que este tipo de actividad de escritura -como el redactar cartas para el Correo de los Lectores de un diario local o nacional- no sólo cumple con los objetivos del área de Lengua, sino que pone en juego también a la Formación Ética y Ciudadana, y puede ser el eje de una actividad integradora de otras áreas.

En el caso del proyecto “Mi placita de ensueños”, las cartas al intendente constituyeron sólo una parte de un proyecto integrador de contenidos de Ciencias Sociales (espacios geográficos inmediatos, orientación, distancia y localización, representación gráfica de espacios reales e imaginarios, necesidades de los seres humanos, modos de vida. Reglas y normas básicas que organizan las relaciones entre las personas, instituciones del medio, funciones, medios de comunicación), de Ciencias Naturales (recursos naturales, actividades humanas sobre el medio ambiente, el paisaje, y otros), de Educación Física (juegos motores, caminatas) y Música (canciones, cantos individuales y grupales).

Son numerosos los casos de escuelas primarias o de EGB que han desarrollado proyectos integradores de impacto comunitario a partir de las actividades o los temas más trillados.



Por ejemplo, hay escuelas que no se contentan con la rutinaria “charla de seguridad vial”, sino que organizan actividades concretas en el barrio, como la *Escuela N° 2 del Distrito Escolar 16° de la Ciudad de Buenos Aires*. Los alumnos salieron a filmar lo que sucedía a pocos metros de la escuela, en la intersección de la transitada Av. San Martín y el ferrocarril Gral. Urquiza. A partir de esa filmación, los alumnos de 5° a 7° grado identificaron infracciones (Educación vial), sistematizaron estadísticamente la información (Matemática), redactaron informes (Lengua), armaron maquetas introduciendo señales gráficas luminosas (Tecnología), hicieron afiches transmitiendo lo aprendido (Lengua-Plástica), y finalmente salieron nuevamente a la calle a repartir los volantes que ellos mismos habían diseñado, y a pegar los afiches en la estación del tren, en la calle y en los comercios de la zona. La actividad culminó con la participación de alumnos en varios programas radiales, y la filmación de un corto publicitario de educación vial.<sup>18</sup>

En las grandes ciudades, se ha difundido la práctica de cubrir con murales diseñados por los alumnos paredes que de otro modo estarían cubiertas de graffitis y afiches rotos. En 1999, UNICEF inauguró en Buenos Aires, Montevideo y Santiago de Chile, una serie de murales realizados por estudiantes de entre 10 y 12 años, como parte de la campaña mundial “Color por las ciudades”. La campaña alentaba a los niños a expresarse en torno a sus derechos, embelleciendo al mismo tiempo los muros de su ciudad.

Incluso las más tradicionales campañas solidarias pueden generar actividades de aprendizaje-servicio. En el *Colegio Michael Ham, de Olivos, Provincia de Buenos Aires*, por ejemplo, se estaba realizando una de las habituales “campaña de latitas”. Se les había propuesto a las alumnas traer alimentos no perecederos para un barrio carenciado, y algunas echaban mano a la primera lata que se les aparecía, sin importar que fuera de lengua de cordero o de champignones. Esto motivó a una de las docentes a desarrollar una actividad sobre temas de nutrición, en la que analizaron con las alumnas la información provista por las etiquetas de las latas, y motivando una investigación que no sólo mejoró la calidad del servicio que prestaban a los carenciados, sino que las educó en sus propias conductas alimenticias.

---

18. Cf. GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación-Secretaría de Promoción Social. *Los problemas sociales y la tarea del aula*, cit. pp. 203-207.

Por su parte, el *Instituto Sagrado Corazón de Almagro, Ciudad de Buenos Aires*, que pertenece a una congregación religiosa que sostiene también centros de promoción en reservas tobas y poblaciones carenciadas del Litoral, realizó, con motivo de las inundaciones de 1998, una “campana para los inundados”, tal como tantas otras escuelas. Sin embargo, el equipo de acción social del Sagrado Corazón acompañó la campana con informes periódicos, a través de afiches armados por los alumnos con fotos enviadas desde los centros del litoral, en los que se iba mostrando el avance o retroceso de las aguas en las regiones ayudadas por el colegio. Cuando la inundación dejó de ser noticia para los medios de comunicación, los alumnos siguieron al tanto de las dificultades de la población del Litoral a través de esa red informativa informal, lo cual motivó la continuidad de la campana de ayuda. Los niños de EGB pudieron escuchar también relatos presenciales de las voluntarias de la escuela secundaria que habían acudido a la zona durante las inundaciones, adquiriendo un conocimiento más directo de la realidad, y un compromiso mayor que el habitual en otros niños que se limitan al “Má, dice la seño que mañana hay que llevar una latita”.

Mientras que en las escuelas de las grandes ciudades la realización de huertas o las visitas a granjas suelen vincularse a la educación ambiental y la adquisición de conocimientos de Ciencias Naturales, en las escuelas rurales o de zonas suburbanas empobrecidas, la huerta escolar suele tener como uno de sus objetivos más cruciales el mejorar la alimentación de los alumnos. A menudo, la huerta genera proyectos que superan los muros de la escuela y se convierten en iniciativas de promoción comunitaria.

Este fue el caso de la *Escuela Albergue N° 80 de Cangrejillos, Yavi, Jujuy*. A 45 km. de la Quiaca, y a 3.500 metros sobre el nivel del mar, la principal -y prácticamente la única- actividad económica de esta pequeña localidad de la Puna es la cría de ganado. Pese a que la mayoría de las familias de los estudiantes disponía de potreros, dadas las dificultades climáticas no estaban acostumbrados a tener huertas, ni a consumir vegetales. El docente de Técnicas Agropecuarias, José Santos Vedia, se propuso revertir esta situación, y desde 1982 comenzó a enseñar a los alumnos -que viven en la escuela de lunes a viernes- técnicas de huerta que pudieran reproducir en sus hogares. En 1990 desarrollaron en la escuela una técnica de invernadero hasta entonces desconocida en la Puna, la de “carpas solares”. Gracias a esas técnicas, los estudiantes pudieron obtener cosechas de frutas y hortalizas propias de climas templados y cálidos, que asombraron a sus familias.

Poco a poco, muchos padres se acercaron a la escuela para conocer mejor el trabajo de sus hijos, y comenzaron también ellos a utilizar técnicas innovadoras en sus terrenos, antes improductivos. Las nuevas explotaciones agrícolas produjeron inmediatas mejoras en la calidad de la alimentación de sus familias, y el poder comercializar sus productos también alivió su situación económica. En 1997, la producción de la escuela incluía no sólo una gran variedad de productos para el comedor escolar, desde escarola hasta frutillas, sino también flores y plantines de árboles. Antes de concluir el ciclo lectivo, los alumnos pudieron plantar en la zona 500 olmos, cultivados por ellos en el invernadero.<sup>19</sup>

Son numerosas las experiencias semejantes, en las que la escuela se convierte en un factor de cambio, y los estudiantes en agentes de mejoras en la calidad de vida de sus familias.

A muchos kilómetros al sur de la Puna, en la *Escuela Rural de Ñorquinco, Río Negro* —una zona árida, habitada por población de origen mapuche con reducidos conocimientos agrícolas—, los niños aprendieron a fabricar instrumentos de medición del poderoso viento patagónico con recursos tan precarios como vasitos de yoghurt, y a utilizar técnicas de invernadero que permitieron mejorar no sólo el comedor escolar, sino también reproducir esas técnicas en sus hogares.

El “aprestamiento al servicio” en el Nivel Inicial y los primeros ciclos de EGB como parte de un trayecto formativo

Así como es un lugar común la necesidad del “aprestamiento” para la lecto-escritura en el Nivel Inicial y aún antes, creemos que la educación a la solidaridad y la participación ciudadana se optimiza cuando se genera un trayecto formativo que incluye desde temprana edad el “aprestamiento al servicio solidario”.

Todas las experiencias a las que se ha hecho referencia más arriba constituyen, de hecho, un fundamento óptimo para encarar en la adolescencia discursos y prácticas específicamente orientados a formar para la participación, ya sea desde la misma institución, desde otra escuela, o a través de alguna organización comunitaria.

---

19. Cf. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, *Actas I Seminario*, cit., p. 124-126.

En las escuelas que incorporan explícitamente el servicio a la comunidad como parte de su Proyecto Educativo Institucional es posible definir una secuencia de actividades, adecuadas a cada nivel y ciclo, y que se articule en un único proyecto global asumido como comunidad educativa.

Este es el caso del *Colegio Santa Brígida de la Ciudad de Buenos Aires*, que desde hace varios años sostiene una acción social en la localidad bonaerense de Derqui. Si bien los estudiantes concurren a realizar diversas tareas en Derqui recién a partir de 7° grado, los alumnos de menor edad también son partícipes del proyecto. Así, por ejemplo, cuando “los grandes” van a organizar una celebración del Día del Niño, “los chicos” se ocupan no sólo de reunir golosinas y juguetes, sino también de empaquetarlos y escribir tarjetitas y mensajes que personalicen cada regalo. Esta actividad, además de permitir la aplicación de contenidos del área de Lengua y de Plástica, genera vínculos afectivos entre los niños de Plaza Irlanda y los de Derqui, y despierta en los alumnos la expectativa de ir personalmente a trabajar en el barrio cuando tengan edad suficiente.

En 1999, al celebrar sus 30 años, el *Instituto San Martín de Tours*, al que ya hemos hecho referencia, realizó una “Feria de Acción Social”, en la que múltiples stands exhibían las diversas actividades solidarias de la escuela. Mientras los padres, alumnas y docentes circulaban por la Feria, se podían escuchar diálogos como éste:

- (*niña de 6° grado, atendiendo su stand, y tomando con ambas manos el rostro de su madre*): Má, ahora dejá de charlar con tu amiga y escuchame: ¿vos sabés por qué se les dice linyeras a los señores que viven en la calle?
- (*madre azorada*): ???
- (*niña*): ¿Y vos sabés qué podemos hacer cuando nos encontramos con alguien así?
- (*madre*): ???

A renglón seguido, la niña respondió ella misma a sus preguntas, mostró a su mamá los afiches realizados por el grado (que sintetizaban las recomendaciones del programa de Promoción Social de la Ciudad para el caso), le entregó los prolijos volantes realizados en computadora y diseñados y redactados por ellas, y no la dejó ir hasta que no le hubo declamado todo el discurso que habían armado sobre por qué no hay que discriminar a los sin techo, y cómo ayudarlos. Su seguridad al exponer el tema y la convicción puesta en sus afirmaciones hacía pensar que los líderes del futuro, como los recordados baobabs del Principito, “comienzan por ser pequeños”...

La “Feria” del San Martín de Tours incluía desde dibujos de las niñas de Jardín de Infantes sobre “cómo ser solidarias en la salita” hasta las investigaciones sobre “porqué y cómo donar órganos” realizadas por las alumnas del secundario. Estos trabajos testimoniaban que las tareas sociales realizadas en José C. Paz por las alumnas de los últimos años de la secundaria no surgen improvisadamente, sino que son fruto de una verdadera “cultura institucional”, que se articula a través de los distintos niveles y ciclos.

Retomaremos en el último capítulo la importancia de un adecuado acompañamiento institucional para la generación y continuidad de una cultura escolar solidaria, pero señalemos aquí la importancia de establecer una *secuencia de actividades solidarias* que abarque todo el trayecto educativo, adaptadas a la edad de los alumnos, pero que no menosprecien el potencial solidario de los niños y niñas más pequeños.

### 3.4 - Los proyectos de intervención comunitaria en EGB3 y la Educación Polimodal

Contenidos Básicos y Estructuras Curriculares Básicas para EGB3 y Polimodal

Como hemos visto, ni en el nivel Inicial ni en los dos primeros ciclos de EGB los diseños curriculares han previsto espacios específicos para el desarrollo de proyectos.

En cambio, para el Tercer Ciclo de EGB, así como para la Educación Polimodal, las Estructuras Curriculares Básicas se han previsto distintos espacios que pueden ser aprovechados, entre otras alternativas, para la realización de proyectos de aprendizaje-servicio.

Si bien siglas como “CBC”, “CBO”, “EDI”, y tantas otras que hacen las delicias de los equipos técnicos provinciales y nacionales, son suficientemente conocidas por directivos y especialistas, puede ser necesario para lectores no tan curtidos en las lides curriculares hacer una breve referencia al proceso de definición de los nuevos planes de estudio.

El Consejo Federal de Cultura y Educación (formado por los responsables provinciales de Educación, y presidido por el Ministro de Educación de la Nación) ha aprobado varios “Acuerdos Marco”, que fijan parámetros comunes para la compleja tarea de transformar la antigua escuela secundaria en “Tercer ciclo de la Educación General Básica” (obligatorio, a partir de la Ley Federal), y la Educación Polimodal (no obligatoria, salvo en la provincia de Buenos Aires).

Luego de la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (a los que ya se ha hecho referencia al inicio de este capítulo), el Consejo Federal consideró necesario establecer algunos criterios comunes para el pasaje desde esos contenidos a la elaboración de los diseños curriculares provinciales. El propósito era garantizar, dentro del espíritu de autonomía provincial promovido por la Ley Federal, la unidad nacional del sistema educativo.

Esos criterios están expuestos en dos documentos, la *Estructura Curricular Básica para EGB3 (A-16)*, y la *Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal (A-17)*, que se reproducen íntegramente en el apéndice de esta obra.

No es éste el lugar para analizar en detalle esos complejos documentos. Simplemente, queremos señalar la importancia que revisten para las escuelas interesadas en instalar institucionalmente los proyectos de aprendizaje-servicio. Analizaremos a continuación los marcos establecidos por la normativa, y las posibilidades que ofrece.

Tercer Ciclo de la EGB:  
la función de orientación y tutoría y el aprendizaje-servicio

La *Estructura Curricular Básica para EGB3* abre la posibilidad de ofrecer, en los diseños curriculares provinciales, espacios específicos para el desarrollo de la función de orientación y tutoría asignada a este Tercer Ciclo de la EGB. Si bien se da la opción a las jurisdicciones en cuanto a la oportunidad o no de destinar un espacio o número de horas determinados, deja claro que el cumplimiento de esa función no es optativo, y que en caso de no fijar un espacio curricular *ad-hoc* habrá que implementar otras estrategias pedagógicas para orientar vocacionalmente y acompañar personal y grupalmente a los púberes de 12 a 15 años en esta etapa tan decisiva de sus vidas.

Las funciones de Orientación y Tutoría tienen algunos antecedentes en el sistema educativo argentino, como los “Profesores Consejeros” y las “Escuelas del Proyecto 13”, ciertos proyectos desarrollados desde los gabinetes psicopedagógicos, o las tutorías surgidas como iniciativa institucional en algunas escuelas. Sin embargo, la implementación masiva de la función de Orientación y Tutoría exigirá, seguramente, desarrollar líneas de capacitación docente específicas, y diseñar metodologías y estrategias adecuadas para diversos contextos institucionales.

Según el especialista Marcelo Krichesky, los proyectos de orientación y tutoría se pueden generar a partir de un conjunto de núcleos temáticos, los que, en articulación con el currículo escolar, permiten agrupar contenidos y propuestas metodológicas. Esos núcleos temáticos son:

- el mejoramiento de los vínculos y las dinámicas grupales;
- el desarrollo y seguimiento de los procesos de aprendizaje,
- la orientación para los estudios post-obligatorios y el mundo del trabajo; y
- *la creación de estrategias de participación institucional y comunitaria.*<sup>20</sup>

---

20. KRICHESKY, Marcelo (coord.). *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1999.

Es evidente que los proyectos de servicio a la comunidad están directamente vinculados con este último núcleo, pero no menos cierto es que el aprendizaje-servicio permite abarcar simultáneamente los cuatro núcleos temáticos.

Un buen proyecto de aprendizaje-servicio, de hecho, requiere de adecuadas dinámicas de integración grupal y de trabajo en equipo, exige la integración entre la acción y el aprendizaje formal, y permite una aproximación a diversos campos laborales, así como la práctica de competencias indispensables para la integración al mundo del trabajo.

Más allá de que se disponga o no de un espacio curricular específico para la función de orientación y tutoría, los proyectos de aprendizaje-servicio presentan algunas ventajas sobre ciertos modelos “tutoriales” que se limitan a generar “juegos de integración grupal” y sesiones de charla sobre problemas del curso que se asemejan a sesiones de terapia de grupo, o que se confunden con tareas del gabinete psicopedagógico (tests de orientación vocacional, entrevistas personales por problemas de aprendizaje, etc.).

Entre las ventajas de la aplicación del aprendizaje-servicio como parte de un proyecto de orientación y tutoría, habría que señalar que éste permite:

- estimular la autoestima de los púberes desde actividades que responden a la búsqueda de sentidos, y que les permite experimentar lo que son capaces de hacer para modificar la realidad que los rodea;
- promover una integración grupal abierta a las necesidades ajenas, y no endogámica;
- integrar en un solo proyecto la aplicación de contenidos de diversas disciplinas, la formación personal en valores y la orientación vocacional y al mundo del trabajo;
- optimizar los aprendizajes y encarar dificultades de aprendizaje a través de proyectos interdisciplinarios en el mundo real;
- establecer relaciones grupales y entre el grupo y el tutor en un contexto diferente del aula.

Al considerar las razones pedagógicas que recomiendan la práctica del aprendizaje-servicio, en el próximo capítulo, volveremos sobre varios de estos temas.

Espacios de diseño institucional en EGB3

Además de los espacios para Orientación y Tutoría, el Consejo Federal previó para EGB3 que cada escuela pueda disponer de una proporción de



la carga horaria mínima para desarrollar “Espacios de Diseño Institucional” (EDI). En función de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), cada escuela podría optar en esas horas por reforzar la carga horaria de un área, incluir la enseñanza de otra lengua extranjera, o incorporar proyectos integrados, experiencias de campo, o talleres tutoriales y de orientación no previstos en el currículo provincial.

En este novedoso espacio de autonomía institucional, y en el marco normativo que establezca cada jurisdicción, las escuelas de gestión estatal o privada podrán optar, por ejemplo, por introducir un espacio de “Proyecto Social”, “Planificación de Proyectos de Aprendizaje-servicio”, o -en el caso de provincias que no hayan previsto horas para ese fin- un espacio de “orientación y tutoría”, que puede incluir también la realización de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Entre las experiencias a desarrollar en estos espacios del Tercer Ciclo se cuentan también las experiencias de orientación pre-profesional, en las que puede converger también la promoción comunitaria.

En la actualidad, hay numerosas escuelas que desarrollan en el Tercer Ciclo huertas orgánicas comunitarias u otros emprendimientos productivos como estrategias para la futura integración laboral de adolescentes con capacidades diferentes, como en el caso de la *Escuela N° 8237 de Tostado, Santa Fe y del Instituto San José de Modalidad Especial de Berrotarán, Córdoba*.

En otros casos, la huerta permite garantizar el comedor escolar para alumnos de 8° año, no incluidos en los subsidios habituales. En el caso de la *Escuela Técnica Agropecuaria de San Pedro, Jujuy*, una localidad donde nunca había existido educación media, se construyó una granja comunitaria que los estudiantes atienden para abastecer el comedor escolar y proveer a sus hogares. Un rasgo original de esta experiencia es que los estudiantes fabrican en la escuela sus propias herramientas, en modo de poder encarar actividades de granjas en sus hogares.<sup>21</sup>

El aprendizaje-servicio como herramienta  
para la prevención del fracaso escolar en EGB3

Tanto los proyectos de orientación y tutoría, como los que cada institución decida desarrollar en los espacios disponibles a ese efecto, pueden ser especial-

---

21. Experiencia presentada en el III Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”, 1999.

mente útiles para enfrentar la compleja problemática del fracaso escolar en el Tercer Ciclo de la EGB.

A menudo, los niños o niñas llegan a 7º grado con un historial en la institución que los ha encasillado en una calificación regular como estudiantes o en un rol grupal negativo, y suele ser difícil modificar esos patrones contando exclusivamente con los recursos posibles en el aula. Hay numerosas experiencias que muestran que esos “alumnos-problema” puestos en una situación de servicio comunitario suelen mostrar inesperadas dotes para el liderazgo o la organización de proyectos, o sorprenden a sus docentes con repentinas mejoras en su conducta escolar o su rendimiento académico luego de una experiencia de aprendizaje-servicio.

Un alumno de 1º año del secundario, que durante toda la escuela primaria había arrastrado problemas con las matemáticas, participó de un proyecto de apoyo escolar organizado por su escuela. Asombrado, a su regreso le decía a su madre: “¡Yo, mami, yo le enseñaba matemática a los pibitos!”. Inexplicablemente para su profesor, mejoró efectivamente su rendimiento en la materia.

Un director confesaba haber dudado antes de permitir que ciertos alumnos “terribles” participaran en una acción de voluntariado. Varios de los docentes temían que su presencia generara conflictos, o incluso reclamos de la institución receptora del trabajo de los alumnos. Para sorpresa de todos, los pre-adolescentes incapaces de estar sentados tres minutos seguidos en el aula resultaron tener una sorprendente paciencia con los niños de edad pre-escolar a los que tenían que acompañar en una actividad recreativa, y terminaron asumiendo un liderazgo y una continuidad en el voluntariado que repercutió también en una mejor convivencia en el aula. Experiencias de este tipo se reiteran, en diversas formas, en escuelas de todo el país y también en otras partes del mundo.

De hecho, la evidencia provista por investigaciones internacionales demuestra que las actividades de aprendizaje-servicio, y especialmente las de apoyo escolar -que permiten “revisitar” nociones básicas de una disciplina en un contexto alentador para la autoestima del estudiante-, resultan un medio sumamente eficaz para mejorar los rendimientos académicos. Volveremos en el siguiente capítulo a este tema,<sup>22</sup> pero desde ya digamos que este aspecto del aprendizaje-servicio es particularmente importante pensando en la extensión de la obligatoriedad al Tercer Ciclo de la EGB.

---

22. Ver pp. 153-163 y 168-139

En los sectores más pobres, y en las regiones del país en las que antes sólo se aspiraba, en el mejor de los casos, a terminar la vieja primaria, es necesario generar estrategias eficaces de contención, que prevengan el fracaso y la deserción escolar, y el aprendizaje-servicio puede ser una de estas estrategias.

A menudo, en la raíz del fracaso escolar de púberes y adolescentes está una suerte de “profecía auto-cumplida” vinculada a la percepción de sí como de alguien “incapaz”. Cuando nadie en su familia o su entorno cercano ha completado estudios, se hace más difícil no sólo encontrar ayuda para realizar las tareas escolares, sino también apoyo y modelos adultos para continuar un esfuerzo que no siempre se valora como necesario.

En esas condiciones, el aprendizaje-servicio resulta una ocasión excepcional para experimentar la propia capacidad de transformar la realidad, y para asumir tareas valoradas por otros, con el consiguiente impacto positivo sobre el resto de sus actividades, rendimiento escolar incluido.

Esto es evidente en uno de los muchos proyectos de aprendizaje-servicio protagonizados por estudiantes de EGB3 con alto riesgo de fracaso escolar: la Panadería Solidaria del *Centro de Educación Media N° 84 de Viedma, Río Negro*. La Profesora de Historia, Ethel Di Leo (galardonada con una mención en el Premio Paulo Freire 1998), se encontró en marzo de 1997 con un primer año secundario integrado en su totalidad por alumnos repitentes entre dos y tres veces. El nivel de agresión con que se manejaba el grupo, y su historial de fracasos había llevado a la institución a solicitar apoyo profesional externo de psicólogos, médicos y asistentes sociales. Ninguna de las estrategias propuestas había dado resultado, y en ocasiones había sido incluso necesario solicitar la intervención policial por agresiones graves.

Los propios estudiantes consideraban que “la cabeza no les daba”, y la abrumadora mayoría consideraba que el único futuro posible para ellos era cargar bolsas de cebollas en las chacras vecinas, o trabajar en el servicio doméstico. Con esta perspectiva, consideraban a la escuela una pérdida de tiempo que se justificaba sólo para mantener el salario familiar que cobraban sus padres.

Al poco de iniciado el ciclo lectivo, la docente constató que la fama de “grupo problema” no era exagerada: el nivel de indisciplina y de agresión impedía obtener algún logro de aprendizaje. En un contexto en el que se reiteraban los dolores de cabeza o indisposiciones por hambre, hablar de Colón o el Renacimiento resultaba prácticamente imposible. Pero la docente también advirtió una incipiente actitud solidaria en comentarios como “mientras no-

sotros estamos en la escuela, hay chicos en el barrio que pasan hambre, habría que hacer algo”.

Apoyándose en este último dato, la Prof. Di Leo se propuso trabajar sobre la falta de autoestima y de proyecto de vida de sus alumnos. Con el apoyo de la institución, les propuso a sus alumnos presentar un proyecto al “Programa de fortalecimiento del desarrollo juvenil” de la Secretaría de Desarrollo Social. Luego de algún debate, los estudiantes acordaron solicitar fondos para establecer una panificadora en la cercana Escuela primaria 200, de la que muchos de ellos habían egresado, para que “los chicos tuvieran algo que comer”.

En horario extraescolar, el grupo comenzó a reunirse para elegir un nombre (“Juventud en progreso”), un logo, y a organizarse para obtener presupuestos, elaborar notas, obtener donaciones, y otras tareas. Con apoyatura docente, los alumnos redactaron el proyecto, incluyendo la formulación de objetivos, la elaboración de un diagrama de flujo, un presupuesto con IVA, y un cronograma de acciones. Ellos mismos consensuaron sus pautas de trabajo, incluyendo que “era imprescindible trabajar con responsabilidad”, y que sólo se podía faltar a una reunión del grupo, a riesgo de quedar afuera del proyecto.

El entusiasmo desencadenado por la posibilidad de la panificadora repercutió en el aula, y los contenidos de Historia fueron organizados también en torno a un proyecto, “Conozcamos nuestra provincia”. Siguiendo la metodología aplicada para la panificadora, los estudiantes se fijaron objetivos, buscaron información, realizaron entrevistas, y diseñaron un recorrido en el que aplicaron conocimientos de Historia y de Geografía, que culminó con una excursión de los antes inmanejables estudiantes al Valle Medio del Río Negro.

Al término del año no sólo se habían acabado los problemas de agresión e indisciplina, sino que el grupo estaba motivado para seguir juntos, a la espera de recibir los fondos para la panificadora el año siguiente. Durante el verano se ayudaron unos a otros a preparar las materias, y así el “curso problema” logró que todos, salvo uno, pasaran a segundo año.

A este logro se sumó, en marzo de 1998, la notificación de que su proyecto había sido seleccionado entre otros de todo el país para ser financiado. La autoestima de estos adolescentes se afirmó: continuamente repetían “¡pudimos!”. Con los 4.800\$ recibidos se compró la maquinaria necesaria, un alumno se capacitó como panadero, otros participaron en los aspectos de organización y gestión, y finalmente el 26 de noviembre de ese año se inauguró la “Panificadora Solidaria”. El grupo de adolescentes que había sido candidato a las páginas policiales salió en el diario, pero como donantes de una panificadora que actualmente

permite a los niños de la Escuela 200 producir su propio pan y llevarlo a sus casas todos los días, para su propio consumo o para intercambiarlo por harina con otras familias carenciadas de Viedma.<sup>23</sup>

Sin duda, resulta doloroso y absurdo que el país “granero del mundo” no pueda dar de comer a sus niños sin exigirles este grado de esfuerzo. Queda, sin embargo, la constatación de que un proyecto bien planteado, que dé a los pre-adolescentes o adolescentes ocasión de poder ofrecer algo positivo a su comunidad, resulta una herramienta eficaz para fortalecer su autoestima, mejorar su rendimiento escolar, y -seguramente lo principal- motivarlos a desarrollar un proyecto de vida constructivo y solidario.

Proyectos de las modalidades, proyectos de intervención comunitaria y aprendizaje-servicio en la Educación Polimodal

Al crear la Educación Polimodal en los tres años post-obligatorios remanentes de la vieja escuela secundaria, los documentos oficiales han insistido repetidamente en la necesidad de superar las antinomias que históricamente dividieron a la escuela media entre el Bachillerato (cuya finalidad principal era “ir a la Facultad”) y las escuelas comerciales y técnicas que “servían para trabajar”.

En el Acuerdo Marco para la Educación Polimodal (A-10) se señala esta fragmentación de la oferta educativa entre escuelas “*que privilegiaban la función propedéutica o de formación del ciudadano y escuelas que formaban para desempeñar actividades laborales*”, y se subrayaba que la Ley Federal concibe, en cambio:

*un enfoque que integra plenamente estas funciones históricamente diferenciadas en una misma oferta, para brindar una preparación equilibrada, con valor formativo y social equivalente, para todos los/as estudiantes que lo cursen.*<sup>24</sup>

En función de superar estas antinomias tradicionales, así como ciertas visiones estrechas de la “preparación al mundo del trabajo” que la limitaba a las pasantías en empresas o la acumulación de horas de informática, los Contenidos Básicos y la Estructura Básica para el Polimodal incluyeron la figura novedosa de los *proyectos propios de cada modalidad*.

---

23. Proyecto premiado con mención en el Concurso “Premio Paulo Freire”, 1998.

24. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Documentos para la concertación, Serie A, N° 10. La Educación Polimodal. Acuerdo Marco, 1.1.*

Estos proyectos apuntan a que los estudiantes puedan plasmar todo lo aprendido en una realización concreta, poniendo en juego conceptos, procedimientos y actitudes, técnicas y metodologías de investigación propios del campo del saber elegido, y también herramientas de planificación y desarrollo de proyectos que les serán útiles en muy variados campos de actividad.

Los Contenidos Básicos Orientados (CBO) incluyeron contenidos y expectativas de logro para los proyectos propios de cada modalidad. Por su parte, los acuerdos sobre Estructura Curricular Básica recomiendan que el espacio curricular destinado a los proyectos se ubique en el tercer año del Polimodal.<sup>25</sup>

<i>MODALIDAD</i>	<i>PROYECTO</i>
<b>HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</b> <b>CIENCIAS NATURALES</b>	Proyecto de investigación e intervención comunitaria
<b>ECONOMÍA Y GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES</b>	Proyecto de microemprendimiento
<b>PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIO</b>	Proyecto tecnológico
<b>COMUNICACIÓN, ARTES Y DISEÑO</b>	Proyecto de producción y gestión comunicacional

En el cuadro se advierte que los proyectos propios de las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, y de Ciencias Naturales, son los Proyectos de investigación e intervención comunitaria. Si bien no está explícitamente indicado en los documentos oficiales, también los proyectos de las tres modalidades restantes pueden ser orientados a una finalidad comunitaria, como veremos en seguida.

25. Ver Apéndice -Documento 2- pp. 255-265

Dicho en otras palabras: *todos* los estudiantes de las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, y de Ciencias Naturales deberían realizar, para cumplir con los requisitos fijados en los CBO y en los Acuerdos firmados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, al menos un proyecto de aprendizaje-servicio.

Es sabido que hay alguna jurisdicción que definió a los Proyectos exclusivamente como “de investigación”, y que hay aún quienes piensan que la única concreción material que pueden generar los estudiantes de estas modalidades es una monografía. No es este el espíritu ni la letra de los Acuerdos firmados por los ministros de todo el país. Limitar los Proyectos de estas modalidades exclusivamente a la investigación escolar implicaría reproducir la tradicional fragmentación de la anterior escuela media, y reducir innecesariamente la preparación de los estudiantes de estas modalidades a la inserción en la realidad social y del mundo del trabajo.

Por otra parte, significaría también ignorar la experiencia ya realizada por muchas escuelas, que desde los campos del saber involucrados especialmente en estas modalidades han generado proyectos de alto impacto comunitario, tal como veremos a continuación.

Proyectos de investigación e intervención comunitaria  
en la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales

¿Cuáles pueden ser los proyectos de intervención comunitaria de la *Modalidad de Humanidades y las Ciencias Sociales*? Veamos sólo algunos de los más frecuentes en la actual experiencia de las escuelas:

Proyectos de apoyo escolar: a lo largo de estas páginas hemos visto numerosos casos de este tipo de actividad, y hemos mostrado que no debiera subestimarse la contribución que los estudiantes pueden ofrecer en la prevención del fracaso escolar en su propia institución o en otras. En el marco de los contenidos propuestos para la Modalidad, las actividades de apoyo escolar permiten aplicar contenidos de varias disciplinas, como Lengua, Matemática y Ciencias Sociales. Las tareas comunitarias pueden ser precedidas por investigaciones que, aplicando las herramientas de las Ciencias Sociales, permitan conocer aspectos de la realidad social en la que se desempeñarán los estudiantes, analizar características del sistema educativo, u otros.

Este tipo de proyectos puede también permitir a los estudiantes tomar contacto con organizaciones comunitarias, contribuyendo así a consolidar las redes

sociales existentes. Este es el caso de la *Asociación Civil “Proyecto Horizonte”*, que trabaja en “La Cava” de San Isidro, quizás una de las concentraciones de pobreza más conocidas del Gran Buenos Aires, por su inmediata proximidad a barrios cerrados y de muy alto poder adquisitivo. La asociación desarrolla, gracias al esfuerzo de numerosos voluntarios y de estudiantes de varias escuelas de la zona, los programas “Estudiar con otros” y “Unos + Otros = Comunidad”, que brindan apoyo escolar, un taller de orientación vocacional, biblioteca, grupos de reflexión y talleres lúdicos.

Por señalar otro caso típico de esta actividad, en el que se advierte claramente la relación entre investigación y acción, veamos el “Proyecto Integrado” del Bachillerato de Orientación Docente de la *Escuela N° 4-029 “Gral. San Martín”, del Departamento de Las Heras, Mendoza*.

*En el caso del barrio en el que se encuentra la escuela, se trata de una comunidad con grandes carencias económicas, y altos niveles de violencia familiar, embarazo adolescente y delincuencia juvenil, entre otras problemáticas.*

*En el primer cuatrimestre, los alumnos de 3° del B.O.D. se introducen al ámbito pedagógico, conociendo distintos modelos áulicos, las renovaciones pedagógicas, el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, la descripción de roles, y se inician en el manejo de técnicas participativas y dinámicas de estudio. En forma paralela, se va desarrollando un proceso reflexivo de su rol adolescente, su participación dentro de grupos y subgrupos, y de la importancia de la familia para el hecho educativo.*

*En este marco los estudiantes realizan un elaborado diagnóstico de nuestra comunidad, identificando sus necesidades y proponiendo soluciones. Para esto, investigan la historia de la comunidad -que, nacida sobre un basural por un largo proceso solidario, presenta numerosos ejemplos de servicio-, visitan instituciones barriales, cooperativas y centros de educación y de salud. Los alumnos se interesan por los problemas, y los discuten en el Taller.*

*En este mismo período realizamos las visitas a todas las escuelas primarias de la zona de influencia. Los alumnos elaboran diagnósticos, realizan y graban entrevistas, conocen las distintas modalidades, contrastan informaciones entre lo que una escuela debe ser y la realidad en la que cada una de ellas está inmersa. Los estudiantes describen esa realidad, identifican las necesidades de cada una de esas escuelas -en las que muchos de ellos han cursado sus estudios primarios-, y tratan de comprenderlas y explicarlas.*

*En función de todo ello diseñan proyectos simples, para responder con su responsabilidad y compromiso. Es importante destacar cómo los chicos tratan*



*de ser útiles en las escuelas que tienen más necesidades. Ellos mismos, sin influencia de la docente, se constituyen en grupos, seleccionan las escuelas y se presentan a trabajar en ellas en los horarios propuestos por los directivos y docentes de cada una.*

*Durante todo el segundo cuatrimestre, los estudiantes desarrollan estas tareas de servicio durante las mañanas, ya que sus clases son en el turno tarde. Cada grupo se autogestiona, controla la asistencia, y los estudiantes asumen responsabilidades y descubren lo que son capaces de hacer.*

*Entre las tareas que se desarrollan, cabría mencionar las clases de apoyo a niños del primer ciclo de EGB, la organización de huertas educativas, grupos de carpintería, de educación física, recreación y deportes, de tiempo libre y plástica, actividades teatrales, y charlas informativas y de orientación.*

*Los estudiantes del B.O.D. se comprometen con los niños con los que trabajan, se preocupan cuando están mal o no aprenden. Se entusiasman con entretenerlos en los recreos, haciendo títeres, teatro, plástica, canciones. Se alegran jugando o haciendo huertas con chicos discapacitados.*

*Nuestros estudiantes no miran a los niños de estas escuelas como unos “pobrecitos” a los que hay que ayudar, sino que se comprometen con la mejora de sus condiciones de vida a través de la educación. Se redescubren como los niños que ellos mismos fueron, y el proyecto, además de una ocasión de servicio, se convierte en una instancia de aprendizaje en la que se sintieron útiles.*

*Actividades de recuperación del patrimonio histórico y cultural:* hemos visto casos como el de la Escuela Media de María Teresa, Santa Fe, que a partir de una investigación escolar recuperaron la vieja estación de tren como museo de la historia local. También los estudiantes del *Colegio Sagrado Corazón de San Miguel de Tucumán* realizaron una tarea de recuperación del patrimonio histórico local: a partir de una investigación histórica y arquitectónica sobre el antiguo “Cementerio del Oeste” de la ciudad, donde se encuentran los restos de numerosas personalidades de la historia local, presentaron un proyecto para declararlo como Monumento Histórico Nacional. Estudiantes de la *Escuela Agropecuaria N° 1 de Quilmes*, en la provincia de Buenos Aires, están colaborando con arqueólogos y antropólogos en la investigación del pasado indígena y colonial de la zona, y contribuyendo a la instalación de un museo de historia local. En proyectos de este tipo se emplean una variedad de metodologías propias de las Ciencias Sociales y las Humanidades, y se asocian naturalmente la investigación y la intervención comunitaria.

*Actividades de animación socio-cultural y recreativa:* muchas escuelas realizan este tipo de actividades. En el caso del *Instituto San Alfonso de Bella Vista*, se trata de una Maratón del Estudiante, que convoca a todas las escuelas de la zona y reúne fondos para organizaciones de bien público.<sup>26</sup> Ya hemos visto que los estudiantes de la Escuela Media N° 214 de la localidad de Santa Isabel, Santa Fe, organizan la Feria del Libro local. Son muchas las escuelas que realizan actividades artísticas o recreativas en geriátricos, hospitales o zonas carenciadas.

*Presentación de proyectos a los Consejos Deliberantes o Legislaturas locales:* en varias escuelas de diversos puntos del país, estudiantes motivados ante problemáticas concretas de su comunidad han reunido la información y el apoyo necesario como para presentar propuestas a los cuerpos legislativos locales. En algunos casos estos han sido convertidos en ordenanzas, y en otros no han recibido la atención que merecían, pero como proyecto de investigación y de intervención comunitaria constituyen una excelente preparación para el ejercicio pleno de la ciudadanía. En algunas ciudades se comienza a organizar sistemáticamente “*Legislaturas jóvenes*” con representantes de escuelas, y estos ámbitos podrían ser aprovechados para desarrollar este tipo de proyectos.

Proyectos de investigación e intervención comunitaria  
en la Modalidad de Ciencias Naturales

¿Cuáles pueden ser los proyectos de intervención comunitaria de la *Modalidad de Ciencias Naturales*? Veamos algunos de los más frecuentes en la actual experiencia escolar:

*Investigaciones científicas vinculadas con necesidades comunitarias:* a través de “Clubes de Ciencia” u otras iniciativas, numerosas escuelas han desarrollado investigaciones científicas, algunas de alta calidad, vinculadas a necesidades locales o problemáticas comunitarias. Es el caso de los alumnos de la *Escuela de Comercio de Paso de los Libres, Corrientes*, que fueron seleccionados entre miles de estudiantes de todo el mundo como finalistas del Certamen del Agua en Estocolmo, por su investigación sobre las cualidades de una raíz de camalote para la potabilización de aguas servidas. O el de las estudiantes de la *Escuela*

---

26. Experiencia presentada en el II y III Seminarios de Educación y Servicio a la Comunidad, 1998-1999.

*Técnica N° 8 de Telsen, La Pampa*, quienes obtuvieron del fruto del alpataco (un árbol típico de la zona) una harina medicinal para celíacos a partir de antiguas recetas ranqueles. Los estudiantes de la *Escuela Provincial de Educación Técnica N° 1 de Cutral-Có, Neuquén*, por su parte, ofrecieron alternativas para el alto desempleo de su región investigando las potencialidades de la zampa, un arbusto de la región, para la producción de un alimento balanceado para aves de alto rendimiento.

El espacio de proyectos previsto para el Polimodal permitiría dar un espacio mayor a este tipo de iniciativas, que integran la práctica científica escolar con el interés comunitario.

*Proyectos de preservación del ambiente*: el espontáneo y fuerte interés de los jóvenes por la ecología ha sido el motor de numerosos proyectos de limpieza de playas, lagunas y espacios públicos, de iniciativas de potabilización de agua, y otros. Hemos visto ya los casos de la Escuela Media de Ramona, en Santa Fe, cuyos alumnos contribuyeron a enfrentar un grave caso de contaminación del agua por arsénico, y el de la Escuela Agropecuaria de Arrecifes, que contribuyó a mejorar el uso del agua por parte de los productores de la zona.

Otro caso de aprendizaje-servicio en este campo es el de la *Escuela Provincial N° 377 "Fuerza Aérea Argentina"*, de El Colorado, Formosa, cuyas directora y docentes fueron seleccionadas para el primer puesto del Premio Paulo Freire 1998 por su proyecto "Salvemos la laguna". La escuela estaba rodeada por un enorme basural, que cubría incluso la laguna cercana. El trabajo de los alumnos permitió transformar la "Laguna del Basural" en "Laguna del Chamamé", donde los habitantes de la zona pueden encontrar un espacio de esparcimiento. Ahora los estudiantes planean desarrollar un proyecto de cría de peces, para abastecer el comedor escolar, e introducir mejoras que aumenten el atractivo de la laguna como centro recreativo.

En el caso del *Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE)*, uno de los secundarios dependientes de la Universidad de Buenos Aires, los estudiantes realizaron mediciones de ruido y smog en la zona céntrica de la Capital, como parte de un proyecto en el que se aplicaron métodos científicos de compilación y análisis de datos.

Son frecuentes, en este tipo de proyectos, las alianzas entre escuelas y Organizaciones no gubernamentales, como la Fundación Vida Silvestre o Greenpeace. Este es el caso del proyecto "Ecomanía" desarrollado por un grupo de docentes y alumnos del *Centro de Educación Media N° 11 de Villa Regina, Río*

*Negro*, quienes entre otras actividades desarrollaron Jornadas de Recolección de Basura en el marco del proyecto “A limpiar el mundo”, promovido por la Fundación Vida Silvestre.<sup>27</sup>

*Proyectos de prevención de enfermedades y educación para la salud*: muchos y muy variados son los proyectos que se desarrollan en las escuelas en este campo, y que podrían ser potenciados en el marco de los espacios curriculares de proyectos de la Modalidad de Ciencias Naturales. En numerosas escuelas, los estudiantes realizan investigaciones sobre el SIDA, los trastornos alimenticios, el tabaquismo u otras enfermedades, y luego realizan campañas de información para sus compañeros o para centros comunitarios. Por ejemplo, la *Escuela de Lenguas Vivas “John F. Kennedy”* (mejor conocida en Buenos Aires como “el Lengüitas”) viene desarrollando desde hace varios años un proyecto de formación de agentes comunitarias en salud, especialmente en torno al transplante de órganos. Otro ejemplo creativo de este tipo de actividades es la “Máquina de fumar”, un pequeño laboratorio inventado por los estudiantes del *Colegio Evangélico de Villa Devoto* para mostrar los efectos negativos del tabaco en el organismo humano.<sup>28</sup>

Otras escuelas brindan apoyo a Centros de salud municipales, o realizan campañas de salud vinculadas a la higiene del agua, la alimentación, primeros auxilios o higiene dental en la propia comunidad, o como parte de los servicios ofrecidos a otras comunidades, como en el caso de la Campaña de salud que realizan en Villa Paranacito, Entre Ríos, los estudiantes del *Colegio El Buen Ayre, de Beccar, Pcia. de Buenos Aires*, o las charlas y campañas que realizan para su propia comunidad los estudiantes de la *Escuela Provincial de Educación Media N°2 de Ushuaia, Tierra del Fuego*.

*Huertas orgánicas, invernaderos, lombricultura*: hemos ya citado numerosos ejemplos de huertas e invernaderos puestos al servicio simultáneamente del aprendizaje de los estudiantes y de las necesidades de la comunidad, como en el caso de la producción escolar de biogas en Catamarca. En distintos puntos del país, escuelas agropecuarias o rurales emplean la técnica de la lombricultura

---

27. Proyecto premiado en el Certamen de Emprendimientos Escolares Solidarios auspiciado por el Foro del Sector Social, 1999.

28. Proyecto presentado en el III Seminario Internacional de Educación y Servicio a la Comunidad, 1999.

para reciclar basura orgánica, como el *Colegio Agrotécnico “Juan XXIII” de La Plata*.<sup>29</sup> Estos proyectos, que permiten aplicar contenidos específicos de la modalidad de Ciencias Naturales, permiten también que los estudiantes desarrollen experiencias productivas y de organización cooperativa.

*Apoyo escolar*: aunque a menudo se asocia el “apoyo escolar” con las actividades de lecto-escritura, las matemáticas y las ciencias naturales forman parte importante de los contenidos a consolidar en este tipo de proyectos. Por otra parte, y si bien la gran mayoría de los proyectos de apoyo escolar se dirigen a niños de los primeros años de la EGB, en numerosos casos los alumnos de los últimos años de la secundaria (el futuro Polimodal) realizan tareas de apoyo a sus compañeros de la escuela media. Una experiencia original es la de los estudiantes del colegio *Lomas High School, de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires*, quienes brindaron apoyo en una escuela primaria para adultos que funciona en la Unidad Penitenciaria N° 24, en la localidad de Florencio Varela. Gracias a la colaboración de los alumnos de 4° año del colegio, por primera vez internos de una unidad penitenciaria pudieron participar de una Olimpiada matemática.<sup>30</sup>

Proyectos tecnológicos en la Modalidad de Producción de Bienes y Servicios

A lo largo de esta obra hemos mencionado varios *proyectos tecnológicos* que brindaron importantes servicios a sus comunidades, como en el caso del diseño e instalación de fuentes de energía alternativa por los estudiantes de Junín de los Andes, el de las sillas de ruedas diseñadas y fabricadas por estudiantes mendocinos, o la cooperativa de autoconstrucción de Villa Lugano que contó con la cooperación de la escuela técnica vecina.

