Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación

Cinco años de compromiso con la educación argentina

PricewaterhouseCoopers

Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación

Cinco años de compromiso con la educación argentina

Producción de textos y edición
PricewaterhouseCoopers (PwC)
Tec. Lautaro Bustos Suárez
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

Asesoramiento pedagógico
Prof. María Nieves Tapia
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

Investigación
Lic. Martín Ierullo
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

Foto de tapa
PricewaterhouseCoopers (PwC)

Fotos interior
Julián Caputo y PricewaterhouseCoopers (PwC)

Diseño gráfico
José Chalde
PricewaterhouseCoopers (PwC)

PricewaterhouseCoopers y su red de firmas miembro no se responsabilizan en absoluto de las opiniones y comentarios vertidos por sus colaboradores y/o lectores en esta publicación, de los cuales son sólo responsables los autores de los textos. Asimismo, PricewaterhouseCoopers no se responsabiliza del uso que sus lectores puedan hacer de ellos, ni de las consecuencias que puedan derivarse de dicho uso, ni de la calidad o veracidad de los documentos que se publiquen.

Contenido

7 Prólogo

8 Capítulo 1

Aprendizaje-servicio solidario: una innovación educativa

26 Capítulo 2

El compromiso de PwC con la educación

40 Capítulo 3

Experiencias educativas premiadas por PwC

70 Capítulo 4

Impacto de las prácticas de aprendizaje-servicio en la calidad educativa y en la vida social

94 Capítulo 5

Informe de investigación. Experiencias ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (2004-2008)

Prólogo

Cuando pensamos el lanzamiento del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación, allá por el año 2003, para celebrar los noventa años de actuación profesional de nuestra firma en la República Argentina, nadie imaginó el entusiasmo, la repercusión y las lecciones de vida que nos iban a dejar cada una de sus ediciones.

A través de este libro, queremos difundir, celebrar y reconocer a las maravillosas experiencias de Aprendizaje Solidario que se desarrollan en todo el país.

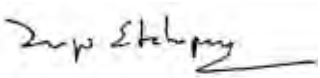
También queremos agradecer fundamentalmente a los protagonistas del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación, a CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario), a la comunidad en general, a los que han integrado los distintos honorables Jurados que nos han acompañado durante todos estos años, a los educadores de alma, a alumnos, padres, familias solidarias, colegas y voluntarios.

¡Cuánto aprendimos!. Al fin de cuentas, recibimos mucho más de lo que dimos. Fuimos testigos de sus proyectos y experiencias, de sus sueños e ideales. Sin lugar a duda, en estas valiosas historias se respira solidaridad, voluntad, honestidad, respeto, aceptación del otro, tolerancia, ansias de mejora y por sobre todas las cosas, un fuerte compromiso para mejorar la calidad educativa del país.

Creemos firmemente en que la forma de hacer algo por nuestro futuro es también ayudando a otros. Al respecto, este libro nos deja una fantástica enseñanza y las ganas de ir por más.

Los invitamos a recorrer estas páginas y a sumergirse en los detalles del concurso, los proyectos ganadores y descubrir el inmenso valor pedagógico del aprendizaje-servicio solidario. Juntos aprenderemos de una valiosa parte de la sociedad comprometida con la educación, que desarrolla su tarea con coraje, innovación, pasión, empatía y pragmatismo y que además saben ponerse en los zapatos del otro.

Nuestro reconocimiento y admiración a los docentes, alumnos y padres que hacen posible estas historias maravillosas.



Diego Etchepare
Socio Principal
PricewaterhouseCoopers

Capítulo 1

Aprendizaje-servicio solidario: una innovación educativa

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

La escuela ha sido durante mucho tiempo –y estamos convencidos de que todavía hoy es capaz de serlo– transmisora de valores. A su alrededor se han construido no pocas metáforas que ayudan a describir lo que la sociedad ha esperado de ella en diferentes momentos de su historia. Actualmente, incontables experiencias en todo el mundo documentan el esfuerzo de la escuela por promover actitudes solidarias entre los miembros de la comunidad educativa. Revisando estas acciones, que estudiantes, docentes e instituciones realizan cotidianamente, podremos reconocer una diversidad de proyectos que tienen como común denominador la solidaridad.