Es importante subrayar que en este tipo de proyectos las escuelas ponen en juego capacidades instaladas que antes estaban ociosas o sub-aprovechadas, y que a la práctica profesional y la capacitación tecnológica que brindan a sus alumnos le suman el valor agregado de un conocimiento de la realidad social y una formación a la solidaridad y a la participación ciudadana que no siempre garantizan los trabajos de taller clásicos.

---

29. Proyecto presentado en el III Seminario Internacional de Educación y Servicio a la Comunidad, 1999.

30. Clarín, Sección Educación, 15 de noviembre de 1998, pp. 8-9.

Este es el caso del *Instituto Técnico Agrario Industrial de Monte Buey, Córdoba*, una escuela parroquial de la Modalidad de Producción Agropecuaria y Agroindustrial ubicada en una pequeña población del sudeste agrícola de la provincia.

Preocupados por el descenso de la productividad de la región y por el acelerado deterioro de los suelos, el Instituto incorporó a su currículo servicios comunitarios, pensados como herramientas de aprendizaje y como vías de ofrecer alternativas para revertir la situación local. Entre los servicios que la escuela presta a la comunidad se cuentan un Laboratorio de suelos y aguas, que determina la capacidad productiva, cualidades y aptitudes del agua, indica nutrientes disponibles, y sugiere prácticas de manejo, y una Estación agrometeorológica que suministra datos útiles a los productores, y colabora en la validación terrestre de observaciones satelitales de cultivo.

La escuela organizó sus diversas áreas como modelos de emprendimientos productivos autosuficientes y autogestionados, desde los que se hace extensión a la comunidad mostrando alternativas de producción no tradicionales en la región, como Talleres de Mecánica y Carpintería, una Planta de Industrialización artesanal de frutas y verduras, un área de Producción de pollos parrilleros, otra de Producción de Conejos, un área de Producción de miel, de Cultivos bajo cubierta, Producción de frutales, Producción caprina (leche y carne), y Producción ovina.

Para el desarrollo de todos estos proyectos la escuela ha establecido convenios con un gran número de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, (INTA, Universidades, CREA, Cooperativas y empresas privadas).

Otra de las contribuciones del Instituto al desarrollo regional es la promoción de sistemas conservacionistas y de producción ecológica entre los productores de la zona, a través de la organización de eventos, como la “Muestra Dinámica de Siembra Directa” y la extensión de prácticas conservacionistas en su campo experimental.

Los estudiantes de Monte Buey no sólo reciben una excelente capacitación laboral, sino que a lo largo de su trayecto educativo aprenden a conocer las necesidades de la zona, y a responder activamente a ellas. Por otra parte, el impacto regional de la labor desarrollada desde la escuela le valió en 1998 ser reconocida por la Fundación Bunge y Born en su certamen para experiencias innovadoras en escuelas rurales.<sup>31</sup>

---

31. Proyecto presentado en el III Seminario Internacional de Educación y Servicio a la Comunidad, 1999.

Algo semejante sucede en condiciones mucho más adversas, tales como son las del Chaco salteño, donde se ubica la *Escuela Técnica Agropecuaria N° 5127 “Justo Pastor Santa Cruz”, de la localidad de Cnel. Juan Solá*. La escuela, que alberga estudiantes criollos y wichi, se encuentra en una zona con un 81% de Necesidades Básicas Insatisfechas. Con el apoyo de organismos públicos como el INTA y de organizaciones comunitarias como Fundapaz, la escuela se propuso convertirse en eje de desarrollo sustentable para la región. Para ello, se han desarrollado numerosos proyectos que integran aprendizaje y servicio: el de elaboración de arrope y de alimento balanceado, la experimentación con distintos modelos de trojas para la conservación de vainas de algarroba; un programa de huerta orgánica, que no sólo abastece a la escuela, sino que provee a los estudiantes de plantines para que realicen huertas en sus hogares; un programa de asistencia técnica a las mujeres wichi para la tradicional “algarrobeada” (recolección estacional de frutos de algarroba), y muchos otros.

Entre los proyectos más integrados curricularmente cabe mencionar el que realizan los estudiantes de 6° año, desde la asignatura “Industria de la Producción Agropecuaria”. Luego de realizar prácticas de elaboración de chacinados, dulces y escabeches en el primer cuatrimestre, en el segundo organizan por grupos diversos talleres de capacitación para la comunidad, difundiendo entre los habitantes de la zona tecnologías que les permitan mejorar su calidad de vida.

Una de las iniciativas más ambiciosas de la escuela es un programa de apoyo a proyectos de pequeños productores, que con fondos públicos y privados se desarrolló desde 1996. El programa se propuso apoyar a los pequeños productores que tenían hijos en la escuela, organizando prácticas de los alumnos de 3° a 6° año en sus “puestos”, trabajando en forma conjunta con padres o parientes, y colaborando en la introducción de técnicas productivas más eficientes. Los estudiantes y sus familias elaboran un proyecto, y con la asistencia de los docentes se evalúa su factibilidad, y se realizan los ajustes necesarios. Con este sistema los estudiantes introdujeron, por ejemplo, la práctica de la henificación, colocaron alambrados eléctricos, contribuyeron al cercado y puesta en marcha de la producción en tierras fiscales adjudicadas recientemente, y generaron nuevas pasturas y diversas producciones agropecuarias.<sup>32</sup>

---

32. Proyecto premiado en el Certamen de Emprendimientos Escolares Solidarios auspiciado por el Foro del Sector Social, 1999.

En el otro extremo del país, la *Escuela N° 716 Casimiro Szlápeliz, de Alto Río Senguer, Chubut*, ha desarrollado una actividad de impacto semejante en la alicaída vida económica local, a través de la promoción de una organización asociativa de productores minifundistas, que ofrece a los alumnos la oportunidad de realizar prácticas productivas y ofrece capacitación a los productores locales.<sup>33</sup>

Creemos que este tipo de experiencias son especialmente relevantes, porque muestran que no tiene por qué haber contradicciones entre la formación para la inserción productiva y la competitividad, y la educación a la solidaridad.

#### Microemprendimientos en la Modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones

No sólo es posible generar proyectos tecnológicos solidarios, sino que también se pueden desarrollar *microemprendimientos* solidarios y con proyección comunitaria.

Es cierto que hay escuelas donde se desarrollan emprendimientos en Bolsas de Comercio virtuales, o microempresas ficticias que compiten entre sí, emulando y desarrollando el tipo de competencia ferozmente individualista que algunos identifican con “lo que pide el mercado”. Quisiéramos señalar que este hiper-individualismo hoy es condenado como ineficaz aún por reconocidos “gurús” del mundo empresario como Peter Drucker.<sup>34</sup>

Pero, por otra parte, en el sistema educativo argentino hay también numerosas experiencias que conjugan exitosamente la formación para la inserción productiva y la gestión de organizaciones con la formación a la solidaridad y el compromiso ciudadano.

*Obtención, gestión y administración de recursos para emprendimientos solidarios escolares o comunitarios:* una de las experiencias más simples y sencillas

---

33. Proyecto presentado en el II Seminario Internacional de Educación y Servicio a la Comunidad, 1998.

34. Cf. la selección de textos de algunas de las figuras más destacadas en la formación de dirigentes de organizaciones publicada por la Fundación Peter Drucker, HESSELBEIN, Frances-GOLDSMITH, Marshall - BECKHARD, Richard. Fundación Peter Drucker (ed.). *El líder del futuro*, Deusto, 1996.



de implementar es la de numerosas escuelas que desarrollan “campañas” de recolección de fondos o artículos de primera necesidad para una organización de bien público, y propician que los estudiantes apliquen en esa campaña conocimientos adquiridos en el aula.

En el caso de la *Escuela de Comercio “República de Panamá”, de San Miguel de Tucumán*, los estudiantes desarrollaron una campaña, “Ayúdenos a ayudar”, para recolectar alimentos, ropa, jeringas, agujas descartables, nebulizadores, sueros, elementos de limpieza y todo tipo de material para colaborar con el Hospital Regional. Para facilitar la tarea del personal hospitalario, y simultáneamente aplicar conocimientos del área de gestión, los estudiantes realizaron una clasificación de los materiales obtenidos diseñando y utilizando planillas de inventario, y aplicando contenidos de logística, distribución, etc.

Hay escuelas que organizan la comercialización de productos de microemprendimientos comunitarios: por ejemplo, algunas escuelas públicas de la ciudad de Catamarca comercializan la verdura producida por una huerta comunitaria gestionada por estudiantes de una escuela de escasos recursos, y los estudiantes del ya mencionado Colegio Martín Buber dan apoyo a la comercialización de los productos de una panadería comunitaria.

Otros establecimientos desarrollan microemprendimientos productivos para beneficiar a su escuela (como en los casos ya analizados de las huertas escolares), a estudiantes carenciados (como la ya mencionada panadería solidaria de Río Negro), o a organizaciones de la comunidad. Hay escuelas en las que los estudiantes organizan regularmente actividades “a beneficio”, pero sin que los docentes participen en la articulación de los contenidos de sus asignaturas con las actividades en las que los estudiantes ponen en juego -planificadamente o no- lo aprendido.

El espacio curricular previsto en la Modalidad de Economía y Gestión para los proyectos de microemprendimiento permitiría recuperar y potenciar para el aprendizaje muchas actividades de este tipo que hoy se realizan espontáneamente en las escuelas.

*Gestión de microemprendimientos con proyección comunitaria:* entre las escuelas que han sido pioneras en la integración curricular de microemprendimientos con proyección hacia la comunidad, cabría mencionar el caso de la *Escuela de Educación Media N° 7 de Necochea*, que desde 1996 desarrolló “Circuitos turísticos locales”.

Esta antigua Escuela Nacional de Comercio, que ha mantenido su orientación administrativo-contable, comenzó a desarrollar en 1996 un taller en

horas institucionales para los quintos años. Los objetivos del taller incluían el aprendizaje conceptual y la proyección comunitaria: profundizar en el análisis de la situación de las actividades eje de la economía local (el campo, el puerto, el turismo), sobre sus potencialidades y limitaciones; promover, a partir de ese análisis, el compromiso y participación de los estudiantes en su comunidad, y demostrar la factibilidad de la producción a través de la implementación y desarrollo de microemprendimientos de autogestión.

A partir de contenidos conceptuales (ocio, tiempo libre, oferta y demanda, concientización turística, circuitos turísticos, etc), y del análisis de la actividad turística local, los alumnos comenzaron una etapa de diagnóstico que incluyó entrevistas en el Colegio de Arquitectos de la ciudad, el Museo Histórico Regional, y con autoridades municipales del área de Turismo.

Como fruto de ese trabajo, en la segunda mitad del año los estudiantes diseñaron en grupos diversos Circuitos Turísticos, empleando herramientas de planificación y gestión, de autoevaluación y de evaluación externa. En el diseño de los circuitos se aplicaron también contenidos y procedimientos propios de las Ciencias Sociales.

La calidad del trabajo realizado por los estudiantes llevó a la Subsecretaría de Turismo local a firmar un acuerdo con la escuela, por el cual durante el verano los estudiantes gestionaron los circuitos diseñados por ellos con el apoyo municipal. Por otra parte, un grupo de los estudiantes fue contratado como informantes turísticos en sitios claves de la ciudad durante la temporada estival, y participaron de los equipos de organización del 36º Festival Infantil, la Fiesta de los Pescadores, y otros eventos.

En los años siguientes, la escuela se orientó a ofrecer “Circuitos didácticos” a las demás escuelas de Necochea, enfatizando las conexiones con contenidos del aprendizaje formal. Así, por ejemplo, la visita al Parque M. Lillo ponía el acento en la acción humana para frenar el avance de las dunas, en las características de la urbanización de la zona, etc.

Esta actividad, que permitió a muchos niños conocer mejor su propia ciudad, se consolidó al año siguiente, en el que más de 15 escuelas de la zona se beneficiaron con este emprendimiento estudiantil. Como parte del microemprendimiento, los estudiantes cobraban un “plus” a las escuelas que podían pagarlo, para poder costear el transporte y las excursiones didácticas a los alumnos de escuelas carenciadas que de otra manera no podían hacerlo.

*Microemprendimientos cooperativos:* en muchas escuelas de nuestro país sigue vigente una fuerte cultura cooperativista, protagonizada no sólo por los adultos,

sino también por los alumnos que conforman cooperativas estudiantiles. En Córdoba, por ejemplo, existe una legislación específica que da marco legal y viabilidad jurídica a estas cooperativas, numerosas en toda la provincia.

Especialmente en la Pampa húmeda y el Litoral, la tradición cooperativista se ha transmitido desde las primeras generaciones de inmigrantes hasta la actualidad. Este es el caso de la localidad bonaerense de Ferré, General Arenales, en la Provincia de Buenos Aires. Allí, la *Escuela de Educación Media N° 1 “Prof. José Manuel Estrada”* (actualmente Polimodal de Economía y Gestión de las Organizaciones) se propuso desarrollar un proyecto que aunase la formación de la conciencia cooperativista, la práctica de los conocimientos administrativo-contables y de gestión de microemprendimientos, y el brindar un servicio a la comunidad.

En 1991, y con la colaboración de la “Escuela Móvil” de la Asociación de Cooperativas Argentinas, se comenzó un proceso de formación en los principios cooperativistas que culminó con la creación de la “Esco-Coop Juvenil”, reconocida oficialmente en 1993. Esta cooperativa, desarrollada y gestionada por los estudiantes, gerencia un microemprendimiento (huerta orgánica, elaboración y comercialización de dulces, conservas y escabeches), cuyos beneficios son invertidos en equipamiento para la escuela. También realiza actividades de animación sociocomunitaria, organizando eventos deportivos, actividades recreativas, y campañas educativas de prevención sanitaria. Para orgullo de sus abuelos inmigrantes, los jóvenes de la “Esco-Coop Juvenil” revivieron la tradicional celebración del “Día Internacional del Cooperativismo”. En 1992 convocaron por primera vez a todas las cooperativas de la zona para un festejo que ahora se reitera anualmente.<sup>35</sup>

Proyectos de producción y gestión comunicacional en la Modalidad de Comunicación, Artes y Diseño

Finalmente, para concluir este pantallazo sobre los proyectos del Polimodal, digamos que también los *proyectos de producción y gestión comunicacional* pueden estar al servicio de la comunidad.

*Producción artística en función de objetivos comunitarios*: es sabido que el grueso de la producción artística escolar de niños y adolescentes -esculturas en

---

35. *Actas I Seminario*, cit. pp. 131-134.

jabón, collages y dibujos varios- suele acabar sus días en el estante en que las madres guardan los recuerdos, o en destinos menos románticos.

Afortunadamente, en los últimos años numerosas escuelas se han propuesto dar un sentido solidario a las producciones artísticas de sus estudiantes. Hemos ya mencionado el diseño de murales para embellecer la ciudad; también comienza a ser frecuente que los coros o espectáculos teatrales preparados por los estudiantes sean disfrutados no sólo por sus parientes, sino que se ofrezcan en asilos, hogares o centros comunitarios. En 1999, más de 8.000 alumnos participaron de un concurso de afiches, “Dibujar la prevención”, orientado a prevenir accidentes en las vías férreas. Algunos de los diseños presentados eran tan originales e impactantes, que la empresa del Tren Metropolitano, uno de los auspiciantes del concurso, decidió adoptarlos para su próxima campaña.

Contando con un espacio curricular destinado a los proyectos, en la Educación Polimodal un mayor número de escuelas podría sistematizar y ampliar este tipo de experiencias.

*Diseños comunicacionales para entidades de bien público:* en 1998 y 1999 FUNDALEU (Fundación para combatir la leucemia) lanzó dos campañas dirigidas a escuelas de todo el país, la “Maratón Académica por la Vida”, premiando los mejores diseños para sus campañas de concientización sobre la donación de sangre y la lucha contra la leucemia, en las categorías texto, frase e imagen. La *Escuela de Educación Media N° 1 “Bernardino Rivadavia” de Moquehuá, Prov. de Buenos Aires*, la *Escuela de Educación Media N° 2 “Nicolás Levalle” de Coronel Suárez, Prov. de Buenos Aires*, y el *Colegio San José, de la Ciudad de Buenos Aires*, obtuvieron los primeros premios entre más de 5000 proyectos que participaron en esta “Maratón”.

En este certamen participaron espontáneamente los estudiantes que lo desearon, pero el espacio de Proyectos de producción y gestión comunicacional permitirá a las escuelas que opten por la Modalidad de Comunicación, Artes y Diseño propiciar este tipo de actividades en forma sistemática, vinculando a la escuela con organizaciones de la comunidad, que a menudo carecen de recursos como para financiar diseños comunicacionales creativos y eficaces para sus actividades. El poner en contacto a los estudiantes con la realidad de este tipo de organizaciones no sólo permite desarrollar los Proyectos en un contexto real, y no ficticio, sino también resulta un aporte importante para su formación ciudadana y como creativos solidarios con su comunidad.

Este tipo de articulación con la comunidad se verifica ya en instituciones de educación superior, como por ejemplo en las cátedras de Diseño de las carreras de Diseño Gráfico de la UBA, y de la *Fundación Guttemberg de la Ciudad de Buenos Aires*. Como parte de sus trabajos prácticos, los estudiantes diseñan la imagen institucional para organizaciones no gubernamentales, museos, etc., ofreciéndoles diseños para su folletería, espacios públicos, o publicaciones.

*Animación sociocultural y educación artística:* algunas de las actuales Escuelas Artísticas han desarrollado proyectos de animación sociocultural y de educación artística que podrían ser replicados por las escuelas que opten por la Modalidad de Comunicación, Artes y Diseño.

Por ejemplo, las escuelas artísticas de la Ciudad de Buenos Aires ofrecieron en octubre de 1999 un espectáculo en el Teatro General San Martín para 900 jubilados, a quienes ofrecieron una selección de danzas españolas, italianas, rusas y latinoamericanas. Los programas incluían dibujos originales de los estudiantes de los *Bachilleratos de Orientación Artística N° 1 y 4*, y en el gran hall del Teatro se exponían esculturas de los alumnos de la *Escuela de Bellas Artes Manuel Belgrano*. El espectáculo, realizado por docentes y estudiantes de la *Escuela de Música "Juan Pedro Esnaola"* y de las Escuelas de Danzas, apuntaba a valorizar las raíces inmigratorias de muchos de los ancianos presentes, quienes participaron no sin emoción de un cálido encuentro intergeneracional.

Es interesante también el ejemplo del programa "Pettoruti para los niños", un proyecto de aprendizaje-servicio orientado a la educación artística y la difusión del patrimonio cultural desarrollado por la *Escuela Provincial de Bellas Artes "Dr. F. Alcorta" de la ciudad de Córdoba*. Este Instituto del Profesorado trabajó en forma articulada con el Museo Provincial de Bellas Artes para montar en la colección Pettoruti una muestra pedagógica. Los estudiantes también elaboraron una "valija didáctica" con reproducciones fotográficas de la colección, una biografía del artista, un video, diapositivas, fichas pedagógicas y otros elementos útiles para trabajar en distintos niveles escolares en torno a la obra del pintor cordobés.

Con la colaboración de los estudiantes de la Escuela de Bellas Artes el Museo Provincial pudo ofrecer talleres de expresión para niños y jóvenes, y talleres de educación artística para docentes, gracias a lo cual el museo dejó de ser un lugar para visitas esporádicas para convertirse en un espacio educativo y de animación cultural. Aproximadamente 2.500 estudiantes se vieron beneficiados por las actividades de este programa, que abarcó a 30 escuelas de diferentes niveles de la Ciudad de Córdoba y de Deán Funes.

*Diálogo intercultural e integración comunitaria:* en muchas escuelas de nuestro país conviven niños y adolescentes de diversas nacionalidades y orígenes culturales. La expresión artística puede ser a menudo un vehículo de integración y comprensión recíproca, tal como lo experimentó la *Escuela Parroquial “San Francisco de Asís”*, situada en la localidad de Francisco Alvarez, Moreno, en el “tercer cordón” del Gran Buenos Aires, donde conviven inmigrantes de los países limítrofes con familias provenientes de distintas regiones del país.

En ocasión de la efeméride del 12 de octubre, las docentes de Ciencias Sociales organizaron un proyecto de integración de contenidos de diversas áreas (Ciencias Naturales, Lengua, Lengua Extranjera, y Música), que culminó con la redacción y preparación de una obra de teatro llamada “El Encuentro”, centrada en el encuentro europeo-indígena en las Américas. La obra fue realizada en castellano, inglés y guaraní, para expresar del modo más realista posible las condiciones del primer encuentro. Las familias paraguayas y de lengua guaraní ayudaron a traducir los textos, y participaron de la preparación de la obra, que fue una ocasión para valorizar las raíces culturales de alumnos que a menudo se sienten discriminados.

*Valorización y difusión del patrimonio cultural local y nacional:* otro tipo de proyecto susceptibles de ser desarrollado desde la Modalidad de Comunicación, Artes y Diseño tiene que ver con el desarrollo de actividades de recuperación de tradiciones locales, o de difusión del patrimonio cultural local y nacional.

En la experiencia de las escuelas argentinas, este tipo de proyecto puede involucrar desde el Certamen de danzas folklóricas que anualmente se realiza en la ciudad de Santiago del Estero, organizado por un grupo de escuelas públicas -y que apunta a mantener y valorizar la cultura regional- hasta los más recientes proyectos de sitios de Internet dedicados a la difusión del patrimonio cultural, tales como los presentados en las Olimpíadas 1997 del INET: la página de “Música folklórica argentina” diseñada por los estudiantes del *Normal Julio A. Roca, de Santa Rosa, La Pampa*; la de “Pintura argentina del siglo XX” realizada en el *Colegio de la Asunción de la Virgen de Olivos, Pcia. de Buenos Aires*, o la de “La literatura en la Argentina”, desarrollada por los alumnos del *Normal N° 3 de Chascomús*.

En algunos casos, la recuperación del patrimonio cultural tiene directa vinculación con el potencial productivo y turístico de una zona, como en el caso del *Bachillerato Provincial N° 19, de Yala, Jujuy*, cuyos alumnos recuperaron

el molino histórico de la localidad, y realizaron una feria, la “Expo Yala 97”, promoviendo las artesanías de la región.

Espacios de definición institucional  
y proyectos de aprendizaje-servicio en Polimodal

También para la Educación Polimodal el Consejo Federal previó “Espacios de Diseño Institucional” (EDI) a desarrollar en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Según lo expresa el Acuerdo Marco:

*Este tipo de espacios curriculares tiene la función de incorporar los requerimientos y particularidades de cada contexto institucional y las demandas, necesidades e intereses de los/as alumnos/as. Serán definidos por las instituciones a partir de las pautas establecidas en este Acuerdo Marco para la Educación Polimodal y de los criterios que establezcan las provincias.*

*Para esa definición se ha elaborado el Anexo correspondiente a los Contenidos Diferenciados para la Educación Polimodal, Acuerdo Marco A N° 10 del CFCyE.*

*Para la Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal se establecen entre 3 y 5 espacios curriculares de definición institucional, según los que queden disponibles para llegar al total de 30 al construir la propuesta curricular provincial o institucional, a partir de los criterios de selección y de las reglas de composición de cada modalidad.<sup>36</sup>*

En función de estos espacios, a los Contenidos Básicos Comunes y Orientados del Polimodal el Consejo Federal adjuntó -simplemente a título de sugerencias- propuestas de “*Contenidos Diferenciados*” susceptibles de ser desarrollados en los Espacios de Diseño Institucional.

En el siguiente cuadro se presenta un esquema de la relación entre modalidades, proyectos, y Contenidos Diferenciados susceptibles de ser incluidos en los Espacios de Diseño Institucional.

---

36. Ver Apéndice -Documento 1- pp. 250-251

MODALIDAD	PROYECTO (CBO)	<i>Espacios de Diseño Institucional (Contenidos Diferenciados)</i>
<i>Humanidades y Ciencias Sociales</i>	<i>Investigación e intervención comunitaria</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1: Trabajo y empleo</li> <li>2: Educación</li> <li>3: Opinión pública y medios de comunicación</li> <li>4: Organizaciones sociales y situaciones de riesgo</li> <li>5: Animación cultural, redes de información y bancos de datos</li> <li>6: Lenguas extranjeras y cultura global</li> </ol>
<i>Ciencias Naturales</i>	<i>Investigación e intervención comunitaria</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1: Problemáticas ambientales en espacios urbanos</li> <li>2: Acciones de promoción y prevención en salud</li> <li>3: Los agrosistemas y las nuevas tecnologías de producción agropecuaria</li> </ol>
<i>Economía y Gestión de las Organizaciones</i>	<i>Micro-emprendimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1: Organizaciones, producción y comunidad</li> <li>2: Organizaciones, servicios y comunidad</li> <li>3: Organizaciones, recursos no renovables y comunidad</li> <li>4: ONGs y comunidad</li> <li>5: Organizaciones públicas y comunidad</li> </ol>
<i>Producción de Bienes y Servicio</i>	<i>Tecnológico</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1: Diseño de nuevos productos o mejora de productos existentes</li> <li>2: Diseño de nuevos procesos o mejora de procesos existentes</li> <li>3: Diseño de nuevos servicios o mejora de servicios existentes</li> </ol>
<i>Comunicación, Artes y Diseño</i>	<i>Producción y gestión comunicacional</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1: Comunicación, artes y comunidad</li> <li>2: Comunicación, artes e industria cultural</li> <li>3: Artes, comunicación, salud y naturaleza</li> <li>4: Cultura global: lenguajes y comunicación</li> </ol>

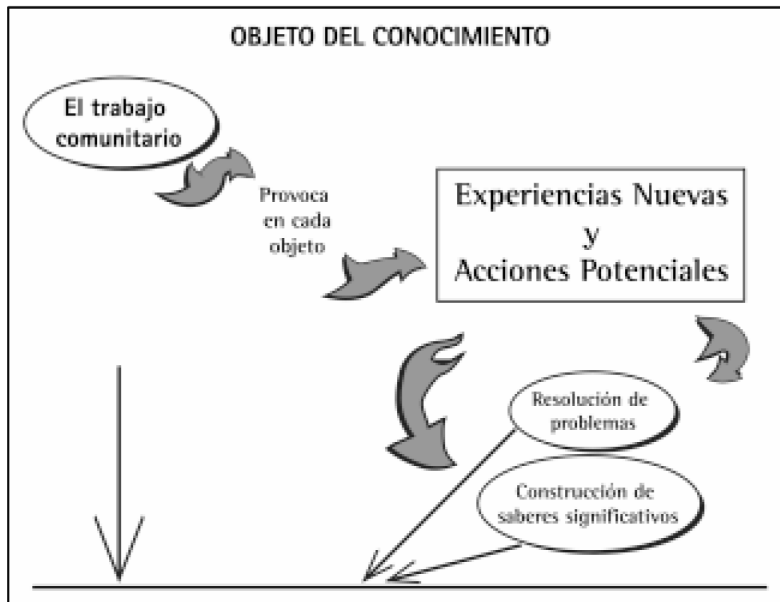


Si bien a la fecha aún no se ha llegado a implementar el último año del Polimodal en ninguna provincia, ya hay escuelas que están planificando sus espacios institucionales.

En algunos casos, como el de la *Escuela Provincial de Enseñanza Media N° 6 “Dr. Ramón Carrillo”* de la ciudad de San Luis, los espacios institucionales fueron utilizados para desarrollar un proyecto de “Trabajo de Acción Solidaria”, llevado a cabo por los alumnos de 4° y 5° año. En el cuadro se ve cómo graficaron los directivos de la escuela el impacto del trabajo comunitario en su comunidad y en el aprendizaje de sus estudiantes.

Los alumnos de la Escuela Ramón Carrillo se insertan en instituciones de acción social de su comunidad, relevan sus necesidades, y proponen soluciones posibles, trabajando luego en la ejecución de las alternativas seleccionadas. Desde el ciclo lectivo 2000, el espacio curricular de Prácticas de Ayuda Social Comunitarias contará con un mínimo de 80 horas a cumplimentar.

### Presentación del Programa de Prácticas Pre-profesionales de la Escuela Ramón Carrillo<sup>37</sup>



37. Proyecto presentado para el Premio “Paulo Freire” 1998, p. 4.

Otras escuelas han desarrollado también espacios de diseño institucional orientados al servicio a la comunidad, pero seleccionando algunos de los Contenidos Diferenciados propuestos en función del proyecto institucional y de aprendizaje-servicio que están desarrollando.

Tal es el caso del *Colegio Claret, de Bahía Blanca*, que ha seleccionado contenidos de los bloques de “Educación” y de “Organizaciones sociales y situaciones de riesgo” propuestos para la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales para desarrollar un espacio curricular en función de su proyecto institucional, y del *Colegio Carlos Tejedor, de Mar del Plata*, que también ha tomado contenidos propuestos para “Organizaciones sociales y situaciones de riesgo” en función del proyecto de aprendizaje-servicio que desarrollan en EGB3 y Polimodal.



## **CAPÍTULO 4**

### ***¿POR QUÉ DESARROLLAR PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO?***



#### 4.1.- *Las razones sociales: demandas de la comunidad y respuestas escolares*

Hemos visto hasta ahora un gran número de ejemplos de escuelas que en Argentina y en otras partes del mundo han comenzado a desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio.

Ahora quisiéramos analizar las razones sociales y pedagógicas que pueden impulsar a una escuela a implementar un proyecto de aprendizaje-servicio, y también las objeciones o riesgos que pueden interponerse.

¿Por qué un número creciente de escuelas argentinas está desarrollando actividades vinculadas con la comunidad? ¿Por qué estas actividades, luego de estar durante décadas en la periferia de la vida escolar, adquieren hoy relevancia institucional? ¿Por qué puede ser importante para la sociedad argentina que mi escuela desarrolle un proyecto de aprendizaje-servicio?

La respuesta a estas preguntas es, sin duda, muy compleja, y excede ampliamente los marcos de la pedagogía. A continuación intentaremos presentar algunas de las razones que están incidiendo en este proceso.

La demanda social hacia la escuela

En 1998, una encuesta realizada por Gallup Argentina para el “Foro del Sector Social” preguntaba: “¿en quién confía para resolver los problemas sociales?”. Las respuestas con mayor grado de adhesión fueron “la Iglesia Católica” y “la escuela pública”, seguidas de cerca por las organizaciones comunitarias y la Universidad y, bastante de lejos, por las demás instituciones (ver cuadro).

¿Por qué, en tiempos en los que la escuela parece haber perdido mucho de su prestigio, y los impuestos destinados a mejorar los sueldos docentes generan tanta resistencia, la sociedad señala sin embargo a la escuela como una institución en la que confía para “resolver los problemas sociales”?

CONFIANZA EN DISTINTAS INSTITUCIONES EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES (EN %)				
INSTITUCIONES	MUCHA CONFIANZA	BASTANTE CONFIANZA	POCA O NINGUNA	Ns/Nc
<i>Iglesia Católica</i>	39	25	33	3
<b>Escuelas públicas</b>	<b>26</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>8</b>
<i>Entidades de bien público</i>	25	33	40	4
<i>Universidades estatales</i>	24	29	30	17
<i>Ejército</i>	14	21	56	9
<i>Municipalidades</i>	12	23	62	3
<i>Pequeñas empresas</i>	12	29	59	10
<i>Grandes empresas</i>	8	20	61	11
<i>El Estado nacional</i>	7	18	72	4
<i>La Justicia</i>	7	12	79	2
<i>Sindicatos</i>	5	10	78	7
<i>El Congreso Nacional</i>	5	13	76	7
<i>Partidos políticos</i>	3	9	85	3

FUENTE: Encuesta Gallup para el Foro del Sector Social (Septiembre 1998)<sup>1</sup>

Una respuesta simple -y algo cínica- apuntaría a recordar aquello del “país de los ciegos...”. Después de años de crisis del “Estado benefactor” y de desgaste o desaparición de muchas de las instituciones tradicionales de “seguridad social”, la escuela aparece a menudo como uno de los últimos espacios públicos de contención de las demandas sociales. Por otra parte, en muchas localidades de nuestro país, como en el resto de Latinoamérica, el maestro sigue siendo uno de los líderes más visibles de la comunidad, y uno de los receptores naturales de las demandas de los pobladores más carenciados.

1. FORO DEL SECTOR SOCIAL. Federación de Asociaciones Civiles y Fundaciones. *II Encuesta Nacional sobre Trabajo Voluntario y Donaciones en Argentina. Versión reducida. Realizada para el Foro del Sector Social por Gallup Argentina.* Buenos Aires, 1998.

Apuntando a respuestas más complejas, habría que señalar que la expansión de las organizaciones comunitarias (llamadas también “no gubernamentales”, del “tercer sector”, de la “sociedad civil”, etc.) ha influido en este renovado protagonismo de la escuela en las cuestiones sociales. Después de años de hiperinflaciones, recesiones y ensanchamientos de la brecha entre ricos y pobres, muchas comunidades han quedado prácticamente abandonadas a sí mismas, y un número creciente de argentinos se han visto obligados a inventar estrategias de supervivencia y a desarrollar sus propios proyectos y organizaciones. En este contexto, muchas redes organizacionales comunitarias tienen como punto de referencia a la escuela, o trabajan en campos problemáticos afines, o articulados con ella.

No sólo en Argentina, sino a nivel mundial, el “sector social” está adquiriendo un enorme protagonismo, y también una creciente profesionalización, por la que está constituyéndose en un nuevo horizonte de inserción laboral, al que muchos países desarrollados están apostando como respuesta a la caída del empleo en los sectores tradicionales.<sup>2</sup>

De ahí la preocupación, en muchos de los dirigentes de organizaciones del “sector social”, por instalar en la formación de las nuevas generaciones la cuestión de la responsabilidad social y la participación ciudadana, como forma de garantizar la continuidad de organizaciones sobre las que hoy pesa el atender a innumerables necesidades que en otros tiempos atendía el Estado.

También es necesario señalar que entre las tendencias más paradójicas en un mundo crecientemente globalizado están la del regreso a lo local, la descentralización de las grandes organizaciones burocráticas, y la recuperación de

---

2. Las organizaciones sin fines de lucro representan en este momento el 7% de la tasa nacional de empleo de los Estados Unidos, movilizan un 6.4 del PBI, y constituyen el sector individual de mayor crecimiento en los últimos cinco años. En Israel, este tipo de organizaciones producen el 8% del PBI, y agrupan a un 25% de la población; en Irlanda, a un 20%. Las primeras estadísticas compiladas para América Latina y Argentina indican que la región no es ajena a esta tendencia mundial. Cf. PNUD-BID. *El capital social. Hacia la construcción del índice de desarrollo de la sociedad civil de Argentina*. pp. 28-30. ILLIANO, César. *Las ONG hacen crecer la economía. El Tercer Sector, una nueva opción económica*. En: *La Nación, Sección Economía & Negocios*, 25 de mayo de 1998, p. 1. Cf también DRUKER, Peter. *Una educación para el futuro*. En: *La Nación*, 16/8/1997, p. 14; y la entrevista a Jeremy Rifkin “*Los maestros son más importantes que los empresarios*”, en *Clarín, Opinión*, 4/10/98, pp. 20 y 21.



las instituciones comunitarias. En este marco mundial, la descentralización del sistema educativo argentino -hasta hace pocos años sólo nominalmente federal- ha contribuido a acercar más la realidad de la escuela a la de su propia comunidad, y a hacerla más permeable a sus necesidades.

Otro factor hace aún más acuciante -y más compleja- la demanda social sobre la escuela: muchas familias hoy necesitan delegar en las instituciones educativas tareas que antes eran casi de su exclusiva incumbencia.

El creciente número de familias con padres y madres ausentes en razón de jornadas laborales demasiado extensas, de acuciantes búsquedas de empleo, o alejados por divorcios o separaciones de hecho; el fenómeno de los padres con “miedo a los hijos”, o con escasa madurez afectiva; la rapidez de los cambios científicos y tecnológicos, que vuelve más difícil a los padres con menor educación acompañar adecuadamente el aprendizaje de sus hijos, son otros tantos motivos para la creciente demanda que pesa sobre la escuela.

Muchos docentes sienten que hoy la sociedad deposita una expectativa desmedida sobre sus espaldas: los padres esperan que pongan a sus hijos los límites que no tienen en casa, que los preparen para un trabajo que ellos no encuentran, les den la educación sexual que ellos no se animan, y que no los sancionen si decoran con ketchup las paredes. Se le pide a la escuela que prevenga desde la pediculosis al SIDA, pasando por la violencia familiar y el cólera, y no falta un proyecto para que además se ocupe de radicar a los inmigrantes indocumentados. Se hace responsables a los docentes de la escasa educación vial de una nación de transgresores, y de los errores de ortografía y de expresión de una generación criada por la tele. Y como si esto fuera poco, para algunos empresarios los docentes serían además los responsables de la crisis del parque automotor o -en la más inescrupulosa de las versiones- hasta de la catástrofe del avión estrellado en el Aeroparque de Buenos Aires en 1999...

... y las respuestas de la escuela a las demandas de la comunidad

Esta presión hoy es sufrida por prácticamente todas las instituciones educativas, y se busca darle respuesta en forma más o menos consciente. Sin embargo, no todas esas respuestas tienen el mismo valor pedagógico.

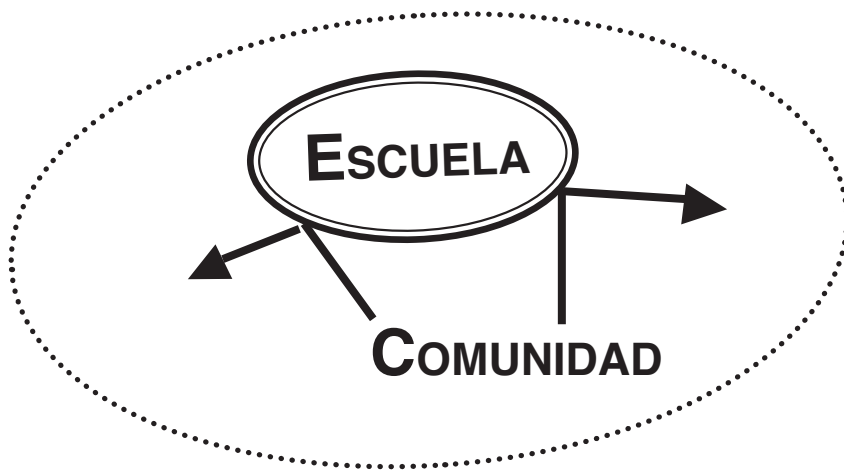
Aún a riesgo de incurrir en una excesiva simplificación, las respuestas de las escuelas argentinas a la demanda de la comunidad podrían englobarse en tres grandes grupos: las que tienden a perpetuar el modelo de escuela tradicional, las respuestas que tienden a convertir a la escuela en una suerte

de “centro asistencial”, y las que ofrecen respuestas orientadas hacia el aprendizaje- servicio.

Respuesta 1: Persistencia del modelo tradicional

Muchas escuelas intentan aún hoy preservar un modelo educativo que pretendía que el “templo del saber” se mantuviera ajeno a los males profanos que sucedían de sus puertas hacia afuera. La anécdota clásica del directivo al que le avisaban “los chicos de 5º se están trompeando” y contestaba “¿dónde?” (porque si era en la vereda no era problema suyo), aún refleja la realidad de algunas escuelas, donde no sólo se desatiende a la comunidad, sino a veces también a los alumnos una vez que trasponen la puerta del edificio escolar.

En este esquema tradicional, y como se intenta mostrar en el gráfico, las demandas de la comunidad no logran traspasar los muros, y “rebotan” sin encontrar respuesta.



Este modelo suponía la “asepsia” científica, y también una buena dosis de aislamiento de la realidad: los docentes estábamos para enseñar física, química, matemática, historia, geografía, botánica y zoología, y lo que sucediera en el alrededor contemporáneo no era objeto de estudio.

Este aislamiento se reflejaba incluso en la selección de los contenidos de estudio. Es revelador, en este sentido, que durante mucho tiempo los “programas oficiales” de historia concluyeran treinta o cincuenta años antes del presente (en la práctica, los textos de historia argentina estudiaban con gran detalle el siglo XIX, y luego agotaban en pocos párrafos a “las presidencias” del siglo XX).

A pesar del paso del tiempo y de las reformas, muchas escuelas argentinas todavía padecen de este “síndrome de la campana de cristal”, que les impide atender a cualquier tipo de demanda que no esté relacionada con el “puro” aprendizaje académico.

En este tipo de escuelas se privilegia casi exclusivamente la teoría, y predomina una enseñanza declarativa y exhortativa sobre el valor de la participación y de la solidaridad, ya que los espacios de práctica real de participación solidaria que se ofrecen a los alumnos son escasos o nulos. En el mejor de los casos, surgirán espacios de participación intra-escolar, como el Centro de Estudiantes, o campañas solidarias ocasionales.

Si en estas escuelas “tradicionales” se generan espontáneamente, por iniciativa de docentes o alumnos, proyectos de intervención en la comunidad, éstos serán claramente “extra-escolares”, “extra-curriculares”, cuando no directamente “transgresores” o semi-clandestinos: de ellos no se hablará si viene la supervisión, ni habrá recursos institucionales orientados a fortalecerlos o darles continuidad.

Aún sin caer en esos extremos de aislamiento, es reveladora la expresión de algunos docentes que desean “tender puentes hacia la comunidad”, como si la escuela fuera una “isla” que puede ocasional y voluntariamente quebrar su aislamiento, en vez de ser ineludiblemente “parte” de la comunidad.

Respuesta 2: La escuela como “centro asistencial”

En el otro extremo de este modelo tradicional, hay escuelas que -presionadas por la demandas de contextos sociales muy complejos- deben intentar responder casi por sí solas a las necesidades que perciben en sus alumnos y en la comunidad.

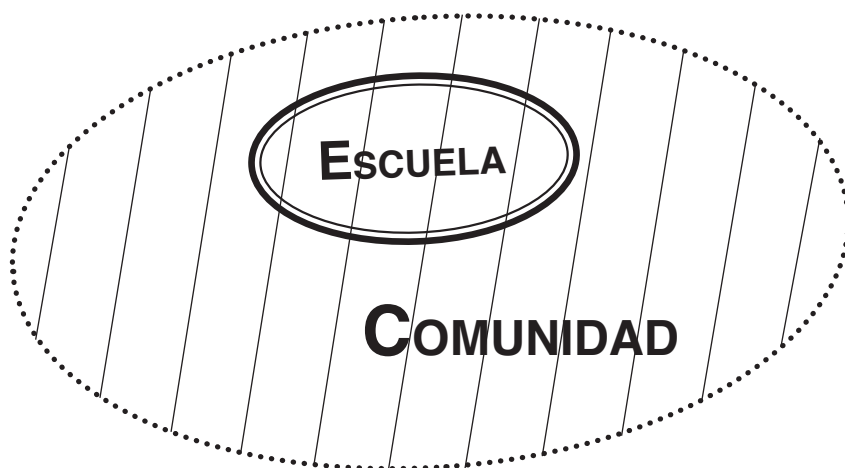
En estas escuelas los docentes tienen que ocuparse no sólo de dar de comer a los alumnos, sino también de conseguirles las zapatillas y los útiles; de averiguar si Juancito vino golpeado de la casa, y encargarse del carnet de vacunaciones y los consabidos piojos. Ni hablemos de las secundarias en las que hay que

fijarse si otra vez hay navajas o armas peores en danza, o comprender que hay alumnas que se duermen en clase porque sus padres las obligan a prostituirse durante toda la noche...

A menudo -con gran buena voluntad, pero sin la formación profesional para ello-, los docentes se sienten forzados a trabajar de “asistentes sociales”, en detrimento de su rol educativo. Los servicios asistenciales a veces ocupan tanto tiempo y esfuerzo que terminan amenazando los dedicados a la tarea de enseñar.

Como bien saben desde hace muchos años los maestros rurales, a veces la realidad no deja márgenes para otra cosa que para una gran entrega y un enorme voluntarismo, que no puede menos que desgastar aceleradamente las fuerzas de los más arrojados.

En estas situaciones, los límites de la institución escolar se “desdibujan” y confunden: las urgencias impuestas por las demandas comunitarias hacen que la identidad institucional se distorsione, y se priorice el perfil de la escuela “centro comunitario” en detrimento de su misión específicamente educativa.



Paradójicamente, en estas escuelas no siempre se alienta la participación comunitaria de los alumnos. No es raro encontrar proyectos de asistencia o promoción comunitaria encabezados o protagonizados casi exclusivamente por docentes o directivos. Iniciativas muy loables -como los comedores comunita-

rios, las clases de costura o de huerta para los padres, el trabajo con la sociedad de fomento, y otros-, pueden constituirse en experiencias de voluntariado del docente al servicio de la comunidad, pero tener escasa o nula participación de los estudiantes en su planeamiento o desarrollo.

Aún con la mejor de las intenciones, las respuestas a las demandas de la comunidad excesivamente centradas en el esfuerzo de los docentes pueden contribuir a reforzar una cultura paternalista que pone al “carenciado” en el lugar del “receptor”, capaz sólo de recibir y de esperar resignadamente que otros resuelvan sus problemas, y consolidar en los niños y adolescentes actitudes pasivas y fatalistas, en definitiva contrarias a su autoestima y a la conciencia de su propia dignidad.