El sistema educativo argentino y el latinoamericano en general poseen una tradición solidaria muy marcada, que se traduce en viajes para apoyar a zonas carenciadas, tareas de alfabetización y apoyo escolar, como así también campañas para recolectar alimentos y ropa, entre otras muchas actividades. En muchos casos, las instituciones educativas organizan

programas sistemáticos de acción social que son protagonizados por los mismos estudiantes, algunas veces en forma obligatoria y otras en forma voluntaria.

Esta intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa para una necesidad social es la principal motivación de una novedosa pedagogía: el aprendizaje-servicio solidario.

A partir de la premisa de que la solidaridad puede ser mucho más que un contenido que los docentes deben impartir, el apredizaje-servicio solidario plantea que si las actividades solidarias desarrolladas por niños, adolescentes o jóvenes son planificadas adecuadamente, pueden ser en sí mismas fuentes de aprendizajes significativos. Se trata, en definitiva, de una propuesta que alienta a los estudiantes a desarrollar sus conocimientos y competencias en beneficio de la comunidad a la que pertenecen.

El término aprendizaje-servicio comenzó a usarse en la Argentina en la década del noventa. De acuerdo con lo relevado por varios docentes e investigadores de nuestro país y Latinoamérica, se puede afirmar que el aprendizaje-servicio es una estrategia pedagógica que fortalece y educa para la ciudadanía, y que al mismo tiempo forma a los estudiantes en un liderazgo eficaz y comprometido con los valores de solidaridad y justicia.

Según las palabras del Profesor Andrew Furco de la Universidad California-Berkeley, “el aprendizaje-servicio es una pedagogía por la cual los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico, aplicando conocimientos y competencias al servicio de la comunidad”.

Las buenas experiencias de aprendizaje-servicio se apoyan en programas que favorecen a los niños y jóvenes para aprender contenidos curriculares y, al mismo tiempo, efectuar acciones de responsabilidad en y para su comunidad. En estos proyectos se entrecruzan dos tipos de experiencias educativas que habitualmente las instituciones desarrollan en forma paralela. Por un lado, las actividades con objetivos específicamente académicos, que se realizan con el objetivo de que

> “El compromiso de servir a la propia comunidad no es algo que se hereda, sino que se aprende. Para ser un ciudadano efectivo, hay que practicarlo. No es algo que se pueda aprender solamente de un libro de texto. El aprendizaje-servicio les permite a los jóvenes percibir su potencial para crear cambios positivos para su comunidad y su país.”
>
> **Susan Stroud**
>
> Directora Ejecutiva de ICP, Innovations in Civic Participation (Innovaciones en Participación Ciudadana) y actual Directora Ejecutiva de IANYS (Asociación Internacional de Servicio Juvenil) Estados Unidos.

los estudiantes aprendan desde la experiencia, tales como trabajos prácticos, pasantías, trabajos de campo. Y por otro, actividades solidarias, como campañas asistenciales, viajes de estudio, etc. Cuando las dos experiencias se entrecruzan en un mismo proyecto, cuando la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria están presentes simultáneamente, surge el aprendizaje-servicio.

Un proyecto de aprendizaje-servicio está orientado a atender eficazmente necesidades de la comunidad. No es una monografía, ni una actividad de diagnóstico; tampoco una mesa redonda, ni sólo el análisis de recortes de los periódicos. Implica poner manos a la obra para provocar un cambio concreto en la realidad.

Plantar árboles donde se necesitan es un servicio solidario. Estudiar la germinación con la semilla en el vasito es aprendizaje. Investigar sobre la flora y las condiciones ambientales de la comunidad y utilizar lo aprendido para trabajar con una población que lo necesita, eso es aprendizaje-servicio.

Las experiencias de aprendizaje-servicio permiten:

Fortalecer la calidad educativa, porque para solucionar problemas concretos hay que saber más que para rendir un examen, y porque en el terreno se incorporan conocimientos, actitudes y competencias que no se pueden aprender sólo de los libros.

Educar para la ciudadanía, no sólo con discursos, sino con la práctica; sin agotarse en el diagnóstico y la denuncia, sino avanzando en el diseño y ejecución de proyectos transformadores de la realidad.