Como relataba Gustavo Genusso, de la *Fundación “Gente Joven”*, que sostiene dos escuelas primarias para adultos en zonas marginadas de Bariloche:

*los jóvenes de nuestra escuela estaban acostumbrados a pedir, y esperaban que en la escuela les diéramos cosas y les resolviéramos sus problemas.*

Respuesta 3: El “aprendizaje-servicio” como respuesta desde la identidad de la escuela

Cualquiera diría que los alumnos de Genusso no tenían otra salida que esperar ayuda. Madres adolescentes y jóvenes desocupados, viven del lado del Cerro Otto que el turismo desconoce: un lugar donde en pleno final de milenio se puede morir de frío por falta de leña, y donde la luz eléctrica y el gas no llegan a todos. Todo esto a pocas cuadras de los centros nocturnos donde otros adolescentes argentinos despilfarran tiempo, salud y dinero en el supuesto “viaje de estudios”.

La estrategia planteada por la *Escuela-Taller “Enrique Angelelli”* fue, a primera vista, paradójica: en vez de preguntarles a los jóvenes estudiantes qué necesitaban, se les propuso trabajar al servicio de aquellos a quienes considerasen los más pobres del barrio. Los estudiantes, tras muchas deliberaciones, llegaron a la conclusión que los más desamparados eran los ancianos sin familia: viviendo en cabañas precarias, sin fuerzas físicas para reparar techos o recorrer el cerro en busca de leña, sin gas ni luz eléctrica, con jubilaciones mínimas o nulas, los ancianos eran los que vivían en situación más difícil.

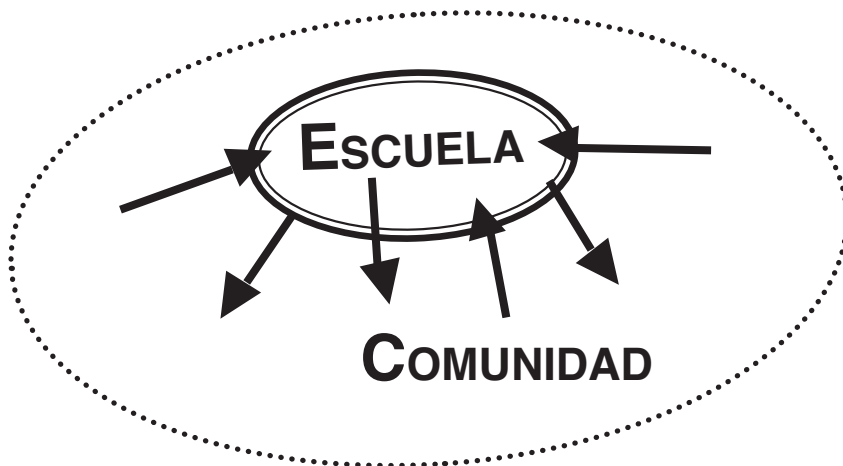
Los estudiantes decidieron “adoptar a los abuelos”: a partir de ese momento, y luego de un tiempo de visitas y de planificación, la producción de los talleres

de oficios se orientó a cubrir las necesidades que se vieron más urgentes: muebles y camperas. Se organizaron grupos para recoger leña, arreglar viviendas, conseguir medicamentos, acompañar y escuchar. También se desarrolló una larga y perseverante lucha contra burocracias varias, que concluyó con la conquista de la luz eléctrica para las casas de los ancianos. Hasta consiguieron que un colegio porteño dedicara algún día del intocable viaje de egresados a trabajar con ellos para sus “abuelos”.

Jóvenes que habían abandonado la escuela, no sólo terminaron la primaria y adquirieron una capacitación laboral: también aprendieron a organizarse, y descubrieron que podían convertirse en líderes de su comunidad y ayudarla a pelear la pobreza.<sup>3</sup>

El caso de la escuela de Bariloche no es el único. Un número creciente de instituciones educativas han comenzado a desarrollar en los últimos años un tipo de respuesta novedosa a las demandas de la comunidad sobre la escuela.

En este tipo de respuesta innovadora, la demanda social se canaliza respetando la identidad de la escuela como institución educativa, básicamente a través de dos vías: el desarrollo de proyectos de servicio a la comunidad con valor educativo, y la descentralización de la demanda social a través de la comunicación y articulación con las organizaciones comunitarias.



3. *Actas del II Seminario Internacional Escuela y Servicio a la Comunidad*, cit.

El aprendizaje-servicio responde simultáneamente a problemáticas comunitarias y a necesidades pedagógicas. Pero tiene sentido para la escuela fundamentalmente porque es una respuesta *educativa*, orientada hacia los primeros destinatarios de la acción social de la escuela: los alumnos.

En las escuelas que optan por este tipo de respuesta a las demandas sociales, ni el docente ni la institución asumen una actitud voluntarista u omnipotente.

En primer lugar, porque la escuela no acepta la responsabilidad de responder a todas las demandas, sino que asume sólo aquellas tareas que pueden tener un sentido pedagógico, y deriva las problemáticas que no está en condiciones de resolver desde un proyecto pedagógico -o que no le compete resolver, aunque pudiera hacerlo- hacia organizaciones gubernamentales o no gubernamentales especializadas.

Y en segundo lugar, porque el protagonismo está puesto en los estudiantes, y en lo que ellos son capaces de hacer, aplicando y optimizando lo aprendido en el aula, sirviendo al mismo tiempo a su comunidad y a su propio aprendizaje.

Después de experimentar por años la ineficacia de las recetas exclusivamente asistencialistas, un creciente número de escuelas ha comenzado a verificar que el movilizar a los alumnos para mejorar la calidad de vida de su comunidad contribuye también a prevenir su fracaso escolar y a mejorar la calidad del aprendizaje. Como veremos enseguida, los proyectos de aprendizaje-servicio pueden contribuir a mejorar los rendimientos escolares en contextos con altos niveles de fracaso.

Concluyendo, la mejor respuesta a la demanda social que hoy pesa sobre la escuela argentina sería la de promover una vinculación solidaria entre la comunidad escolar y su contexto, pero respetando la identidad institucional de la escuela. Se trata de promover una conducta *prosocial* por parte de la escuela, para que cada vez más enseñe la solidaridad con el ejemplo.

## 4.2 - Las razones pedagógicas para la promoción del aprendizaje-servicio

Veamos ahora cuáles son las razones estrictamente pedagógicas que recomiendan desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio.

Aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a vivir juntos

En 1998, la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI de la UNESCO, presidida por Jacques Delors, definió cuatro grandes pilares para la educación del futuro: “*aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a vivir juntos*”.

Creemos que las experiencias escolares mencionadas hasta aquí muestran suficientemente que el aprendizaje-servicio resulta una estrategia educativa que apunta simultáneamente y con el mismo énfasis a estos cuatro grandes pilares de la educación para el próximo milenio, o en otros términos, a la tan mentada y no siempre lograda *educación integral*.

En cuanto al *aprender a hacer y el aprender a ser*, el aprendizaje-servicio permite integrar fácilmente en una sola actividad el aprendizaje de competencias y el de valores y actitudes, en situaciones concretas del mundo real.

En lo que hace al *aprender a vivir juntos*, Juan Carlos Tedesco señala que “*aprender a vivir juntos ... significa que las nuevas generaciones requieren una sólida formación ética, fundamentalmente orientada a fortalecer la solidaridad y la responsabilidad individual.*”<sup>4</sup> Es evidente la importancia del aprendizaje-servicio en este sentido, no sólo por la preocupación por contribuir solidariamente a la resolución de problemáticas comunitarias que implica, sino también por la

---

4. TEDESCO, Juan Carlos. *Las respuestas a nuevos desafíos*. En: *Clarín, Sección Educación*, 13/9/1998, p. 3.



necesaria acción en equipo y la indispensable asunción de responsabilidades personales que exige de los alumnos.

Tal vez no sea, en cambio, tan evidente a simple vista en qué medida el aprendizaje-servicio contribuye a *aprender a aprender*.

Por eso nos parece importante detenernos en los datos surgidos de una investigación desarrollada por Gary Phillips, en su estudio sobre la calidad de la retención de los aprendizajes en función de las metodologías de enseñanza implementadas.

Las cifras aportadas por Phillips cuantifican datos que muchos docentes conocen por experiencia, y suelen expresar con frases acuñadas por la sabiduría popular: que lo dicho en el frente “entra por un oído y sale por el otro”; que “una imagen vale más que mil palabras”; que “es difícil competir con la tele”, que “los chicos no aprenden si no lo hacen ellos”, y que “se empieza a aprender en serio cuando hay que dar las prácticas”.

***RETENEMOS LO APRENDIDO<sup>5</sup>:***

10 %	.....de lo que oímos
15 %	.....de lo que vemos
20 %	.....de lo que vemos y oímos
80 %	.....de lo que experimentamos activamente
<b>90 %</b>	<b>.....de lo que enseñamos</b>

Estos datos contribuyen también a explicar por qué los estudiantes que realizan aprendizaje-servicio mejoran en general su rendimiento académico: porque pudieron “experimentar activamente” lo recibido en clase. También explica por qué los alumnos que hacen apoyo escolar -enseñando a otros lo aprendido- mejoran su propio rendimiento.

---

5. Phillips, Gary. *Ideas for Impact Educational Techniques*. Cit. en: Willits - Cairn, R. - Kielsmeier, J., WILLITS-CAIRN, R.- KIELSMEIER, J. *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council. 1991, p. 84

En definitiva, el aprendizaje-servicio es una herramienta eficaz para *aprender a aprender* porque permite aplicar lo estudiado en situaciones reales, porque da sentido a lo que ya se sabe y motiva a investigar lo que no se sabe, a desplegar la propia creatividad e iniciativa, y no sólo a repetir lo dicho por otros sentado en un banco escolar.

La eficacia del aprendizaje-servicio como herramienta pedagógica hace que algunos especialistas lleguen a convertir la solidaridad casi en un medio para el aprendizaje, y no ya el fin de la actividad. Si recordamos una de las definiciones ya vistas, el aprendizaje-servicio sería “*un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio...*”.<sup>6</sup>

#### Beneficios pedagógicas del aprendizaje-servicio

Veamos entonces algunas de las ventajas pedagógicas del aprendizaje-servicio señaladas más frecuentemente por los especialistas.

En el cuadro siguiente se presenta una síntesis elaborada por una de las organizaciones pioneras en el estudio y difusión del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos, la *National Helpers Network*, en base a las investigaciones de Conrad y Hedin.

Es importante subrayar que los beneficios que se señalan son para “programas *de calidad*”: así como no cualquier servicio a la comunidad es aprendizaje-servicio, no cualquier actividad que pretenda ser de aprendizaje-servicio reúne siempre los requisitos necesarios como para producir todos estos potenciales beneficios.

---

6. “*National and Community Service Trust Act*”, cit.

**BENEFICIOS DE UN PROGRAMA DE CALIDAD DE APRENDIZAJE-SERVICIO<sup>7</sup>**

*Desarrollo individual y aprendizaje académico*

- Mejora el desarrollo de competencias de lectura y cálculo, especialmente en los estudiantes que realizan tutorías para compañeros más pequeños.
- Mejora el conocimiento fáctico sobre temáticas involucradas con la experiencia de servicio.
- Mejora las competencias de resolución de problemas, pensamiento crítico y apertura mental.
- Aumenta la motivación para aprender.
- Mejora las competencias de comunicación grupal.
- Mejora las competencias de observación, interrogación y aplicación del conocimiento.

*Desarrollo social y personal*

- Aumenta el sentido de responsabilidad personal, autoestima y eficacia personal
- Desarrollo de actitudes más favorables hacia los adultos en general, y hacia el tipo de organizaciones y profesiones con las que estuvo involucrado.
- Desarrollo de una actitud más positiva hacia los pares.
- Menores niveles de alienación y aislamiento; menos problemas disciplinarios
- Aumenta el sentido de responsabilidad cívica.
- Inclínación a la participación cívica como consecuencia del servicio.
- Aumenta el sentido de las posibilidades vitales por la asunción de nuevos roles e identidades.
- Aumenta en los jóvenes la convicción de que pueden persuadir a los adultos para que los tomen en serio.
- Beneficia el desarrollo moral y del propio yo.
- Aumenta la tendencia a plantearse las “cuestiones fundamentales” como “¿quién soy yo?” “¿dónde estoy yendo?” “¿Hay algo que tenga sentido?”.

---

7. Cf. NATIONAL HELPERS NETWORK. *Reflection. The Key to Service Learning. A Guide for Program Leaders*. New York, 1998, pp. 8-9. El cuadro sintetiza las investigaciones de CONRAD, D.-HEDIN, D. *High school community service: A review of research and programs*. Washington, Independent Sector, 1989, y *School-based community service: What we know from research and theory*. Phi Delta Kappan, 72 (10), 754-757.

Otra de las organizaciones que promueven el aprendizaje-servicio a nivel internacional, el *National Youth Leadership Council*, sintetiza de esta manera los resultados del aprendizaje-servicio en cuanto a los estudiantes, las escuelas y la comunidad:

### RESULTADOS PRIMARIOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO<sup>8</sup>

#### Para los estudiantes:

- Capacidad para la acción: marca diferencias, atiende necesidades reales.
- Autoestima: identidad, desarrollo moral, valores humanos.
- Ciudadanía: conexión con, liderazgo en la escuela y la comunidad.
- Competencias académicas: aumenta la relevancia, desafío a pensar críticamente.

#### Para las escuelas:

- Estudiantes comprometidos: motivados, responsables de su propio aprendizaje.
- Comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes y comunidad: todos asociados.
- Excelencia educativa: mejora el clima, enriquece el currículo.

#### Para la comunidad:

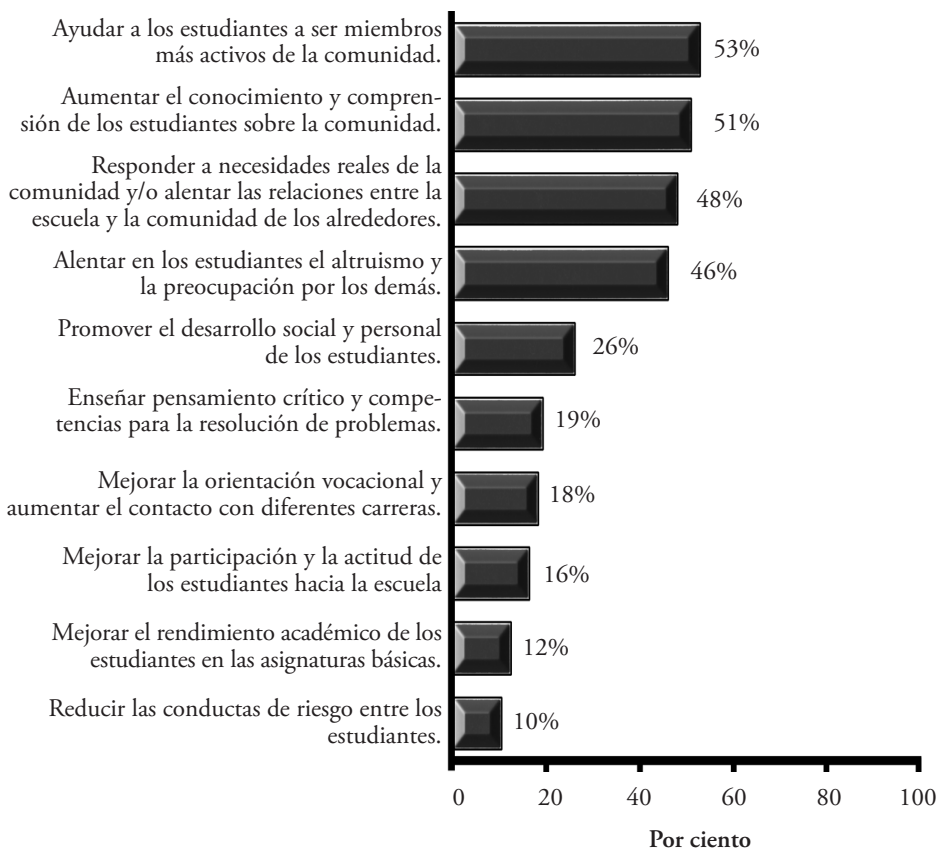
- Servicio valioso: a menudo se cubren necesidades imposibles de cubrir de otro modo.
- Ciudadanía: los estudiantes se vuelven participantes activos en el presente y el futuro.

Es interesante tener en cuenta, de frente a las ventajas pedagógicas señaladas por los especialistas, cuáles son las razones más habituales por las cuales los docentes optan por este tipo de actividades.

Como surge de una encuesta hecha por la Secretaría de Educación de los Estados Unidos a los docentes involucrados en actividades de aprendizaje-servicio durante el año académico de 1998 a 1999 (ver cuadro), las principales razones por las cuales los docentes promueven el aprendizaje-servicio están vinculadas al compromiso con la comunidad, y el desarrollo de valores solidarios. Las razones de tipo pedagógico, en cambio, son las minoritarias.

8. WILLITS-CAIRN, R.- KIELSMEIER, J. *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council. 1991, p. 19.

RAZONES PARA ALENTAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES  
EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE-SERVICIO<sup>9</sup> Año académico 1998-1999



9. NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools*, cit., p. 10

Muy probablemente, una encuesta de este tipo en nuestro país arrojaría resultados muy similares. Para la mayoría de los docentes, la principal motivación para desarrollar un proyecto de intervención comunitaria suele ser la de responder a una demanda social, o formar en valores como la participación cívica o la solidaridad. Sin embargo, y a medida que este tipo de proyectos adquieren envergadura y tradición institucional, se comienzan a advertir sus beneficios pedagógicos también en otros aspectos.

En el cuadro a continuación se presenta una síntesis realizada por el Prof. Alberto Croce, de extendida experiencia educativa y en organizaciones comunitarias, en base a la realidad nacional.

*“Las experiencias de Servicio Comunitario permiten alcanzar una serie de objetivos que, no sólo son importantes en todo proceso educativo sino que, además, son de dificultoso logro por otras vías”.*

... entre otros:

- Los alumnos aprenden a tener otra aproximación a la realidad y a reflexionar y aprender sobre sus prácticas.
- Aprendizaje de contenidos escolares (criterio de transversalidad).
- Conocimiento y reconocimiento de cada uno de los alumnos desde una nueva perspectiva.
- Integración grupal y fortalecimiento de las relaciones.
- Aprendizaje en la dinámica de elaboración de proyectos y en su realización.
- Revalorización de la presencia docente en el proceso educativo.
- Fortalecimiento de la integración entre Escuela y Comunidad.
- Ensanchamiento del “espacio educativo” fuera de los locales escolares.
- Fortalecimiento de las Organizaciones de la Comunidad involucradas.
- Mejoras diversas en la situación de los beneficiarios a partir de la acción directa propuesta en los proyectos.
- Fortalecimiento de las estrategias de retención y de reinserción escolar de los niños y adolescentes.
- Aportes para una nueva perspectiva cultural del aprendizaje escolar en cada institución y en el sistema educativo.<sup>10</sup>

10. CROCE, Alberto. *Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de servicio comunitario desde la escuela*, p. 7. En: *Actas del II Seminario Internacional Educación y Servicio a la Comunidad*, cit.

Creemos que es indispensable, si se desea desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio de calidad, tener en cuenta todo el potencial pedagógico de estas actividades, y prever estrategias específicas para desarrollar ese potencial, así como para evaluar eficazmente el impacto del proyecto sobre el desempeño personal y grupal de los estudiantes.

En muchas escuelas, los estudiantes realizan actividades de servicio sin que la mayoría de los docentes sepan qué es lo que hacen fuera del aula. Pero aún en aquellas escuelas en las que los docentes son informados, o participan personalmente de las actividades de servicio, no siempre se recuperan en forma sistemática los aprendizajes realizados durante el proyecto, ni se establecen vinculaciones institucionales entre los objetivos pedagógicos del proyecto de aprendizaje-servicio y los del trabajo áulico.

Por eso a continuación nos detendremos en algunas de las potencialidades pedagógicas más evidentes en las experiencias de aprendizaje-servicio. En el capítulo siguiente veremos metodologías útiles para una mayor integración entre la tarea del aula y los proyectos comunitarios.

El aprendizaje-servicio permite mejorar el rendimiento escolar y la retención en contextos sociales críticos

En los últimos años comienza a haber, a nivel internacional, mediciones consistentes sobre el impacto del aprendizaje-servicio en los rendimientos escolares.

Según una reciente evaluación realizada en Estados Unidos sobre una muestra de 1000 estudiantes participantes del programa federal de aprendizaje-servicio, “*Learn and Serve America*”, se constata una mejora en los rendimientos en Matemática, así como en Ciencias Naturales y Sociales en los alumnos del ciclo intermedio (equivalente a la EGB3) que realizaron actividades de aprendizaje-servicio. La evaluación muestra un promedio de 10% de mejora en las notas de matemáticas, un 6,5 en Ciencias Naturales, y un 4% en las restantes materias del “core curriculum”. Muy significativamente, los estudiantes provenientes de “minorías” (afroamericanos, hispanos, etc.) mostraron un incremento en sus notas superior al promedio de los “blancos”.<sup>11</sup>

---

11. *National Evaluation of Learn and Serve America. Summary Report*. Brandeis University, Center for Human Resources, July 1999, p. 12.

De hecho, y como hemos señalado al referirnos al Tercer Ciclo de EGB, la mayoría de los investigadores coincide en señalar que los estudiantes que se encuentran en situaciones sociales desfavorecidas son quienes más se benefician al realizar actividades de aprendizaje-servicio.

Las investigaciones han sido corroboradas en la experiencia por organizaciones como WAVE (*Work, Achievement and Values in Education*), que trabaja en programas de prevención del fracaso escolar y reincorporación a la escuela de estudiantes que abandonaron sus estudios en barrios marginales o “*inner cities*”. También en la experiencia de organizaciones como el *New York City Corps*, o el *Washington D.C. Service Corps*, el servicio a la propia comunidad es una herramienta empleada exitosamente en combinación con actividades de apoyo académico para ayudar a jóvenes adultos desocupados a terminar sus estudios medios.<sup>12</sup>

También en nuestro país comienzan a difundirse y sistematizarse experiencias que demuestran que el aprendizaje-servicio puede permitir el mejoramiento de los niveles de rendimiento escolar, y aumentar los niveles de retención en contextos sociales críticos.

Si bien en la mayoría de nuestras escuelas no se ha desarrollado aún una cultura de evaluación y cuantificación que permita tener estadísticas confiables, los primeros datos que comienzan a aparecer indicarían que en las escuelas en situaciones más críticas hay una relación directa entre el desarrollo de proyectos comunitarios y el aumento de la retención.

Hemos visto en el caso de la Escuela N° 84 de Viedma que casi el 100% de un curso de estudiantes con historial de repitencia logró promocionar a partir del proyecto de aprendizaje-servicio de la Panificadora Solidaria.

Veamos ahora otro caso de una escuela que, en una zona con altos niveles de fracaso escolar, aumentó en un 40% su matrícula y bajó drásticamente los niveles de repitencia a partir de la implementación del aprendizaje-servicio.

La *Escuela Media N° 40 “Explorador Ramón Lista”* se encuentra en la localidad chaqueña de *Villa Río Negro*, una zona en las afueras de Resistencia donde las inundaciones, la pobreza y la desocupación son moneda corriente, y los niveles de deserción y fracaso escolar son casi tan graves como las Necesidades Básicas Insatisfechas (48%). El edificio escolar es una vivienda precaria más: un rancho de madera que hoy alberga a más de 500 alumnos.

---

12. ELICEGUI, Pablo, *op. cit.*



En 1994, la Prof. Rosa Alegre asumió la dirección de la escuela. Cuatro años después, la matrícula de la escuela había aumentado un 40%, el índice de repitencia en 1º año había bajado a 0, y la nota promedio de los alumnos de 5º año arañaba el 8. ¿El secreto del éxito de “la 40”? Multiplicar los proyectos vinculados a necesidades concretas de su comunidad.

En la actualidad, la escuela desarrolla 14 proyectos diferentes de aprendizaje-servicio. Los estudiantes optan por el que prefieren, y reciben capacitación específica para la actividad. El espectro de problemáticas abarcadas es muy amplio, y se va enriqueciendo año a año con nuevas propuestas.

El primer proyecto, surgido en 1994 después de un período de diagnóstico, fue una huerta orgánica. Al año siguiente la huerta ya producía lo suficiente como para que los alumnos elaboraran comidas con lo producido, y comercializaran los excedentes, proveyendo de verdura a muy bajo costo a los alumnos más carenciados y sus familias. Iniciando una red de contactos y apoyos inter-institucionales que crecería con los años, recibieron capacitación para este proyecto de la Cámara de Comercio y del Colegio de Profesionales de Resistencia.

A la huerta se agregó más tarde un microemprendimiento de preparación de dulces y conservas, un proyecto de tecnología en la producción de animales, y otro de lombricultura, protagonizados todos por los estudiantes, quienes luego transfieren sus conocimientos a sus familias y la comunidad. Paralelamente, comenzó un proyecto para atender a problemáticas de salud. A partir de una capacitación externa, un grupo de estudiantes organizaron para sus pares talleres sobre temas como sexualidad, adicciones, nutrición, desarrollo y otros. Luego comenzaron a desarrollarse un proyecto de técnicas de primeros auxilios, y otros vinculados al campo de la salud.

Las iniciativas se multiplicaron. Los chicos salieron a documentar a los muchos indocumentados de la zona, organizaron una campaña de limpieza del barrio y de concientización de los vecinos sobre la contaminación por basura en el río Negro. Como a la escuela acudían alumnos aborígenes provenientes de la cercana comunidad del Barrio Mapic, se organizó -con el apoyo del INAI- un proyecto de recuperación de la cultura toba. Ante la realidad de las alumnas-madres, se organizó una guardería, en la que alumnos y docentes colaboran en la atención de los niños.

Fogueadas en estas acciones, un grupo de alumnas accedió a una capacitación de Animadoras comunitarias, y su proyecto final fue seleccionado para obtener financiamiento de la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación: las

calles que llevan a la Sala de Primeros auxilios y a la escuela, antes de barro, fueron enripiadas gracias a estas adolescentes.

Apuntando a la capacitación laboral de los estudiantes, pero también a la comunidad, con el beneficio del Crédito Fiscal la escuela adquirió 6 máquinas industriales para costura, con las que se iniciaron talleres de confección abiertos a la comunidad. También se adquirieron 4 computadoras, con las que se iniciaron talleres de capacitación en Informática para alumnos y vecinos.

A falta de empresas cercanas donde realizar pasantías laborales, la escuela organizó un ingenioso sistema de pasantías en tareas de servicio vinculadas a la escuela, tanto en la guardería como en el área administrativa. Para acceder a las pasantías, los alumnos tienen que tener un promedio general de 8 en las asignaturas formales, lo cual tal vez explica por qué en los dos últimos años la escuela de Villa Río Negro obtiene mejores evaluaciones que muchas escuelas “del centro”.

Toda esta experiencia exigió, ciertamente, una gran esfuerzo y dedicación por parte del cuerpo docente, y altos niveles de autogestión y de flexibilidad institucional. También una gran dosis de creatividad, entre otras cosas para generar fichas de monitoreo que permitiesen evaluar la multiforme actividad de los alumnos. Pero el protagonismo, sin duda, estuvo en los chicos y chicas que, con los escasos recursos disponibles y mucho trabajo, hicieron de su escuela un punto de referencia para toda la comunidad.

En 1998 se comenzaron a recoger los frutos: la totalidad de los alumnos de 1º año eran nuevos ingresantes, ya que nadie de la promoción anterior había repetido. El 40% más de inscriptos mostraba que los adolescentes que antes estaban “en la esquina”, sin estudiar ni trabajar, habían visto que en la escuela se aprenden cosas que sirven para mejorar la vida de todos los días.

La experiencia de esta escuela chaqueña no es un caso aislado. En la totalidad de los casos ya mencionados de escuelas en situaciones de alta complejidad, el aprendizaje-servicio contribuyó a mejorar no sólo la retención sino también la calidad del aprendizaje.

En 1999, un concurso auspiciado por la *Campaña “Estudiar vale la pena”* del CENOC<sup>13</sup> permitió seleccionar experiencias exitosas de escuelas en contextos

---

13. Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad, Secretaría de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación.

de pobreza que estaban realizando proyectos de aprendizaje-servicio orientados a prevenir la deserción o el fracaso escolar en sus comunidades.

Entre las premiadas, vale la pena destacar el proyecto de la *Escuela 4-055 Presbitero Constantino Spagnolo, de Junín, Mendoza*, que desarrolló un eficaz y complejo programa, “Pongamos en acción las herramientas recibidas”. Utilizando los espacios de autonomía institucional previstos por la provincia, esta escuela organizó proyectos de proyección comunitaria de 1º a 5º año, apuntando a la retención y al mejoramiento de la calidad educativa.

Otro de los proyectos premiados en este concurso fue el de “Recreación para la retención escolar”, presentado por el *Instituto Padre Fernández*, de la Ciudad de Neuquén. Cabe mencionar que la directora de la escuela, la Prof. Teresa Casala de Van Houtte, obtuvo el Premio Bienal de Educación 1999 de la Fundación Navarro Viola, por los rasgos innovadores del Proyecto Educativo Institucional, que incluye varias actividades de aprendizaje-servicio.

El aprendizaje-servicio permite mejorar la calidad del aprendizaje, aplicando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la vida real

Hemos ya mencionado la importancia que dió la transformación educativa a una educación integral que tenga en cuenta estos tres tipos de contenidos, y no sólo los conceptos que constituían la médula de los viejos “programas”. Sin embargo, se advierte la dificultad que muchos docentes encuentran para pasar de planificaciones cerradas casi exclusivamente en los contenidos conceptuales a la introducción sistemática en la vida del aula de los contenidos procedimentales y actitudinales.

Las experiencias escolares relatadas hasta aquí muestran que los proyectos de aprendizaje-servicio permiten integrar y aplicar naturalmente contenidos conceptuales y procedimentales provenientes de diferentes campos del saber, y fortalecer actitudes que de otro modo permanecerían en el campo del discurso, todo ello sin necesidad de áridas discusiones teóricas entre departamentos, y con un alto protagonismo de los propios estudiantes.

Estas experiencias muestran que es posible y valioso para el aprendizaje correlacionar el conocimiento formal de las asignaturas escolares con la práctica del servicio.

Como afirmábamos en el I Seminario de “Educación y Servicio a la Comunidad”:

*Los púberes y adolescentes tienen necesidad de saber que lo que hacen puede significar algo, puede mejorar algo. Tienen necesidad de conectar lo que aprenden en el aula con la vida real. Necesitan experimentar los conceptos aprendidos y las competencias desarrolladas en la escuela en contextos nuevos y significativos para ellos y para la sociedad.<sup>14</sup>*

Es importante señalar que el aprendizaje-servicio ofrece campos de aplicación para todos los contenidos del aprendizaje: y subrayamos el “todos”, porque en ocasiones pareciera que las actividades de servicio a la comunidad sólo tienen que ver con la Formación Ética y Ciudadana, o que los proyectos ecológicos se pueden vincular sólo con las Ciencias Naturales, y no es así.

El aprendizaje-servicio puede ser considerada una “*metodología transversal*”, susceptible de ser integrada por muy diversas asignaturas, y de integrar contenidos de distintos campos del saber. Esto requiere, obviamente, de una adecuada planificación, tal como veremos en el próximo capítulo, pero se puede advertir claramente en algunos de los casos analizados: por ejemplo, los estudiantes de Ramona, motivados por su proyecto sobre el agua con arsénico, aprendieron más Química, Matemáticas y Física, y también más Lengua y Educación Cívica, de la que hubieran estudiado ateniéndose a la planificación normal.

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

---

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

## El aprendizaje-servicio y la Formación Ética y Ciudadana

Si bien no se puede asociar el aprendizaje-servicio exclusivamente con la formación ética y ciudadana, a lo largo de esta obra hemos enfatizado la importancia del aprendizaje-servicio en función de una renovada educación en valores y para la participación ciudadana de los niños y jóvenes.

Es difícil ignorar que el énfasis puesto por los actuales contenidos educativos en la participación ciudadana y la formación en actitudes solidarias tiene directa relación con nuestro pasado reciente, y con la convicción generalizada de que es necesario formar a las nuevas generaciones en una cultura más auténticamente democrática y más genuinamente solidaria, como única vía para garantizar que “nunca más” volvamos a padecer lo padecido.

Sin embargo, esa misma experiencia histórica muestra que décadas de “Educación Democrática”, “Instrucción Cívica”, “Estudio de la Realidad Social Argentina”, “Formación Moral y Cívica”, y demás versiones de formación ciudadana que supimos conseguir, no impidieron la prolongada vigencia de una cultura autoritaria en nuestro país.

Durante muchos años, la escuela concibió a la democracia como un “credo” (baste como ejemplo la memorización del Preámbulo de la Constitución de 1853 por generaciones de estudiantes), y puso el énfasis en la enseñanza de una normativa republicana que a menudo había quedado sin efecto “por razones de fuerza mayor”.

Los textos de “Instrucción Cívica” abundaban en detalles sobre los “pactos preexistentes” y la gestación de la Constitución de 1853, y eludían cuidadosamente toda mención a realidades contemporáneas que avasallaban esa Constitución. Las actividades de la asignatura eran, en el mejor de los casos, “discusiones grupales”, “debates” o “reflexiones personales”. La utilización didáctica del diario corría por cuenta de los docentes más innovadores, y generalmente se agotaba en la lectura y el comentario de alguna noticia. Un observador cáustico observó alguna vez que este tipo de educación preparaba muy bien para discutir en la mesa de un café, pero muy poco para intervenir eficazmente sobre la realidad.

A más de una década de la recuperación de la democracia resulta cada vez más evidente que la fortaleza del sistema reside antes que nada en la solidez de las *prácticas democráticas*, como la capacidad de generar consensos, de debatir sin intolerancia, de convivir con los diversos, y de anteponer el bien común a los intereses particulares.

A ningún profesor de Educación Física se le ocurriría que basta enseñar el reglamento del volley para que sus alumnos sepan practicarlo. Sin embargo, en muchas escuelas aún parece sostenerse la creencia de que basta con leer y analizar la Declaración de los Derechos Humanos, la Constitución, el diario o el libro de texto para formar “*ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad... defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente*”.

Ciertamente, uno de los desafíos actuales para la transformación educativa en general y para cada escuela en particular, es el de lograr que la formación ética, participativa y democrática propuesta por la normativa y los discursos pedagógicos no se convierta en una enésima enumeración de buenas intenciones sin impacto en la vida real de los estudiantes.

Por eso, una de las razones por la que muchas escuelas han comenzado a desarrollar proyectos de servicio comunitario o de aprendizaje-servicio es justamente la de ofrecer a los estudiantes motivaciones y oportunidades concretas para ejercitar la participación ciudadana y la práctica de la solidaridad, y pasar así finalmente de los dichos a los hechos.

Para una generación fuertemente desmotivada con respecto a las instituciones políticas, pero sensible a problemáticas sociales concretas, el aprendizaje-servicio puede resultar una vía eficaz de acercamiento a la estrecha relación entre las problemáticas comunitarias y ambientales y las redes institucionales políticas y sociales.

El aprendizaje-servicio como orientación hacia el mundo del trabajo

En numerosos casos escolares citados hasta aquí vimos que los proyectos de aprendizaje-servicio pueden ser también una forma eficaz de orientar a los alumnos hacia el mundo del trabajo.

Si bien es evidente que la escuela no puede garantizar el trabajo de sus alumnos en una sociedad donde campea el desempleo, ante el panorama acuciante de la desocupación muchas escuelas parecen considerar que el inglés, la computación y las pasantías en empresas son las únicas herramientas válidas para mejorar la empleabilidad de sus estudiantes.

Sin desmerecer ninguna de estas alternativas, es necesario recordar que los empresarios, banqueros y líderes del mundo productivo que contestaron a las encuestas del Ministerio de Educación previas a la reforma señalaron como sus

principales demandas a los egresados: buena capacidad de comunicación oral y escrita; responsabilidad en la asunción de tareas; capacidad de trabajar en equipo, y creatividad e iniciativa para responder a situaciones problemáticas.

Justamente éstas son algunas de las competencias que permite desarrollar el servicio a la comunidad: un proyecto de aprendizaje-servicio bien planificado fortalece la capacidad para trabajar en equipo, desarrolla el sentido de iniciativa personal y de resolución de problemas, y forma o fortalece competencias adecuadas para la intervención en la realidad.

Hay evidencias provenientes del ámbito internacional que mostrarían que la empleabilidad de quienes han tenido experiencias de servicio comunitario es superior a quienes no la han hecho. Una investigación realizada en los Estados Unidos realizó un seguimiento de la trayectoria de vida de ex-alumnos de escuelas que desde 1920 desarrollaban experiencias de servicio comunitario. Los investigadores comprobaron que tanto desde el punto de vista profesional, como de su inserción ciudadana, los alumnos que habían sido expuestos a experiencias de servicio comunitario habían tenido un desempeño más exitoso. Las tareas comunitarias habían potenciado -de acuerdo a esta investigación- una serie de competencias concretas y de actitudes hacia la vida, que redundaron también en una mejor inserción productiva y una mayor participación cívica.<sup>15</sup>

El aprendizaje-servicio, el desarrollo personal y la orientación vocacional

Esta es una temática todavía poco trabajada en los proyectos de servicio de las escuelas argentinas, si bien muchos de los relatos incluyen referencias al impacto que tuvo el proyecto en la elección de una carrera o de una trayectoria de vida de uno o más estudiantes.

Así, por ejemplo, el contacto de los estudiantes de la Escuela Agrotécnica de Arrecifes con estudiantes y docentes de Veterinaria de la UBA resultó motivador para que muchos de los adolescentes se plantearan continuar estudios universitarios, especialmente en la carrera de Veterinaria. Vimos también en la experiencia de la radio montada por los estudiantes de Gobernador Gregores, que la opción por distintas gerencias (Programación, Periodística, Técnica, de Publicidad y comercialización, y de Administración y Archivo) contribuyó a la orientación vocacional de los alumnos. Hemos también señalado el impacto

---

15. *Actas del I Seminario...cit.*, p. 162.

que tuvieron proyectos de aprendizaje-servicio en la autoestima y el desarrollo de proyectos de vida en jóvenes en riesgo de fracaso escolar.

La experiencia internacional muestra que el aprendizaje-servicio puede ser planificado en función del desarrollo personal y la orientación vocacional de los adolescentes y jóvenes, desde diversas perspectivas.

### *Nuevos marcos de relación: convivencia y pertenencia institucional*

En primer lugar, este tipo de proyectos brinda un contexto no convencional para desarrollar *interrelaciones formativas entre estudiantes y docentes*, a menudo más profundas de las que pueden establecerse en el aula. Es frecuente, en relatos de estudiantes que realizaron un proyecto de servicio, oír expresiones de sorpresa al reconocer al docente como “persona”, más allá de su rol en el aula, y de revaloración de lo brindado para su crecimiento personal. Por parte de los docentes tampoco faltan las expresiones de asombro al descubrir cualidades y potencialidades en alumnos a los que sólo se conocía por su rendimiento en una asignatura determinada.

Este tipo de vinculación interpersonal permite a los adolescentes relacionarse con figuras adultas (ya sean los docentes o los miembros de una organización comunitaria) que ofrecen modelos de conducta positivos, solidarios y participativos. Para adolescentes que viven en contextos sociales y familiares de alto grado de violencia, o con figuras parentales ausentes o poco maduras afectivamente, éste no es el menor de los impactos que el aprendizaje-servicio produce en sus vidas.

Este tipo de interrelaciones humanas se relaciona directamente con otro de los beneficios que suelen provocar los proyectos de aprendizaje-servicio: *la mejora de la convivencia escolar*. Motivados a investigar y estudiar, habiendo mejorado su relación con al menos alguno de sus docentes, desarrollando un proyecto que les genera un tipo de pertenencia institucional movilizadora, las estadísticas dicen que los estudiantes que protagonizan este tipo de actividades mejoran sus niveles de convivencia.<sup>16</sup>

En 1998, escuchando al director de la Escuela Técnica de Junín de los Andes relatar cómo sus alumnos iban y venían a los poblados rurales, entrevistando crianceros mapuches, diseñando y experimentando con hélices y montado molinos de viento, el director de otra escuela industrial donde se trabajaba con

---

16. *National Evaluation of Learn and Serve America*, cit, p. 11.



talleres tradicionales le preguntó: “Pero con tanto movimiento, ¿cómo hacés con la disciplina?”. La irónica respuesta fue: “¿Disciplina? ¿Qué es eso?”. A lo largo del desarrollo del proyecto, no habían tenido problemas disciplinares o de convivencia: los estudiantes estaban comprometidos y motivados por el proyecto, y -en la gráfica expresión de un docente- “no tenían tiempo para pavadas”.

Si bien no se ha realizado aún un estudio cuantitativo en profundidad, en el caso de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini se puede advertir, a partir del desarrollo de proyectos de servicio a la comunidad, una tendencia al mejoramiento de la convivencia, y a la disminución del número de estudiantes que participan en versiones agresivas o vandálicas de la tradicional “vuelta olímpica”. De hecho, es factible pensar que el conocer las precarias condiciones en que estudian los niños y adolescentes de La Boca, de Florencio Varela y del Chaco con los que se relacionaron a través del “Programa de Acción Solidaria”, los estudiantes del Pellegrini valorarán más las instalaciones y facilidades educativas que les ofrece gratuitamente su escuela.

Este mejoramiento de la convivencia está directamente ligado al sentimiento de *pertenencia institucional* que suele generar en los adolescentes un buen proyecto de aprendizaje-servicio. En general, los estudiantes se sienten orgullosos de lo realizado, y también orgullosos de su escuela. Las estadísticas compiladas entre las escuelas participantes del programa Learn & Serve America muestran un aumento consistente en el compromiso escolar de los estudiantes que participaron de proyectos de aprendizaje-servicio, aún un año después de concluido el servicio.<sup>17</sup>

### *Orientación al desarrollo de un proyecto de vida*

En segundo lugar, y desde una mirada de *orientación tutorial y vocacional* orientada en sentido amplio a la definición de un proyecto de vida y al mundo del trabajo, es posible planificar los proyectos de aprendizaje-servicio en función de poner en contacto a los adolescentes con diferentes campos de actividad productiva, con distintas profesiones y entornos laborales, y con diversos proyectos de vida.

Es posible, por ejemplo, desarrollar cuestionarios que permitan a los estudiantes, a lo largo del proyecto de aprendizaje-servicio, indagar en las institucio-

---

17. *Idem*, p. 17.

nes a las que acuden a trabajadores y voluntarios, investigando campos laborales, perfiles profesionales y trayectos de vida, y utilizando esas investigaciones para un posterior trabajo de orientación.

Finalmente, y tal como hemos subrayado anteriormente, los proyectos de aprendizaje-servicio contribuyen a *desarrollar la autoestima de los estudiantes*. La baja autoestima es característica en niños y adolescentes en situaciones de extrema pobreza material, pero también está presente en adolescentes que tienen todo lo que el dinero puede comprar, y cuyas borracheras, adicciones, bulimias o anorexias debieran ser señales de alarma para padres que a menudo optan por la política del avestruz.

Cuando estos niños o adolescentes hacen la experiencia de que ellos pueden hacer algo -pequeño, mediano o grande- por la comunidad que los rodea, que algo cambia a su alrededor como consecuencia de sus acciones, y que ésto es valorado por figuras adultas que les resultan significativas, se advierte un fuerte y positivo impacto sobre la autoestima, que repercute más allá del rendimiento escolar.

### 4.3 - Los riesgos y objeciones más frecuentes

Hasta aquí nos hemos extendido en los beneficios del aprendizaje-servicio y del servicio comunitario escolar. Para matizar y volver más realista este cuadro, es indispensable señalar algunos de los potenciales riesgos que este tipo de proyectos pueden implicar. Ninguna escuela debiera planificar un proyecto de aprendizaje-servicio sin evaluar detenidamente estrategias institucionales que prevengan o disminuyan el potencial impacto de estos riesgos.

Los riesgos

#### ***La manipulación de los jóvenes, o los estudiantes como “mano de obra barata”***

En primer lugar, es necesario reconocer la tentación que puede presentarse a los adultos -aún “con las mejores intenciones”, como diría Bergman- de *manipular a los jóvenes*.

En el tipo de situaciones novedosas que plantean los proyectos comunitarios, que requieren de liderazgos fuertes, es necesario un cuidado especial para que el aconsejar y conducir no se convierta en manipular. La vocación de servicio no se puede imponer, y el aprendizaje-servicio no debiera convertirse en una vía de imposición de las valoraciones u opiniones del docente coordinador del proyecto.

La demagogia y la encubierta competencia por la adhesión afectiva de los niños y adolescentes no son fenómenos ausentes de las escuelas, y la tentación de ser el “profe preferido” a costa de sabotear el horario de otras materias, o de generar proyectos caros al coordinador pero no siempre valiosos para el conjunto de la institución, son fuentes potenciales de conflicto y de manipulación de los estudiantes.

Es cierto que hay escuelas donde el proyecto institucional incluye un determinado conjunto de valores, o la realización obligatoria de proyectos comunitarios. Pero también en estos casos es necesario que los padres tengan muy claro al elegir la escuela cuál es el proyecto en el que deberán involucrarse sus

hijos, y que haya siempre un margen para la libertad de conciencia y para los tiempos de maduración personal de cada niño y adolescente.

En segundo lugar, y para decirlo crudamente, existe siempre el riesgo de *utilización de los jóvenes como “mano de obra barata”*.

En una localidad del interior, y ante la falta de personal en el correo local, la directora de un establecimiento -con la mejor voluntad de prestar un servicio a esa comunidad rural- decidió que los estudiantes actuaran como carteros. En vez de estudiar las causas por las cuales no se nombraban empleados de correo, y las vías por las cuales exigir el cumplimiento de un servicio público, los estudiantes desarrollaron una tarea que insumía tiempo que hubieran podido dedicar al estudio, les aportaba escasos aprendizajes, y que no les correspondía realizar.

En otro caso, los estudiantes concurren a un hospital a desarrollar tareas de voluntariado. Por falta de una adecuada supervisión por parte de la escuela de las tareas que se les asignarían, adolescentes de 15 y 16 años terminaron manejando el fichero del hospital (que contenía información personal confidencial que debiera haber sido manipulada exclusivamente por profesionales), y presenciando sin preparación previa una cirugía mayor.

Se conocen, lamentablemente, experiencias de pasantías en empresas en donde los estudiantes hacen de cadetes sin incorporar ningún aprendizaje significativo, o donde se los destina a puestos que hubieran debido ser rentados. Este riesgo -que hoy casi todas las escuelas evalúan antes de iniciar proyectos de pasantías o alternancias- existe también para los proyectos de servicio comunitario.

Ante el retiro del Estado y el avance de las crudas leyes del mercado, sin duda hay innumerables lugares en donde se necesita mucha ayuda. Sin embargo, las escuelas no debieran proveer de “mano de obra barata” para cualquier emprendimiento sin evaluar si los estudiantes desarrollarán aprendizajes que justifiquen la actividad, si estarán lo suficientemente cuidados y contenidos, y si el proyecto es el adecuado para la edad y la maduración de los alumnos involucrados.

### ***Falta de adecuación a la etapa evolutiva y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes***

Varias escuelas han comprobado los efectos traumáticos que puede provocar en los alumnos un proyecto de servicio poco adecuado al nivel de maduración de los participantes. Exponer, por ejemplo, a niños o púberes a trabajar con

enfermos terminales o con discapacidades mentales o motoras graves implica poner sobre sus hombros una carga difícil de sostener.

La decisión en cuanto al lugar o la temática del proyecto de servicio debe, sin duda, tomarse con participación de los estudiantes, pero es indelegable responsabilidad de los docentes y directivos el evaluar la adecuación del proyecto a la edad de los estudiantes y su pertinencia en función del aprendizaje.

La tendencia a la improvisación que algunos consideran característica del “ser nacional”, así como el contagioso entusiasmo que provocan algunas iniciativas a menudo impiden que la institución o el grupo se den el tiempo de planificación necesario para desarrollar seriamente un proyecto, provocando “efectos colaterales” sin duda no deseados: pérdidas de tiempo, desconexión con el aprendizaje, conflictos grupales, etc.

### *Una nueva sobrecarga para los docentes*

Al inicio de este capítulo hemos señalado la sobrecarga que ya soportan muchos docentes, al tener que superponer a sus tareas habituales de correr de un cargo a otro, corregir evaluaciones, y asistir a reuniones de personal y capacitaciones varias, la presión a actuar “de oficio” como terapeutas o asistentes sociales.

La promoción del aprendizaje-servicio no debiera significar la imposición de una nueva carga a los docentes. Para impedirlo, debieran considerarse aspectos personales, organizacionales y económicos.

Desde el punto de vista de la gestión de recursos humanos de una escuela, la participación en un proyecto comunitario puede ser obligatoria para los alumnos, pero no debiera serlo para los docentes. Asumir el liderazgo de un proyecto de este tipo exige un compromiso personal y una decisión de emplear tiempos individuales y familiares que pueden exceder ampliamente la disponibilidad de un docente bien calificado desde lo estrictamente académico. Por otra parte, alguien que asuma a regañadientes o con mala voluntad un proyecto comunitario que se le ha impuesto “desde arriba” difícilmente será idóneo para motivar a los alumnos.

Aún en las honrosas excepciones de las provincias e instituciones que financian con horas institucionales el trabajo de los docentes coordinadores de proyectos de servicio, los docentes que voluntariamente proponen, coordinan o colaboran en la realización de estos proyectos normalmente lo hacen invirtiendo más horas de las que les pagan, y como una forma de voluntariado social que asumen libremente.

Desde la perspectiva organizacional de la escuela, es importante preservar esta convergencia de lo profesional y lo voluntario en la selección del personal involucrado en los proyectos de aprendizaje-servicio, tal como se verá en el siguiente capítulo.

Desde el punto de vista económico, finalmente, es necesario valorizar como tiempo destinado al aprendizaje el horario extra-escolar destinado a los proyectos comunitarios. Tal como hemos visto, el aprendizaje-servicio puede ser en ocasiones la única estrategia pedagógica viable para prevenir el fracaso escolar de un grupo.

La figura de las “horas institucionales” que comienzan a implementar algunas provincias e instituciones, y los espacios curriculares previstos en EGB3 y Polimodal permiten o permitirán en un futuro cercano que los docentes que acompañan a sus estudiantes a título de voluntariado lo hagan también como parte de su tarea profesional.

### ***Asistencialismo paternalista y “excursiones a la pobreza”***

En el capítulo siguiente volveremos sobre el tema del asistencialismo. Aquí quisiéramos limitarnos a consignar que otro de los riesgos de los proyectos de servicio es el de caer en un asistencialismo paternalista que no tenga suficientemente en cuenta la alteridad del destinatario del servicio, sus derechos y su dignidad.

Aún con la mejor de las intenciones, puede suceder que quienes están “arriba” se propongan “bajar” a dar lo que piensan que los otros necesitan. Este tipo de “beneficencia” a menudo resulta hiriente para la dignidad de los receptores del servicio, aunque tranquilice las conciencias de los dadores.

Por otra parte, a menudo resulta poco eficaz justamente por no considerar suficientemente las prioridades de las organizaciones y personas de la comunidad receptora del servicio. Los ejemplos clásicos de quienes regalaron delantales blancos a chicos que no iban a la escuela por falta de zapatillas, y de la agencia internacional que instaló un molino de viento en una comunidad donde apenas soplabla una brisa, dan cuenta de esa falta de eficacia característica del desconocimiento.

Es cierto que para los estudiantes de mejores condiciones socio-económicas el contacto directo con las problemáticas de su comunidad, o de comunidades alejadas, puede ser una fuerte motivación para la formación de actitudes solidarias, fundamentales para su vida presente, y también para un potencial futuro como parte de la clase dirigente. Pero ello no justifica ciertas “excursiones a la

pobreza”<sup>18</sup> que van, miran, dejan sus galletitas y se van para no volver nunca más.

Para no correr el riesgo de herir la dignidad humana o de reforzar los estereotipos de los estudiantes es necesario superar este tipo de esquemas, apuntando a experiencias más institucionalizadas, que establezcan relaciones a mediano y largo plazo, que permitan conocer a los referentes y organizaciones locales y sus reales necesidades, expectativas y riquezas, y acercarse a ellos desde una mirada más “prosocial”.

### ***El “tercer sector” como panacea de todos los males***

Hemos señalado al comienzo de este capítulo la importancia creciente que tienen, en la resolución de problemáticas sociales, las organizaciones comunitarias, “no-gubernamentales”, o “del sector social”. Hemos subrayado también que su expansión mundial vino a llenar vacíos dejados por Estados ineficientes o que voluntariamente habían abandonado los modelos ya vetustos del Estado de Bienestar sin planificar nada que lo sucediera exitosamente.

A lo largo de estas páginas hemos valorado suficientemente la encomiable labor de quienes trabajan voluntariamente al servicio de las necesidades ajenas como para que se nos permita señalar este riesgo: en ocasiones, y en su afán de promover sus organizaciones, algunos dirigentes sociales desarrollan un discurso autosuficiente, que -creemos- puede contribuir a la confusión en algunos temas críticos.

Mencionaremos sólo dos que nos parece pueden afectar especialmente la implementación de proyectos escolares de aprendizaje-servicio:

- *La eficiencia de las organizaciones sociales no suple la necesidad de enfrentar los problemas estructurales y la injusticia social*: en muchas organizaciones se enfatiza la búsqueda de la eficiencia en la gestión de las organizaciones comunitarias y sociales, a menudo utilizando modelos y vocabularios prestados del management empresarial. Sin desconocer la importancia de estas herramientas, es necesario señalar que a menudo “el árbol tapa al bosque”, y que en la preocupación por desarrollar proyectos bien gestionados se omite cuestionar los modelos económicos o sociales que generan el tipo de problemas estructurales que a su vez provocan la micro-problemática que el proyecto busca atender. Así mismo, la ansiedad por desarrollar un buen *fundraising*

---

18. La expresión corresponde a Alberto Croce, *op.cit.*

a veces lleva a generar dependencia hacia padres o empresas vecinas, o a no recordar a alumnos y donantes que la primera solidaridad pasa por el estricto cumplimiento de las leyes, incluidas las regulaciones impositivas. Es importante que los estudiantes adquieran herramientas de trabajo para gestionar eficazmente sus proyectos, pero es igualmente importante enmarcar esa acción comunitaria en marcos de reflexión más amplios, para no promover miradas ingenuas o recortes parciales en su inserción en la realidad.

- *El rol del Estado y de la política no puede ser eludido ni sustituido por las organizaciones de la “sociedad civil”*: en el loable esfuerzo por promover una democracia más participativa, algunas veces se corre el riesgo de ignorar o subestimar los mecanismos de la democracia representativa. Las críticas a los funcionarios o políticos corruptos o ineficientes no debiera hacer perder de vista la importancia de las instituciones republicanas y democráticas que con tanto sufrimiento hemos recuperado. El alentar a los estudiantes a la participación social no puede hacerse “contra” el sistema político, sino alentando a establecer debates y denuncias, pero también alianzas estratégicas y participación en las múltiples esferas de la política. El promover la tan necesaria autonomía institucional no puede implicar convertir a la escuela pública en una “ONG” más, con una agenda social tan abultada que pierda de vista la integridad y las prioridades del sistema educativo federal.

Las objeciones más frecuentes

Habiendo señalado los riesgos más evidentes en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, consideremos ahora algunas de las objeciones que suelen encontrar las instituciones y docentes que pretenden desarrollar proyectos solidarios por parte de docentes, padres, supervisores y afines.

### ***“Fuera del aula se pierde tiempo” o el síndrome de Eulogia Lautaro***

Los medios de comunicación difundieron hace un tiempo la respuesta de un egresado de 5º año que, a la pregunta del ingreso a la Universidad de La Plata “¿Quién fue la madre de San Martín?” contestó “Eulogia Lautaro”. El escándalo provocado por esa y otras respuestas tragicómicas, junto con la difusión de los resultados poco felices del Operativo Nacional de Evaluación, provocó una avalancha de críticas al sistema educativo.



Para algunos de esos críticos, el problema se solucionaría con más tiempo en el aula, y con una atención casi exclusiva a la enseñanza de Lengua, Matemáticas y los “conocimientos básicos”. Nunca faltan los padres, docentes, o supervisores que, desde esta perspectiva, consideran que “el lugar de los alumnos es la clase”, y que las actividades que impliquen desplazamientos o actividades fuera de la escuela son pura y simplemente una pérdida de tiempo.

Ciertamente es necesario considerar que el tiempo escolar promedio en Argentina es bajo, que el ciclo lectivo es más breve que el de países con mejores evaluaciones educativas, y que varias provincias no llegan a desarrollar las cargas horarias mínimas sugeridas por los Acuerdos federales y necesarias para alcanzar lo establecido en los acuerdos regionales e internacionales de equiparación de certificaciones de estudio.

Teniendo esto en cuenta, desde el Ministerio de Cultura y Educación se advertía, ya en el I Seminario de “Educación y Servicio a la Comunidad”:

*Si los proyectos de servicio comunitario se instalan dentro del horario escolar, se pueden convertir en una ocasión para que nuestros alumnos practiquen el deporte nacional de “zafar”. Y dado que el aprendizaje-servicio debe promover la prosocialidad, y no la irresponsabilidad de nuestros alumnos, recomendamos fervientemente mantener a los proyectos de servicio comunitario en los tiempos extra-escolares, salvo que se trate de escuelas con un doble turno lo suficientemente holgado como para permitir incluir total o parcialmente los proyectos en su tiempo escolar.<sup>19</sup>*

Habiendo dicho lo anterior, debemos decir también que el hecho de que la actividad de servicio se realice en tiempos extra-clase no significa que sea menos importante ni menos educativa que lo hecho en el aula. Creemos haber desarrollado suficientemente el punto de los beneficios pedagógicos del aprendizaje-servicio como para necesitar redundar en el tema.

Debemos, sin embargo, subrayar en lo que hace al “síndrome Eulogia Lautaro” que hay conocimientos valiosos que son difíciles de medir con pruebas de “multiple choice”. Estas evaluaciones supuestamente objetivas -sin duda fáciles de corregir y aptas para generar calificaciones que no se discutan- no siempre alcanzan a medir competencias valiosas para el desempeño académico y en el mundo del trabajo.

---

19. *Idem*, p. 171.

La generación aún deudora del enciclopedismo a menudo enfatiza lo que “los chicos de ahora no saben” (incluyendo cosas tan caras a su memoria como el Himno a Sarmiento o la clasificación de las monocotiledóneas), sin valorar suficientemente los nuevos saberes que hoy están difundiendo a través del sistema educativo (como la alfabetización informática, las lenguas extranjeras, la educación ambiental o la participación ciudadana).

Como docente de Historia, me inclinaría a considerar que los estudiantes de Quilmes que trabajan codo a codo con arqueólogos y antropólogos para investigar el pasado de su localidad han aprendido las metodologías y conceptos fundamentales de la disciplina, aunque no recuerden a Doña Gregoria Matorras, ni hayan aprendido a los 8 años que la esposa de San Martín se llamaba María de los Remedios Carmen Rafaela Feliciano Escalada, como lo hacía quien escribe, miembro de la generación de la vieja Biblioteca Billiken.

### ***“El servicio es un lujo para colegios caros”***

Ciertas visiones estereotipadas sigue identificando al servicio comunitario con “lo que los colegios ricos hacen para ayudar a los pobres”.

Creemos haber demostrado, desde una mirada más cercana y más fundada en la evidencia empírica, que muchos de los proyectos de aprendizaje-servicio más complejos y creativos hoy están siendo desarrollados por escuelas de muy pocos recursos, que los iniciaron básicamente para ayudarse a sí mismas y a su comunidad.

El aprendizaje-servicio, como innovación educativa valiosa para mejorar el aprendizaje y la convivencia, no es patrimonio exclusivo de las escuelas con tiempo y recursos de sobra. Por el contrario, hoy se desarrolla en muchas escuelas públicas de gestión estatal y privadas que se han sacudido la cultura burocrática de las espaldas, y que se empeñan en mejorar la calidad educativa sin escudarse en su pobreza.

***“No tenemos tiempo para esas cosas”, “La escuela no cuenta con recursos para proyectos”, “Me preocupa la cuestión de la responsabilidad civil” y otras buenas excusas.***

Las cuestiones de los tiempos, los recursos y la responsabilidad civil no son, ciertamente, menores, y como tales las analizaremos en el próximo capítulo. Sin embargo, aquí quisiéramos analizarlas en cuanto excusas que a menudo esconden la falta de compromiso institucional con el aprendizaje de la solidaridad por parte de sus estudiantes.

Sinceremos un poco el discurso: en muchas de las escuelas que se plantean estas objeciones se encuentra tiempo para llevar a los niños a la Rural o al Zoológico, por mencionar dos clásicos porteños que no siempre justifican pedagógicamente la inversión de tiempo. Aún en provincias que adeudan el pago del seguro, los estudiantes igual van de excursión y participan de desfiles. Y, finalmente, en muchas escuelas que se consideran demasiado pobres y sin tiempo para servir a su comunidad, se destina tiempo de clase y espacios institucionales para que los estudiantes recauden lo suficiente como para viajar a Bariloche con objetivos ciertamente alejados de lo pedagógico.

***“Para triunfar en una sociedad competitiva hay que formar para la competencia, no para la solidaridad”, o “La escuela no puede ir sola contra la corriente del capitalismo salvaje”***

Afortunadamente, este tipo de objeciones fuertemente ideologizadas no son las más frecuentes, pero pueden encontrarse ocasionalmente. Con diferentes argumentos, y -aunque resulte paradójico- desde ambos extremos del espectro ideológico, pueden llegar cuestionamientos a la educación escolar a la solidaridad y los proyectos comunitarios.

Creemos que las experiencias mostradas hasta aquí han mostrado suficientemente que las escuelas pueden simultáneamente ofrecer una excelente preparación para el mundo del trabajo y una sólida formación a la solidaridad y la participación ciudadana. También se ha visto en numerosas experiencias que ni las comunidades ni las escuelas tienen por qué rendirse ante un escenario supuestamente inevitable, que la escuela no está sola, y que estaría dando la espalda a una demanda mayoritaria si se cerrara a las necesidades de la comunidad. En las palabras de Juan Carlos Tedesco:

*...la formación para el trabajo y la formación para el desempeño como persona y como ciudadano requiere un núcleo común de competencias. En este sentido, las reformas educativas más avanzadas tienden a superar las antinomias tradicionales, tales como formar para la solidaridad o formar para la competitividad. La competitividad genuina implica trabajar en equipo y mantener niveles adecuados de cohesión social. De la misma manera, la solidaridad auténtica es aquella que permite resolver eficientemente los problemas y no la que sólo se reduce a compartir carencias o fracasos.<sup>20</sup>*

---

20. TEDESCO, Juan Carlos. *Las respuestas a nuevos desafíos*. En: *Clarín, Sección Educación*, 13/9/1998, p. 3.

## “Los chicos de hoy en día no se interesan por nada”, o la leyenda de los ‘70

He dejado para el final esta objeción, que excede ampliamente la cuestión del aprendizaje-servicio e involucra tendencias culturales muy difundidas.

Contradiendo lugares comunes arraigados en los medios de comunicación y entre los progresistas “políticamente correctos”, voy a arriesgarme a afirmar que la generación argentina que está entre los 15 y los 25 años no es menos solidaria que la de sus mayores, y que la calidad del servicio comunitario desarrollado desde escuelas y universidades por la vilipendiada generación de comienzo de milenio no tiene nada que envidiar a la supuestamente maravillosa juventud del ‘70.

Analizando la encuesta hecha por Gallup Argentina para el Foro del Sector Social en 1998 (ver cuadro de la página siguiente), se puede advertir que 20% de los argentinos trabajan voluntariamente para organizaciones sin fines de lucro. De ese total, un 21% son jóvenes entre 18 y 24 años. Ese porcentaje de participación es levemente superado por quienes tienen entre 25 y 49 años -la “generación X” y la vilipendiada “generación del Proceso”-, y que la generación de quienes tenían 20 años en el legendario ‘68 y la de sus mayores son las que menos participan en organizaciones comunitarias.

En otras palabras: la evidencia empírica muestra que los jóvenes del 2000 son más participativos que sus padres, aunque no sea eso lo que reflejan los medios de comunicación.

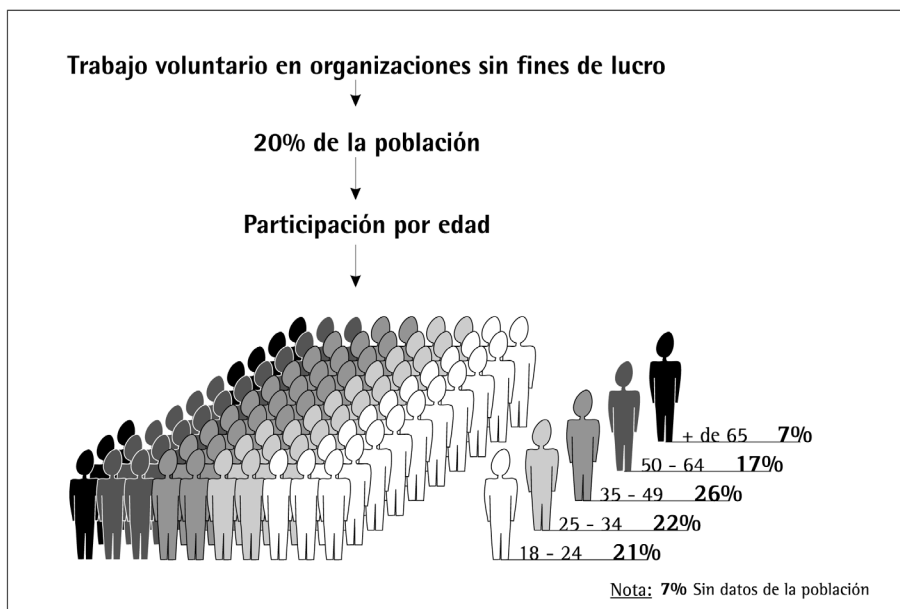
Subrayemos que la única encuesta anterior y de magnitud comparable a la de Gallup sobre el tema de la participación juvenil fue hecha por el INDEC en 1983, en plena movilización por la reapertura democrática. En ese momento el porcentaje de jóvenes participando en organizaciones comunitarias, deportivas, sindicales y políticas era del 10%: casi la mitad de lo que marca la encuesta del Foro para 1998.<sup>21</sup>

Una visión romántica -casi mitológica- fundada en una visión muy sesgada de los años que van de 1968 a 1976 ha difundido lo que podríamos denominar “la leyenda de los ‘70”. En todo el mundo, la generación del tan mentado Mayo

---

21. INDEC-Comisión Nacional de Pastoral de Juventud. *Encuesta Nacional de Juventud. Informe final*. 1983.

## CUADRO GALLUP - FORO



Francés alimenta su propia leyenda haciendo festivales de rock, películas y programas en que les cuentan a sus hijos y nietos qué comprometidos, idealistas y revolucionarios que eran ellos en sus tiempos, no como esta generación de infelices desmovilizados...

Tristemente, muchos adolescentes de clase media reproducen lo que les enseñan sus papás, y se lamentan de “no haber vivido en esos tiempos”, ignorando las cuotas de intolerancia, violencia y frivolidad ideológica que, junto con el idealismo, caracterizaron a esos tiempos.

Más tristemente aún, muchos docentes se quejan de la desmovilización juvenil, afirman con la certeza de una verdad revelada que “a estos chicos no se los motiva con nada”, y desprecian por “materialista” a una juventud cuyos índices de desocupación son los más altos que se recuerden, y cuya temprana exposición a largas horas de tele es exclusiva responsabilidad de los señores padres.

Tal vez, las reiteradas afirmaciones sobre la superioridad de la juventud de ayer sólo escondan la incapacidad de algunos adultos de comprender las

necesidades de los jóvenes de hoy, de hacer de una vez la autocrítica de sus fallencias del pasado, y de asumir sus límites presentes para ofrecerles a las nuevas generaciones propuestas que los motiven.

Quizás estos chicos entre dos milenios ya no se motivan con las mismas propuestas que entusiasmaban a sus docentes cuando eran jóvenes, pero eso no significa que no haya propuestas que los movilicen, como lo demuestran sobradamente las experiencias presentadas hasta aquí.

Albert Camus decía de la generación francesa de post-guerra algo que podría afirmarse sobre los chicos argentinos del 2000:

*Dos generaciones legaron a esta juventud la desconfianza hacia las ideas y el pudor de las palabras. ¿Quién podría decir que ella es la culpable?... No se la ayudará con palabras despectivas. Esta juventud necesita que se le otorgue confianza y que se la conduzca con espíritu de grandeza y no en un clima de desamparo o de desgano.<sup>22</sup>*

---

22. CAMUS, Albert. *Moral y política*. Buenos Aires, Losada, 1978, p. 68-69.



## **CAPÍTULO 5**

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





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

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

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

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

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

#### Transiciones necesarias hacia el aprendizaje-servicio

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

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

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

Hay otras tres transiciones que, en cambio, dependen en mayor medida de decisiones institucionales, y que son fundamentales para la plena aplicación del aprendizaje-servicio en una escuela. Creemos que es necesario que las escuelas que se proponen educar a la solidaridad y generar proyectos de aprendizaje-servicio vayan pasando:

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

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

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

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

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

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

En segundo lugar, debemos decir que en muchas circunstancias lo único que nuestros estudiantes estarán en condiciones de hacer serán actividades asistenciales.

Ante una emergencia como la de las inundaciones, en algunos casos será posible plantear acciones de concientización sobre las razones ambientales y de planificación geopolítica que agravan la situación, o dificultan la previsión y atención adecuada de catástrofes, pero seguramente la más concreta e inmediata manifestación de solidaridad viable será juntar alimentos o frazadas para los inundados.

Así mismo, es comprensible que, ante la imposibilidad de los alumnos de solucionar las deficiencias estructurales del sistema de salud o atender a las

causas últimas de la pobreza, resuelvan hacer aquello que sí está a su alcance, como recolectar remedios para un hospital, o llevar ropa y comida a un barrio carenciado.

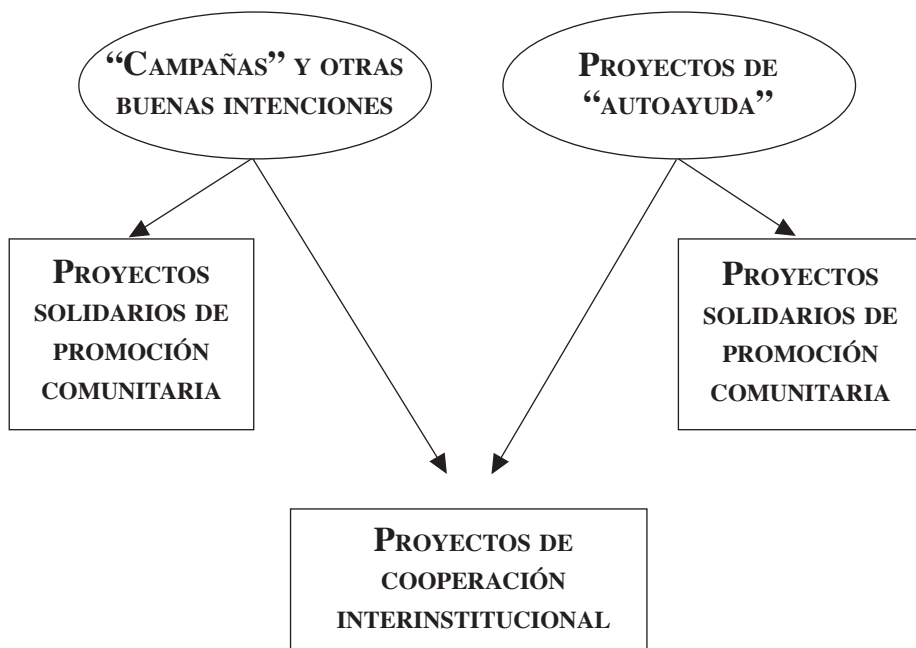
En tercer lugar, hay que reconocer que este tipo de actividades pueden ser un buen punto de partida para iniciar proyectos institucionales más ambiciosos. Es más fácil hacer surgir un proyecto de aprendizaje-servicio en una escuela con tradición escolar de “campañas” asistenciales que en otra en la que los alumnos estudian los problemas sociales sólo en la hora de Historia.

Pero, finalmente, a mitad de camino entre la campaña de la latita y las reformas estructurales, debemos subrayar que es posible avanzar desde lo puramente asistencialista hacia proyectos de aprendizaje-servicio que apunten más sistemáticamente a la promoción social.

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

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

*“Campañas y otras buenas intenciones”*: aludimos a proyectos que, con un alto grado de altruismo, pueden tener una eficacia real limitada. Surgidos en general en escuelas cuya población no sufre de graves carencias económicas, son útiles para motivar y para responder a necesidades inmediatas. Utilizando los



“cuadrantes del servicio” propuestos por la Universidad de Stanford<sup>1</sup>, este tipo de experiencias se ubican generalmente en el cuadrante de baja integración del aprendizaje y bajo o mediano servicio.

*Proyectos de “autoayuda”*: definimos así a los proyectos surgidos en escuelas en contextos de pobreza y marginalidad, como respuesta a las necesidades de su comunidad. Son muy valiosos, en cuanto apuntan a que la propia comunidad sepa cómo ayudarse a sí misma, y a superar esquemas de excesiva dependencia. En los casos en que se apoyan demasiado en el liderazgo personal de un docente o directivo, tienden a ser frágiles en su continuidad. Si no articulan alianzas organizacionales, o no encuentran apoyos institucionales en el sector público o privado, requieren de enormes esfuerzos para darles continuidad y obtener recursos. Entre este tipo de proyectos pueden encontrarse casos de alto nivel de aprendizaje y de servicio, y otros que enfatizan casi exclusivamente el servicio pero estarían ubicados en el cuadrante de “aprendizaje poco integrado”.

---

1. Ver Cap. 1, p. 28

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

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

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

La segunda transición necesaria para pasar de las iniciativas solidarias al aprendizaje-servicio en sentido estricto es precisamente la que enfatiza la vinculación entre la actividad comunitaria y los contenidos del aprendizaje formal.

Esta transición requiere poner el mismo énfasis en la intencionalidad pedagógica que en la intención solidaria de los proyectos, tanto en la etapa de planificación como en su desarrollo y evaluación.

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

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

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

### Planificación

Como señalábamos en el capítulo anterior, muchos proyectos escolares de servicio bien intencionados naufragaron o no dan los frutos esperados por falta de una adecuada planificación.

Es necesario tener en cuenta que aún en organizaciones comunitarias de muy escasos recursos hoy es frecuente el empleo de herramientas de gestión y planificación que antes eran patrimonio exclusivo de los empresarios o de los técnicos de organismos internacionales, y es de uso común el concepto de “gestión social”.



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

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

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

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

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

Sin pretender aquí suplir mínimamente lecturas más profundas para aquellos con menos experiencia o formación en el diseño de proyectos, al menos señalemos las etapas mínimas que deben considerarse para la planificación de un proyecto comunitario.

### ***Diagnóstico participativo***

A menudo, las razones por las que se inicia un proyecto de servicio determinado son fortuitas (“alguien se acercó a la escuela con un pedido”; “vimos el tema en el diario y nos motivó”), o poco estudiadas (“nos queda cerca”; “de otra escuela también van”). En otros casos, el diagnóstico y la planificación ocupa todo un cuatrimestre, o hasta un año previo a la realización del proyecto.

Tanto desde el punto de vista del aprendizaje, cuanto de la seriedad del proyecto, sería importante partir de un diagnóstico o autodiagnóstico lo más participativo y serio posible sobre las necesidades y potenciales de la propia comunidad o de aquella en la que se piensa trabajar. Para realizar un buen diagnóstico participativo sería necesario, en términos generales:

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

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

Es fundamental que los estudiantes participen activamente de la etapa de diagnóstico, ya que éste constituye en sí mismo un aprendizaje importante. Realizar entrevistas en la comunidad, participar de debates, sistematizar problemas y prioridades, constituyen otras tantas instancias de aprendizaje que pueden integrarse fácilmente al currículo.

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

### ***Programación***

La programación de un proyecto puede ser más o menos compleja, y expresarse en formatos más o menos sofisticados.

A menudo, la escuela diseña un proyecto en función de un destinatario específico (un organismo público, una organización no gubernamental con la que se desea colaborar, o un posible donante), y formula el proyecto de acuerdo a los

parámetros que se le piden desde afuera. En otros casos, el proyecto surge más o menos espontáneamente, y la programación se va adecuando informalmente a las disponibilidades de tiempo y recursos de los participantes.

Cuando el proyecto implica el desarrollo de una investigación escolar, un microemprendimiento o un proyecto tecnológico o de producción artística o comunicacional, el propio objeto del proyecto orienta las características del planeamiento. En este sentido, recomendamos la lectura de los “Contenidos procedimentales” para el desarrollo de proyectos en la Educación Polimodal, que establecen parámetros mínimos para este tipo de planificación.<sup>2</sup>

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

- *Identificar con un nombre al proyecto*: aunque parezca un elemento menor, la elección de un título, o en ocasiones hasta de un logo propio para el proyecto, suele ser atractivo y movilizador para los estudiantes, y contribuye a su identificación y reconocimiento institucional.
- *Fundamentación*: es importante que el o los docentes coordinadores ayuden a los estudiantes a expresar los fundamentos objetivos del proyecto del modo más claro posible. Esta tarea -para la que puede contarse con la apoyatura del área de Lengua- es relativamente sencilla si se realizó una etapa de diagnóstico, pero en caso contrario puede limitarse a expresiones tan profundas como “hay que cuidar el medio ambiente”, o “hay que ayudar a la escuelita porque es muy pobre”.
- *Objetivos*: un proyecto de aprendizaje-servicio debiera plantearse metas que atiendan necesidades de la comunidad y objetivos pedagógicos. Es importante ayudar a los estudiantes a plantearse objetivos concretos, alcanzables y susceptibles de ser evaluados en el período del ciclo lectivo del que se dispone para la realización del proyecto. Aún cuando la institución haya fijado objetivos a largo plazo, es necesario que los estudiantes tengan en claro los logros que ellos pueden alcanzar en dos meses, un cuatrimestre, o un año escolar.
- *Actividades y responsables*: el listado de actividades a desarrollar debiera prever también la distribución de responsabilidades entre los alumnos. En algunos

---

2. Ver Apéndice, Documento 2 pp. 255-265 y Documento 3 pp. 266-295

proyectos se preveen actividades que permiten a distintos estudiantes desarrollar capacidades o intereses personales. En otros, se busca rotar a todos los miembros del grupo por las diferentes áreas de trabajo, para facilitar una visión integral de la problemática o institución a la que se atiende. Una buena planificación de actividades y responsables facilita la evaluación y autoevaluación de los participantes en el proyecto.

- *Pautas de trabajo y convivencia*: en algunos casos no es necesario especificar estas pautas. Sin embargo, en los proyectos que involucran a organizaciones comunitarias o instituciones diferentes de la escuela, es necesario preveer horarios de trabajo o sistemas de alternancia, clarificar responsabilidades institucionales en cuanto a la supervisión de los estudiantes, etc. En las escuelas con participación obligatoria en el proyecto, en este ítem se establecen los requisitos a cumplir para la aprobación o validación de las horas de servicio.
- *Tiempos*: se establecerán etapas, un cronograma, u otras herramientas para el planeamiento de los tiempos. Es importante preveer una buena articulación entre el calendario escolar y los tiempos propios del proyecto.
- *Recursos necesarios y presupuesto*: la participación de los estudiantes en la identificación de los recursos económicos, humanos e institucionales necesarios para llevar adelante el proyecto, así como su participación en la elaboración de un presupuesto, es fundamental como instancia de aprendizaje (y ésto no sólo para los estudiantes de “Economía y Gestión”, o de los viejos “Comerciales”).
- *Comunicación*: aunque la generación audiovisual suele siempre conseguir una máquina de fotos o una cámara de video para documentar su proyecto aún en los contextos más inhóspitos, no siempre los proyectos de aprendizaje-servicio programan suficientemente las vías de comunicación institucional con las que mantendrán informados a padres, docentes y otros miembros de la comunidad educativa o destinataria del proyecto las actividades a realizar, o las etapas que se vayan cumpliendo. Detenerse un momento a planear el tema de la comunicación permite ahorrar luego mucho tiempo estéril de incomprendiones, malos entendidos y desaprovechamiento de esfuerzos.
- *Evaluación*: Volveremos sobre este tema específicamente, ya que suele ser una de las “asignaturas pendientes” de los proyectos desarrollados en nuestro país. Aquí simplemente señalemos la necesidad de incluir en la planificación los tiempos y métodos que se emplearán para evaluar el proyecto y la participación de los estudiantes en él.

## Planificación y conexiones interdisciplinarias

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

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

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

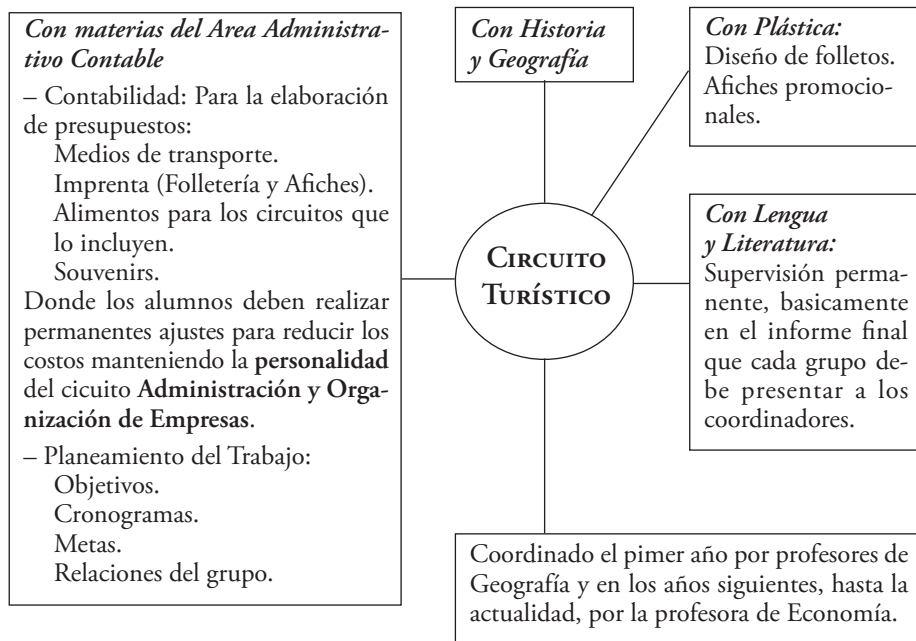
Cualquiera sea el tipo de actividades a desarrollar, el primer paso necesario es la *identificación de los contenidos pedagógicos* involucrados en un proyecto de servicio.

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

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

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

PROYECTO DE “CIRCUITOS TURÍSTICOS LOCALES” EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN MEDIA N° 7 DE NECOCHEA, PCIA. DE BUENOS AIRES <sup>3</sup>



3. Proyecto presentado en el II Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”, 1998.

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

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

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

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

### ***Enfatizar en el desarrollo del proyecto las conexiones interdisciplinarias:***

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

---

4. Ver p. 128

5. Ver p. 92

6. Ver p. 14

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

Más allá de los elementos intransferibles por las diferencias en el marco social y educativo, creemos que el modelo de interconexiones propuesto por Maryland puede dar una idea de la multiplicidad de vinculaciones posibles entre una actividad concreta de servicio y la tarea del aula. También es interesante destacar que en todos los casos se preveen actividades de preparación y de reflexión sobre el servicio realizado, que forman parte específica de los contenidos curriculares, y que son realizadas en el aula.

***Dar proyección comunitaria a contenidos y actividades ya presentes en la planificación:***

Así como es posible planear el servicio en función de los contenidos curriculares, también es posible orientar contenidos y actividades ya planificadas en distintas áreas o asignaturas en función del proyecto de aprendizaje-servicio planteado institucionalmente o para un curso determinado.

Hemos visto algunos ejemplos en el Nivel Inicial y EGB1 y 2, de actividades habituales como carpetas viajeras, paseos, huertas, o actividades básicas de lecto-escritura o de Ciencias Naturales y Sociales orientadas hacia una finalidad comunitaria.<sup>8</sup>

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

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

---

8. Ver pp. 100-108



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



CLAVE AC: Acción de concientización e  
 P: Preparación intervención cívica ("advocacy")  
 AI: Acción Indirecta R: Reflexión  
 AD: Acción Directa C: Celebración

Escrito por Susan Falcone, Ellen Hayes, Barbara Law, Ava Mendelson, Dave Patterson. *Maryland Student Service Alliance Fellows.*

7. MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. *Spinning Interdisciplinary Service-Learning Webs: A Secondary Education. Approach.* Maryland State Department of Education. Fall 1995, p. 8.

de Matemática o los ejercicios de Contabilidad, que pueden salir del terreno de la ficción para ponerse al servicio de la toma de decisiones concretas en el proyecto comunitario.

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

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

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

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

Reflexión

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

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

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

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

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

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

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

*La estudiante citada -comentan Conrad y Hedin- estaba rodeada de dramas humanos. Por todas partes había soledad, lucha, amor, alegría, muerte, dignidad, injusticia y cuidados. Había gente con sabiduría de la que podría aprender, y dolores que podía aliviar. Había más de una docena de carreras relacionadas con la salud para observar y experimentar con ellas. Y más: pero todo perdido. Las mismas oraciones escuetas aparecieron en su diario, dos veces por semana, durante un mes y medio. Esta adolescente estaba en un programa de aprendizaje-servicio donde ella misma había elegido su tarea. Se la necesitaba. Estaba involucrada en un trabajo que importaba a*

---

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

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

*los demás. Pero ella vio, sintió y experimentó prácticamente nada: “repartí pochoclo. Volví a casa a las cuatro.”<sup>11</sup>*

Probablemente, los investigadores son demasiados duros con la estudiante en cuestión: los adolescentes suelen sentir y experimentar mucho más de lo que son capaces de expresar, sobre todo si se trata de escribir algo que será leído por un adulto facultado para poner nota.

Pero de todas maneras, el ejemplo es suficientemente gráfico como para mostrar que la experiencia de servicio mejor planeada puede carecer de un elemento fundamental si no se proveen espacios para que los estudiantes reflexionen sobre la experiencia que están desarrollando, y puedan consolidar aprendizajes que de otra manera serán desaprovechados.

*Se descuenta que la gente aprende de la experiencia. Pero no podemos aprender de la experiencia si no reflexionamos sobre ella. La reflexión marca una enorme diferencia en la aplicación de una experiencia, o un conjunto de experiencias, en la propia vida.*

*La reflexión es una competencia, o más precisamente un conjunto de competencias que involucran observar, interrogar, y articular hechos, ideas y experiencias para sumarles nuevos significados. Aprender a aprender de esta manera y hacer de esta práctica un hábito ayuda a los jóvenes a hacerse cargo de sus vidas.*

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

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

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

En segundo lugar, porque permite contener afectivamente a los estudiantes. Muy a menudo, el participar de un proyecto de servicio resulta muy moviliz-

---

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

12. NATIONAL HELPERS NETWORK, *Reflection...*, op. cit., p.10

dor para los niños o adolescentes. Ya sea porque se enfrentan por primera vez a realidades duras de pobreza o enfermedad, o porque experimentan que pueden modificar algo de su entorno, o los conmueve o irrita el tipo de relaciones establecidas, es fundamental generar un espacio en el que los estudiantes puedan volcar sus sentimientos, frustraciones, expectativas y dudas, resolver conflictos grupales o encontrar apoyo para la resolución de problemas que los superen.

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

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

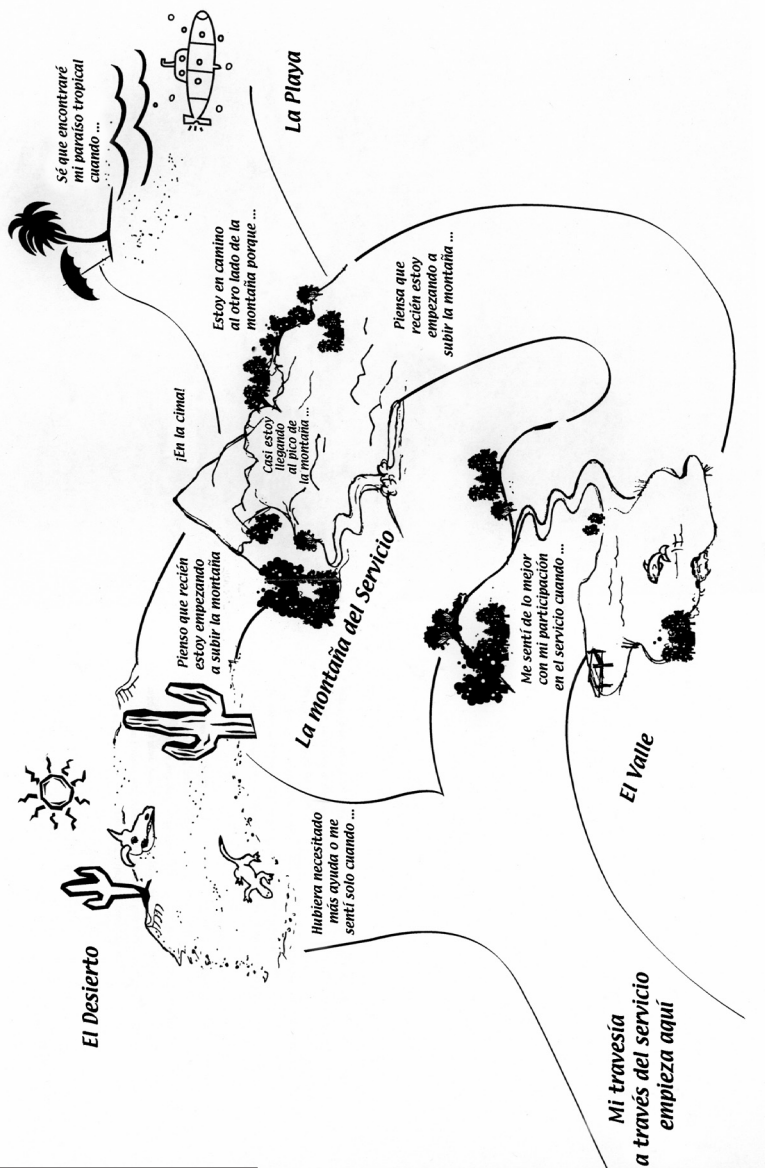
La mayoría de los especialistas coincide en que lo ideal es planificar encuentros regulares de reflexión en las etapas de preparación, desarrollo y evaluación del proyecto, y que una reflexión continua, conectada con lo académico, contextualizada en la comunidad y estimuladora del pensamiento crítico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

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

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

## MI TRAVESÍA A TRAVÉS DEL SERVICIO

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



13. Idem, p. 102.

La ejecución del proyecto: el seguimiento pedagógico y operativo

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

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

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

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

Por el otro, el o los docentes a cargo del proyecto deben estar atentos a la articulación de la acción de servicio con los contenidos curriculares, a los desarrollos grupales y personales, a la resolución de conflictos y a la participación responsable de todos y cada uno. En algunas escuelas se desarrollan fichas de seguimiento personal, o se alienta a los estudiantes a llevar diarios de la acción, o a armar carteleras que permitan ir visualizando los logros y dificultades.

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

Recorriendo el país, he encontrado a menudo docentes que habían desarrollado proyectos maravillosos con sus alumnos, pero no tenían absolutamente nada escrito, o que podían exhibir apenas unas fotos grupales que decían poco del trabajo realizado. Las experiencias presentadas en este libro, así como en otras publicaciones, no son las únicas, y quizás tampoco las mejores que se

hacen en Argentina. Pero son algunas de las que invirtieron el tiempo necesario como para que su experiencia se conozca y pueda resultar útil a otras escuelas.