Promover la inclusión, porque alientan el protagonismo de todos los estudiantes, aún de aquellos con capacidades diversas o en condiciones de máxima vulnerabilidad socio-educativa, transformando a los estudiantes de "destinatarios" en "protagonistas" participativos y solidarios de proyectos de desarrollo local.

Articular redes entre la escuela y las organizaciones de la comunidad, para ofrecer soluciones a problemas comunes y de esta manera contribuir a que la sociedad deje de mirar a los niños y jóvenes como un "problema" o como "la esperanza del mañana", para reconocerlos como activos protagonistas del presente.

"Un 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 efectiva de la comunidad, que los estudiantes puedan responder en forma eficaz y valorada;*
- *atendiendo con igual énfasis a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes".*[1]

Algunos proyectos de aprendizaje-servicio surgen en forma intencionada y planificada desde su origen. Sin embargo, la práctica muestra que muchas de las experiencias más exitosas se han dado en procesos de transición, a partir de la tradición y la cultura de la misma institución u organización social.

Escuelas que realizaban habitualmente campañas solidarias asistemáticas fueron avanzando hacia proyectos de intervención comunitaria más complejos. Una universidad con fuerte tradición de pasantías en empresas,

1 Tapia, María Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Ciudad Nueva, Buenos Aires, 2006.

se propuso aplicar ese sistema en organizaciones de la sociedad civil.

En este momento el consenso a nivel internacional apunta a definir el aprendizaje-servicio a partir de tres rasgos fundamentales.

En primer lugar, se trata de un servicio solidario destinado a atender necesidades reales de una comunidad, que integra los aprendizajes en el desarrollo de una acción transformadora, donde los destinatarios también son actores primordiales.

En segundo lugar, el aprendizaje-servicio es una propuesta de aprendizaje activo que propone el involucramiento de los estudiantes en todo el proceso de elaboración y desarrollo del proyecto.

Por último, el proyecto tiene que ser planificado en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje y de investigación. Debe existir una vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos del aprendizaje curricular.

Los criterios de calidad del servicio se asocian con diversas variables:

- duración y frecuencia de la actividad,
- impactos positivos mensurables en la calidad de vida de la comunidad,
- efectiva satisfacción de los destinatarios,
- posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo, y no sólo de satisfacer necesidades urgentes por única vez,
- constitución de redes interinstitucionales con organizaciones de la comunidad, OSC e instituciones gubernamentales y/o,
- sustentabilidad de las propuestas.

Los aprendizajes serán de calidad e intencionados si:

- las actividades de servicio permiten poner en juego explícitamente los contenidos disciplinares, las competencias y los valores sustentados por el proyecto educativo de la institución, y
- la actividad solidaria y el diálogo entablado con la comunidad retroalimentan los conocimientos previos y suscitan nuevos

"Estas actividades no son extracurriculares, filantrópicas, marginales, sino que se anclan en ejes estructurales que hacen a la organización pedagógica de la escuela (…). En su relación con el currículum, con la enseñanza y el aprendizaje, aparece una idea fuerte de saberes socialmente productivos.

Hoy una buena escuela propone actividades relevantes en relación con su comunidad, no entendida como la pequeña población local, sino en términos de la sociedad argentina; o incluso (...), en los proyectos de ecología, como el planeta que habitamos todos."

Dra. Inés Dussel

FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Argentina.

aprendizajes, nuevas investigaciones y nuevos desarrollos personales y grupales.

El proyecto de aprendizaje-servicio se enriquecerá y se volverá aún más sustentable si aprovecha la acción y la sinergia de otras instituciones que actúan en la comunidad, organizaciones sociales, organismos estatales y empresas con quienes se pueda efectuar acuerdos, convenios, alianzas o redes. Sus logros fortalecerán el tejido social, la ciudadanía comprometida y el bien común.

Un proyecto de aprendizaje-servicio modifica y mejora la forma de llegar al conocimiento, y promueve una participación genuina a través de la cual los estudiantes ponen de manifiesto su singularidad y fortalecen su identidad como sujetos y como ciudadanos.

Al respecto, Nieves Tapia sostiene que "…educar ciudadanos participativos y solidarios requiere de algo más que el conocimiento de las normas constitucionales y los principios éticos".