Evaluación, autoevaluación y celebración

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

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

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

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

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

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

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

---

14. Ver p. 37



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

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

Andrew Furco ejemplifica esta triple evaluación en un caso concreto:

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

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

*dido sobre botánica, incluyendo la comprensión de cómo crecen las plantas, qué plantas contienen qué nutrientes, y cómo esos nutrientes contribuyen a mantener saludable el cuerpo humano.*

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

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

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

*Este es un elemento crítico que distingue al aprendizaje-servicio del servicio comunitario. Y es lo que en definitiva hace que el aprendizaje-servicio sea más que un simple proyecto educativo para ser algo que marca una efectiva diferencia en la comunidad.*

*Lo que estoy diciendo básicamente en referencia a la evaluación es que no es suficiente hacer que los estudiantes hagan un proyecto de aprendizaje-servicio y después tomarles una prueba escrita al final del proyecto. El aprendizaje-servicio tiene múltiples dimensiones de aprendizaje, y el docente debe evaluar la performance en cada una de esas dimensiones.<sup>15</sup>*

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

Como saben por experiencia muchos jóvenes y adultos, el servir a la comunidad no suele ser aburrido, y no tiene por qué concluir de un modo solemne.

---

15. FURCO, Andrew. El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. Video-conferencia en el III Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”, 1999.

Ya sea que la celebración sea pequeña o grande, espontánea o planificada cuidadosamente, es importante para los estudiantes tener una ocasión de festejar sus logros, reunirse quizás por última vez con las personas involucradas en el proyecto, y “cerrar” positivamente una etapa.

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

La celebración puede ser parte de un momento fuerte de la vida institucional, como la fiesta de fin de curso, o puede tener un espacio propio. En algunos casos -como el de un grupo que viajó a colaborar con una escuela rural- la celebración del regreso puede incorporar elementos de información al resto de la comunidad educativa, y de celebración: se exhibe un video con imágenes de lo realizado a estudiantes, padres y docentes, y se termina con un brindis y la entrega de recordatorios por parte de las autoridades de la institución a los docentes y estudiantes que participaron en el proyecto.

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

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

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

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

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

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

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

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

Hay escuelas en las que los directivos apoyan un proyecto de servicio comunitario, o la cooperadora les brinda recursos, pero éste no forma parte

---

16. Idem.

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

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

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

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

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

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

La continuidad en un proyecto permite también establecer vinculaciones inter-institucionales que contribuyan a la perdurabilidad y solidez del empen-

dimiento comunitario. Normalmente, un proyecto de aprendizaje-servicio que es llevado adelante individualmente por un docente no puede generar el tipo de redes institucionales -con organizaciones barriales, instituciones de bien público, organismos públicos, etc.- que sí se pueden establecer desde los equipos directivos de la escuela a partir de un PEI.

La inserción del aprendizaje-servicio en el PEI habilita y promueve un compromiso sistemático de los *equipos directivos*, quienes cumplen un papel fundamental en la continuidad y calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio. Aún cuando los directivos no tomen parte directamente de las acciones emprendidas por docentes y alumnos en horario extra-escolar, su participación es crítica en las instancias previas de planificación, así como en las de evaluación.

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

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

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

Los tiempos y los espacios

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

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

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

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

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

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

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

Consideramos que, en la medida de lo posible, es importante que se destine un espacio físico dentro del edificio escolar para que los estudiantes involucrados en el proyecto puedan realizar sus reuniones y guardar materiales si es necesario. Esto no sólo es lógico, si se considera al proyecto de servicio como parte del proyecto educativo, sino que favorece el sentido de pertenencia de los estudiantes a la institución y alivia presiones sobre los docentes involucrados.

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

En el punto anterior ya nos hemos referido a la posibilidad de vincular la acción de servicio comunitario con las tareas habituales del aula. También nos hemos referido, en el Capítulo 3, a las posibilidades que abren los nuevos

diseños curriculares de EGB3 y Polimodal para incorporar espacios de diseño institucional y destinados a proyectos, que entre otras posibilidades permitirían desarrollar los de aprendizaje-servicio.

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

- Espacios curriculares de áreas o disciplinas.
- Espacios de orientación y tutoría.
- Espacios curriculares para el desarrollo de los proyectos de las modalidades de la Educación Polimodal.
- Espacios de Diseño Institucional (EDI).

En la experiencia internacional y nacional, el poder disponer de dos horas cátedra semanales para dar apoyatura a los proyectos marca una diferencia notable de calidad, y facilita enormemente el pasaje del servicio al aprendizaje-servicio.

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

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

La creciente profesionalización de las organizaciones sociales sin fines de lucro permite, en muchas partes del mundo, que los jóvenes realicen normalmente pasantías en ellas, ya sea como entrenamiento laboral, como servicio sustitutivo al servicio militar, o como un medio de reinserción social (probation). Siguiendo esa misma tendencia, algunas escuelas han comenzado a desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio insertando a sus estudiantes como voluntarios “pasantes” en organizaciones comunitarias.

Si bien estas son experiencias aún minoritarias en Argentina, es bueno no perder de vista que las instituciones que propicien el aprendizaje-servicio pueden emplear los marcos normativos para las pasantías en empresas para desarrollar pasantías en organizaciones sin fines de lucro, y ofrecer así a los estudiantes períodos de aprendizaje en ONGs que les brinden simultáneamente una orientación al mundo del trabajo y a la participación comunitaria.

Obviamente, como para cualquier otra pasantía, la institución debe tomar todos los recaudos del caso, para que las organizaciones receptoras de los



estudiantes garanticen que la experiencia allí realizada sea efectivamente de aprendizaje-servicio, y no -como señalábamos en el capítulo anterior- “mano de obra barata”.

### ***¿Es posible “reciclar” los viajes de egresados?***

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

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

Sincerar las prácticas institucionales exige llamar a las cosas por su nombre. Ir a Bariloche a bailar hasta las 8 de la mañana, emborracharse y hacer un par de excursiones, no constituye un viaje de “estudios” ni nada que medianamente se le parezca. Que una institución que se pretende educativa dedique 10 de los escasos días de clase a avalar ese tipo de actividades resulta, a esta altura, difícil de sostener.

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

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

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

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

En esta línea de pensamiento, algunas escuelas argentinas han comenzado a “reciclar” los viajes de egresados. En algunos casos, la escuela avala el viaje a Bariloche, pero a condición de intervenir en la planificación, incluyendo actividades de tipo deportivo y ecológico, o -en algunas honrosas excepciones- también de tipo social. En otros casos, el viaje se orienta hacia otras localidades del país, apuntando al intercambio con otras escuelas, a realizar una experiencia de contacto real con la naturaleza, o a la realización de un servicio comunitario.

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

La participación de los estudiantes: obligatoriedad vs. voluntariado

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

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

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

*Queremos dar nuestra opinión sobre este punto que puede ser conflictivo. Creemos que, si la Institución Escolar, define la inclusión del Servicio Comunitario*

*en su proyecto institucional, el mismo debe serlo para todos los alumnos. Pero, al mismo tiempo, debe existir un “menú de opciones” que permita a los mismos elegir aquel proyecto con el cual puedan involucrarse mejor.<sup>17</sup>*

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

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

El organizar un proyecto de aprendizaje-servicio no obliga a nadie a ser altruista, ni a dejar de llevar una vida centrada exclusivamente en sus propios intereses, si esa es su opción personal. Pero la escuela debiera al menos ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ejercitar al menos una vez en su vida las competencias necesarias para una participación ciudadana responsable y comprometida.

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

Como cualquier otro aprendizaje, la solidaridad requiere de estrategias pedagógicas adecuadas. El aprendizaje-servicio es una de esas estrategias, y a la

---

17. CROCE, Alberto, cit., p. 8.

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

luz de lo expuesto hasta aquí, probablemente pueda ser considerada una de las más eficaces. En ese carácter de estrategia pedagógica, debiera llegar el momento en que desarrollar un proyecto solidario sea tan “normal” en las escuelas como lo es hoy el salir de campamento.

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

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

Docentes líderes, docentes coordinadores y equipos docentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dos temas espinosos: financiamiento y responsabilidad civil

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

Veamos en primer término la cuestión del financiamiento.

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

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

- financiamiento provincial de horas institucionales,
- fondos del Plan Social Educativo aplicados a la compra de insumos o maquinaria,
- financiamiento provisto por la cooperadora escolar,

- recursos obtenidos por el beneficio del Crédito Fiscal,
- subsidios municipales o de organismos provinciales o nacionales,
- donaciones de empresas o particulares.

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

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

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

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

En el caso mencionado en el capítulo anterior de la Escuela “Ramón Lista” de Resistencia, Chaco, la lista de instituciones de las que se obtuvieron recursos incluía al Ministerio de Cultura y Educación nacional, la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación, al INTA, el INAI, UNICEF, organismos provinciales y municipales, Cámaras de comercio locales, y organizaciones no gubernamentales como CIPES, Ayuda para la joven, INCUPO, Fundación Educación y Trabajo, Fundación EDUCA, entre otros.

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

Es necesario tener presente que no todos los proyectos exigirán el mismo esfuerzo económico. Las actividades realizadas en la comunidad de pertenencia de la escuela exigen, desde luego, menos esfuerzo económico que las que incluyen viajes a comunidades alejadas. El brindar apoyo escolar, desarrollar

campañas de reciclado, o limpiar playas son actividades que pueden realizarse con bajísimo costo.

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

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

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

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

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

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

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



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

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

## **CONCLUSIÓN**

***DE CASCADAS, BUZOS Y SABIOS,  
O LA SOLIDARIDAD COMO PEDAGOGÍA***



## De cascadas, buzos y sabios, o la solidaridad como pedagogía

Voy a permitirme concluir este libro con un breve relato<sup>1</sup>:

*Cuenta la leyenda que en un país muy lejano, un hombre bueno vió al pie de una cascada a un joven ahogándose en un remolino.*

*Con gran esfuerzo, el buen hombre logró sacarlo del agua, y llamó a un vecino para que lo ayudara a revivirlo. Cuando estaban en eso, vieron a otro chico cayendo por la cascada. Mientras intentaban salvar al segundo ahogado, vieron que caía un tercero. Horas después, un gentío bien intencionado se esforzaba por rescatar a los que caían, uno tras otro.*

*Algunos meses más tarde, los vecinos ya habían fundado la Asociación del Ayuda al Ahogado, y con grandes sacrificios habían reunido fondos para contratar a un batallón de buzos, que iba sacando del agua a los niños y jóvenes que seguían cayendo.*

*Llegó a la comarca un hombre sabio y preguntó: “¿no sería bueno subir a lo alto de la cascada y averiguar por qué se cae tanta gente?”. Los esforzados vecinos le contestaron, con no poca impaciencia: “¿no ves lo ocupados que estamos salvando vidas? ¡No tenemos tiempo ni plata para andar paseando!”.*

*El sabio fue subiendo al cerro en sentido contrario a la corriente, y descubrió en la cima una aldea muy pobre, con una sola escuela. Y, enfrente de la escuela, un gran baldío fangoso y sin barandas junto a la surgiente de la cascada.*

*Hay distintas versiones sobre el final de esta leyenda: hay quienes dicen que el sabio organizó a los alumnos de la escuela para que construyeran una baranda, y sembraran césped y una huerta en su baldío. Otros dicen que pasó el resto de su vida tratando de obtener algo de fondos del Tesorero Real para pavimentar frente a la escuela, pero éste estaba demasiado ocupado*

---

1. El relato que sigue es una versión ligeramente modificada del que le escuché a James Kielsmaier, en su discurso de cierre de la *X National Service-Learning Conference*, desarrollada en San José de California en abril de 1999. Otra versión, “*The Baby Story*”, en: Maryland Student Service Alliance. *The Training Toolbox*, p. 12.

*cubriendo las deudas de la Corte, y el único subsidio que tenía disponible era para los buzos de la Asociación de Ayuda al Ahogado.*

La leyenda de la cascada probablemente evoque en los lectores debates que no son de un país lejano.

En la Argentina de hoy, un gran número de buena gente está preocupada por la delincuencia juvenil y la inseguridad en las calles, y demanda que más y más batallones de “buzos” se encarguen de sacar del medio a los chicos que ya cayeron en la violencia, la droga o la prostitución.

Escuadrones de médicos, asistentes sociales y terapeutas acudirán a sanar a los y las adolescentes que caigan por las cascadas del alcoholismo, la bulimia o la anorexia, y miríadas de sociólogos intentarán explicar por qué adolescentes de “buenas familias” terminan sus fiestas de fin de curso en el hospital y/o la comisaría.

No es nuestro propósito objetar las propuestas que apuntan al mejoramiento del sistema penal, judicial o penitenciario, ni desconocer la ineludible necesidad de atender las situaciones límite una vez que se han desencadenado.

Simplemente, nos parece que ha llegado la hora de prestar más atención a lo que se puede hacer “en lo alto de la cascada”.

A lo largo de este libro hemos procurado exhibir y analizar la experiencia de docentes y escuelas que, como el sabio de la leyenda, han ido contra la corriente. En lo alto del monte no han encontrado sólo niños y jóvenes en riesgo de ahogarse en la cascada de la pobreza. La apatía, la falta de interés por una escuela alejada de la realidad, la carencia de modelos adultos que propongan valores creíbles, el exceso de espejos virtuales y la ausencia de afectos reales, son otras tantas “cascadas” por las que también caen niños y adolescentes cuyas necesidades materiales están satisfechas.

El denominador común de las experiencias de estos “sabios” es simple hasta la paradoja: dejaron de predicar los valores de la solidaridad y la participación ciudadana exclusivamente con discursos y análisis de textos. Les dieron a sus alumnos la oportunidad de poner en práctica esos valores, de aplicar lo aprendido en la escuela en su propia comunidad, o al servicio de otras comunidades, y como resultado creció la autoestima de los estudiantes, mejoraron los rendimientos escolares y bajaron los niveles de conflicto.

Los directivos y docentes protagonistas de estas páginas saben que su misión primera es el garantizar el aprendizaje de los saberes básicos y formalizados que

sólo la escuela puede ofrecer, pero saben también que ya no basta con enseñar teorías ni conceptos racionales. Han experimentado que el mejor aprendizaje es el que se realiza en la práctica, y que los proyectos de aprendizaje-servicio ayudan a la escuela a recuperar su misión primera de enseñar, porque los chicos aprenden más y mejor en un aula que abarca a su comunidad.

Sabemos que la escuela tradicional ya no resulta suficiente para contener a chicos que viven en situaciones extremas, pero también que los problemas no se solucionan convirtiendo a los docentes en repartidores de leche, o psicoterapeutas amateurs.

Por eso, en las escuelas que hemos presentado, el protagonismo no es el del “docente-asistente-social”, ni el del “buen-maestro-que-hace-de-todo-por-sus-alumnos”, por más encomiable que sea la labor de esos héroes anónimos que hacen un poco menos dura la vida de tantos chicos argentinos.

Los verdaderos protagonistas del aprendizaje-servicio son los propios estudiantes.

Nadie que haya visto el entusiasmo contagioso de los “chicos del agua” de Ramona, la seriedad de los adolescentes productores rurales de Monte Buey, o la creatividad de los futuros técnicos de Junín de los Andes o de Villa Lugano podrá creer que las escuelas argentinas tienen que resignarse a los detectores de metales y la custodia policial como parte del paisaje escolar.

La generación de argentinos que pueblan las escuelas en este inicio del Tercer Milenio tiene mucho que ofrecer. No escuchan de buena gana los discursos, pero los atraen los hechos. Valoran la democracia y la solidaridad más que muchas de las generaciones que los precedieron. Y tienen derecho a que sus mayores les ofrezcan cauces de acción, para que sus energías no se desperdicien en la frivolidad y la desesperanza. Tienen derecho a ser una esperanza para el presente, y no sólo la tan mentada promesa para el futuro.

La solidaridad puede ser para esta generación mucho más que una buena intención. Puede ser la pedagogía más eficaz para ayudarlos a crecer, y para que nos ayuden a hacer un país mejor para todos.



**APÉNDICE**

***HERRAMIENTAS DE TRABAJO***

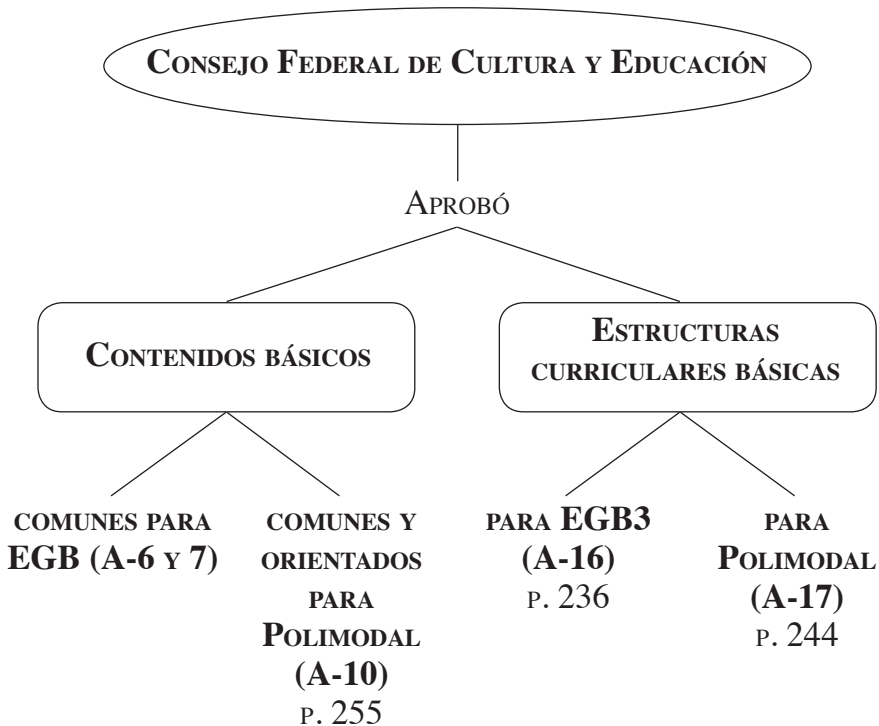




## 1. Documentos oficiales

**HOJA DE RUTA: para no perderse en la selva de las resoluciones ministeriales**

1. El Consejo Federal de Cultura y Educación (formado por los Ministros, Secretarios o responsables provinciales de Educación, y presidido por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación) ha aprobado varios Acuerdos que tienen que ver con la posibilidad de desarrollar proyectos de servicio comunitario en la escuela. En el gráfico se indican los principales (que se identifican, siguiendo la nomenclatura oficial, con una letra y un número: A-14, por ejemplo).



2. Para los lectores interesados en el desarrollo de proyectos en el **Tercer ciclo de la EGB**, se presentan en esta sección dos documentos:

a) *Estructura Curricular Básica para EGB3 (A-16)*: se reproduce la totalidad del documento y sus anexos. En relación a la posibilidad de desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio, se subrayan en esta edición:

– La carga horaria asignada para el “ciclo de distribución flexible” destinada a proyectos, orientación y tutoría, espacios de definición institucional, incremento de la carga horaria mínima, u otros. (p. 240 )

– Las indicaciones sobre los espacios curriculares de definición institucional y espacios curriculares para proyectos, orientación y tutoría (p. 242 )

3. Para los lectores interesados en el desarrollo de proyectos en **la Educación Polimodal**, se presentan en esta sección:

a) *Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal (A-17)*: se reproduce la totalidad del documento y sus anexos. En relación a la posibilidad de desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio, se subraya en esta edición:

– La presencia de los proyectos propios de cada modalidad en la Estructura Curricular Básica (p. 249)

– Las indicaciones sobre los espacios curriculares de definición institucional, y su vinculación con las propuestas de Contenidos Diferenciados anexas a los Contenidos Básicos del Polimodal (p. 250)

b) *Contenidos Básicos Orientados para el desarrollo de proyectos en las cinco modalidades* (p. 255 a 265)

c) *Propuestas de Contenidos Diferenciados para las cinco modalidades: presentación* (p. 266) y opciones propuestas para cada modalidad (p. 267 a 295)

Para facilitar la lectura, ofrecemos el siguiente cuadro:

<b>MODALIDAD</b>	<b>PROYECTO</b> (Estructura Curricular Básica, p. 254)	<b>PROPUESTAS DE CONTENIDOS DIFERENCIADOS PARA LOS ESPACIOS DE DISEÑO INSTITUCIONAL (P. 266)</b>
<b><i>Humanidades y Ciencias Sociales</i></b>	Investigación e intervención comunitaria (CBO, p. 256)	1: Trabajo y empleo (p. 267) 2: Educación (p. 268) 3: Opinión pública y medios de comunicación (p. 270) 4: Organizaciones sociales y situaciones de riesgo (p. 271) 5: Animación cultural, redes de información y bancos de datos (p. 272) 6: Lenguas extranjeras y cultura global (p. 274)
<b><i>Ciencias Naturales</i></b>	Investigación e intervención comunitaria (CBO, p. 257)	1: Problemáticas ambientales en espacios urbanos (p. 276) 2: Acciones de promoción y prevención en salud (p. 277) 3: Los agrosistemas y las nuevas tecnologías de producción agropecuaria (p. 278)
<b><i>Economía y Gestión de las Organizaciones</i></b>	Micro-emprendimiento (CBO, p. 259)	1: Organizaciones, producción y comunidad (p. 280) 2: Organizaciones, servicios y comunidad (p. 281) 3: Organizaciones, recursos no renovables y comunidad (p. 282) 4: ONGs y comunidad (p. 283) 5: Organizaciones públicas y comunidad (p. 284)
<b><i>Producción de Bienes y Servicio</i></b>	Tecnológico (CBO, p. 261)	1: Diseño de nuevos productos o mejora de productos existentes (p. 286) 2: Diseño de nuevos procesos o mejora de procesos existentes (p. 286) 3: Diseño de nuevos servicios o mejora de servicios existentes (p. 288)
<b><i>Comunicación, Artes y Diseño</i></b>	Producción y gestión comunicacional (CBO, p. 264)	1: Comunicación, artes y comunidad (p. 289) 2: Comunicación, artes e industria cultural (p. 291) 3: Artes, comunicación, salud y naturaleza (p. 293) 4: Cultura global: lenguajes y comunicación (p. 294)

**DOCUMENTO 1: Estructuras Curriculares Básicas para EGB3 y Polimodal:  
Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (A-16 y A-17)**

**RESOLUCION N° 79/98 C.F.C. Y E.**

BUENOS AIRES, 16 de septiembre de 1998

**VISTO:**

Los art. 53, 55 y 59 de la Ley 24195 relativos a la misión y las funciones del Consejo Federal de Cultura y Educación y a las atribuciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y de las autoridades educativas de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, y el Decreto 1276/96 reglamentario de la citada Ley Federal de Educación.

**CONSIDERANDO:**

Que el sistema educativo debe ser articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional;

Que la Educación General Básica debe proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes garantizando la igualdad en la calidad y los logros de los aprendizajes;

Que una estructura curricular básica es una matriz que permite organizar los contenidos a enseñar dando unidad de sentido a la propuesta pedagógica y que garantiza una formación de valor equivalente, la atención a los requerimientos del contexto, la movilidad de los alumnos dentro del sistema educativo y la articulación con los otros ciclos y niveles;

Que la estructura curricular básica para el tercer ciclo de la Educación General Básica incluye criterios compatibles para la elaboración y la implementación de los diseños curriculares jurisdiccionales y para la elaboración de los proyectos de las instituciones educativas y facilita la tarea de organización y secuenciación de contenidos;

Que el Ministerio de Cultura y Educación debe dictar normas generales sobre equivalencia de títulos y de estudios y sobre títulos y certificados de estudios en el extranjero;

Por ello;

**LA XXXVI ASAMBLEA EXTRAORDINARIA  
DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION  
RESUELVE:**

**ARTICULO 1°.**– Aprobar la Estructura Curricular Básica para el tercer ciclo de la Educación General Básica que como Anexo I, Acuerdo Serie A Número 16, acompaña a esta Resolución.

**ARTICULO 2°.**– Los diseños curriculares para el tercer ciclo de la Educación General Básica de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires que incluyan los Contenidos Básicos Comunes para el ciclo y respeten la Estructura Curricular Básica aprobada en el art. 1° de la presente Resolución serán considerados como «concertados» por el Consejo Federal de Cultura y Educación según los términos del inc. a) del art. 56 de la Ley 24195.

**ARTICULO 3°.**– Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires adecuarán progresivamente la organización curricular e institucional a las pautas de la Estructura Curricular Básica para el tercer ciclo de la Educación General Básica.

**ARTICULO 4°.**– Los diseños curriculares para el tercer ciclo de la Educación General Básica de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires que incluyan una estructura curricular innovadora de la aprobada en el art. 1° de la presente Resolución deberán ser acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación a los efectos de la equivalencia y la validez nacional de los respectivos estudios y títulos.

**ARTICULO 5°.**– Comuníquese, cumplido archívese.

**RESOLUCION N° 79/98 C.F.C.Y.E.**

Anexo Resolución N°79

DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACION

Serie A, N° 16

ESTRUCTURA CURRICULAR BASICA PARA EL TERCER CICLO DE LA  
EGB

Septiembre, 1998

**Presentación:**

En este documento se presenta la propuesta de *Estructura Curricular Básica para el Tercer Ciclo de la EGB*.

Se define a la estructura curricular básica como una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Define un conjunto de espacios curriculares dentro de los cuales se pueden agrupar esos contenidos.

Un espacio curricular organiza y articula, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos, un conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Puede adoptar distintos formatos – taller, seminario, laboratorio, proyecto– o integrar varios de ellos. Un espacio curricular constituye una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes, tendencialmente a cargo de un profesor o profesora.

Este documento está organizado en dos apartados:

- En el primero se presentan algunos de los fundamentos por los cuales se considera necesario contar con una *Estructura Curricular Básica para el Tercer Ciclo de la EGB*.
- En el segundo se enuncian las pautas que caracterizan la *Estructura Curricular Básica para el Tercer Ciclo de la EGB*.

## I. FUNDAMENTOS PARA LA DEFINICION DE UNA ESTRUCTURA CURRICULAR BASICA PARA EL TERCER CICLO DE LA EGB

La Estructura Curricular Básica para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica se enmarca en las definiciones de los Acuerdos Federales previos y deviene del análisis comparativo de los diseños curriculares para el Tercer Ciclo de la EGB elaborados, en proceso de revisión o de elaboración de las distintas jurisdicciones educativas del país.

La Estructura Curricular Básica para el Tercer Ciclo de la EGB se ha definido procurando que:

### – Favorezca el desarrollo de competencias básicas

*La propuesta pedagógica de la Educación General Básica está centrada en el desarrollo de competencias, entendidas como capacidades complejas que se ponen en juego en una multiplicidad de situaciones y ámbitos de la vida, que integran y articulan conjuntos de saberes de distinta naturaleza y características, en el marco del ejercicio de valores éticos compartidos.*

### – Facilite el acercamiento de las tradiciones de las escuelas primarias y secundarias

La propuesta pedagógico– institucional del Tercer Ciclo de la EGB debe constituir una cultura institucional cada vez más adecuada para garantizar los 10 años de escolaridad obligatoria, reteniendo a todos los adolescentes del grupo de edad correspondiente.

### – Facilite el progresivo acercamiento a parámetros internacionales

El tramo de escolarización correspondiente al Tercer Ciclo de la EGB tiene, por ahora, en algunos casos, cargas horarias inferiores a los parámetros del Mercosur y de otros países del mundo. El Acuerdo Marco A N° 8, del CFCyE, de 1994 dispuso un acercamiento a esos parámetros, que es necesario efectivizar gradualmente.

– **Recupere los CBC en una organización adecuada para su enseñanza**

*La organización curricular del Tercer Ciclo de la Educación General Básica requiere que los Contenidos Básicos Comunes se integren –a partir de criterios pedagógicos– en distintos espacios curriculares que se organizan y articulan, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos.*

– **Evite la cristalización de necesarias decisiones transitorias**

La primera etapa de transición hacia el Tercer Ciclo de la EGB se realizó a través de decisiones curriculares que podrían derivar en la persistencia de una tradición de fragmentación excesiva de los contenidos, en un incremento del “inflacionismo” curricular, que consiste en agregar siempre horas sin reestructurar la organización de la enseñanza; en discrepancias entre la estructura curricular formal plasmada en materiales y documentos y su aplicación concreta en las instituciones educativas, y en la acentuación de una heterogeneidad poco comprensible entre las ofertas curriculares del país.

– **Facilite la formación de valor equivalente en las distintas jurisdicciones educativas**

Actualmente se sabe que distintas alternativas de organización de los contenidos pueden garantizar formaciones de calidad equivalente. De hecho, distintas jurisdicciones educativas del país han tomado diferentes opciones que la Estructura Curricular Básica abarca, acercando aquellos aspectos necesarios para una mejor organización de los establecimiento educativos y del sistema educativo.

– **Facilite la elaboración de normas de evaluación, promoción y acreditación**

La circulación de alumnos por el país, la transición hacia el nivel Polimodal y el reconocimiento de títulos por parte de otros países reclaman pautas claras y comunicables de evaluación, acreditación y promoción que se verán facilitadas a través de esta Estructura Curricular Básica.

– **Facilite una transición ordenada desde la estructura anterior del sistema educativo hacia la nueva estructura propuesta por la Ley Federal de Educación**

La organización curricular promueve la permanencia de todos los docentes que se desempeñan en los años correspondientes al Tercer Ciclo de la EGB, la orientación de los procesos de formación y de capacitación docente para todo el país, la concentración horaria de docentes en menor cantidad de establecimientos y la elaboración de un amplio espectro de material bibliográfico heterogéneo, pero al mismo tiempo compatible y utilizable en diversas jurisdicciones educativas.

## II. CARACTERIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR BÁSICA PARA EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

La *Estructura Curricular Básica para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica* ha sido definida en función de las siguientes pautas:



1. La inclusión de contenidos de todos los capítulos definidos en los CBC (Lengua, Lenguas Extranjeras, Matemática, Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física).

2. La asignación de una carga horaria para el ciclo que tienda gradualmente a las 2700 horas reloj, según lo establecido por la Resolución 37/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Esta carga horaria se ha definido en función de una jornada escolar de 5 horas reloj diarias.

3. Una distribución de la carga horaria total del ciclo de 2700 horas que considera las decisiones adoptadas por las provincias en la transición y enmarca la diversidad.

3.1. Las 2700 horas de carga horaria total establecida para el ciclo, en ningún caso significarán la reducción de las cargas horarias provinciales asignadas a los años equivalentes al Tercer ciclo de la EGB en el conjunto del sistema respectivo, previas a la adopción de la estructura federal.

3.2. La asignación de una carga horaria mínima de 2232 horas reloj para el tratamiento de los Contenidos Básicos Comunes para el ciclo y la asignación de una carga horaria de distribución flexible de 468 horas, tendiente a alcanzar las 2700 horas. Estas 468 horas serán asignadas según los criterios fijados por las provincias para proyectos, orientación y tutoría, espacios curriculares de definición institucional, el incremento de la carga horaria mínima asignada a contenidos de los capítulos de los CBC u otras decisiones.

<b>DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA HORARIA TOTAL DEL CICLO</b>	
<b>CARGA HORARIA MÍNIMA TOTAL DEL CICLO PARA LOS CONTENIDOS MÁS ASOCIADOS A CADA CAPÍTULO DE LOS CBC</b>	<b>2232 horas</b>
– Lengua	360 horas
– Matemática	360 horas
– Lenguas Extranjeras	216 horas
– Educación Física	216 horas
– Educación Artística	216 horas
– Ciencias Naturales	288 horas
– Ciencias Sociales	288 horas
– Tecnología	144 horas
– Formación Ética y Ciudadana	144 horas
<b>CARGA HORARIA TOTAL DEL CICLO DE DISTRIBUCIÓN FLEXIBLE</b> <i>Para proyectos, orientación y tutoría, espacios de definición institucional, incremento de la carga horaria mínima, otros</i>	<b>468 HORAS</b>
<b>CARGA HORARIA TOTAL DEL CICLO</b>	<b>2700 HORAS</b>

4. La organización de los contenidos de los capítulos en espacios curriculares a partir de las siguientes reglas de composición:

<b>ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS CAPÍTULOS EN ESPACIOS CURRICULARES – REGLAS DE COMPOSICIÓN</b>	
<p><b>LENGUA</b> Tres espacios curriculares: <i>Lengua I</i> <i>Lengua II</i> <i>Lengua III</i></p>	<p><b>CIENCIAS NATURALES</b> Tres espacios curriculares: <i>Ciencias Naturales I, II, III</i> o <i>Ciencias Naturales</i> <i>Ciencias de la vida y de la tierra</i> <i>Ciencias físicas y químicas</i></p>
<p><b>MATEMÁTICA</b> Tres espacios curriculares: <i>Matemática I</i> <i>Matemática II</i> <i>Matemática III</i></p>	<p><b>CIENCIAS SOCIALES</b> Tres a cinco espacios curriculares: <i>Ciencias Sociales I, II, III</i> o <i>Ciencias Sociales</i> <i>Historia I y Geografía I</i> <i>Historia II y Geografía II</i></p>
<p><b>LENGUAS EXTRANJERAS</b> Tres espacios curriculares para adquirir un nivel de una lengua extranjera: <i>Lengua extranjera I</i> <i>Lengua extranjera II</i> <i>Lengua extranjera III</i></p>	<p><b>EDUCACION ARTISTICA</b> Tres espacios curriculares: <i>Lenguaje artístico A, B o C</i> <i>Lenguajes artísticos combinados I, II o III</i></p>
<p><b>EDUCACION FISICA</b> Tres espacios curriculares: <i>Educación Física I</i> <i>Educación Física II</i> <i>Educación Física III</i></p>	<p><b>FORMACION ETICA Y CIUDADANA</b> <i>Contenidos integrados a otros espacios curriculares</i> o <i>uno o más espacios curriculares propios</i></p>
	<p><b>TECNOLOGIA</b> <i>Contenidos integrados a otros espacios curriculares</i> o <i>uno o más espacios curriculares propios</i></p>
<p><b>Total espacios curriculares: entre 21 y 27</b></p>	

4.1. Los contenidos de los capítulos de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Tecnología y Formación Ética y Ciudadana admiten diversas alternativas de organización en espacios curriculares:

– *Los contenidos del capítulo de Ciencias Naturales podrán organizarse en espacios curriculares por área o en espacios curriculares focalizados en campos disciplinares como se presenta en la segunda alternativa, sin que esto suponga el desdoblamiento en dos espacios curriculares por año.*

– *Los contenidos del capítulo de Ciencias Sociales podrán organizarse en espacios curriculares por área o desdoblarse en Historia y Geografía en determinados años del ciclo, ya sea en los dos primeros o dos últimos años.*

– *Los contenidos del capítulo de Educación Artística admiten: la enseñanza focalizada en un lenguaje artístico (Lenguajes artísticos A, B o C) lo que implica el desarrollo del mismo lenguaje durante los tres años o la variante de adoptar un lenguaje artístico para cada año. Otra alternativa es la enseñanza de lenguajes combinados (Lenguajes artísticos I, II o III).*

– *Los contenidos correspondientes a los capítulos de Formación Ética y Ciudadana, y Tecnología podrán organizarse en uno o más espacios curriculares propios para todo el ciclo, o bien integrarse con contenidos de otros capítulos en espacios curriculares integrados, respetando las cargas horarias mínimas asignadas en el ciclo para los contenidos de cada capítulo.*

4.2. Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires podrán incorporar en sus estructuras curriculares, espacios curriculares de *definición institucional* y espacios curriculares para *proyectos, orientación y tutoría*, de acuerdo con los criterios de aplicación que consideren convenientes.

4.2.1. La puesta en práctica de *proyectos* se considera responsabilidad del ciclo y debe concretarse en el proyecto educativo institucional más allá de que las provincias opten por asignarle espacios curriculares propios e independientes de los otros.

4.2.2. La función de *orientación y tutoría* se considera responsabilidad del ciclo y debe concretarse en el proyecto educativo institucional más allá de que las provincias opten por asignarle a dicha función espacios curriculares propios.

5. La definición en las estructuras curriculares provinciales tendrá un máximo de 30 espacios curriculares en el total del ciclo, incluyendo en este número a los espacios curriculares de *definición institucional* y a los espacios curriculares para *proyectos, orientación y tutoría*.

6. La carga horaria mínima de cada espacio curricular cuya duración sea anual, será de 72 horas reloj sobre la base de 180 días de clases efectivos. Si el espacio curricular no es de duración anual podrá asignarse una carga horaria concentrada menor de 72 horas. En el caso de aquellos espacios curriculares cuya función sea introducir contenidos de capítulos no preexistentes en la tradición curricular destinada para este grupo etáreo, las provincias podrán disponer la iniciación del tratamiento de los contenidos de dichos capítulos en espacios curriculares con una carga horaria menor a 72 horas.

**RESOLUCION N°80/98 C.F.C. Y E.**

BUENOS AIRES, 16 de septiembre de 1998

**VISTO:**

Los art. 53, 55 y 59 de la Ley 24195 relativos a la misión y las funciones del Consejo Federal de Cultura y Educación y a las atribuciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y de las autoridades educativas de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, y el Decreto 1276/96 reglamentario de la citada Ley Federal de Educación, y

**CONSIDERANDO:**

Que el sistema educativo debe ser articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional;

Que una estructura curricular básica es una matriz que permite organizar los contenidos a enseñar dando unidad de sentido a la propuesta pedagógica y que garantiza una formación de valor equivalente, la atención a los requerimientos del contexto, la movilidad de los alumnos dentro del sistema educativo y la articulación con los otros ciclos y niveles;

Que la estructura curricular básica para la Educación Polimodal favorece el desarrollo de competencias fundamentales, atiende a la diversidad de la demanda y de la oferta, resguardando la unidad y la calidad del nivel, recupera los Contenidos Básicos Comunes y los Contenidos Básicos Orientados en una organización adecuada para su enseñanza, y contribuye al diseño y la implementación de un nuevo modelo institucional para las escuelas;

Que la estructura curricular básica para la Educación Polimodal facilita la articulación con los trayectos técnico profesionales y con los módulos que los componen;

Que la estructura curricular básica para la Educación Polimodal incluye criterios compatibles para la elaboración y la implementación de los diseños curriculares jurisdiccionales y para la elaboración de los proyectos de las instituciones educativas;

Que el Ministerio de Cultura y Educación debe dictar normas generales sobre equivalencia de títulos y de estudios y sobre títulos y certificados de estudios en el extranjero;

Por ello,

**LA XXXVI ASAMBLEA EXTRAORDINARIA  
DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION  
RESUELVE:**

**ARTICULO 1°.**– Aprobar la Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal que como Anexo I, Acuerdo Serie A Número 17, acompaña a esta Resolución.

**ARTICULO 2°.**– Los diseños curriculares para la Educación Polimodal de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires que incluyan los Contenidos Básicos Comunes y los Contenidos Básicos Orientados que correspondan y respeten la Estructura Curricular Básica aprobada en el art. 1° de la presente Resolución serán considerados como «concertados» por el Consejo Federal de Cultura y Educación según los términos del inc. a) del art. 56 de la Ley 24195.

**ARTICULO 3°.**– Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires adecuarán progresivamente la organización curricular e institucional a las pautas de la Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal.

**ARTICULO 4°.**– Los diseños curriculares para la Educación Polimodal de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires que incluyan estructuras curriculares innovadoras respecto de la aprobada en el art. 1° de la presente Resolución deberán ser acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación a los efectos de la equivalencia y la validez nacional de los respectivos estudios y títulos.

**ARTICULO 5°.**– Comuníquese, cumplido archívese.

**RESOLUCION N° 80/98 C.F.C y E.**

Anexo Resolución N°80

DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACION

Serie A, N° 17

ESTRUCTURA CURRICULAR BASICA PARA LA EDUCACION  
POLIMODAL

Septiembre, 1998

**Presentación:**

En este documento se presenta la propuesta de *Estructura Curricular Básica para el Nivel Polimodal*.

Se define a la estructura curricular básica como una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Define un conjunto de espacios curriculares dentro de los cuales se pueden agrupar esos contenidos.

Un espacio curricular organiza y articula, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos, un conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados

y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Puede adoptar distintos formatos – taller, seminario, laboratorio, proyecto– o integrar varios de ellos. Un espacio curricular constituye una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes, tendencialmente a cargo de un profesor o profesora.

Este documento está organizado en dos apartados:

- En el primero se presentan algunos de los fundamentos por los cuales se considera necesario contar con una *Estructura Curricular Básica para el Nivel Polimodal*.
- En el segundo se enuncian las pautas que caracterizan la *Estructura Curricular Básica para el Nivel Polimodal*.

## I. FUNDAMENTOS PARA LA DEFINICION DE UNA ESTRUCTURA CURRICULAR BÁSICA

La Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal de todo el país se enmarca en las definiciones de los Acuerdos Federales previos, en especial las del Acuerdo Marco A N° 10, respecto de los dos tipos de Formación que integran la Educación Polimodal (Formación General de Fundamento y Formación Orientada) y de las modalidades que abarca (Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Producción de Bienes y Servicios; Comunicación, Artes y Diseño).

La Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal se ha definido procurando que:

### – Favorezca el desarrollo de competencias fundamentales

La propuesta pedagógica de la Educación Polimodal está centrada en el desarrollo de competencias, entendidas como capacidades complejas que se ponen en juego en una multiplicidad de situaciones y ámbitos de la vida, que integran y articulan conjuntos de saberes de distinta naturaleza y características, en el marco del ejercicio de valores éticos compartidos.

### – Facilite el progresivo acercamiento a parámetros internacionales

El tramo de escolarización correspondiente al Nivel Polimodal tiene en la actualidad desequilibrios formativos entre las distintas modalidades del sistema educativo que no se condicen con las necesidades de formación para una ciudadanía responsable, una economía dinámica y posibilidades de mayor justicia social. El Acuerdo Marco A N° 8 del CFCyE, de 1994, dispuso el tratamiento más equilibrado de contenidos correspondientes a distintas disciplinas y ámbitos hasta la finalización del sistema regular de enseñanza, que permite, además, un acercamiento a parámetros internacionales, que es necesario efectivizar gradualmente.

**– Atienda a la diversidad de la oferta, resguardando la unidad del nivel**

La propuesta pedagógica de la Educación Polimodal media en la tensión permanente entre la búsqueda de la unidad y la diversidad formativa. La unidad tiende a garantizar la equidad del sistema educativo, mediante la formulación de propuestas educativas de valor formativo y social equivalente; y la diversidad, al responder de modo adecuado a la heterogeneidad de la demanda social y de las necesidades personales.

**– Recupere los CBC y los CBO en una organización adecuada para su enseñanza**

La propuesta pedagógica de la Educación Polimodal requiere que los Contenidos Básicos Comunes y los Contenidos Básicos Orientados se integren – a partir de criterios pedagógicos– en distintos espacios curriculares, apropiados para cada modalidad y abiertos para que las distintas instituciones los adecuen a sus contextos.

**– Contribuya a la construcción de un nuevo modelo institucional**

La propuesta pedagógica de la Educación Polimodal promueve la participación creciente de las escuelas en los procesos de elaboración de los proyectos educativos institucionales. Dicha participación creciente permitirá utilizar la Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal con el propósito de facilitar la concentración de profesores y la disminución de la fragmentación horaria en cada establecimiento educativo.

**– Facilite la elaboración de normas de evaluación, promoción y acreditación**

La circulación de alumnos por el país, la transición hacia el nivel Polimodal y el reconocimiento de títulos por parte de otros países reclaman pautas claras y comunicables de evaluación, acreditación y promoción que se verán facilitadas a través de esta Estructura Curricular Básica.

**– Facilite una transición ordenada desde la estructura anterior del sistema educativo hacia la nueva estructura propuesta por al Ley Federal de Educación**

La organización curricular promueve la permanencia de todos los docentes que se desempeñan en los años correspondientes al Tercer Ciclo de la EGB, la orientación de los procesos de formación y de capacitación docente para todo el país, la concentración horaria de docentes en menor cantidad de establecimientos y la elaboración de un amplio espectro de material bibliográfico heterogéneo, pero al mismo tiempo compatible y utilizable en diversas jurisdicciones educativas.

## II. CARACTERIZACION DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR BASICA

### II. 1. Tipos de espacios curriculares

En la Estructura Curricular Básica definida para la Educación Polimodal se diferencian tres tipos de espacios curriculares, que se constituyen en referencia para la organización de las distintas propuestas curriculares del nivel:

- Espacios curriculares de todas las modalidades.
- Espacios curriculares propios de cada modalidad.
- Espacios curriculares de definición institucional.

***Espacios curriculares de todas las modalidades***

Su función es garantizar una formación general centrada en el desarrollo del núcleo de competencias fundamentales.

Suponen experiencias formativas en todos los campos del conocimiento definidos por los Contenidos Básicos:

– Lengua y Literatura	– Ciencias Naturales
– Lenguas extranjeras	– Humanidades y Ciencias Sociales
– Matemática	– Tecnología
– Formación Ética y Ciudadana	– Artes y Comunicación.
– Educación Física o Corporal	

La Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal establece reglas de composición entre los distintos espacios curriculares que se han definido para cada campo, partiendo de considerar que la inclusión de todos ellos conduciría a una inflación de la estructura curricular, sobrecargada de espacios diversos y con escasa carga horaria para cada uno. Para definir las reglas de composición se ha tenido en cuenta:

- Que todos los campos del conocimiento estén representados en todas las modalidades.
- Que, de este modo, se brinde la oportunidad a todos los alumnos de la Educación Polimodal de tener experiencias formativas en cada campo del conocimiento.
- Que el desarrollo de las competencias fundamentales de cada campo pueda lograrse en relación con diferentes contextos conceptuales que conforman ese campo.
- Que el desarrollo de dichas competencias, a través de un contexto determinado, complementa los aprendizajes básicos de las distintas disciplinas de todos los campos, ya abordados en la EGB.
- Que, aunque los espacios curriculares propuestos se organicen a partir de recortes disciplinares, admitan la apertura interdisciplinar y articulen distintos bloques de contenidos, tanto de CBC como de CBO.

Las propuestas curriculares de cada una de las modalidades de la Educación Polimodal deberán incluir, como máximo, entre 18 y 20 *espacios curriculares de todas las modalidades*, seleccionados del listado que se establece a continuación y conforme a las reglas de composición que en él constan.



<b>ESPACIOS CURRICULARES DE TODAS LAS MODALIDADES Y REGLAS DE COMPOSICIÓN</b>	
<p><b>LENGUA Y LITERATURA</b>                      Dos o tres espacios curriculares:  <i>Lengua y Literatura I</i>  <i>Lengua y Literatura II</i>  <i>Lengua y Literatura III</i></p>	<p><b>CIENCIAS NATURALES</b>                      Dos o tres espacios curriculares:  <i>Física I</i>  <i>Química I</i>  <i>Biología I</i></p>
<p><b>LENGUAS EXTRANJERAS</b>                      Tres espacios curriculares para adquirir un nivel de una Lengua extranjera:  <i>Lengua extranjera I</i>  <i>Lengua extranjera II</i>  <i>Lengua extranjera III</i></p>	<p><b>HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</b>                      Tres o cuatro espacios curriculares:  <i>Historia I</i>  <i>Geografía I</i>  <i>Economía I</i>  <i>Filosofía I</i>  <i>Psicología</i></p>
<p><b>MATEMÁTICA</b>                      Dos espacios curriculares:  <i>Matemática I</i>  <i>Matemática II</i></p>	<p><b>TECNOLOGÍA</b>                      Uno o dos espacios curriculares:  <i>Procesos productivos</i>  <i>Tecnologías de gestión</i>  <i>Tecnologías de la información y la comunicación</i></p>
<p><b>FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA</b>                      Un espacio curricular:  <i>Formación ética y ciudadana</i></p>	<p><b>ARTES Y COMUNICACIÓN</b>                      Uno o dos espacios curriculares:  <i>Lenguajes artísticos-comunicacionales</i>  <i>Comunicación Cultural y estéticas contemporáneas</i></p>
<p><b>EDUCACIÓN CORPORAL</b>                      Dos o tres espacios curriculares:  <i>Educación Física I</i>  <i>o Lenguaje Corporal I</i>  <i>Educación Física II</i>  <i>o Lenguaje Corporal II</i>  <i>Educación Física III</i>  <i>o Lenguaje Corporal III</i></p>	
<b>Total: Entre 18 y 20 espacios curriculares</b>	

Las reglas de composición de los espacios curriculares de todas las modalidades, que constan en el cuadro anterior, no se aplican cuando los campos del conocimiento son afines a la modalidad.

Por lo tanto, es obligatoria la inclusión:

En la modalidad Ciencias Naturales, de los espacios curriculares “Física I”, “Química I” y “Biología I”.

En la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales, de los espacios curriculares “Historia I”, “Geografía I”, “Economía I”, “Filosofía I” y “Psicología”.

En la modalidad Producción de Bienes y Servicios, de los espacios curriculares “Procesos productivos”, “Tecnologías de gestión”, “Tecnologías de la información y la comunicación”;

En la modalidad Comunicación, Artes y Diseño, de los espacios curriculares “Lenguajes artísticos– comunicacionales”, “Comunicación” y “Cultura y estéticas contemporáneas”.

En la modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones se consideran como espacios curriculares afines, de inclusión obligatoria: “Economía I”, “Historia I” y “Geografía I”, del campo Humanidades y Ciencias Sociales, y “Tecnologías de Gestión” del campo Tecnología, quedando los restantes espacios curriculares sujetos a las reglas de composición establecidas.

### **Espacios curriculares propios de cada modalidad**

Su función es posibilitar el aprendizaje de las competencias fundamentales en relación con los contenidos de los campos del saber y del quehacer que se han definido para cada modalidad, articulándose con los otros espacios. La Estructura Curricular Básica incluye un total de siete (7) espacios curriculares propios de cada modalidad: cuatro (4) comunes y tres (3) opcionales, que serán establecidos por cada provincia, o bien, seleccionados por las instituciones a partir de un listado que la provincia proponga como indicativo para cada modalidad<sup>1</sup>.

Los espacios curriculares propios de la modalidad con carácter opcional que se incluyan en la Estructura Curricular Básica deberán:

- Contribuir a conformar el perfil de la modalidad en que se inserten a través de la recuperación de los CBO respectivos.
- Aportar contextos en los que se manifiesten los contenidos de la modalidad.

1. En el Anexo de este Acuerdo figura, en calidad de ejemplo orientador, una propuesta de espacios opcionales para cada modalidad.

ESPACIOS CURRICULARES PROPIOS DE CADA MODALIDAD	
MODALIDADES	COMUNES
CIENCIAS NATURALES	Biología II Química II Física II <b>Proyecto de investigación e intervención socio-comunitaria</b>
ECONOMIA Y GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES	Teoría y gestión de las organizaciones I Derecho Sistemas de información <b>Proyecto y gestión de Microemprendimientos</b>
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	Cultura y Comunicación Sociología Ciencias Políticas <b>Proyecto de investigación e intervención socio-comunitaria</b>
PRODUCCION DE BIENES Y SERVICIOS	Tecnologías de control Tecnologías de los materiales Marco jurídico de los procesos productivos <b>Proyecto tecnológico</b>
COMUNICACION ARTES Y DISEÑO	Lenguajes II Diseño Imágenes y contextos <b>Producción y gestión comunicacional</b>
CANTIDAD DE ESPACIOS	4 ESPACIOS COMUNES

### Espacios curriculares de definición institucional

Este tipo de espacios curriculares tiene la función de incorporar los requerimientos y particularidades de cada contexto institucional y las demandas, necesidades e intereses de los/as alumnos/as. Serán definidos por las instituciones a partir de las pautas establecidas en este Acuerdo Marco para la Educación Polimodal y de los criterios que establezcan las provincias.

Para esa definición se ha elaborado el Anexo correspondiente a los Contenidos Diferenciados para la Educación Polimodal, Acuerdo Marco A N° 10 del CFCyE.

Para la Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal se establecen **entre 3 y 5 espacios curriculares de definición institucional**, según los que queden disponibles para llegar al total de 30 al construir la propuesta curricular provincial o institucional, a partir de los criterios de selección y de las reglas de composición de cada modalidad.

## II. 2. Reglas de composición de la Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal.

### *Cantidad total de espacios curriculares y carga horaria mínima por espacio curricular:*

Tomando como base la carga horaria mínima de 2700 horas reloj de tiempo escolar, acordada en el Consejo Federal de Cultura y Educación para la Educación Polimodal, se establece que:

- La Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal se integra con un máximo de treinta (30) espacios curriculares distribuidos en no más de diez (10) espacios curriculares por año.
- Cada espacio curricular anual tendrá asignada una carga horaria total mínima de 72 horas reloj.
- Si el espacio curricular no es de duración anual podrá asignarse una carga horaria total mínima concentrada menor de 72 horas.

### *Cantidad de espacios curriculares de cada tipo:*

La Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal se integra con:

- Entre dieciocho (18) y veinte (20) espacios curriculares de todas las modalidades.
- Hasta siete (7) espacios curriculares propios de la modalidad entre los que se encuentren los cuatro (4) comunes de la modalidad acordados en este documento.
- Entre tres (3) y cinco (5) espacios curriculares de definición institucional.

### *Distribución de espacios curriculares en los tres años:*

Teniendo en cuenta:

- que es necesario articular horizontal y verticalmente los distintos espacios curriculares que integran la estructura curricular;
- que es razonable la búsqueda de una mayor compatibilidad de las propuestas curriculares provinciales y/o institucionales, para favorecer el tránsito de los alumnos por el sistema educativo, en caso de decisiones tempranas de cambio de modalidad y/o de institución;
- que el Acuerdo Marco A N° 10 estipula la distribución gradual de los CB, a lo largo de los tres años lectivos, en sentido decreciente para los CBC y en sentido creciente para los CBO;

... se establecen las siguientes pautas para la distribución anual de los distintos tipos de espacios curriculares:

ESPACIOS CURRICULARES	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO
EC de todas las modalidades	Entre 7 y 9	Entre 5 y 7	Entre 3 y 4
EC propios de cada modalidad	Entre 0 y 1	Entre 2 y 3	Entre 4 y 5
EC de definición institucional	Entre 0 y 2	Entre 1 y 2	Entre 2 y 3

Distribución porcentual de la carga horaria total por tipos de espacios curriculares  
Teniendo en cuenta:

- que es necesario atender al equilibrio entre unidad y diversidad y a la compatibilidad federal;

- que es necesario lograr propuestas curriculares equilibradas, que eviten concentración de cargas horarias mínimas o máximas en uno u otro tipo de espacios curriculares;

- que si bien los distintos tipos de espacios curriculares integran los CBC, los CBO y los CD en una organización para su enseñanza, las características de los tipos de espacios definidos hacen que en los espacios curriculares de todas las modalidades predominen los CBC, mientras que en los espacios curriculares propios de cada modalidad predominen los CBO;

- que el Acuerdo Marco A N° 10 estipula una carga horaria mínima del 50% del total previsto para el Nivel para el desarrollo de los CBC, un 30% mínimo para el desarrollo de los CBO y un 20% para los CD;

... se establece que la carga mínima total de 2700 horas reloj prevista para el Nivel Polimodal deberá distribuirse entre los distintos tipos de espacios curriculares tendencialmente de la siguiente manera:

- Para los espacios curriculares de todas las modalidades, entre un 55% y un 60%.

- Para los espacios curriculares propios de cada modalidad, entre un 25% y un 30%.

- Para los espacios curriculares de definición institucional, entre un 15% y un 20%.

### II.3. Articulación entre la Educación Polimodal y los Trayectos Técnico Profesionales.

La Educación Polimodal podrá articularse con Trayectos Técnico– Profesionales (Acuerdo Marco, para la Educación Polimodal Serie A – 10).

Los Trayectos Técnico– Profesionales constituyen una oportunidad de complementación, contextualización y diversificación del currículum del nivel, para atender adecuadamente a la diversidad de intereses personales y de necesidades comunitarias y sociales. Los estudiantes podrán elegir entre alternativas de formación en determinadas áreas profesionales de la producción y de los servicios. A través de los TTP los/as alumnos/as desarrollarán y *especificarán el núcleo de competencias fundamentales*, en relación con las exigencias de dichas áreas profesionales.

Para aquellos casos de Educación Polimodal que complementen su oferta con Educación Técnico Profesional (TTP o Itinerario Formativo) definiendo articulaciones con TTP, *los espacios curriculares opcionales propios de cada modalidad y los espacios curriculares de definición institucional* podrán reemplazarse por módulos de los Trayectos Técnico– Profesionales, para desarrollar procesos contextualizados de aprendizaje.

Para la articulación Educación Polimodal – Trayectos Técnico– Profesionales se establecen los siguientes criterios:

– La sustitución de espacios curriculares de la Educación Polimodal por módulos de TTP se establecerá en relación con su contribución al perfil de la modalidad.

– Se promoverá que los módulos de TTP incluidos como espacios curriculares de la Educación Polimodal se integren en Itinerarios Formativos. En caso de que los alumnos cursen un Itinerario Formativo completo recibirán la certificación correspondiente. En caso de que los alumnos cursen sólo parte de los módulos de un Itinerario Formativo, recibirán la correspondiente acreditación por cada módulo cursado. A los alumnos que decidan continuar el TTP del que los módulos cursados forman parte, se les dará por acreditados dichos módulos.

– En el caso que la institución ofrezca un Itinerario Formativo completo podrán reemplazarse por módulos de TTP *los espacios curriculares opcionales propios de cada modalidad y los espacios de definición institucional*, hasta un total de 7 espacios curriculares. *La carga horaria de los mismos abarcará hasta un 25% de la carga horaria total, lo que implica un máximo de 675 horas reloj en el caso de contar con 2700 horas reloj como carga horaria total de la Educación Polimodal.*

## ANEXO

En este anexo se proponen, a título orientador, ejemplos de espacios opcionales para cada una de las modalidades de la Educación Polimodal. Las provincias o las instituciones, por delegación de las provincias, podrán seleccionar algunos, o presentar otra oferta de menú considerando los criterios que se enuncian en el Acuerdo Marco.

<b>ESPACIOS CURRICULARES PROPIOS DE CADA MODALIDAD</b>	
<b>MODALIDAD</b>	<b>OPCIONALES</b>
<b>CIENCIAS NATURALES</b>	Ecología de ambientes urbanos y rurales Salud Ambiente y Sociedad Física y Astronomía Matemática aplicada
<b>ECONOMIA Y GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES</b>	Economía II Derecho económico Sistemas de información contable Teoría y gestión de las organizaciones II Gestión financiera y cálculo financiero
<b>HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</b>	Lengua y Literatura III Filosofía II Historia II Geografía II Lenguas y cultura global
<b>PRODUCCION DE BIENES Y SERVICIOS</b>	Tecnologías de la energía Electrónica Instrumentación y control Procesos agropecuarios Producción de servicios
<b>COMUNICACION ARTES Y DISEÑO</b>	Producción verbal Industria cultural Publicidad y marketing Lenguaje multimedial Lenguas y cultura global
<b>CANTIDAD DE ESPACIOS</b>	<b>3 ESPACIOS A ELECCIÓN</b>

## DOCUMENTO 2: Contenidos Básicos Orientados de la Educación Polimodal vinculados al servicio a la comunidad

### MODALIDAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES:

#### Capítulo 2, Bloque 2: Proyectos en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales<sup>2</sup>

##### Síntesis explicativa

Este bloque profundiza en los procedimientos y técnicas de investigación en humanidades y ciencias sociales, y promueve su aplicación a proyectos de producción creativa y de intervención en la realidad socio– comunitaria.

Los contenidos procedimentales que se proponen procuran que los estudiantes integren los contenidos conceptuales y actitudinales con los relativos al “saber hacer”, a partir de trabajos de investigación escolar, de escritura individual o grupal y de proyectos de servicio sociocomunitario que requieran su participación activa, de modo que puedan experimentar en algunos de los campos de acción de la modalidad.

Esta propuesta podrá materializarse en proyectos limitados en el tiempo e integrados al proceso de aprendizaje, con supervisión y asistencia del personal docente. En la medida de las posibilidades institucionales, se apuntará a que los trabajos de investigación constituyan la base de los proyectos creativos o de intervención socio– comunitaria.

Los proyectos deberán ser acotados en su duración, de modo de poder desarrollarse y alcanzar objetivos mensurables adecuadamente, y de poder ser evaluados en el curso del año escolar. Los proyectos que puedan ser continuados durante todo el nivel polimodal, o durante más de un año, deberán ser planificados de modo de poder concluir etapas evaluables al término del curso lectivo.

Los objetivos fijados de los proyectos tendrán en cuenta las efectivas capacidades de los estudiantes para su realización, los recursos económicos y humanos disponibles y las condiciones institucionales, entre otros.

En el desarrollo del proyecto, que debe realizarse bajo directa supervisión de la institución escolar, se propone atender a la interacción y organización del grupo, a la planificación de las tareas en el tiempo y en el espacio, a la compatibilización de intereses y preferencias y a la determinación de los procedimientos más eficaces para el logro de los fines propuestos.

##### Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” estarán en condiciones de:

---

2. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. República Argentina, 1977, p. 332-333.



- Diseñar y desarrollar personal y grupalmente monografías y trabajos de investigación escolar en humanidades o ciencias sociales.
- Desarrollar proyectos de escritura individual o grupalmente.
- *Contribuir al diseño y desarrollo de proyectos de intervención comunitaria supervisadas y acotadas.*

### **Contenidos procedimentales de la realización de proyectos acotados de intervención sociocomunitaria**

- Aplicación integrada de marcos teóricos y conceptos de diversas disciplinas en el diagnóstico de problemáticas sociales significativas para su comunidad.
- Relevamiento de los problemas comunitarios significativos con metodologías propias de las ciencias sociales.
- Relevamiento y evaluación de los recursos comunitarios disponibles para la respuesta a las situaciones problemáticas detectadas.
- 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.

## **MODALIDAD DE CIENCIAS NATURALES**

### **Cap. 2, Bloque 2: Proyectos en el ámbito de las Ciencias Naturales<sup>3</sup>**

#### **Síntesis explicativa**

Este bloque presenta el diseño y realización de proyectos de investigación en Ciencias Naturales y promueve su aplicación a proyectos de intervención socio- comunitaria..

Los contenidos procedimentales que se proponen procuran que los estudiantes integren los contenidos conceptuales y actitudinales con los relativos al “saber hacer”, a partir de trabajos de investigación escolar y de proyectos sociocomunitarios que requieren su participación activa.

El proyecto a desarrollar debe ser acotado en el tiempo, para poder ser diseñado, realizado y evaluado en un período preciso y predefinido del año escolar; delimitado en su temática, planteándolo en torno a una situación precisa; y, adecuado a las capacidades de los estudiantes. Los proyectos que puedan ser continuados durante todo el nivel polimodal, o durante más de un año, deberán ser planificados de modo de poder concluir etapas evaluables al término del curso lectivo.

---

3. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. República Argentina, 1977, p. 284-285.

En el desarrollo del proyecto, se propone atender a la interacción y organización del grupo, a la planificación de las tareas en el tiempo y en el espacio, a la compatibilización de intereses y preferencias y a la determinación de los procedimientos más eficaces para el logro de los fines propuestos.

Deberá preverse un proceso de auto- evaluación de los estudiantes, así como una evaluación institucional sobre el conjunto de los proyectos desarrollados, de manera de poder realizar ajustes y mejoras en sucesivos proyectos.

### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Ciencias Naturales” estarán en condiciones de:

- Diseñar y desarrollar personal y grupalmente proyectos de investigación escolar en el campo de las Ciencias Naturales.
- Diseñar, realizar y evaluar bajo la supervisión docente un proyecto de intervención socio comunitaria referido a problemáticas, ambientales, sanitarias y/o de la producción propias de la comunidad a la que pertenece la escuela.

### **Contenidos procedimentales involucrados en el diseño y realización de los proyectos de investigación escolar.**

- Determinación de la temática a estudiar y dentro de ella el tipo de problema a investigar.
- Búsqueda y selección de información acerca de marcos teóricos y recursos disponibles.
- Selección de procesos, materiales y/o aparatos a emplear en la investigación y/o en el trabajo de campo.
- Análisis de los datos recabados y utilización de los mismos para validar posibles explicaciones.
- Apropriación de habilidades y estrategias para la producción de comunicaciones científicas.

### **Contenidos procedimentales involucrados en el diseño y realización de los proyectos sociocomunitarios**

- Búsqueda y selección de información acerca de problemas y recursos comunitarios.
- Delimitación de la temática a estudiar y/o de la problemática comunitaria a atender.
- Adecuación de la temática al proyecto institucional y a las iniciativas y posibilidades de los estudiantes.
- Diseño de acciones y asignación de responsabilidades personales en el caso de proyectos grupales.
- Ejecución de acciones, en el marco de proyectos grupales
- Aplicación de instrumentos de control de gestión del proyecto.
- Evaluación del proyecto y sus resultados.

## MODALIDAD DE ECONOMÍA Y GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES

### Capítulo 2, Bloque 3: Proyecto: El diseño y la gestión de microemprendimientos<sup>4</sup>

#### Síntesis explicativa

Los contenidos que se proponen en este Bloque procuran que los estudiantes tengan oportunidad de experimentar la gestión de las organizaciones a partir de los hechos y circunstancias de la realidad. Es esencial que desarrollen competencias vinculadas con la gestión de organizaciones en situaciones reales y a tal fin, puedan proyectar, planear, ejecutar y controlar, actuando efectivamente en el campo económico y ampliando su campo del conocimiento del contexto.

La propuesta es que las alumnas y los alumnos integren los contenidos conceptuales y actitudinales con los relativos al «saber hacer», por medio de trabajos y proyectos que requieran su participación activa, de modo que experimenten los procedimientos operativos propios de la gestión.

Esta propuesta se materializa en la realización de un microemprendimiento organizacional. Se trata de realizar en un plazo determinado un desarrollo comercial, industrial o de servicios, que abarque todos los aspectos gestionales de una organización real.

Los procedimientos y las posibilidades de ejecución dependen del contexto en que se realiza y del medio en que se desarrolla. El emprendimiento organizacional admite múltiples formas de realización. Puede ser un proyecto para toda la institución escolar o puede haber varios emprendimientos simultáneos. Pueden participar del mismo estudiantes de un año determinado o de varios años con distintas funciones. Puede llevarse a cabo dentro de la escuela o trascender al exterior de la misma. Puede involucrar solamente a los estudiantes y docentes de la escuela o puede ser un vehículo de aproximación a las organizaciones locales posibilitando la participación de éstas. Puede tener una duración de un corto tiempo (entre 16/20 semanas) o extenderse por un período mayor.

Su concreción requiere una adecuada previsión de las autoridades institucionales y una alta cuota de compromiso del personal docente y de la comunidad.

La finalización de un emprendimiento organizacional dará lugar a una evaluación sistemática, que involucrará a todos los participantes de modo de realizar aprendizajes compartidos y allanar dificultades para nuevos emprendimientos.

#### Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones” estarán en condiciones de:

- Realizar los procedimientos propios de la gestión organizacional.
- Participar en el desarrollo de un microemprendimiento sistemáticamente planificado, ejecutado y evaluado, abarcando todos los aspectos relativos a su gestión.

---

4. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. República Argentina, 1977, p. 307-310.

– Operar responsablemente en el entorno económico– comercial como consumidor, productor, usuario e intermediario con capacidad de comparar y evaluar distintas opciones.

## Contenidos procedimentales para el diseño y gestión de microemprendimientos organizacionales

El proyecto comprende las siguientes etapas:

### 1. Estudio y evaluación del proyecto

Se trata de «constituir» una empresa que opere en un mercado limitado al entorno de la institución escolar o dentro de la misma. Se seleccionará el producto que se va a producir o comercializar o el servicio que se va a prestar.

Esto supone «un estudio de mercado» y de las condiciones socioeconómicas del entorno que implica que los estudiantes lleven a cabo las siguientes tareas:

– Recolección de información – indagaciones, encuestas, consultas– referidas a los gustos, modos, opciones y preferencias de la demanda potencial necesaria para determinar la viabilidad del proyecto y las condiciones bajo las cuales podría ser llevado a cabo.

– Determinación de las características del producto a fabricar o a comercializar, el que debe reunir condiciones de fácil obtención, bajo costo, fácil manipuleo y mercado accesible. Puede consistir en dar nuevas características de presentación, introducir pequeños agregados técnicos, encontrar nuevas aplicaciones o ensamble de productos existentes en el mercado. Los servicios a prestar deben estar al alcance de las posibilidades de los estudiantes.

– Organización del grupo, planificación de los procesos y de las tareas en el tiempo y en el espacio, compatibilización de intereses y preferencias y determinación de los procedimientos más eficaces para el logro de los fines propuestos.

– Determinación de un capital mínimo para iniciar el emprendimiento y su obtención bajo la forma de aportes personales o préstamos de terceros (cooperadora escolar, entidades de bien público de la zona, empresas) u otras fuentes de financiamiento que surjan de la iniciativa de los estudiantes.

– Confeción de un «contrato» donde se estipularán la finalidad u objeto, la fecha de iniciación y de terminación, capital, domicilio, las formas de adoptar resoluciones entre los componentes, la determinación de quiénes asumirán la dirección y quiénes la fiscalización, la forma en que se distribuirán los resultados y demás aspectos que se consideren pertinentes y necesarios para la eficacia del emprendimiento.

### 2. Diseño organizacional

Se determinará la forma en que se llevará a cabo la producción, la comercialización o la prestación del servicio, lucrativo o comunitario, y se procederá a la determinación del costo y del precio de venta, las posibles formas de publicidad y los medios que se utilizarán, las condiciones de comercialización y los canales de distribución.

Esta etapa implica:

– Asignación de cargos y responsabilidades.

– Establecimientos de criterios para la eventual retribución de distintos responsables de determinadas tareas, ej.: las comisiones sobre ventas.

– Asignación de responsables de producción, administración, comercialización y distribución y determinación de quién o quienes asumirán la dirección o coordinación.

- Confección de un plan de producción, un presupuesto de ventas y un presupuesto financiero.
- Elaboración del organigrama.
- Formulación de las normas procedimentales que se realizarán por escrito.
- Evaluación de los criterios que se utilizarán para adoptar decisiones.

### 3. *Gestión*

Se trata de que durante un período determinado los estudiantes operen produciendo, vendiendo, prestando el servicio y administrando. No es una simulación sino una operatoria real, aunque limitada en cuanto al tiempo, al volumen y a la magnitud.

La gestión comprende:

- Aplicación de las especificaciones preestablecidas para la producción y para el control de calidad.
- Comercialización en condiciones reales, accediendo al mercado más amplio posible dentro de las condiciones señaladas.
- Confección de todos los formularios necesarios para la administración: orden de producción, nota de pedido, remito factura, recibo, etc.
- Procesamiento de las operaciones en un sistema contable.
- Elaboración periódica de informes financieros.
- El control en las distintas etapas para garantizar que los procedimientos preestablecidos y plasmados en las normas procedimentales se cumplan y sean periódicamente evaluados a efectos de su eventual corrección o reformulación.

### 4. *Liquidación*

Al término del período establecido se procederá a la liquidación del emprendimiento.

Esto implica:

- Confección del estado de liquidación que incluya información relativa a todas las operaciones efectuadas, la determinación de los resultados, el estado de deudas y demás información financiera necesaria y pertinente.
- Cancelación del pasivo y reintegro del capital a los componentes con más o menos el producto de los resultados.

## MODALIDAD DE PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS

### Capítulo 2, Bloque 4: Proyecto tecnológico<sup>5</sup>

#### Síntesis explicativa

En la síntesis explicativa del bloque 5 de los CBC se han descripto las características generales del proyecto tecnológico. En la formación orientada los proyectos supondrán una

---

5. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. República Argentina, 1977, p. 356-357.

profundidad mayor en el tratamiento de las diferentes fases del proyecto y en su relación con los contenidos del capítulo 1 y los bloques anteriores del presente capítulo.

### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Producción de bienes y servicios” estarán en condiciones de:

– Diseñar, realizar y evaluar proyectos tecnológicos referidos al desarrollo de productos, procesos y/o de servicios que incorporen los contenidos específicos profundizados en la modalidad.

### **Contenidos procedimentales del diseño y realización de los proyectos tecnológicos**

#### *1. Búsqueda de oportunidades*

La búsqueda de oportunidades deberá estar preferiblemente comprometida con la innovación en los procesos tecnológicos. Los campos en los que los proyectos se desarrollan pueden ser el de los productos, los procesos productivos y los servicios. En proyectos vinculados con servicios, la búsqueda de oportunidades puede ser la etapa más significativa, ya que involucra una atenta observación de la realidad social y estudios de mercado, entre otros temas.

#### *2. Diseño*

El diseño es quizás la etapa más rica, desde el punto de vista de la integración de contenidos. En el diseño de productos, se trata el conocimiento de materiales, y sus transformaciones. Puede implicar la necesidad de profundizar en temas de las ciencias naturales (biología, física o química). Según el producto que se elija, ofrece también oportunidades para consideraciones de carácter ergonómico. El diseño está comprometido con la búsqueda de alternativas para cada problema presentado y supone el uso de catálogos y manuales. El diseño de servicios supone procesos de cálculos de costos y elección de infraestructura, cálculos de la cantidad de personal necesaria, y otros.

#### *3. Organización y gestión*

En la organización y gestión se integran contenidos de los bloques de procesos productivos y administración.

#### *4. Planificación y ejecución*

En la Planificación y ejecución entran en juego contenidos vinculados con la transformación de materiales, los procesos productivos, la administración, nociones de calidad, mantenimiento, y otros.

#### *5. Evaluación y perfeccionamiento*

La evaluación y perfeccionamiento puede ser concebida como una actividad orientada al perfeccionamiento de cada paso del proyecto, y supone un espacio de reflexión sobre todo el proceso que puede ser orientado a la ampliación de la información de los contenidos de los bloques anteriores, y a la consideración de la temática ambiental.

Deberá preverse un proceso de autoevaluación de los estudiantes, así como una evaluación institucional sobre el conjunto de los proyectos desarrollados, de manera de poder realizar ajustes y mejoras en sucesivos proyectos.

## MODALIDAD DE COMUNICACIÓN, ARTES Y DISEÑO

### Capítulo 2, Bloque 4: Proyecto de producción y gestión en comunicación, artes y diseño<sup>6</sup>

#### Síntesis explicativa

Este capítulo profundiza en los procedimientos y técnicas de producción y gestión en comunicación, artes y diseño, que conducen a saber actuar de manera eficaz en la producción artística y expresivo– comunicativa en general, individual o colectiva, personal o de otros. A través de estos procedimientos, los adolescentes aprenderán a diseñar, ordenar, sistematizar y evaluar sus producciones

El proyecto se plantea como una forma de integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los proyectos que realicen los estudiantes deberán ser acotados en su duración, de modo de poder desarrollarse y alcanzar objetivos mensurables adecuadamente, y de poder ser evaluados en el curso del año escolar. Los proyectos que puedan ser continuados durante todo el nivel polimodal, o durante más de un año, deberán ser planificados de modo de poder concluir etapas evaluables al término del curso lectivo.

Los objetivos prefijados de los proyectos tendrán en cuenta las efectivas capacidades de los estudiantes para su realización, los recursos económicos y humanos disponibles y las condiciones institucionales, entre otros.

En el desarrollo del proyecto, que debe realizarse bajo directa supervisión de la institución escolar, se propone atender a la interacción y organización del grupo, a la planificación de las tareas en el tiempo y en el espacio, a la compatibilización de intereses y preferencias y a la determinación de los procedimientos más eficaces para el logro de los fines propuestos.

Los procedimientos para la producción artística y expresivo– comunicativa se agrupan en: procedimientos relacionados con la pre– producción, procedimientos relacionados con la producción y procedimientos relacionados con la evaluación y la recepción.

#### Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Comunicación, Artes y Diseño” estarán en condiciones de:

---

6. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. República Argentina, 1977, p. 383-386.

– Diseñar, realizar y evaluar bajo la supervisión docente, un proyecto de producción y/o gestión en comunicación, artes y/o diseño.

### Propuesta de alcance de los contenidos

Contenidos procedimentales de la pre– producción

Refieren al conjunto de procedimientos propios de la etapa de planificación, en la que se procesa la información, se la analiza, selecciona y diseña, adoptando formas de realización personal o grupal y anticipando un esquema de producción.

#### 1. *En relación con el procesamiento de la información*

– Identificación de fuentes de información y de lugares de almacenamiento de la misma (bibliotecas, diapotecas, videotecas, cineclubs, canales de televisión, radios, etc.); utilización de material de referencia.

– Recolección de materiales (verbales y no verbales) de distinto tipo y con distintos propósitos, teniendo en cuenta su especificidad y su adecuación a la indagación.

– Selección de materiales, técnicas, soportes, imágenes, textos, etc., que permitirá determinar prioridades de pertinencia e importancia según los propósitos.

– Registro: conocimiento de técnicas e instrumentos de anotación, elección de soportes y medios tecnológicos y adecuación a los objetivos de la investigación.

– Asimilación de la información: desarrollo y consolidación de información verbal y no verbal, tales como: la identificación del problema, la caracterización rescatando aspectos significativos de imágenes, materiales, soportes, técnicas, la diferenciación y comparación de materiales, obras, técnicas o estilos, la categorización, sistematización y organización de la información verbal y no verbal.

– Síntesis y evaluación: los diversos aspectos, datos, conceptos, elementos, etc. se jerarquizarán con adecuación y aplicación a propósitos determinados.

– Comunicación de la información: ordenamiento, jerarquización y transmisión de información verbal y no verbal, que no deben corresponder sólo a una instancia final, sino que deben ser parte del proceso mismo de construcción del conocimiento. Los procedimientos referidos a la información a tener en cuenta son: la organización, entendida como ordenamiento de datos verbales y no verbales de acuerdo a pertinencia; la síntesis, como jerarquización de acuerdo a relevancia, y la presentación como diseño de la información verbal y no verbal, para ser transmitida.

#### 2. *En relación con el análisis*

Los procedimientos de análisis se aplican a contextos, lenguajes, códigos, obras, estilos, materiales, técnicas, textos, y otros ligados a la producción verbal y no verbal, y contemplan dos aspectos: los tipos de análisis y la aplicación del análisis.

Tipos de análisis:

– morfológico: centrado en la forma;

– estructural: identificación de elementos;

– técnico: identificación de aspectos relacionados con las formas del hacer;

– funcional: relativo a la función que cumple algo;

– relacional: relativo a las vinculaciones con el contexto;



– comparativo: permite establecer diferencias y similitudes.

Aplicación del análisis:

- identificación de variables;
- adecuación a propósitos, contextos, y otros;
- creación de secuencias;
- reflexión y evaluación de resultados.

### *3. En relación con la elección*

Estos procedimientos se aplican a códigos, lenguajes, estilos, materiales, soportes, técnicas, tecnologías y otros, en función de los propósitos y en relación a determinadas consignas.

### *4. En relación con el diseño*

Estos procedimientos de diseño permiten la anticipación del esquema de realización y observarán los aspectos vinculados a cada tipo de diseño, considerando las variables que intervienen en cada uno.

### *5. En relación con el trabajo en equipo*

- Conformación de grupos de distinto tipo y propósito, para interactuar con otros equipos, trabajando con y para otros grupos e instituciones en la comunidad.
- Desempeño de distintos roles, aporte desde cada uno de ellos, organización de la tarea, identificación de problemas y búsqueda de estrategias para su solución.
- Aporte de la creatividad e innovación que cada uno aporta desde su subjetividad, rescatando la importancia de la contribución personal y reconociendo la diversidad y pluralidad de la misma.
- Constitución de equipos como instrumento para construir conocimiento y producir aprendizaje, y como herramienta que posibilita “investigación en” y “evaluación de” la acción.

## **Contenidos procedimentales de la producción**

Estos procedimientos tienen una especial relevancia, considerando que es en el hacer donde se plasman y toman forma las emociones y sentimientos, se experimenta la creación, personal o colectiva, se canaliza el impulso creador a través de diferentes códigos, lenguajes, materiales, técnicas, adquiriendo una forma que responde a determinados propósitos expresivo– comunicativos, en un contexto determinado.

- Identificación de propósitos, en tanto modos de exploración (interior o contextual) que permiten responder al “qué” y “para qué” de la creación.
- Planificación, como el conjunto de procedimientos asociados con la organización del hacer y el ordenamiento que lo posibilita.
- Identificación del proyecto, en tanto individualización de las razones, motivaciones, deseos que lo sustentan, y el desarrollo mismo del proyecto, que incluye: diferenciación de las etapas de producción; asignación de roles; asignación de funciones y responsabilidades; selección de materiales, herramientas, soportes, técnicas, estrategias, recursos, y organización en el tiempo y en el espacio.

– Forma (personal o grupal) y modo de realización: por lenguaje (pintura, afiche, diseño gráfico u otros) o por integración de lenguajes (campana publicitaria, aviso radial, fotografía documental, radioteatro, entre otros.).

– Ensayo y experimentación: la posibilidad de probar, aceptar y capitalizar el error, corregir y recomenzar son fundamentales para la concreción de la obra.

En aquellos casos en los que la realización integra a los estudiantes con el contexto comunitario se plantea la posible interacción con otros campos del conocimiento y se requiere el relevamiento de demandas, planificación y ejecución de acciones en común, organización y gestión, evaluación de la acción desarrollada.

### **Contenidos procedimentales de la evaluación y la recepción**

Estos procedimientos se plantean en dos niveles, el del espectador activo y el del realizador.

Como espectador activo los relativos a la apreciación de la obra y su análisis crítico (incluyen distintas formas de análisis ya planteadas); se ponen en juego todos los procedimientos relativos al procesamiento de la información.

Como realizador, los que suponen revisar, redefinir, ajustar, modificar y/o rehacer según resultados.

Si bien los procedimientos se han agrupado para esta presentación, no prescriben un ordenamiento, ya que en la acción plantean una permanente retroalimentación y un sentido de circularidad que los enriquece y los reordena según cada situación.

**DOCUMENTO 3: Orientaciones y sugerencias para la elaboración de los contenidos diferenciados de la Educación Polimodal**

**PRESENTACION<sup>7</sup>**

Los CD son contenidos de la formación orientada cuya definición será responsabilidad de cada institución que ofrezca modalidades de la Educación Polimodal, en el marco de los lineamientos y orientaciones que determinen las provincias y la Ciudad de Buenos Aires.

Conforme a lo acordado oportunamente por el Consejo Federal de Cultura y Educación su desarrollo comprenderá alrededor de un 20% de la carga horaria mínima establecida para el nivel, lo que representa una base de 540 horas reloj, que se distribuirán gradualmente y en una proporción creciente, durante los tres años lectivos del mismo.

Según lo establece ese Acuerdo Marco, los espacios curriculares asignados al tratamiento de los CD podrán organizarse dentro o fuera de cada institución educativa y se orientarán específicamente al ejercicio de competencias desarrolladas en la Formación General de Fundamento (CBC) y/o en la Formación Orientada (CBO) en situaciones reales vinculadas a demandas comunitarias y a intereses de los estudiantes.

En los espacios curriculares asignados a CD, las instituciones podrán:

– Profundizar y desarrollar *contenidos conceptuales y procedimentales* de los CBC y/o CBO u otros que resulten relevantes en función de sus proyectos institucionales y de los proyectos de intervención en la realidad propios de cada formación orientada, tal como se describen en el Capítulo 2 de CBO (proyectos de investigación escolar, servicio comunitario, microemprendimientos, proyecto tecnológico, proyectos de producción y gestión en comunicación, artes y diseño).

– Desarrollar *actividades formativas bajo la forma de alternancias, pasantías*, u otras concertadas con instituciones de la comunidad – organismos públicos, empresas privadas, organizaciones no gubernamentales, etc.– .

– Cursar *módulos de formación técnica* de los Trayectos Técnico– Profesionales, como alternativa para que sus estudiantes obtengan las certificaciones correspondientes en el tiempo asignado a los CD. Los módulos elegidos deberán poner en juego los contenidos de CBC y CBO y estar dirigidos al desarrollo de capacidades de resolución de problemas.

Estas alternativas no son excluyentes entre sí. Las instituciones educativas podrán, en la medida de sus posibilidades, ofrecer diferentes opciones para distintos grupos de estudiantes. En todos los casos, los CD se seleccionarán a partir de proyectos institucionales que contemplen espacios curriculares de valor formativo equivalente, acreditables como parte de la formación orientada.

---

7. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. República Argentina, 1977, p. 389.

En este anexo se ofrecen sugerencias que podrán ser utilizadas como insumos o ejemplos que orienten a las escuelas en la definición de los CD en el marco de las dos primeras opciones señaladas. Debe tenerse en cuenta que las alternativas propuestas no pretenden ser exhaustivas. En consecuencia este anexo no es la única fuente posible para el desarrollo de los CD en las instituciones.

## PROPUESTAS DE CONTENIDOS DIFERENCIADOS EN LA MODALIDAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES:<sup>8</sup>

### Introducción

En el marco de la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, se han seleccionado, a título de ejemplo, algunas problemáticas vinculadas con la “calidad de vida” de la población que, por una parte, son abordables a nivel comunitario y, por otra, se relacionan con objetos de estudio e intervención propios de las humanidades y las ciencias sociales. La aproximación a estas problemáticas permitirán poner a los estudiantes en contacto con aspectos de la realidad que les permitan aplicar aprendizajes propios de las disciplinas pertinentes y formular proyectos acotados de investigación escolar e intervención en su comunidad de pertenencia contenidos en el marco del contexto escolar.

Las problemáticas seleccionadas son: la del trabajo y el empleo, la de la educación, la de la participación en los procesos de formación de la opinión pública y los medios de comunicación social, la de las organizaciones sociales y las situaciones sociales de riesgo, la de la animación sociocultural, y la de la aplicación de las lenguas extranjeras a la comprensión de la cultura global.

### *OPCION 1: TRABAJO Y EMPLEO*

#### Síntesis explicativa

Esta opción propone profundizar la comprensión de los estudiantes sobre la cuestión del trabajo y del empleo en relación a la constitución de una identidad personal y social, así como estimular una análisis reflexivo sobre el estado actual del mercado de trabajo.

En este contexto se profundizará el análisis de las competencias laborales y las instancias de formación y capacitación laboral. Se focalizará en la identificación de los espacios disponibles para la formación y capacitación profesional, especialmente en los ámbitos más accesibles a los estudiantes.

---

8. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. República Argentina, 1977, p. 411-424.

En articulación con los contenidos brindados por la formación de fundamento y la formación orientada, se profundizará en la comprensión y el análisis de las políticas de empleo en el contexto mundial, regional, nacional y local.

### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Emplear conceptos propios de las ciencias sociales en el análisis de los problemas del trabajo y del empleo, utilizando de un modo crítico y reflexivo la información y las fuentes disponibles y atendiendo especialmente las realidades de la propia comunidad.
- Aproximarse al análisis y utilización de información cuanti- cualitativa sobre iniciativas y programas de empleo de implementación local.
- Contribuir al diseño y desarrollo de proyectos de intervención comunitaria vinculados a la problemática laboral.

### **Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES***

#### *Trabajo, empleo y mercado de trabajo*

– Trabajo y empleo: conceptos. Empleo y mercado de trabajo: conceptos. Población Económicamente Activa (PEA), empleo, desempleo, subempleo: conceptos. Algunas problemáticas específicas: trabajo infantil, inserción de los jóvenes y las mujeres en el mercado de trabajo, trabajadores de baja calificación, en situación de precariedad, u otras. Ética y trabajo. Las nuevas formas de trabajo y las relaciones laborales. Tendencias contemporáneas en los mercados de trabajo. Los sindicatos.

#### *Competencias laborales y formación profesional*

– Reconversión productiva, mercado de trabajo y requerimientos de competencias laborales. Formación Profesional. Distintas formas de aprendizaje. Capacitación en el trabajo y fuera del trabajo. Capacitación inicial y permanente. Reconversión profesional. Microemprendimientos productivos e iniciativas autogestionarias.

#### *Políticas de empleo*

– Relaciones entre crecimiento económico y creación de empleo. Promoción del empleo. Políticas públicas e iniciativa privada: servicios de empleo, promoción de emprendimientos, programas de capacitación, y otros. Los actores y los niveles de decisión.

### ***OPCION 2: EDUCACION***

#### **Síntesis explicativa**

Los contenidos propuestos para esta opción ofrecen una aproximación a la comprensión de la cuestión educativa, y un acercamiento a las oportunidades, posibilidades, agentes, y procesos de las comunidades de los y las estudiantes; y de su comparación con los existen-

tes en otros ámbitos. Se busca también alentar la realización de proyectos de investigación escolar en este campo, y/o de intervención en la realidad comunitaria en problemáticas vinculadas a lo educativo.

Se propone analizar diversas concepciones acerca de la educación, y que los y las estudiantes adquieran elementos de análisis y comprensión de los procesos y relaciones educativas.

Se apunta a que los alumnos y las alumnas comiencen a comprender las características de las oportunidades educativas existentes en su comunidad, y la diversidad de formas que asumen como educación formal, no formal, e informal. Se enfatizará en los procesos educativos que se desarrollan en la escuela, en las vinculaciones o rupturas entre la cultura escolar y la no escolar, y se analizarán las situaciones de deserción, repetición y fracaso escolar.

En vinculación con los contenidos propuestos en el Capítulo de CBC de Ciencias Sociales y el Capítulo 1 de los CBO de Humanidades y Ciencias Sociales, se profundizarán las problemáticas educativas contemporáneas. En ese marco se podrá analizar la interacción del Estado y la sociedad civil en el proceso educativo, y cuestiones significativas para la educación contemporánea como la relación entre educación y conocimiento, y entre educación y nuevas tecnologías.

### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Aproximarse a algunos conceptos básicos pertinentes para la comprensión y valoración del proceso educativo y para el abordaje de las oportunidades y posibilidades educativas.
- Comprender los procesos, oportunidades y posibilidades educativas de sus comunidades.
- Reflexionar críticamente acerca del papel de la educación en las trayectorias y proyectos personales de vida, y en el conjunto de la sociedad.
- Contribuir al diseño y desarrollo de proyectos de intervención comunitaria vinculados a la problemática educativa.

### **Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES***

- La educación: caracterización. Oportunidades y posibilidades educativas
- La educación: diversas concepciones. El proceso educativo: dimensiones personales y sociales. La relación educativa. Educación, familia y comunidad; educación y medios de comunicación; educación y trabajo.
- Las oportunidades educativas. Concepto y tipos: educación formal, no formal e informal. Las posibilidades educativas. Oportunidades y posibilidades educativas: su impacto en las trayectorias y proyectos personales de vida.

#### *Escuela y educación*

- Escuela y educación sistemática. La escuela como organización institucional. Los procesos educativos dentro de la escuela: roles y problemáticas de alumnos, padres, docen-

tes, otros. Cultura escolar y cultura no escolar. Escuela y equidad. El desgranamiento, la deserción, el éxito o fracaso escolar. Escuela y comunidad. Escuela y trabajo.

*La educación en el contexto contemporáneo. Políticas educativas*

– Problemáticas educativas contemporáneas. Educación y conocimiento. Educación y nuevas tecnologías. Educación y valores. Educación y participación democrática. Educación, competitividad y productividad. Educación, identidad cultural y cultura globalizada.

– El Estado y la sociedad civil en el proceso educativo. Los agentes y factores educativos: las familias, el Estado Nacional, los Estados Provinciales, las Iglesias, otras Organizaciones No Gubernamentales, los medios de comunicación masiva, los particulares. Su papel en la oferta de oportunidades educativas. Políticas educativas: panorama mundial; continuidades y cambios en la Argentina en los últimos años.

### OPCION 3: OPINION PUBLICA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

#### Síntesis explicativa

Los contenidos agrupados en este bloque apuntan a profundizar la comprensión de los diferentes procesos de formación de la opinión pública, así como las características fundamentales de los medios de comunicación social en el contexto contemporáneo.