Desde esta línea de reflexión, pensar la ciudadanía implica pensar en participación, protagonismo y enfoque de derechos. Creemos que la escuela puede constituirse en un ámbito propicio para tal fin, si es capaz de generar proyectos que promuevan una participación que la vincule con su comunidad inmediata. Este

espacio brinda a los estudiantes la posibilidad de hacer propuestas desde sus propias prácticas, convirtiéndose en protagonistas y, por lo tanto, en ciudadanos.

La ciudadanía, entonces, sólo puede ser aprendida ejerciéndose efectivamente. El tratamiento teórico no genera por sí mismo la participación y el compromiso indispensables. Un proyecto de aprendizaje-servicio permite que los estudiantes detecten las necesidades reales de su comunidad a través de un diagnóstico participativo y, al mismo tiempo, esta pedagogía vincula diferentes asignaturas para diseñar actividades concretas de aprendizaje que, más allá de los contenidos curriculares, produzcan transformaciones sentidas en los destinatarios de esa comunidad.

Un proyecto de aprendizaje-servicio pone de manifiesto la ciudadanía de sus participantes, porque tanto alumnos como destinatarios se involucran activamente como constructores de su propio destino, y ejercen sus derechos y capacidades en un espacio común que permite que se reconozcan, se complementen y se potencien, generando vínculos de reciprocidad y solidaridad.

Panorama mundial del aprendizaje-servicio en la actualidad

Entre las décadas del setenta y el noventa el aprendizaje-servicio se difundió a nivel internacional, y para 1990 comenzó a diversificarse en sus prácticas y sus lenguajes.

En los últimos treinta años se produjo un rápido crecimiento del número de programas gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y centros académicos consagrados a la promoción del aprendizaje-servicio, y en la última década se expandieron considerablemente las redes de colaboración, que han ido definiendo un nuevo y aún incipiente campo de investigación y acción.

La cuestión de los lenguajes no es un tema menor. Es cierto que el predominio global del inglés contribuyó en muchos casos a la difusión de información sobre aprendizaje-servicio entre mundos culturales muy alejados entre sí, pero de todos modos “service-learning”

no es un término sencillo de traducir en todas las lenguas, y no siempre las traducciones literales tienen las mismas significaciones.

Para los países de lengua castellana, "servicio" no es sinónimo de "solidaridad", una palabra cargada de sentidos mucho más cercanos al contenido profundo del aprendizaje-servicio. Este tipo de pedagogía no se denomina de la misma manera en todas partes del mundo, ni siquiera en un mismo país.

En Brasil, algunos lo llaman "voluntariado educativo" y otros "aprendizagem-serviço". En Madrid, le dicen "aprendizaje-servicio", y también "service-learning". En Japón "servicio" puede ser traducido con dos términos que evocan conceptos muy diferentes: "hoh-shi", históricamente vinculado al servicio del Estado y el Emperador y al auto-sacrificio, y "borantyia", que está asociado al servicio ofrecido voluntariamente a los demás. Algunas organizaciones de la sociedad civil –como los Scouts– utilizan el término "hoh-shi", mientras que "borantyia" es el usado habitualmente para describir las experiencias de aprendizaje-servicio que se desarrollan en las escuelas japonesas.

Actualmente el aprendizaje-servicio está difundido en los cinco continentes, tanto en países desarrollados como en las regiones con mayor nivel de pobreza del planeta, especialmente en escuelas e instituciones de Educación Superior, pero también en organizaciones juveniles. La variedad de aproximaciones posibles de aprendizaje-servicio en cada contexto cultural presenta una diversidad de experiencias como las que se enumeran a continuación:

- En India el programa "Bala Janaagraha", iniciado en 2002 por una organización de la sociedad civil, promueve la educación ciudadana a través de salidas a la comunidad y de la realización de proyectos de aprendizaje-servicio. Desarrollado en la región de Bangalore, el programa comenzó con 200 niños de 5 escuelas, y actualmente cuenta con más de 6.000 estudiantes de 5º a 9º grado, en 95 escuelas. Los proyectos desarrollados incluyen experiencias de forestación, de reciclado, campañas de salud pública y de prevención de accidentes viales.