Integrando contenidos de la formación general de fundamento y de la formación orientada, los estudiantes podrán profundizar el conocimiento de la compleja y dinámica red de inter– influencias sociales, políticas, económicas y culturales que influye en la formación de la opinión pública, y en la relevancia de este proceso para la vida democrática.

Se propone profundizar la reflexión sobre las características de los medios de comunicación social, especialmente como formadores de opinión y como organizaciones empresarias, profundizando también en el análisis de las relaciones entre los mensajes mediados y los hábitos de consumo, aproximando a los estudiantes a los conceptos de publicidad, propaganda y marketing.

#### Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Identificar canales de formación de opinión y analizar las organizaciones mediáticas vinculadas a su realidad local.
- Caracterizar los hábitos de consumo personales, familiares y de diferentes grupos.
- Contribuir al diseño y desarrollo de proyectos de intervención creativa y responsable en los canales de formación de opinión pública de su comunidad.

#### Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES*

##### La opinión pública

– Concepto. Formadores de opinión. Factores económicos, políticos y culturales actuantes en la formación de la opinión pública. Canales y métodos de incidencia en la opinión pública.

Encuestas y sondeos de opinión: tipos; alcances. Su impacto en la vida política y económica. El fenómeno interactivo en TV, radio y redes informáticas, como canal de expresión de opinión. Las nuevas tecnologías mediáticas y la cultura política contemporánea.

*Los medios de comunicación*

– Los medios masivos de comunicación como formadores de opinión en el marco de una sociedad democrática. Información, comunicación, manipulación y control. Libertad de expresión. Derecho a la información.

– Los medios como organizaciones empresarias. Monopolios y fenómenos multimedia. Globalización e inmediatez. Procesos de producción comunicacional en diversos medios. Ética y periodismo.

– Medios de comunicación y hábitos de consumo. Audiencias y mediciones. Publicidad, propaganda, marketing: conceptos; operaciones básicas.

*OPCION 4: ORGANIZACIONES SOCIALES Y SITUACIONES DE RIESGO*

**Síntesis explicativa**

Esta opción propone aproximar a las y los alumnos a la comprensión de las características y roles de las organizaciones sociales en el contexto contemporáneo, enfatizando en su vinculación con problemáticas sociales de carencia o de riesgo, procurando enfatizar el conocimiento de las problemáticas más significativas para la comunidad en la que se inserta la escuela y el compromiso con su transformación.

Se profundizarán los contenidos presentes en la Formación General de Fundamento sobre las organizaciones sociales en los contextos contemporáneos, analizando la identidad, cultura y modelos organizacionales.

Los contenidos propuestos favorecen la integración, aplicación y contextualización de los diversos conceptos y marcos teóricos adquiridos en el marco de la formación orientada en situaciones sociales específicas, y promueven el conocimiento empírico de los recursos humanos e institucionales de la propia comunidad, así como una primera aproximación a los conceptos y las metodologías propias de la participación comunitaria, y a las políticas sociales desarrolladas desde la sociedad civil y el sector público a nivel local y nacional.

**Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

– Aproximarse a algunos conceptos básicos pertinentes para la comprensión y el análisis de situaciones sociales de riesgo.

– Comprender y valorar las diferentes dimensiones del fenómeno organizacional en el contexto contemporáneo.

– Identificar redes organizacionales en su realidad local.



– Reconocer oportunidades de intervención en situaciones comunitarias de riesgo y asumir responsabilidades en la solución de problemas a través del diseño y desarrollo de proyectos de intervención comunitaria.

### Propuesta de alcance de los contenidos CONCEPTUALES

#### *Organizaciones sociales*

– Las organizaciones sociales en el contexto contemporáneo: características y principales problemáticas. Identidad y cambio organizacional. La cultura de las organizaciones. Modelos organizacionales: paradigmas, modelos de gestión y de diseño institucional. Conceptos de misión y competencias organizacionales. Liderazgo y administración organizacional. Las redes organizacionales.

#### *Situaciones y poblaciones en riesgo*

– Situaciones y poblaciones de riesgo; pobreza: conceptos. Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). La pobreza como problema estructural y/o coyuntural. Situaciones de riesgo específicas vinculadas al analfabetismo y la educación, la salud, a las adicciones, a la alimentación, a la violencia familiar, a la discriminación, entre otras.

#### *Participación comunitaria y políticas sociales*

– Políticas sociales: concepto. Políticas públicas y acción comunitaria: rol del Estado y otros actores sociales. Identificación de grupos sociales y etarios específicos como destinatarios de políticas sociales. Prevención, asistencia y promoción. Los problemas de gestión: descentralización, participación, focalización. Importancia de las políticas económico– sociales y culturales nacionales y locales en la lucha contra la pobreza.

– Solidaridad social y participación comunitaria. Metodologías de organización y planificación participativa. La acción de las organizaciones no gubernamentales. La organización de los grupos afectados como respuesta a sus problemática.

### *OPCION 5: ANIMACIÓN CULTURAL, REDES DE INFORMACIÓN Y BANCOS DE DATOS*

#### **Síntesis explicativa**

Esta opción propone acercar a los alumnos a las problemáticas de los espacios culturales comunitarios, la animación cultural, la preservación y promoción del patrimonio cultural, y especialmente del libro y la lectura, al uso de redes de información y el acceso a bancos de datos.

Los contenidos de esta opción profundizan los de la FGF, especialmente los correspondientes a Lengua, Ciencias Sociales y Tecnología. Se apunta a que los y las estudiantes puedan adquirir y desarrollar estrategias de animación cultural que, sumadas a conocimientos básicos de bibliotecología, les permitan extraer el mayor provecho de los recursos de una biblioteca, familiarizarse con la gestión o la instalación de bibliotecas escolares y comunitarias, y orientar la búsqueda de información o documentación utilizando recursos informáticos.

La animación para la lectura permite apoyar la labor de la escuela en la promoción de la cultura escrita, la producción de reseñas y comentarios de libros y material gráfico para información de la comunidad, la organización de coloquios de autores, conferencias, exposiciones, concursos, conciertos y representaciones a través de los cuales la biblioteca y sus animadores se constituyen en centro de irradiación cultural.

La profundización en los estudios de crítica literaria e interpretación, el abordaje de la literatura comparada y la adquisición de criterios de estructuración temática del corpus literario acercará a los jóvenes a la problemática de la animación cultural. Asimismo, la profundización de sus estudios acerca de la recepción les permitirá orientar la selección de lecturas de acuerdo con edades e intereses para promover el acercamiento al libro y el desarrollo de lectores activos en su comunidad.

En la actualidad, los recursos informáticos permiten intercambiar informaciones entre personas e instituciones distantes y desde lugares remotos. Desde estas posibilidades tecnológicas, la colaboración en tareas conjuntas, la coordinación de actividades complejas, la participación en foros de discusión, requieren la presencia de facilitadores que articulen estas posibilidades de comunicación, información y difusión en beneficio de proyectos institucionales.

El acceso a las redes de comunicación brinda hoy una nueva dimensión al conocimiento, por lo cual ha de formarse a los jóvenes para que sean usuarios competentes de estos nuevos medios y desarrollen capacidades para fundamentar la selección y discriminación informativa. La conversión electrónica de los textos otorga nueva dimensión a las bibliotecas como centros de documentación y propone especialmente a los jóvenes el desafío de la preservación del libro y el relevamiento, la recopilación y protección de la escritura.

### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Preservar y promover el patrimonio cultural.
- Promover la lectura y las actividades culturales en torno de la biblioteca escolar y comunitaria.
- Gestionar el acceso y uso de redes de comunicación para el desarrollo de proyectos institucionales y comunitarios, y asesorar en la selección de información con fines específicos.
- Contribuir al diseño y desarrollo de proyectos de intervención comunitaria orientados a preservar y promover el patrimonio cultural.

### **Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES***

– Animación cultural. Concepto. Estrategias. El patrimonio cultural. Concepto. Estrategias para su preservación y promoción.

– La animación para la lectura. Estrategias. El lector y la recepción. Crítica e interpretación. Literatura comparada. Estructuraciones temáticas. Bibliotecas e instituciones culturales. Elementos de bibliotecología: catalogación. Clasificación. Fichaje. Préstamo.

– Redes informáticas. Lenguajes. Discriminación, selección, preservación y transferencia de información en función del análisis de relaciones entre los textos y sus condiciones de producción, circulación y recepción. Multimedia.

### *OPCION 6: LENGUAS EXTRANJERAS Y CULTURA GLOBAL*

#### **Síntesis explicativa**

Esta opción propone sistematizar, profundizar y complementar la formación general de fundamento en lenguas extranjeras para que los estudiantes accedan al aprendizaje de contenidos pertinentes a la evolución del mundo hoy, hagan uso de redes de información e incorporen áreas lexicales y formatos discursivos específicos del área de Humanidades y Ciencias Sociales, desde las perspectivas de la formación orientada y de la óptica de las disciplinas que conforman el campo de las Ciencias del Lenguaje.

En este contexto se propondrá un proyecto de investigación sobre temas de interés en el marco de la cultura global, que incluirán perspectivas de análisis social y cultural, de la información globalizada, las redes informáticas, el estudio de las audiencias metas de la información y la incidencia de la misma sobre ellas; el rol de la identidad nacional; la competencia intercultural, la función de los diferentes tipos de lenguas y del inglés como lengua de comunicación internacional.

El proyecto requiere la integración de contenidos conceptuales y procedimentales propios de las Ciencias Sociales que sirvan de marco para la investigación, el uso eficiente de estrategias cognitivas de manejo y organización de información; el empleo de redes informáticas y la integración de competencias lingüístico– comunicativas. Se busca que los y las estudiantes analicen la información que se necesita, decidan el procedimiento, reúnan datos, seleccionen aquéllos relevantes, los presenten de una manera organizada, y analicen el proceso y los resultados con referencia al pronóstico inicial. La lengua se convierte en el vehículo para realizar un trabajo auténtico. Esto implica utilizar una variedad de modos discursivos, actos de habla – especialmente la argumentación y la definición – estructuras y vocabulario. Se enfoca, por lo tanto a la lengua globalmente. La estructura externa impuesta por la tarea requiere el procesamiento continuo de insumos en la lengua extranjera.

#### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

– Aproximarse a algunos conceptos básicos pertinentes para la comprensión y valoración del proceso de globalización de la cultura a través de las redes informáticas.

– Comprender y analizar críticamente una amplia gama de discursos auténticos acerca de temas vinculados con el proyecto de investigación, reconociendo sus finalidades y los contextos de comunicación correspondientes.

– Producir textos coherentes y apropiados al registro de distintas situaciones de investigación, con razonable fluidez y corrección; reflexionar sobre el efecto comunicativo de los discursos empleados.

### Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES*

– La cultura global: la información globalizada: Redes de información. Internet. Los medios: caracterización de audiencias. Etnografía de la comunicación. El arte globalizado: Las artes. La literatura, la música, la pintura, el humor. La política global: Organizaciones internacionales: un, otan, nafta, cee, mercosur, el Consejo Europeo de Cooperación Cultural, etc. La educación global. The Threshold Level. Conflictos nacionales y regionales. Vías diplomáticas de resolución de conflictos. Identidad nacional.

– Las lenguas como vehículo de la cultura global: diferentes tipos de lenguas (maternas, segundas, extranjeras, de contacto, etc.). Las variedades sociolingüísticas, la intercomprensión y la competencia intercultural. El inglés como vehículo de la cultura global. El español como segunda lengua en el mundo.

– Estructura de modos discursivos (artículo, informe, crítica, anuncio, cartel, periódico, boletín informativo, titulares, editorial, boletín meteorológico, emisión de radio o televisión, página de Internet, dibujo animado, video, película, historieta, canción, gaceta, anuncio, cartelera, correo electrónico, fax, poesía, obra de teatro, novela, cuento, etc.). Adecuación al estilo. Recursos formales sintácticos, fonológicos y lexicales.

### *PROCEDIMENTALES*

– Interpretación de la información.

– Procedimientos relativos a la generación lingüística, la comunicación y el pensamiento científico.

– Procedimientos relacionados con el monitoreo y evaluación de los procesos y resultados.

– Procedimientos vinculados con el desarrollo y aplicación de distintos tipos de estrategias de aprendizaje, de estudio, y de manejo de fuentes de información.

– Propuestas de Contenidos Diferenciados en la Modalidad de Ciencias Naturales

## PROPUESTAS DE CONTENIDOS DIFERENCIADOS EN LA MODALIDAD DE CIENCIAS NATURALES<sup>9</sup>

### Problemáticas sanitarias y ambientales

En el marco de la Modalidad de Ciencias Naturales, se han seleccionado a título de ejemplo algunas problemáticas vinculadas con la salud y el ambiente que, por una parte son

9. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. República Argentina, 1977, p. 391-397.

abordables a nivel comunitario y, por otra, se relacionan con objetos de estudio e intervención propios de las ciencias naturales. La aproximación a estas problemáticas permitirá poner a los estudiantes en contacto con aspectos de la realidad que les permitan aplicar contenidos propios de las disciplinas pertinentes y formular proyectos acotados de investigación escolar e intervención en su comunidad de pertenencia contenidos en el marco del contexto escolar. Estas formas de participación e intervención descubren también ámbitos laborales aún no suficientemente explorados por los estudiantes.

Las problemáticas seleccionadas son presentadas como opciones para ser desarrolladas en medios urbanos o rurales, y vinculan contenidos de las disciplinas propias del campo de las ciencias naturales con otros contenidos procedentes de las humanidades y las ciencias sociales, la economía, la comunicación y la tecnología.

A tal fin, se proponen como temas posibles el estudio de las problemáticas ambientales en el espacio urbano, las acciones que promueven la salud a nivel comunitario y el impacto de las tecnologías agropecuarias en el ambiente.

### *OPCION 1: PROBLEMATICAS AMBIENTALES EN ESPACIOS URBANOS*

#### **Síntesis explicativa**

Se propone analizar el impacto ambiental del modo de vida urbano. A partir de la definición del concepto de impacto ambiental en diferentes escenarios, se propone abordar estudios de casos en relación con las particularidades regionales y locales, evaluando insumos y efectos ecológicos, económicos y sociales e incorporando la discusión en torno del marco legal y las políticas de reparación asociadas. Se busca así favorecer en los estudiantes la reflexión informada y posibilitar el desarrollo de una actitud que contribuya a la búsqueda de alternativas.

Se analizan las particularidades de los ecosistemas urbanos partiendo del análisis del flujo de energía en las ciudades y se consideran las ventajas y desventajas de las distintas fuentes de energía y su impacto en los ecosistemas.

La complejidad que resulta de la interacción de los múltiples factores presentes en las ciudades puede estudiarse de acuerdo con distintas escalas espaciales y temporales, lo que permitirá a los alumnos y alumnas estimar las consecuencias de las grandes concentraciones humanas, por ejemplo la contaminación a través de emisiones al agua, al aire y al suelo de diversos residuos (domiciliarios e industriales) y su contribución al deterioro del ambiente. Al mismo tiempo, se pueden evaluar diversas tecnologías apropiadas para el reciclado, tratamiento y control de residuos tóxicos.

#### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la modalidad Ciencias Naturales que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Analizar el modo de vida urbano desde la perspectiva de los modelos ecológicos, y su impacto en los sistemas naturales.
- Formular problemas ambientales y gestionar soluciones adecuadas y viables.
- Diseñar proyectos comunitarios vinculados con la problemática ambiental urbana.

– Planificar las tareas relacionadas con el proyecto en forma personal y grupal, evaluando recursos materiales y humanos y atendiendo a necesidades comunitarias.

### **Propuesta de alcance de los contenidos**

– Flujos de materia y energía en las ciudades. Diferentes fuentes de energía y su impacto en los ecosistemas.

– Las concentraciones urbanas y sus características: aspectos habitacionales, transporte, provisión de agua potable, redes cloacales, espacios verdes. Consecuencias del crecimiento urbano: isla de calor, la impermeabilización del suelo, cambios en la concentración de ozono, el aumento del dióxido de carbono, la lluvia ácida. El problema de los residuos industriales y domiciliarios en las ciudades. Tratamiento, control y manejo de efluentes líquidos y gaseosos y de residuos sólidos.

– Políticas ambientales regionales. Actores involucrados. Legislación ambiental existente, su aplicabilidad a nivel regional.

## *OPCION 2: ACCIONES DE PROMOCION Y PREVENCIÓN EN SALUD*

### **Síntesis explicativa**

Se propone una profundización en el estudio de la problemática sanitaria, con el objetivo de favorecer la intervención en la promoción y prevención en salud, particularmente en el contexto regional. Se analizarán a tal efecto las enfermedades y problemas sanitarios endémicos así como los planes de promoción y prevención existentes en la región, las instituciones a través de los cuales se llevan a cabo, y los aspectos comunicacionales vinculados con ellos.

La salud ha de entenderse como un proceso complejo en el que intervienen no sólo aspectos biológicos, sino también sociales y culturales, y por lo tanto debe ser analizada en relación con los diferentes contextos.

En este sentido, la consideración de los aspectos epidemiológicos pertinentes permite evaluar los principales factores de riesgo de diferentes tipos de enfermedades, y fundamentar las acciones destinadas a la vigilancia de la enfermedad, planificación de servicios y ejecución de programas de prevención y control.

Se enfatiza la importancia de la participación de los alumnos y las alumnas como promotores de salud, en el diseño de acciones de promoción y protección de la salud, en los ámbitos domiciliario, laboral y comunitario, y la producción de mensajes orientados a concientizar al público sobre problemáticas sanitarias.

### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la modalidad Ciencias Naturales que tomen esta opción estarán en condiciones de:

– Analizar el contexto sanitario regional en sus aspectos comunitarios, institucionales y comunicativos.

– Reconocer problemáticas sanitarias de su entorno y gestionar soluciones adecuadas y viables.

- Diseñar proyectos comunitarios vinculados con la problemática sanitaria regional.
- Planificar las tareas relacionadas con el proyecto en forma personal y grupal, evaluando recursos materiales y humanos y atendiendo a necesidades comunitarias.

### **Propuesta de alcance de los contenidos**

– La salud y el entorno social y cultural. Concepto de salud en distintos contextos temporales y espaciales. Concepto de salud en el contexto regional. La comunidad y los grupos comunitarios. Organizaciones comunitarias e instituciones. Comunicación e información en salud. Mensajes y campañas en medios masivos. Impacto de los mensajes. Políticas de difusión públicas y privadas.

– Aplicaciones de los estudios epidemiológicos: vigilancia de la enfermedad, planificación de servicios, ejecución de programas de prevención y control. Indicadores demográficos, de situación habitacional y de alteración ambiental. Su valor para la toma de decisiones. Enfermedades y problemas sanitarios endémicos. Planes de promoción y prevención en salud a nivel regional.

– Acciones de promoción y protección de la salud para casos específicos. Ámbitos de control y prevención: domiciliario, laboral, comunitario. Enfermedades infecciosas en las que intervienen diferentes vectores. Planes de vacunación. Prevención de epidemias. Enfermedades de transmisión sexual. Enfermedades asociadas con carencias nutricionales o intoxicaciones alimentarias. Calidad de los alimentos.

### *OPCION 3: LOS AGROECOSISTEMAS Y LAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE PRODUCCION AGROPECUARIA*

#### **Síntesis explicativa**

El avance de la frontera agropecuaria y la disponibilidad de tecnologías de cultivo y especies animales y vegetales mejoradas, involucra procesos que modifican el ambiente en gran escala, tales como degradación y/o agotamiento de los suelos, desertificación, y daños a las poblaciones de especies vegetales y animales autóctonas provocados por el uso inadecuado de agroquímicos.

La producción agropecuaria es además una actividad económica cuyo análisis debe incluir el papel que en ella juegan los distintos agentes económicos, y el modo en que las políticas económicas y las estrategias de mercado determinan la elección de determinadas formas de producción agropecuaria. No deberá dejarse de lado la consideración de las vinculaciones existentes entre estos determinantes económicos y sus consecuencias sociales y ambientales sobre las posibilidades de lograr un desarrollo sustentable.

Se propone el análisis comparativo de las tecnologías de cultivo y cría utilizadas en la actualidad en diferentes contextos socioeconómicos y culturales, desde el punto de vista de su incidencia ecológica, particularmente a nivel regional. Este conocimiento permitirá la elaboración de propuestas de intervención que favorezcan la difusión de información y la introducción de las tecnologías más adecuadas para la minimización de los impactos ambientales y la optimización de procesos productivos regionales o locales.

### Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la modalidad Ciencias Naturales que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Analizar el contexto tecnológico y económico asociado a la producción agropecuaria y sus principales impactos sobre el ambiente.
- Formular problemas y gestionar soluciones adecuadas y viables.
- Diseñar proyectos comunitarios orientados a informar sobre tecnologías apropiadas a la problemática agropecuaria regional.
- Planificar las tareas relacionadas con el proyecto en forma personal y grupal, evaluando recursos materiales y humanos y atendiendo a necesidades comunitarias.

### Propuesta de alcance de los contenidos

La producción agropecuaria como actividad económica. Papel de los agentes económicos y de las políticas económicas en las estrategias de producción agropecuaria. Vinculación entre la política económica, la cuestión ambiental y el desarrollo sustentable.

– Diferentes tecnologías agropecuarias utilizadas en la región. Tecnologías convenientes y apropiables. Tipos de maquinaria agrícola, evolución histórica, ventajas y desventajas desde el punto de vista ecológico. Procesos de degradación y agotamiento de los suelos, desertificación, consecuencias del uso de agroquímicos (plaguicidas y fertilizantes). Aportes de la biotecnología a la agricultura y a la producción de alimentos. Control biológico de plagas y malezas.

– Problemas asociados al avance de la frontera agropecuaria. Consecuencias regionales y globales de la deforestación. Proceso de cambio global y su impacto en la biodiversidad. Consecuencias de la alteración del ambiente en la modificación del clima. Variación en las características de temperatura y precipitación a nivel nacional y mundial.

### Orientaciones y sugerencias para la elaboración de los contenidos diferenciados de la Educación Polimodal: ECONOMÍA Y GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES<sup>10</sup>

#### INTRODUCCION

La propuesta es que, a partir de los contenidos de la modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones, los estudiantes se proyecten hacia espacios del saber más amplios y diferenciados, contextualizando sus aprendizajes en la realidad socio– económico– cultural del medio en el que actúan, de modo que encuentren oportunidad de inserción espacio–

10. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. República Argentina, 1977, p. 399-409.



temporal y experimenten la problemática socio– económica contemporánea, a partir de una mirada reflexiva sobre el contexto.

Se propone que a partir del relevamiento de una organización del medio, lo que incluye un proceso de observación, indagación y análisis, puedan efectuar relaciones con diversos aspectos de la realidad de modo que amplíen su campo del saber y hagan vinculaciones significativas.

Las posibilidades en tal sentido son variadas y están en función de las problemáticas del contexto y de las propuestas institucionales. Se considera deseable realizar distintos tipos de actividades didácticas de manera grupal que posibiliten a los estudiantes un reflexión crítica compartida y la formulación de propuestas transformadoras.

Procuran además, lograr adecuadas articulaciones entre la adolescencia, la escuela y la comunidad de modo que contribuyan a la formación de los estudiantes como ciudadanos comprometidos y responsables.

### *OPCION 1: ORGANIZACIONES, PRODUCCION Y COMUNIDAD*

#### **Síntesis explicativa**

Se propone el relevamiento de una organización productora de bienes, para que a partir del mismo, los estudiantes efectúen proyecciones significativas hacia campos del saber vinculados con los procesos de producción y la forma en que estos procesos pueden influir sobre la calidad de vida.

Ello permitirá analizar la posibilidad de sustitución de insumos, la importancia de la energía y la eventual utilización de otras fuentes alternativas, la significatividad de la tecnología en el mundo contemporáneo y la relevancia del trabajo humano. A partir de estos contenidos podrán proyectarse otros vinculados a aspectos económicos, ecológicos y sociales relacionados con la realidad del medio.

Las estrategias utilizadas posibilitarán una mejor percepción del entorno y una aproximación efectiva al mundo laboral, lo que redundará en mejores decisiones respecto a futuras opciones laborales o de continuidad de estudios.

#### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Reconocer aspectos relevantes de organizaciones productoras de bienes del medio y la naturaleza de su influencia local, regional o nacional.
- Detectar necesidades no satisfechas o satisfechas insuficientemente por las organizaciones de la localidad.
- Asumir compromisos con la comunidad tendientes a mejorar la calidad de vida y efectuar propuestas en tal sentido.

#### **Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES***

- El proceso productivo. La planificación, organización y control. Racionalidad técnica y económica.

- Los insumos utilizados: caracterización, procedencia, posibilidad de sustitución.
- La fuente de energía aplicada y su aprovechamiento productivo. Racionalidad. Otras fuentes alternativas.
- La tecnología aplicada al proceso. Características. Eficiencia técnica y eficiencia económica.
- El tratamiento de los residuos y efluentes.
- Las organizaciones productivas como fuente de trabajo. El trabajo humano. Evolución histórica de las formas de trabajo. El trabajo en la localidad: niveles de empleo y desempleo.
- El riesgo ecológico que puedan significar para el medio y su contribución al desarrollo sustentable. El crecimiento y el ambiente.
- Las organizaciones productivas del medio y su incidencia en la calidad de vida de la localidad.

#### *PROCEDIMENTALES*

- Diagramas de procesos productivos.
- Encuestas programadas.

### *OPCION 2: ORGANIZACIONES, SERVICIOS Y COMUNIDAD*

#### **Síntesis explicativa**

Se propone el relevamiento de una organización comercial o de servicios, para que a partir del mismo, los estudiantes efectúen proyecciones significativas hacia campos del saber vinculados con los aspectos sociales y económicos con particular referencia a la comunidad local.

Ello posibilitará analizar la importancia relativa del sector servicios en la sociedad contemporánea y en qué medida los servicios básicos de alimentación, vivienda, educación, cultura, justicia, asistencia, salud, comunicación y otros son satisfechos por las organizaciones del medio. Asimismo dará oportunidad de abordar, con una visión reflexiva y crítica, temáticas relativas al consumo, en particular relativas a hábitos de consumo de los adolescentes. A partir de estos contenidos podrán proyectarse otros vinculados a aspectos económicos, ecológicos y sociales relacionados con la realidad del entorno.

Las estrategias utilizadas posibilitarán una mejor percepción de la realidad y una aproximación efectiva al mundo laboral lo que redundará en mejores decisiones respecto a futuras opciones laborales o de continuidad de estudios.

#### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Reconocer aspectos relevantes de organizaciones comerciales y de servicios del medio y la naturaleza de su influencia en la atención de las necesidades de la comunidad.
- Detectar necesidades no satisfechas o satisfechas insuficientemente por las organizaciones de la localidad.

– Asumir compromisos con la comunidad tendientes a mejorar la calidad de vida y efectuar propuestas en tal sentido.

### **Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES***

- El comercio y los servicios y el valor agregado al circuito económico.
- El comercio, los servicios y la naturaleza de la tecnología utilizada para la prestación. Características. Racionalidad. Posibilidad de sustitución.
- La función social que cumplen el comercio y los servicios. Atención de necesidades de la persona, empleo, acción comunitaria.
- El riesgo ecológico que pueda significar para el medio. Mejoramiento de la calidad de vida. Desarrollo sustentable.
- Los servicios básicos de alimentación, vivienda, educación, cultura, justicia, asistencia, salud, comunicación y otros. Su relevancia en la localidad.
- Sociedad contemporánea y consumo. Adolescentes y consumo. El ocio y el tiempo libre.

### ***OPCION 3: ORGANIZACIONES, RECURSOS NO RENOVABLES Y COMUNIDAD***

#### **Síntesis explicativa**

Se propone el relevamiento de una organización agropecuaria, pesquera, forestal o minera, para que a partir del mismo, los estudiantes efectúen proyecciones significativas hacia campos del saber vinculados con aspectos sociales, ecológicos y económicos con particular referencia a la comunidad local.

Los alumnos y las alumnas reconocerán los efectos de este tipo de actividades sobre el ambiente y la importancia económica del tiempo y de la naturaleza. Se propone un abordaje amplio de temáticas vinculadas con el riesgo ecológico y las medidas preventivas necesarias.

Se enfatizará el concepto de desarrollo sustentable y la necesidad de políticas públicas preservadoras del deterioro ambiental.

Las estrategias utilizadas posibilitarán una mejor percepción del entorno y una aproximación efectiva al mundo laboral lo que redundará en mejores decisiones respecto a futuras opciones laborales o de continuidad de estudios.

#### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Reconocer aspectos relevantes de organizaciones agropecuarias, pesqueras, forestales y mineras, y la naturaleza de su influencia, local, regional o nacional.
- Comprender que las actividades económicas tienen límites impuestos por la naturaleza y la necesidad de atender la preservación ecológica.
- Asumir compromisos con la comunidad tendientes a mejorar la calidad de vida y efectuar propuestas en tal sentido.

**Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES***

- La explotación de los recursos naturales, los recursos no renovables, el impacto ambiental y la consideración económica del tiempo y la naturaleza.
- Técnica de explotación de actividades agropecuarias, pesqueras, forestales y mineras. Tecnología utilizada. Características. Posibilidad de sustitución.
- La función social que cumplen en el medio. Productos, empleo, acción comunitaria.
- El riesgo ecológico que pueda significar para el medio y su contribución al desarrollo sustentable. Incendios forestales. Depredación pesquera. Extinción de especies. Prevención.
- Las políticas públicas en materia de preservación ecológica. La acción de las entidades intermedias.

*PROCEDIMENTALES*

- Diagramas explicativos de los procesos de explotación.
- Encuestas programadas.

*OPCIÓN 4: ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES (ONGS) Y COMUNIDAD*

**Síntesis explicativa**

Se propone el relevamiento de una organización no gubernamental del medio, para que a partir del mismo, los estudiantes efectúen proyecciones significativas hacia campos del saber vinculados con la atención del bien común.

Se enfatizará la importancia creciente de este tipo de organizaciones en el mundo contemporáneo, las cuotas de poder que ejercen y las áreas de atención prioritarias que realizan.

Los contenidos son amplios y se considera adecuado seleccionar aquellos que estén más relacionados con las realidades locales, sin perjuicio de proyectarlos hacia campos del saber diferenciados, más abarcativos.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Comprender la importancia de las ONGs en la sociedad contemporánea y los requerimientos comunitarios que satisfacen.
- Asumir compromisos de participación efectiva en la comunidad.

**Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES***

- Las ONGs en la sociedad contemporánea. Las ONGs en la localidad.
- Campos de actuación de las ONGs: educación, salud, trabajo, cultura, deportes, derechos humanos, pobreza, riesgos ecológicos, religión y otros. Estrategias y distintos modos de acción.
- Relaciones de las ONGs con el Poder político. Autonomía. Dependencia. Politización.

– Solidaridad social y participación comunitaria. El voluntarismo social. La atención de la persona humana en sus requerimientos básicos. La marginalidad social.

– Liderazgo, mediación y acción comunitaria. Los adolescentes y los requerimientos básicos. Las ONGs y la atención de las necesidades adolescentes.

#### *PROCEDIMENTALES*

– Encuestas programadas.

– Entrevistas personalizadas.

### *OPCIÓN 5: ORGANIZACIONES PÚBLICAS Y COMUNIDAD*

#### **Síntesis explicativa**

Se propone el relevamiento de una organización gubernamental del medio, para que a partir del mismo, los estudiantes efectúen proyecciones significativas hacia campos del saber vinculados con la acción del Estado, su función y responsabilidad.

Los contenidos son amplios y se accederá a aquellos que estén más relacionados con las realidades locales, sin perjuicio de proyectarlos hacia campos del saber diferenciados más abarcativos.

La propuesta da oportunidad de abordar contenidos relacionados con el sector público y su campo de actuación, el cumplimiento de la finalidad del Estado en la atención de los requerimientos sociales y la forma de gestión habitual de este tipo de organizaciones.

La propuesta posibilita enfatizar en las características de un “estado de derecho” y lo que ello implica en relación con la persona humana.

#### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

– Comprender las funciones y objetivos del sector público y el grado de cumplimiento de su finalidad en la comunidad local.

– Asumir compromisos relativos a la defensa de un estado de derecho respetuoso de los derechos inalienables de la persona humana.

Propuesta de alcance de los contenidos

– La oficina pública como organización. Las organizaciones públicas locales. Formas habituales de gestión.

– Los instrumentos del sector público. Programas, proyectos, presupuestos.

– Las funciones y objetivos del sector público. La responsabilidad del Estado en la sociedad contemporánea.

– El Estado de Derecho. La libertad y las iniciativas personales. El bien común de la sociedad. Los derechos inalienables de la persona.

– El Estado y la atención de necesidades básicas de la comunidad. Protección, seguridad, servicios, asistencia. El Estado y la atención de las necesidades adolescentes.

## Orientaciones y sugerencias para la elaboración de los contenidos diferenciados de la Educación Polimodal: PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS<sup>11</sup>

### CONTEXTOS PRODUCTIVOS

Esta selección de contenidos se propone retomar algunos aspectos que se consideran relevantes y significativos desde la perspectiva de la modalidad, lo que no invalida la inclusión de otros que se consideren pertinentes en función del contexto regional y local y en relación con los Contenidos Diferenciados elegidos.

Esta propuesta se organiza en opciones, es decir que supone la posibilidad de elección por un conjunto de contenidos u otro o por más de uno, en función del proyecto educativo institucional y dentro de los marcos jurisdiccionales que se establezcan.

Estos contenidos permitirán a los estudiantes abordar problemáticas sociales contemporáneas, articular el propio campo con otros campos del conocimiento y, sobre esa base, elaborar y ejecutar proyectos.

La propuesta general de la modalidad PByS incluye una amplia variedad de contenidos. Algunos de ellos por su importancia en todas las actividades productivas, deben ser necesariamente abordados en detalle y profundizados; en otros es suficiente un tratamiento con un nivel de generalidad mayor. La propuesta para esos bloques de contenidos es ahondar en aquellos más comprometidos con la realidad regional y con los proyectos institucionales que puedan ser abordados desde la realización de proyectos tecnológicos.

Una de las funciones de la modalidad producción de bienes y servicios debe estar vinculada con la creación de una actitud positiva y en el desarrollo de un espíritu emprendedor, que haga de los egresados de la modalidad potenciales generadores de nuevas actividades económicas en sus regiones.

Esto requiere de un profunda mirada de los alumnos y las alumnas hacia su propia región, que indague en sus potencialidades junto a un conocimiento técnico que brinde soporte real a esta actitud y un conocimiento de demandas de otras regiones que puedan ser satisfechas por esos productos.

Se busca desarrollar un espíritu emprendedor que debe ser orientado al desarrollo de nuevos productos o a la mejora en los procesos (que genera un aumento de productividad, una mayor rentabilidad y mejor calidad en los productos finales).

Los servicios actualmente ofrecen la mayor cantidad de nuevos puestos laborales, aparecen como un importante espacio de actividad económica, cuyo crecimiento está vinculado no sólo con las demandas individuales de las personas, sino también con la optimización de los procesos productivos.

Estas tres áreas de mejoras en productos, procesos y servicios ofrecen interesantes contextos para el desarrollo de proyectos en la modalidad.

11. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. República Argentina, 1977, p. 425-431.

### *OPCION 1: DISEÑO DE NUEVOS PRODUCTOS O MEJORAS DE PRODUCTOS EXISTENTES*

#### **Síntesis explicativa**

Desde la óptica del crecimiento económico el campo de desarrollo de productos ofrece diferentes contextos. Se sugieren a continuación a modo ilustrativo algunos ejemplos para la selección de proyectos tecnológicos a llevar adelante por los alumnos de la modalidad, vinculados con las realidades regionales:

– Diseño de productos a partir de recuperados de fábrica y/o descarte de materiales (por ejemplo: plásticos reciclables, coque de petróleo para briquetas y carpetas asfálticas, escoria de altos hornos para materiales de construcción).

– Aprovechamientos energéticos no tradicionales como energía solar para calefacción y producción de electricidad, aprovechamiento de energía eólica, producción de gas con residuos orgánicos, etc.

– Aprovechamiento de subproductos (por ejemplo: yerba y té solubles en frío, mandioca soluble para mezcla en productos alimentarios, utilización del bagazo de caña de azúcar en la fabricación de papel, etc.).

– Productos regionales con mayor valor agregado (por ejemplo: jugos concentrados, etc.).

– Diferenciación de productos (por ejemplo: cultivo de cereales orgánicos, productos con denominación de origen, etc.).

– Productos factibles de ser producidos en la región, que actualmente son importados de otras provincias o países.

#### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Producción de Bienes y Servicios” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

– Identificar en la región la factibilidad de la generación de productos que posibiliten el desarrollo económico.

#### **Propuesta de alcance de los contenidos**

– Procesos de industrialización de subproductos regionales. Detección de procesos de industrialización similares en otros lugares del país y del mundo.

– Evolución de los procesos de producción regionales a lo largo del tiempo. Demandas de los productos regionales en el mundo.

### *OPCION 2: DISEÑO DE NUEVOS PROCESOS O MEJORAS DE PROCESOS EXISTENTES*

#### **Síntesis explicativa**

Los avances tecnológicos brindan la posibilidad de reducir los costos productivos y mejorar la calidad de los productos favoreciendo el aumento de la actividad económica. La

reflexión acerca de las mejoras en los procesos productivos generará una actitud de crítica positiva en los futuros egresados, que podrán transmitir en el momento de ocupar puestos en la producción.

Se sugieren los siguientes campos para la mejora de procesos:

- Gestión de la calidad. La revisión de los procesos productivos requiere la instrumentación de cambios importantes, y fundamentalmente cambios actitudinales en los distintos actores productivos a partir de la implementación de la normas internacionales relacionadas con la calidad (normas ISO 9000).

- Gestión de la calidad ambiental. Si bien el desarrollo de una conciencia ambiental, debe ser común a todos los futuros ciudadanos, la formación orientada debe enfatizar y brindar los conocimientos para su instrumentación. Para esto se propone el desarrollo de proyectos vinculados con el reciclado de residuos y con el tratamiento de residuos tóxicos. (ISO 14000).

- Automatización de procesos. El crecimiento de los dispositivos de control automático y su flexibilidad ofrecen herramientas que sin duda mejorarán los procesos. Se considera necesaria la reflexión sobre los procesos productivos locales desde esta óptica.

- Procesos de reciclado de productos a partir de recuperados de fábrica y/o descarte de materiales (plásticos reciclables, coque de petróleo para briquetas y carpetas asfálticas, escoria de altos hornos para materiales de construcción, cartón y papel).

- Recuperación y disposición ecológicamente compatible de residuos urbanos (materiales reutilizables, compost, etc.).

- Procesos de tratamiento de efluentes industriales.

- Procesos factibles en la región que tengan demanda en otros países. Por ejemplo: cultivo y extracción de extractos y esencias de plantas aromáticas y medicinales; cultivo de productos tropicales y subtropicales (como mango, papaya, ananá, chirimoya o arándano); cultivo y procesamiento de “berrys” (como stromberry, blueberry o frambuesa); cultivo y procesamiento de rosa mosqueta; producción de leche y fabricación de quesos de cabra y oveja; producción de fibras de camélidos, ovinos, caprinos o conejos; acuicultura (camarones de agua dulce, salmónidos, ranas, truchas, etc.).

- Mejoras en procesos de fabricación y selección de productos y subproductos de origen animal y vegetal, alimenticios o no (por ejemplo: Dulces, confituras y conservas, jugos de frutas y hortalizas, aceites de frutas cítricas, quesos y lácteos, embutidos, artesanías de cuero, pelo, lana y fibras vegetales).

### Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Producción de Bienes y Servicios” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Analizar críticamente los procesos productivos locales desde la óptica de la incorporación de procesos de gestión de calidad y calidad ambiental.

- Reconocer las posibilidades de desarrollo local y provincial a partir de productos no tradicionales.

- Identificar los dispositivos de control automático con posible aplicación en los procesos productivos locales.



### **Propuesta de alcance de los contenidos**

- Las normas que regulan la calidad en los productos y en los procesos productivos en el contexto productivo local: normas ISO 9000; normas de control de la calidad ambiental en los procesos productivos (ISO 14000).
- Operaciones unitarias en relación con los procesos propuestos (limpieza, lavado, clasificación, trituración y molienda, transporte de sólidos y fluidos, fusión, destilación, extracción, absorción y procesos con reacción química, matricería, etc.).
- Sistemas de control. Tipos sensores y actuadores.

### *OPCION 3: DISEÑO DE NUEVOS SERVICIOS O MEJORAS DE SERVICIOS EXISTENTES*

#### **Síntesis explicativa**

La actividad de servicios requiere una atenta observación de la actividad regional. La concepción de nuevos servicios exige creatividad. Cada región ofrece contextos en los cuales es posible desarrollar nuevas actividades de servicios orientados a mejorar la calidad de vida y a la simplificación y reducción de costos en las actividades económicas. La riqueza de la búsqueda de oportunidades de nuevos servicios ofrece un campo de integración de otras áreas de la EP.

Se sugieren áreas sobre las cuales se puede orientar la atención para el desarrollo de proyectos tecnológicos vinculados con los servicios para la actividad comunitaria, el comercio y la producción.

– Servicios vinculados a la vida comunitaria. Por ejemplo: producción de servicios en localidades de veraneo (detección de potencialidades no utilizadas, experiencias realizadas en otros centros de veraneos).

– Servicios relacionados con las actividades comerciales. Por ejemplo gestión de operaciones de comercio exterior (búsqueda de mercados, identificación de proveedores, recolección de documentación requerida por la aduana, interacción con los auxiliares del comercio exterior, contratación de fletes, coordinación de entregas, etc.); relevamiento de demandas del exterior para ser ofrecidas a los oferentes nacionales (conocimientos de las distintas fuentes de información externa, mecanismos de oferta del servicio, periodicidad, precios y participación en las operaciones).

– Mejoras en servicios públicos. Por ejemplo: reorganización de la atención y comunicación con el público en organismos oficiales o proveedores de servicios públicos; reorganización del servicio de recolección de residuos con vistas a su reciclaje productivo.

– Organización de actividades recreativas especiales.

#### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Producción de Bienes y Servicios” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

– Identificar en la región campos de actividad en los que es posible desarrollar actividades de servicios.

- Desarrollar proyectos vinculados con las actividades de servicios en la región.

### Propuesta de alcance de los contenidos

- Servicios vinculados a la vida cotidiana y comunitaria.
- Servicios relacionados con las actividades comerciales y productivas.
- Mejoras en las actividades de servicios existentes a partir de nuevos criterios gestionales.

## Orientaciones y sugerencias para la elaboración de los contenidos diferenciados de la Educación Polimodal: COMUNICACIÓN, ARTES Y DISEÑO<sup>12</sup>

### INTRODUCCION

En la Modalidad “Comunicación, Artes y Diseño”, los contenidos de estas opciones se centran en la realidad de los estudiantes y en la complejidad de lo contemporáneo que plantea nuevos interrogantes y exige nuevas respuestas.

En ese marco, docentes, estudiantes y comunidad construirán dichas formas de acción, a partir de esa “nueva mirada” que la contemporaneidad requiere, constituyéndose en protagonistas de la propia cultura.

Estos contenidos abordan las relaciones planteadas entre las artes, la comunicación, la comunidad, las organizaciones sociales, la sociedad y el consumo, los medios masivos de comunicación, el mundo adolescente y sus problemáticas, los que posibilitarán a las alumnas y los alumnos nuevos espacios de diálogo. Estas formas de participación e intervención descubren también ámbitos laborales aún no suficientemente explorados.

Procuran, además, lograr nuevas articulaciones entre adolescencia, escuela y comunidad, que contribuyan a la formación de ciudadanos responsables y críticos, transformadores de la sociedad en sentido positivo, introduciendo cuestiones éticas, de elección, responsabilidad y libertad, frente a la propia comunidad y a otras.

### *OPCION 1: COMUNICACION, ARTES Y COMUNIDAD*

#### Síntesis explicativa

Conocer el contexto comunitario, diferenciar los grupos intra– comunitarios; individualizar los roles y funciones que ellos desempeñan en la comunidad; diferenciar los vínculos y

12. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. República Argentina, 1977, p. 433-442.

sistemas de comunicación, así como su dinámica grupal, son contenidos que posibilitarán a los estudiantes acercarse, redescubrir y reconocer el propio entorno.

Se plantea el conocimiento de las distintas organizaciones que, en diferentes modalidades y campos de acción, son la expresión de las estrategias organizativas que la gente se ha dado para responder a sus propias demandas. La “lectura” de cada comunidad y de sus organizaciones en proceso de construcción permanente posibilitará a los estudiantes y docentes junto con la comunidad, el diseño de acciones que favorezcan el crecimiento de organizaciones ya dadas o la creación de otras vinculadas a diferentes campos y propósitos.

Por otra parte, la individualización de expresiones artísticas de los diferentes grupos intra-comunitarios permitirá revitalizarlas o instalar distintas formas de producción artística, en otros grupos, que por sus características, encontrarán en ellas una vía de expresión y comunicación, de satisfacción personal y grupal.

La posibilidad de creación de nuevas organizaciones, gestionadas por los mismos alumnos y alumnas, en torno a las distintas formas de producción artística viabilizará nuevos modos de expresión y comunicación del grupo con la comunidad, respetando las normas de su organización, reconociendo roles, funciones y responsabilidades, proponiendo formas de auto-organización y valorando el compromiso y la participación.

Se proponen para los campos de las artes, la comunicación y la teoría de las organizaciones, estos contenidos, a fin de concretar estrategias que favorezcan el desarrollo organizacional de la comunidad.

A través de los contenidos de esta opción se plantea también una aproximación al mundo laboral y sus organizaciones, a través de un recorrido testimonial, desde la “mirada” de los artistas, que se complementa con las formas expresivo-comunicativas que han utilizado los propios trabajadores para manifestarse: carteles, afiches, graffiti, y otros, en diferentes contextos nacionales y extranjeros.

A este relevamiento se suma el de la propia realidad. En este sentido se presenta a los estudiantes un análisis de las distintas formas de trabajo (del manual al industrial), sus procesos, máquinas y herramientas, así como la vida de los trabajadores, sus vínculos con el grupo laboral y con la comunidad, sus formas de organización y participación, la vida familiar, tradiciones y costumbres.

El conocimiento de los lugares de trabajo, de la vida de los trabajadores, de los modos de producción se constituyen en ámbito para la construcción de imágenes de diverso tipo que se ajustarán a distintos propósitos: documentales, expresivos, comunicacionales, reivindicatorios, y que suponen la elección de materiales y soportes, formas de representación y creación acordes a aquellos fines.

### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Comunicación, Artes y Diseño” que tomen esta opción, estarán en condiciones de:

- Analizar el contexto desde la perspectiva de las artes, la comunicación y el diseño organizacional de la comunidad y la problemática laboral.
- Formular problemas y gestionar soluciones adecuadas y viables.

- Diseñar proyectos comunitarios vinculados con la problemática organizacional artística y comunicacional.
- Planificar la tarea en forma personal y grupal, evaluando recursos materiales y humanos y atendiendo a necesidades comunitarias.

### **Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES***

- La comunidad: tipos de comunidad. Características de la comunidad. Grupos intra-comunitarios: Las organizaciones: concepto. Características de la organización. Tipos de instituciones. Funciones. Proyectos.
- La producción artística en las distintas organizaciones: grupos locales, inmigrantes, aborígenes, rurales, urbanos, colectividades. Formas de producción artística y comercialización. Difusión de expresiones artísticas regionales. Mercados artesanales y otros. La producción artística en eventos masivos.
- Adolescencia y organización. Tipos de organizaciones adolescentes. La organización artística. Objetivos. Características. Diseño organizacional: roles, funciones, responsabilidades, estrategias, recursos, acciones.
- El trabajo y sus organizaciones en el arte y la comunicación: recorrido testimonial. Cambios laborales, según épocas y lugares. Organizaciones laborales. El arte en el trabajo: formas expresivo-comunicativas del mundo laboral. Experiencias nacionales y extranjeras.
- Producción artística, comunicacional y trabajo: estilos de organización. Características. Propósitos. La profesión artística: el artista como trabajador. Historia de vida: artistas, comunicadores, otros.

### *OPCION 2: COMUNICACION, ARTES E INDUSTRIA CULTURAL*

#### **Síntesis explicativa**

La sociedad contemporánea, con una marcada artificialización del entorno (en particular en el seno de las grandes ciudades) y una acentuada estetización de lo cotidiano, se plantea como una realidad que no es natural, sino construida, que debe ser interrogada, cuestionada.

A través del tratamiento de estos contenidos se brinda la posibilidad de caracterizar los procesos culturales y sus particularidades en los diferentes universos en que se producen. A partir de dicho análisis, los estudiantes podrán reconocer en su contexto, la inestabilidad, la idea de cambio, las nuevas nociones de espacialidad y temporalidad, que ofrecen un marco peculiar signado por la inmediatez, lo transitorio, lo virtual.

Estos contenidos proponen individualizar, por un lado, la producción como evidencia del carácter industrial de la nueva cultura y, por otro, el consumo cultural que reclama siempre un producto original y distinto.

Las características estéticas de los diferentes tipos de productos que ofrece el mercado y su incidencia en la sociedad, la penetración del diseño, los elementos básicos del marketing, las razones del consumo y la importancia de la publicidad, en sus más diversas formas y soportes son aspectos de relevancia en el contexto de los jóvenes.

Se plantea también el análisis del “nuevo público”, caracterizado por un marcado proceso de homogeneización de edades, sexos, clases sociales, costumbres, gustos e intereses. En este sentido, el propio mundo adolescente es un ámbito de análisis preferencial. Desde la “propia mirada”, los jóvenes podrán caracterizar sus hábitos de consumo, los productos, los gustos y las formas que adopta el ocio, en una cultura fuertemente influenciada por los medios masivos.

Se analizará el concepto de “mercancía cultural” y consumo, la transformación de arquetipos en estereotipos, la cultura estándar y la marcada tendencia a la homogeneización, que proponen un nuevo modelo de producción, originando nuevos espacios o nuevas funciones de los mismos espacios (salas de exposición, centros culturales, museos, galerías, ferias, estadios, mercados, centros comerciales, locales, clubes, etc.) y definiendo nuevos roles (artistas, productores, empresas, coleccionistas, marchands, galeristas, etc.).

El análisis de ciertas industrias como la cinematográfica, la discográfica, la publicitaria, multimedia, entre otras, posibilitará a los estudiantes observar la interacción del arte, la comunicación, la industria y el consumo, en el marco de una sociedad en la que invención y creación se requieren a ritmo acelerado.

Los contenidos seleccionados permitirán a los alumnos y las alumnas comprender el papel que desempeñan las industrias culturales que se han convertido, en los últimos decenios, en los medios de mayor impacto para la difusión y la promoción de la cultura, las artes y el producto comunicacional. El análisis de dichas industrias y los medios de comunicación social posibilitan advertir la multiplicación del intercambio cultural entre las naciones y en el interior de cada comunidad, y ofrecen una posibilidad laboral diferente y creciente.

En consecuencia, este bloque propone a los estudiantes explorar el campo de interacción de las artes, la comunicación, el consumo y la industria cultural, en el marco del contexto contemporáneo.

### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Comunicación, Artes y Diseño” que tomen esta opción, estarán en condiciones de:

- Analizar el propio contexto sociocomunitario desde la perspectiva del consumo, y la participación de las artes y la comunicación en ese ámbito.
- Formular problemas y gestionar soluciones adecuadas y viables.
- Diseñar proyectos comunitarios vinculados a esa problemática, particularmente relacionada con el mundo adolescente.
- Planificar la tarea en forma personal y grupal, evaluando recursos materiales y humanos.

### **Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES***

– Sociedad contemporánea y consumo. Producción y consumo. Mercancía cultural y cultura industrializada. El consumo cultural. Los productos. Los diseños. Las funciones del marketing. La publicidad.

– La industria cultural. Los espacios. Los roles. Algunas industrias: cinematográfica, discográfica, publicitaria, multimedia, de los juegos electrónicos, medios masivos de comunicación.

– El Mercado de Arte. Coleccionismo. Subastas. Cotizaciones. Galerías y Museos. Ferias y Exposiciones. Formas de preservación del patrimonio cultural. El Centro Cultural y su rol comunitario.

– El “nuevo público”: gustos y costumbres. Homogeneización/estandarización. Arquetipo/estereotipo.

– Adolescentes y consumo. Definiciones de gusto. Estereotipos. El ocio y el tiempo libre.

– Adolescencia como audiencia.

### *OPCION 3: ARTES, COMUNICACION, SALUD Y NATURALEZA*

#### **Síntesis explicativa**

Los contenidos de esta opción ofrecen un ámbito de encuentro entre los campos de las artes, la comunicación, la salud y las ciencias naturales.

Por un lado se plantean las relaciones entre contenidos correspondientes a la salud en su vinculación con las artes, considerando los alcances terapéuticos de las prácticas artísticas, consideradas como actividades creativas y recreativas en diferentes procesos de salud y enfermedad. En este sentido se contemplará el campo del arte– terapia y sus distintas aplicaciones, planteando la experiencia artística como “promoción de salud”, vinculada a distintos estilos de vida y a una mejor utilización del tiempo libre, en diferentes entornos sociales y ambientales (hábitat rural y urbano ).

En relación con lo comunicacional, estos contenidos proponen la lectura y producción de mensajes relacionados con la salud, en diferentes lenguajes y con distintos soportes, en campañas de concientización, prevención, difusión, protección y divulgación, atendiendo el impacto de los mensajes en las audiencias.

En cuanto al campo compartido por las artes, la comunicación y las ciencias naturales, estos contenidos posibilitarán a los estudiantes, reconocer y utilizar materiales y soportes naturales para la producción artística, incorporando diferentes métodos de reciclaje y uso de dichos materiales, y observando principios de protección y cuidado de la naturaleza.

En el campo de la comunicación, se ofrece también la lectura y producción de mensajes relacionados con la naturaleza, particularmente aquellos referidos a la concientización, cuidado y protección del ambiente, atendiendo el impacto de los mensajes en las audiencias.

Estos contenidos proporcionarán, a alumnos y alumnas, distintas perspectivas de análisis de la realidad, en relación con los campos seleccionados, y desde la mirada de las artes y la comunicación, a la vez que posibilitarán acceder a otras formas de producción vinculadas con temas de la contemporaneidad como la salud, la naturaleza y el ambiente.

#### **Expectativas de logros**

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Comunicación, Artes y Diseño” que tomen esta opción, estarán en condiciones de:

- Analizar el contexto sociocomunitario desde la perspectiva del ámbito de encuentro entre artes, comunicación, salud y naturaleza.
- Formular problemas y gestionar soluciones adecuadas y viables en cada caso.
- Diseñar proyectos comunitarios vinculados a la problemática.
- Planificar la tarea en forma personal y grupal, evaluando recursos materiales y humanos.

### **Propuesta de alcance de los contenidos *CONCEPTUALES***

– Artes, Comunicación y Salud: Funciones terapéuticas de las prácticas artísticas. Arteterapia. Salud y Alimentación. Mensajes de los medios masivos de comunicación. Campañas de concientización, difusión y prevención. El impacto de los mensajes. Políticas públicas. Acciones de organizaciones privadas.

– Artes, Comunicación y Naturaleza. Materiales y soportes naturales para la producción artística. Aprovechamiento y reciclaje de materiales. Protección del ambiente. Mensajes de los medios masivos de comunicación. Campañas de concientización, difusión y prevención. El impacto de los mensajes. Políticas públicas. Acciones de organizaciones privadas.

### *OPCION 4: CULTURA GLOBAL: LENGUAJES Y COMUNICACION*

#### **Síntesis explicativa**

Los contenidos de esta opción proponen sistematizar y complementar la formación general de fundamento en lenguas extranjeras para que los estudiantes accedan al aprendizaje de contenidos relacionados con el mundo actual e incorporen áreas lexicales y formatos discursivos específicos desde la perspectiva de la modalidad y la óptica de las disciplinas que conforman el campo de las Ciencias del Lenguaje.

En este contexto se abordarán temas de interés, que incluirán perspectivas de análisis social y cultural, de la información y la comunicación globalizada, las redes informáticas, el estudio de las audiencias, las metas de la información y la incidencia de la misma sobre ellas; las artes, en particular la música y la literatura, y el humor; las relaciones y organizaciones internacionales, y la identidad nacional; la competencia intercultural, el rol de los diferentes tipos de lenguas y el inglés como lengua de comunicación internacional.

El proyecto requiere contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los niveles micro y macro– lingüísticos, es decir que apunta al desarrollo no sólo de las habilidades lingüísticas sino también de las estrategias cognitivas de manejo y organización de información, y de adecuación comunicativa. El objetivo es analizar la información que se necesita, decidir el procedimiento, reunir datos, seleccionar aquéllos relevantes, presentarlos de una manera organizada, y analizar el proceso y los resultados con referencia al pronóstico inicial. La lengua se convierte en el vehículo para realizar un trabajo auténtico. Esto implica utilizar una variedad de modos discursivos, actos de habla–especialmente la argumentación y la definición– estructuras y vocabulario. Se enfoca, por lo tanto, a la lengua, globalmente. Las características del trabajo en esta opción requiere el procesamiento continuo de insumos en la lengua extranjera.

### Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Comunicación, Artes y Diseño” que tomen esta opción, estarán en condiciones de:

- Vincular algunos conceptos básicos a fin de comprender y valorar el proceso de globalización de la cultura a través de las redes informáticas.

- Comprender y analizar críticamente una amplia gama de discursos auténticos acerca de temas vinculados con la opción, reconociendo sus finalidades y los contextos de comunicación correspondientes.

- Producir textos coherentes y apropiados al registro de distintas situaciones de investigación, con razonable fluidez y corrección; reflexionando sobre el efecto comunicativo de los discursos empleados.

### Propuesta de alcance de los contenidos CONCEPTUALES

- La cultura global: Información globalizada. Redes de información. Internet. Los medios. Prensa escrita y oral. Radio y televisión abierta y por cable. Caracterización de audiencias. Etnografía de la comunicación.

- El arte globalizado: Las artes en el mundo contemporáneo: la literatura, la música, la pintura. El humor.

- La política global: Organizaciones internacionales: un, otan, nafta, cee, mercosur, el Consejo Europeo de Cooperación Cultural, etc. La educación global. The Threshold Level. Conflictos entre naciones. Vías diplomáticas de resolución de conflictos. Identidad nacional.

- La lengua como vehículo de la cultura global: Diferentes tipos de lenguas (maternas, segundas, extranjeras, de contacto,) Las variedades sociolingüísticas, la intercomprensión y la competencia intercultural. El inglés como lengua de comunicación internacional, vehículo de la cultura global. El español como segunda lengua en el mundo.

- Estructura de modos discursivos (artículo, informe, cartel y vallas publicitarias, periódico, señalética, boletín informativo, titulares, editorial, boletín meteorológico, emisión de radio o televisión, página de Internet, dibujo animado, video, película, historieta, canción, gaceta, correo electrónico, fax, y otros). Adecuación al estilo.

- Recursos formales sintácticos, fonológicos y lexicales.





## 2.- Bibliografía

Los usuarios de Internet pueden encontrar bibliografías muy exhaustivas en los sitios mencionados en el punto siguiente, en general en idioma inglés. Janet Luce, de la Universidad de Stanford, ha compilado una extensa bibliografía anotada de libros y artículos publicados en los Estados Unidos (ver más abajo Kendall, J., 1990). También Richard Kraft, de la Universidad de Colorado, ha compilado una bibliografía muy amplia, a la que se puede acceder en <http://caf.colorado.edu/sll>

La siguiente selección tiene como base la bibliografía sobre servicio comunitario juvenil compilada por el Lic. Pablo Elicegui (II Seminario Internacional “Educación y Servicio a la Comunidad”, 1998), actualizada y focalizada al aprendizaje-servicio escolar.

AGUILAR, María José (comp). *Voluntariado y acción comunitaria*. Buenos Aires, Espacio, 1992.

*Aportes de las organizaciones de la sociedad civil a la educación de los adolescentes en situación de pobreza*. Memoria de la Jornada organizada por la Campaña Nacional “Estudiar ¡Vale la Pena!”, CENOC, Secretaría de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación, 14 y 15 de diciembre de 1998.

ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT *How to Establish a High School Service Learning Program*. Alexandria, VA., 1997.

BILLIG, Shelley H. *Building Support for Service-Learning*. RMC Research Corporation. Denver, Colorado, 1998.

BLEJMAR, Bernardo. *Informe Especial N°2: El diseño de organizaciones sociales inteligentes*. en Iniciativas, Agosto, Octubre 1992.

BRAATZ, J. *Community service learning: A guide to including service in the public school curriculum*, Harvard Educational Review, v. 67 n°2 (1997).

BRYNELSON, W.-FURCO, A. *School to work and service-learning. An issue paper*. Sacramento, California Department of Education.

- BURIN, David-ISTVAN Karl-LEVIN Luis. *Hacia una gestión participativa y eficaz: manual para organizaciones sociales*, Buenos Aires, Ciccus, 1995.
- CAIRN, R.W. - CAIRN, S.A. *Collaborators: Schools and communities working together for youth service*. Roseville, MN, National Youth Leadership Council, 1991.
- CAIRN, R. - COBLE, T. *Learning by giving, K-8 service learning curriculum guide*. St. Paul, MN, National Youth Leadership Council, 1993.
- CAIRN, R.W. - KIELSMEIER, J. *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council, 1991.
- CONCISTRE, Jorge Hipólito. *Experiencias comunitarias promoviendo las escuelas*. La Plata, Cooperativa Obrera Gráfica, 1992.
- Contact Magazine, HSC International Baccalaureate Organization, Geneve, April 1995.
- CONTRERAS BUDGE, Eduardo. *Planificación comunitaria: un semi-manual de introducción a la planificación comunitaria*. Quito, Quipus, 1990.
- CONRAD, Dan-HEDIN, Diane. *High school community service: A review of research and programs*. Washington, Independent Sector, 1989.
- CONRAD, Dan-HEDIN, Diane. *Youth Service. A guidebook for developing and operating effective programs*. Washington, Independent Sector, 1987.
- CONRAD, Dan-HEDIN, Diane. (Eds.) *Youth participation & experiential education*. New York, The Haworth Press, 1982.
- CORPORATION FOR NATIONAL SERVICE. *Principles for high quality national service programs*. Washington D.C., 1994.
- CORREA, Esperanza-CORREA, Alfredo-VILLAVARDE, Aníbal. *Escuela y participación comunitaria: una propuesta posible*. Buenos Aires, Humanitas, 1987.
- Creativity Action Service*. International Baccalaureat Manual, International Baccalaureat Organization, Geneve, February 1996.
- DABAS, Elina Nora, *Red de redes: las prácticas sociales de intervención en redes sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1993.
- DANZIG, R. - SZANTON, P. *National service: What would it mean?* Lexington, Lexington Books, 1986.
- DICKSON, M. A. *Chance to Serve*. Dobson Books, London, 1976.
- DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Macmillan, 1938.
- DRUCKER, Peter F. *Las Cinco Preguntas más importantes (que debe usted formularse sobre su organización sin fines de lucro)*. Colección Fundación Compromiso. Buenos Aires, Granica, 1995/97.

- DRUCKER, Peter F. *Dirección de Instituciones (sin fines de lucro)*. Buenos Aires, El Ateneo, 1994.
- DUCKENFIELD, M.- SWANSON, L. *Service learning: Meeting the needs of youth at risk*. Washington, DC, National Dropout Prevention Center, 1992.
- EBERLY, D. J. & SHERRADEN, M. W. (eds) *The Moral Equivalent of War? A Study of Non-military Service in Nine Nations*. Greenwood Press, Westport, CT., 1990.
- EBERLY, D. J. *National youth service in the 20th and 21st Centuries*. Community Service Volunteers, London, 1997.
- EBERLY, D. J. (ed.) *National Youth Service: A Democratic Institution for the 21st Century*. National Service Secretariat, Washington, DC. (Proceedings of the National Service Secretariat Conference, Wisconsin, 19-21 July 1991).
- EBERLY, D. J. (ed.) *National Youth Service: A Global Perspective*. National Service Secretariat, Washington, DC. (I Global Conference on National Service, Racine, WI, 18-21 June 1992.)
- EBERLY, D. J. *National Service: A Promise to Keep*. John Alden Books, Rochester, NY., 1988.
- EBERLY, Donald-ROCHE, Roberto. *Service-learning and prosociality*. (en prensa)
- ELICEGUI, Pablo. *Servicio comunitario y aprendizaje-servicio. Informe final sobre experiencias de "aprendizaje-servicio" en el marco nacional e internacional*. Secretaría de Desarrollo de la Nación, CENOC- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Investigación y Desarrollo, Octubre, 1998.
- ETZIONI, A. *Spirit of community*. New York: Random House (1993).
- FERREYRA, Horacio, *Aprender a emprender: propuesta para la organización y gestión de emprendimientos asociativos desde la institución educativa*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.
- FRIEDLANDER, Walter A- BLUMER, Herbert. *Dinámica del trabajo social*. México, Pax, 1985.
- FURCO, Andrew. *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, in: *Expanding Boundaries: Combining Service and Learning*. Washington DC, Corporation for National Service, 1997.
- FURCO, Andrew. *School-sponsored service programs and the educational development of High School students*. University of California, Berkeley, 1997.
- GALURA, Joseph - HOWARD, Jeffrey et al., *Praxis III*. Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning, 1993.

GALURA, Joseph et al. *Praxis II: Service Learning Resources for University Students, Staff and Faculty*. Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning, 1993.

*Gerencia Social y trabajo social*. Jornadas Nacionales, Buenos Aires, Espacio Editorial, 1997.

GORHAM, E. B. *National Service, Citizenship, and Political Education*. Cup Services, Ithaca, New York, 1992.

GOODLAD, S. *Education and social action*. New York, Barnes and Noble, 1975.

GOODLAD, S. (Ed.). *Study service: An examination of community service as a method of study in higher education*. London. Higher Education Foundation, 1982.

HALSTED, Alice L. - SCHINE, Joan G., Service-Learning, *The Promise and the Risk*, en *New England Journal of Public Policy Special Issue: Wither Education Reform?*, Summer/Fall 1994, vol.10, N° 1

HESELBEIN, Frances - GOLDSMITH, Marshall - BECKHARD, Richard. Fundación Peter Drucker (ed.). *El líder del futuro*, Deusto, 1996.

HOREJS, Irene, *Formulación y gestión de microproyectos de desarrollo*, Buenos Aires, Humanitas, CEDEPO, 1995.

HOWARD, Jeffrey (ed.) *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning, 1993.

JAMES, W. The moral equivalent of war. In B. WILSHIRE (Ed.), *William James: The essential writings*. Albany, NY: State University of New York Press, 1984 (pp. 349-361).

JONES, B. L.-KINSLEY, C. W. (1993) *Resources for community service learning, Equity and Excellence in Education*, v.26 n°2 pp.74-76, Sept.

KENDALL, J. & Associates. *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990.

KENDALL, J. (Ed.) *Combining service and learning. A resource book for community and public service. Service learning: An annotated bibliography*, Volume III. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990.

KINSLEY, C. *Whole learning through service: A guide for integrating service learning into the curriculum, kindergarten through eighth grade*. Springfield, MA, Community Service Learning Center, 1991.

KINSLEY, C.-MC PHERSON, Kate (eds). *Enriching the Curriculum through Service Learning*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

KRAFT, R.J.-KIELSMEIER, J. (Eds.). *Experiential learning and the schools*. Boulder, Colorado Association for Experiential Education, 1994.

KRAFT, Richard J. - SWADENER, Marc. *Building community: Service learning in the academic disciplines*. (School of Education, University of Colorado at Boulder) Denver, Colorado Campus Compact, 1994.

KRAFT, R.J. *An introduction to service learning*. Boulder University of Colorado. 1993.

KRICHESKY, Marcelo (coord.). *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1999.

LEWIS, Barbara A. *The Kid's Guide to Social Action: How to solve the social problems you choose-and turn creative thinking into positive action*. Minneapolis, Free Spirit Publishing, 1991.

LOSADA, Susana Margarita (comp.). *Actos escolares con participación comunitaria*, Buenos Aires, Aique, 1994.

MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. *High School Curriculum*. Maryland State, Department of Education.

MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. *Draft instructional framework in service-learning for elementary school*. Baltimore, MD. Maryland Student Service Alliance, 1992.

MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. Maryland State Department of Education. *The courage to care. The Strength to serve: Readings for reflection on community service*. Annapolis: CZM Press, 1998.

MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. Maryland State Department of Education. *The Training Toolbox. A guide to service-learning*. Maryland Student Service Alliance, 1998.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Documentos para la concertación, Serie A, N° 10. La Educación Polimodal. Acuerdo Marco*, 1996.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. República Argentina, 1996.

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

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*. República Argentina, 1998.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *Actas del 2° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*. República Argentina, 1999. (Edición en diskette)

MINNESOTA DEPARTMENT OF EDUCATION. *Model learner outcomes for youth community service*. St. Paul, MN, Minnesota Department of Education, 1992.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Learning Helpers: A Guide to Training and Reflection*, New York, 1994.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Community Problems Solvers. Youth Leading Change*. New York, 1996.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Reading, Writing and Reflecting: Helpers Promoting Literacy*. New York, 1997.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Reflection. The Key to Service Learning*. 2a. ed. New York, 1998.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Take Action! Exploring with 3-5 years old*. New York, 1995.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Take Action! Exploring with 6-10 years old*. New York, 1995.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Teaching and Learning: Helper's Service Across the Curriculum*. New York, 1995.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *The Partners Program: A Guide for Teachers and Program Leaders*. New York, 1991.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Sharing and Learning: Partners' Service Across the Curriculum*. New York, 1997.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Students Evaluators. A Guide to Implementation*. New York, 1994.

*National Evaluation of Learn and Serve America. Summary Report*. Center for Human Resources, Brandeis University, 1999.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Statistics in Brief. Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, September 1999.

NATIONAL SERVICE-LEARNING COOPERATIVE. *Essential elements of service-learning effective practice and organizational support*. National Youth Leadership Conference, Minneapolis, MN, 1998.

*National Youth Service into the 21st Century*. Report of the 4th Global Conference on National Youth Service. Windsor Castle, UK, 18-21 June 1998.

NEWMANN, F. *Education for citizen action: Challenge for secondary curriculum*. Berkeley, McCutcheon Pub. Co., 1976.

PACIFICO, Andrea M. *Aprendizaje en Servicio: una buena alternativa*. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. Comisión Diseño Curricular. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional "Educación y Servicio a la Comunidad", Buenos Aires, 1999.

PARSONS, C. *Service learning from A to Z*. Chester, VT, Vermont School House Press, 1991.

REZ SOHAZI, Rudolf- SOLANA, Guillermo. *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*, Madrid, Narcea, 1988.

RIFKIN, Jeremy, "Rethinking the Mission of American Education", en Education Week, January 31, 1996.

ROCHE, R. (ed.). *La Condotta Prosociale. Basi Teoriche e Metodologia d'Intervento*, Roma, Bulzoni Editori, 1997.

ROCHE, R., SOL, N. *La educación a los valores y las actitudes positivas*, Barcelona, Editorial Blume-Naturart. (1998).

ROCHE, R.- BLESÀ, C.E.- MIRETE, R., PALOMAR, M. *Inventario de comportamientos prosociales en el contexto escolar*. Bellaterra, Departament de Psicologia de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

ROCHE, Roberto. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1998.

ROCHE, Roberto. *Psicología y educación para la prosocialidad*, Col. Ciencia y Técnica. Universitat Autònoma de Barcelona, 1995.

SCHINE, J. A. *A rationale for youth community service*, Social Policy, v.20 n°4, pp. 5-11.

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

STRAYER, F.-WAREING, S., Rushton, J. *Social constraints on naturally occurring preschool altruism», en: Ethology and Sociobiology*. I. 3-11, 1979.

URKE, Brenda - WEGNER, Madeleine. *Profiles in Service. A Handbook of Service-Learning Program Design Models*. St. Paul, MN., National Youth Leadership Council, 1993.

WADE, R.C. *Community service-earning: A guide to including service in the public school curriculum*. Albany, NY, 1997.



WILSON, M. *The effective management of volunteer programs*. Boulder, Johnson Publishing, 1976.

*Wingspread Conference Report. Service-Learning and Character Education. April 25-28, 1996*. Institute for Global Ethics, 1996.

*Wingspread Summit. Service-Learning and School-to-Work: A Partnership Strategy for Education Renewal*. National Association of Partners in Education, September, 1996.

*Wingspread Special Report. Principles of good practice for combining service and learning*. Racine, WI, Johnson Foundation, 1989.

WITMER, J.T.-ANDERSON, C.S. *How to establish a high school service-learning*. Alexandria, VA., ASCD, 1994.

YATES, M. - YOUNISS, J. *Community service and political-moral identity in adolescents*. Journal of Research on Adolescence, v.6 n°3 (1996) pp.271-284.

YATES, M. - YOUNISS, J. *Community Service and Social Responsibility in Youth*. University of Chicago Press, 1997.

ZINGARETTI, Humberto. *Hacia una escuela de la esperanza*. Buenos Aires, Humanitas, 1982.

### 3.- Direcciones útiles en Internet

Páginas web en castellano

– **Aprendizaje-servicio. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Ministerio de Cultura y Educación:** <http://www.dgid.meye.gov.ar/html/servicio/servicio.html>

Contiene una breve presentación sobre el aprendizaje-servicio, y permite acceder a información sobre las actividades de capacitación docente promovidas desde el Área “Escuela y Comunidad”. Se pueden copiar las Actas de los dos primeros Seminarios Internacionales de Educación y Servicio Comunitario, y algunas de las ponencias del III Seminario en versión Word for Windows. Enlaces con otros sitios de aprendizaje-servicio.

– **Fundación Ideas:** <http://www.advance.com.ar/usuarios/deascen/>

Fundación cordobesa que realiza capacitación en gestión de proyectos comunitarios. La página permite acceder a materiales, bibliografía, y enlaces con organizaciones del tercer sector..

– **Contenidos.com: Proyectos institucionales y proyectos de servicio comunitario:** [http://www.contenidos.com/proyectos\\_educativos/proyedu/s-comunitario\\_principal.htm](http://www.contenidos.com/proyectos_educativos/proyedu/s-comunitario_principal.htm)

Este sitio, mantenido por la Fundación Santa Clara (TV Quality-Educable), presenta, en la sección de proyectos educativos, una página dedicada a los proyectos de servicio comunitario. Contiene una presentación sintética del aprendizaje-servicio, y reproduce experiencias de escuelas argentinas.

– **Asociación de Padrinos de Alumnos y Escuelas Rurales:**

<http://www.patagon.com/apaer>

Página oficial de esta asociación, que ofrece padrinazgo de escuelas, huertas y alumnos de escuelas rurales, así como capacitación a distancia y talleres de capacitación laboral. Asocia a padrinos individuales y grupales.

– **Universidad de Costa Rica. Trabajo Comunal Universitario:** <http://cariari.ucr.ac.cr/~tcu/>

Descripción de los objetivos y alcances del TCU. Permite ver los proyectos actualmente en curso en cada Facultad.

Páginas web en inglés

– **Learn and Serve America:** <http://www.nationalservice.org/learn/>

Página oficial de la agencia federal norteamericana de aprendizaje-servicio. Incluye abundante información sobre aprendizaje-servicio, recursos para el desarrollo de programas, artículos, investigaciones y evaluaciones recientes.

– **The National Service Learning Clearinghouse:** <http://www.nicsl.coled.umn.edu/>

Vinculada al programa “Learn and Serve”, y mantenida en la Universidad de Minnesota con la colaboración de numerosas instituciones, esta página agrupa información sobre todas las posibles variables del aprendizaje-servicio, desde el jardín de infantes hasta la educación superior y el servicio comunitario en organizaciones sociales. Incluye una amplia base de datos con sistemas de búsqueda bibliográfica y sobre programas y eventos. La sección de “Recursos” permite copiar o comprar material bibliográfico.

– **Service Learning Research and Development Center. University of California at Berkeley:** <http://www-gse.berkeley.edu/resarch/slc/ServiceLearning.htm/>

Presenta definiciones sobre aprendizaje-servicio, así como documentación sobre los proyectos desarrollados en Berkeley y otras universidades norteamericanas. Dedicó un espacio a las investigaciones y evaluaciones en curso sobre el aprendizaje-servicio. Incluye abundantes recursos bibliográficos, y enlaces con otras páginas de aprendizaje-servicio norteamericanas.

– **Service Learning Home Page. Colorado University:** <http://csf.colorado.edu/sl/>

Sitio muy “amigable” y con gran número de materiales, incluye artículos y un amplio listado de bibliografías, además de una recopilación de tesis sobre el tema, y materiales útiles para la organización de proyectos a nivel escolar y universitario. Permite un fácil acceso a numerosos enlaces de aprendizaje-servicio en inglés, a través de: <http://csf.colorado.edu/sl/orgs.htm/>

– **National Youth Leadership Conference:** <http://www.nylc.org/index.html>

Página oficial de una de las organizaciones líderes en el aprendizaje-servicio en Estados Unidos. Incluye información sobre programas escolares de aprendizaje-servicio, capacitación docente, y sobre la Conferencia Nacional de aprendizaje-servicio que organizan anualmente junto con otras organizaciones. Permite hacer enlaces con otras organizaciones de aprendizaje-servicio a nivel internacional.

– **The Volunteer Action Center at Florida International University:** <http://www.fiu.edu/~time4chg>

Una página original y llena de humor y buenas ideas. Recomendamos especialmente la sección de “Resource Library” (<http://www.fiu.edu/~time4chg/Library/index.library.html>), y dentro de ésta “*The Big Dummy’s Guide to Service-learning: 27 Simple Answers to Good Questions on: Faculty, Programmatic, Student, Administrative, & Non-Profit Issues*” (<http://www.fiu.edu/~time4chg/Library/bigdummy.html>), una buena recopilación de las preguntas más usuales sobre el aprendizaje-servicio. Si bien los textos están pensados desde el contexto universitario norteamericano, muchos de ellos atienden a cuestiones universales (la obligatoriedad o no del servicio, las cuestiones del liderazgo, y otras) y pueden resultar de gran utilidad.



#### 4.- Índice de instituciones

Organizaciones nacionales y comunitarias vinculadas al aprendizaje-servicio

– Programa “Escuela y Comunidad”. **Ministerio de Educación**. Pizzurno 935. Of. 239. (1020) Buenos Aires. Telefax: (011) 4815-4479. Correo electrónico: [nievest@mcy.gov.ar](mailto:nievest@mcy.gov.ar)

– CENOC (Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad, **Secretaría de Desarrollo Social**). Tte. Gral. J. D. Perón 524. PB. (1038) Buenos Aires. Telefax: 0-800-33-33800. Página Web: <http://www.cenoc.gov.ar>

– APAER (Asociación de Padrinos de Alumnos y Escuelas Rurales). Conesa 2141. PB “A”. (1428) Buenos Aires. Telefax: (011) 4788-5423/4788-3009. Correo electrónico: [pupos@cpsarg.com](mailto:pupos@cpsarg.com)

– Foro del Sector Social. **Federación de Asociaciones Civiles y Fundaciones**. Maipú 972. (1006) Buenos Aires. Telefax (011) 4311-5001. Correo electrónico: [foro@arnet.com.ar](mailto:foro@arnet.com.ar)

– **The Joint Commettee of American Jewish-Voluntarios en red**. Salguero 2142. 6º piso. (1425) Buenos Aires. Tel.: (011) 4826-9571 Fax: (011) 4826-9571

Organizaciones internacionales que promueven el aprendizaje-servicio

– **Community Service Volunteers**. 237 Pentonville Road. London N1 9NJ. Reino Unido. Fax: (0044-171) 833-0149. Correo electrónico: [information@csv.org.uk](mailto:information@csv.org.uk) Página Web: <http://www.csv.org.uk>

– **International Association for National Youth Service**. Dr. Reuven Gal. P.O Box 97. Zikeon Ya’akov 30900. Israel. Telefax: (00972-6) 639-7085. Correo electrónico: [gcisrael@netvision.net-il](mailto:gcisrael@netvision.net-il)

– **National Helpers Network**. 245 Fifth Avenue, Suite 1705. New York, NY 10016-8728. USA. Telefax: (001-212) 679-2482. Correo electrónico: [helpnet@igc.apc.org](mailto:helpnet@igc.apc.org)

– **National Youth Leadership Council**. 1910 West County Road B. St. Paul, Minnesota 55113-1337 USA. Telefax: (001-612) 631-3672. James Kielsmeier: [nylcusa@aol.com](mailto:nylcusa@aol.com)

Instituciones educativas citadas

1. AMIA-Central Pedagógica (p. 51)
2. Bachillerato Provincial N° 19, Yala, Jujuy (p. 133)
3. Bachilleratos de Orientación Artística N° 1 y 4, Ciudad de Buenos Aires (p. 132)
4. C.E.P. "Alijilán", Departamento Santa Rosa, Catamarca (p. 96)
5. Casa del Niño "Padre José Kentenich", Florencio Varela, Pcia. de Buenos Aires (p. 55)
6. Centro de Educación Media N° 11 de Villa Regina, Río Negro (p. 123)
7. Centro de Educación Media N° 84 de Viedma, Río Negro (p. 114)
8. Colegio Agrotécnico "Juan XXIII" de La Plata (p. 124)
9. Colegio Carlos Tejedor, Mar del Plata, Pcia. Bs. As. (p. 32)
10. Colegio Claret, Bahía Blanca, Pcia. de Buenos Aires (p. 137)
11. Colegio de la Asunción de la Virgen, Olivos, Pcia. de Buenos Aires (p. 133)
12. Colegio El Buen Ayre, Beccar, Pcia. de Buenos Aires (p. 123)
13. Colegio Evangélico de Villa Devoto, Ciudad de Buenos Aires (p. 123)
14. Colegio Fidel Mardoqueo Castro, Catamarca (p. 96)
15. Colegio La Buena Madre, de San Rafael, Mendoza (p. 92)
16. Colegio Martín Buber de la Ciudad de Buenos Aires (p. 52)
17. Colegio Michael Ham, Olivos, Provincia de Buenos Aires (p. 104)
18. Colegio Northlands, Vicente López, Pcia. de Buenos Aires (p. 53)
19. Colegio Sagrado Corazón de San Miguel de Tucumán (p. 120)
20. Colegio San José, Ciudad de Buenos Aires (p. 131)
21. Colegio San Martín de Tours para mujeres de la Ciudad de Buenos Aires (p. 49)
22. Colegio Santa Brígida de la Ciudad de Buenos Aires (p. 107)
23. Colegio Santo Tomás de Aquino, Ciudad de Buenos Aires (p. 56)
24. Colegio Secundario Provincial N° 21 "José Font", Gobernador Gregores, Santa Cruz (p. 94)
25. Escuela "Domingo Faustino Sarmiento", Achiras, (Río Cuarto), Córdoba (p. 103)
26. Escuela "Héctor Albano Barrios", Paraje Arroyo Soró, Corrientes (p. 54)
27. Escuela "Padre Carlos Mujica", Bariloche, Río Negro (p. 198)
28. Escuela Agropecuaria N° 1 de Quilmes, Provincia de Buenos Aires (p. 120)
29. Escuela Agropecuaria N° 1 de Arrecifes, Pcia. de Buenos Aires (p. 61)
30. Escuela Albergue N° 80 de Cangrejillos, Yavi, Jujuy (p. 105)
31. Escuela de Bellas Artes Manuel Belgrano, Ciudad de Buenos Aires (p. 132)
32. Escuela de Comercio "Carlos Pellegrini" de la Ciudad de Buenos Aires (p. 46)
33. Escuela de Comercio "República de Panamá", de San Miguel de Tucumán (p. 128)
34. Escuela de Comercio de Paso de los Libres, Corrientes (p. 121)
35. Escuela de Educación Media N° 1 "Bernardino Rivadavia", Moquehuá, Prov. de Buenos Aires (p. 131)

36. Escuela de Educación Media N° 1 “Prof. José Manuel Estrada” (p. 130)
37. Escuela de Educación Media N° 2 “Nicolás Levalle”, Coronel Suárez, Prov. de Buenos Aires (p. 131)
38. Escuela de Educación Media N° 7 de Necochea (p. 128)
39. Escuela de EGB N° 279 “Presidente Domingo Faustino Sarmiento”, La Paz, Catamarca (p. 96)
40. Escuela de Enseñanza Media N° 244 de María Teresa, Santa Fe (p. 45)
41. Escuela de La Aldea, Ciudad de Buenos Aires (p. 101)
42. Escuela de las Américas, Ciudad de Buenos Aires (p. 54)
43. Escuela de Lenguas Vivas “John F. Kennedy”, Ciudad de Buenos Aires (p. 123)
44. Escuela de Música “Juan Pedro Esnaola”, Ciudad de Buenos Aires (p. 132)
45. Escuela de Recuperación N° 20, Cdad. de Buenos Aires (p. 99)
46. Escuela Lincoln, de Provincia de Buenos Aires (p. 54)
47. Escuela Media N° 214 Dr. Mariano Moreno, de la localidad de Santa Isabel, Santa Fe (p. 45)
48. Escuela Media N° 262 “República Argentina”, de la ciudad de Santa Fe (p. 45)
49. Escuela Media N° 3023 “San José de Calasanz, Ramona, Santa Fe (p. 14)
50. Escuela N° 2 DE 16, Ciudad de Buenos Aires (p. 104)
51. Escuela N° 4-029 “Gral. San Martín”, Las Heras, Mendoza (p. 119)
52. Escuela N° 716 Casimiro Szlápeliz, de Alto Río Senguer, Chubut (p. 126)
53. Escuela Nacional de Danza, Ciudad de Buenos Aires. (p. 132)
54. Escuela N° 40 “Explorador Ramón Lista”, Villa Río Negro, Resistencia, Chaco (p. 159)
55. Escuela N° 4-038 “Arturo Jauretche” Ugarteche, Mendoza (p. 92)
56. Escuela N° 4-143 “Paso Hondo”, Algarrobal, Las Heras, Mendoza (p. 92)
57. Escuela N° 8237 de Tostado, Santa Fe (p. 112)
58. Escuela Parroquial “San Francisco de Asís”, Francisco Alvarez, Moreno, Pcia. de Buenos Aires (p. 133)
59. Escuela Polimodal El Alamito, Aconquija, Catamarca (p. 96)
60. Escuela Provincial de Bellas Artes “Dr. F. Alcorta”, Ciudad de Córdoba (p. 132)
61. Escuela Provincial de Educación Media N°2 de Ushuaia, Tierra del Fuego (p. 123)
62. Escuela Provincial de Educación Técnica N° 1 de Cutral-Có, Neuquén (p. 122)
63. Escuela Provincial de Educación Técnica N° 4 de Junín de los Andes, Pcia. de Neuquén. (p. 33)
64. Escuela Provincial de Enseñanza Media N° 6 “Dr. Ramón Carrillo”, Ciudad de San Luis (p. 136)
65. Escuela Provincial N° 377 “Fuerza Aérea Argentina”, de El Colorado, Formosa (p. 122)
66. Escuela Técnica 4-124 “Reynaldo Merín”, de San Rafael, Mendoza (p. 92)
67. Escuela Técnica Agropecuaria de San Pedro, Jujuy. (p. 112)
68. Escuela Técnica Agropecuaria N° 5127 “Justo Pastor Santa Cruz”, Cnel. Juan Solá, Salta (p. 126)



69. Escuela Técnica N° 8 de Telsen, La Pampa (p. 122)
70. Escuela Técnica N° 13 “José Luis Delpini” de Villa Lugano, Cdad. de Buenos Aires (p. 98)
71. Escuela Técnica N° 33 “Fundición Maestranza del Plumerillo”, Cdad. de Buenos Aires (p. 97)
72. Escuela N° 4-055, “Pbro. Constantino Spagnolo”, Junín, Mendoza (p. 162)
73. Fundación Banco de Boston. Escuela de Comercio Exterior (p. 61)
74. Fundación Guttemberg de la Ciudad de Buenos Aires (p. 132)
75. Instituto “Padre Fernández”, Neuquén (p. 162)
76. Instituto del Profesorado “Juan Amós Comenio” de la Ciudad de Buenos Aires (p. 48)
77. Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE), Ciudad de Buenos Aires (p. 122)
78. Instituto Sagrado Corazón de Almagro, Ciudad de Buenos Aires (p. 105)
79. Instituto San Alfonso, Bella Vista, Pcia. Bs. As. (p. 121)
80. Instituto San José de Modalidad Especial de Berrotarán, Córdoba (p. 112)
81. Instituto Superior de Educación Física N° 11, Granadero Baigorria, Santa Fe (p. 60)
82. Instituto Técnico Agrario Industrial de Monte Buey, Córdoba (p. 125)
83. Jardín N° 10 “Chowen” de Usuahia, Tierra del Fuego (p. 100)
84. Lomas High School, Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires (p. 124)
85. Normal Julio A. Roca, Santa Rosa, La Pampa (p. 133)
86. Normal N° 3 de Chascomús (p. 133)
87. Universidad de Belgrano (p. 61)
88. Universidad de Buenos Aires (p. 61)
89. Universidad de Costa Rica (p. 65)
90. Universidad de la Fundación Favalaro (p. 61)
91. Universidad Nacional de México (p. 66)
92. Universidad Nacional de Salta (p. 60)
93. Universidad Tecnológica Nacional (p. 59)

# INDICE



<b>PRÓLOGO</b> .....	5
<b>1. ¿QUÉ ES EL “APRENDIZAJE-SERVICIO”?</b> .....	11
1.1. El aprendizaje-servicio: una primera aproximación .....	13
1.2. Servicio a la comunidad y aprendizaje-servicio .....	26
1.3. Educación a la “prosocialidad” y aprendizaje-servicio .....	35
<b>2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ARGENTINA Y EL MUNDO</b> .....	41
2.1. Actividades solidarias y aprendizaje-servicio en la tradición educativa argentina .....	43
2.2. Educación y servicio a la comunidad: el panorama internacional .....	64
<b>3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL MARCO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA ARGENTINA</b> .....	79
3.1. La educación a la solidaridad y la participación ciudadana en la Ley Federal de Educación .....	81
3.2. Políticas educativas nacionales y provinciales de promoción del aprendizaje-servicio .....	89
3.3. Los proyectos de intervención comunitaria en el Nivel Inicial y los primeros ciclos de la EGB .....	100
3.4. Los proyectos de intervención comunitaria en EGB3 y la Educación Polimodal .....	109
<b>4. ¿POR QUÉ DESARROLLAR PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ESCUELA?</b> .....	139
4.1. Las razones sociales: demandas de la comunidad y respuestas escolares .....	141
4.2. Las razones pedagógicas para la promoción del aprendizaje-servicio .....	151
4.3. Los riesgos y objeciones más frecuentes .....	170
<b>5. ¿CÓMO DESARROLLAR PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO?</b> .....	183
5.1. Del asistencialismo a la promoción social .....	187
5.2. Del servicio al aprendizaje-servicio .....	191
5.3. La implementación institucional de proyectos de aprendizaje-servicio .....	211

**CONCLUSIÓN: DE CASCADAS, BUZOS Y SABIOS,  
O LA SOLIDARIDAD COMO PEDAGOGÍA ..... 225**

**APÉNDICE: HERRAMIENTAS DE TRABAJO ..... 231**

**Documentos oficiales ..... 233**

1. *Hoja de ruta* ..... 233

*Documento 1: Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación  
sobre Estructura Curricular Básica para EGB3 y Polimodal* ..... 236

*Documento 2: Contenidos Básicos Orientados de la Educación Poli-  
modal vinculados al servicio a la comunidad* ..... 255

*Documento 3: Orientaciones y sugerencias para la elaboración de los  
Contenidos Diferenciados de la Educación Polimodal* ..... 266

2. **Bibliografía** ..... 297

3. **Direcciones útiles y páginas en Internet** ..... 305

4. **Índice de instituciones mencionadas** ..... 309