"¿Por qué hoy tenemos que estar tan preocupados por el tema de la solidaridad, al punto tal de transformarla en una política educativa? (…) Porque `aprender a vivir juntos´ ya no es una consecuencia natural del orden social, sino algo que tiene que ser construido conscientemente (…).

Tenemos que incluir a los excluidos, pero hay que hacerlo superando los determinismos de la economía y poniendo como prioridad a la sociedad, a la ciudadanía, y no al mercado (…).

Hoy en día las experiencias que trabajan sobre la solidaridad no son experiencias marginales, como podía ocurrir en el pasado, sino que están en el centro de lo que es la política educativa y las estrategias pedagógicas del futuro. En este tipo de experiencias está, de alguna manera, la base del futuro pedagógico."

Dr. Juan Carlos Tedesco

Ex Ministro de Educación de la República Argentina.

- El Programa de "Servicio Pro Bono" de la Escuela de Leyes de Harvard requiere que todo estudiante cumpla con al menos 40 horas de servicio público vinculadas a la práctica legal como requisito indispensable para su graduación. Los estudiantes trabajan bajo la supervisión de abogados graduados, en organizaciones públicas y no gubernamentales, como así también en estudios jurídicos que ofrecen asistencia legal gratuita a personas que no pueden pagar los servicios de un abogado. En los dos primeros años del programa, los estudiantes de Harvard contribuyeron con más de 100.000 horas de trabajo a la resolución de conflictos legales de personas necesitadas.

- En una escuela especial de Bristol, Inglaterra, estudiantes con capacidades mentales diversas aprendieron a producir fertilizante orgánico y elementos de jardín en cemento (vallas, figuras, etc.), con los que crearon y mantienen un jardín en una rotonda vial de mucho tráfico. Las habilidades desarrolladas gracias al proyecto y el reconocimiento de la comunidad les permitieron desarrollar un microemprendimiento

laboral que ahora se constituyó en una fuente de trabajo para algunos egresados.

- La escuela secundaria "Franz-Ludwig" de Baviera, Alemania, viene desarrollando varios proyectos de aprendizaje-servicio en alianza con una organización cooperativa que ofrece trabajo a personas con discapacidades físicas. Entre otras actividades, los estudiantes diseñaron folletería y una campaña de marketing para los productos de la cooperativa. Uno de estos productos es un arpa típica (Veeh Harp) muy sencilla de tocar, con la que han organizado una orquesta integrada por estudiantes de la escuela y niños con capacidades mentales diversas.

- El Ayuntamiento catalán de Mataró, España, capacita a estudiantes secundarios para que puedan ser "guías" de adolescentes inmigrantes extranjeros (en su mayoría provenientes de África y América Latina) que llegan durante el ciclo escolar, sin conocer el idioma ni el funcionamiento del sistema educativo. Los estudiantes han preparado materiales de bienvenida y diversas guías prácticas para facilitar la inserción de los recién llegados.

- En Rumania la organización no gubernamental "Nuevos Horizontes" promueve el aprendizaje-servicio en el sistema educativo y en organizaciones de la sociedad civil. En la localidad de Lupeni un grupo de 50 estudiantes se propuso mostrar cuánto podía mejorar el ambiente de la ciudad en un día de esfuerzo compartido. Plantaron 30 árboles, recogieron 170 bolsas de basura e introdujeron mejoras en espacios verdes del municipio. También organizaron en la escuela un concurso de monografías sobre la temática. Como resultado de la actividad, reunieron a 200 voluntarios para seguir trabajando en problemas ambientales de la ciudad.

- En Uganda, donde la pandemia del SIDA ha dejado a miles de niños huérfanos e infectados, la organización "Straight Talk" generó un programa de aprendizaje-servicio del que han participado dos millones de adolescentes, desarrollando una campaña de información a través de obras de teatro, periódicos, programas de radio y clubes locales.

- La Singapore International Foundation (SIF) organiza desde el año 2000 el Programa YEP (Youth Expedition Project), un programa de aprendizaje-servicio que se desarrolla en países de Asia, y del que han participado casi 10.000 jóvenes, a través de programas solidarios y de intercambio cultural. En 2003 SIF fundó el Centre for International Service Learning, que realiza actividades de investigación y capacitación en aprendizaje-servicio.

La difusión mundial se ha producido a través de procesos nacionales e institucionales muy variados. En el caso de Estados Unidos y México fueron las Universidades las pioneras en el tema; en Uruguay el aprendizaje-servicio comenzó a difundirse en las escuelas primarias. En Alemania y Argentina la pedagogía del aprendizaje-servicio es promovida desde las políticas educativas. En otros países fueron organizaciones de la sociedad civil, como el Centro del Voluntariado de Uruguay, o el Centro Boliviano de Filantropía y Soziedanie, en Rusia, quienes desarrollaron los primeros proyectos.

Crecer en una sociedad europea post-industrial, como por ejemplo Francia, Gran Bretaña, Alemania o España, significa para niños y jóvenes crecer en una sociedad caracterizada por el cambio constante, por la modernización tecnológica y social y por el desarrollo avanzado hacia una sociedad de servicios.

Entre las consecuencias más estudiadas de estos cambios se encuentran los procesos de individualización, pluralización y diferencia social, como configuradores del contexto en el que nuestros niños y adolescentes crecen y perciben las demandas y posibilidades concretas que hoy les plantean sus sociedades. También el empobrecimiento social y la multiculturalidad son categorías ineludibles para analizar la situación del aprendizaje y su vinculación con los diferentes contextos de una sociedad globalizada.

La relación entre escuela y aprendizaje-servicio en Europa se orienta de acuerdo a tradiciones pedagógicas y sociopedagógicas muy distintas. El concepto de “community education” o “educación comunitaria” es una especie de etiqueta bajo la cual

> "La escuela no sólo debe enseñar conocimientos a través de su trabajo cotidiano, también debe trasmitir valores. Necesitamos chicos que sepan mucho pero también que tengan valores solidarios, de compromiso con la comunidad y de trabajo para el bien del prójimo."
>
> **Lic. Daniel Filmus**
>
> Ex Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

se subsumen diferentes e interesantes movimientos de reformas educativas y pedagógicas.

Estudios realizados en Inglaterra en relación con los conceptos y contenidos pedagógicos de la "educación comunitaria", así como también sobre el trabajo de las escuelas que siguen estos objetivos en Escocia, muestran que por lo general se pueden distinguir seis aspectos o elementos básicos que le dan significado a la definición de estas escuelas como centros de aprendizaje-servicio:

1. Relaciones de apoyo mutuo entre la escuela y la comunidad.
2. Instalaciones compartidas entre escuela y comunidad.
3. Una currícula orientada hacia la comunidad.
4. Educación permanente.
5. Involucramiento de la comunidad en los procesos de toma de decisiones y administración de las escuelas.
6. Desarrollo comunitario.

En Gran Bretaña existen actualmente alrededor de 450 escuelas regulares que han asumido esta concepción pedagógica. En determinados condados y comunas se sigue una clara política de apoyo y desarrollo de este tipo de escuelas, por ejemplo en Leicestershire, Nottinghamshire, Devon, Coventry, Walsall, Rochdale, también en Escocia y algunas regiones de Gales.

En otras regiones existen iniciativas ciudadanas constituidas por padres, maestros, trabajadores sociales, apoyadas en la descentralización del sistema educativo británico y en la autonomía y firmeza de los directivos, con el propósito de que la escuela comience a trabajar como "Community School/College".

"Estos proyectos de aprendizaje-servicio han logrado salirse de la lógica de lo extraordinario - que puede ser muy movilizador, pero que tal vez cambia poco de la cultura institucional- para instalarse en la lógica de lo ordinario de la vida cotidiana escolar y allí sí cambiar algunos rasgos de la cultura escolar."

Lic. Margarita Poggi

Directora de IIPE UNESCO - Buenos Aires.

La premisa común de estas instituciones es que la escuela no debe ser sólo un lugar de instrucción y un punto de encuentro de personas e instituciones comprometidas con el trabajo socio-educativo y el desarrollo comunitario local-barrial, sino que además debe contribuir a un mejoramiento efectivo de las condiciones y calidad de vida de los actores directamente vinculados.

A pesar de las notables diferencias entre sí, estas escuelas presentan un amplio consenso en relación con los siguientes elementos básicos en sus programas de trabajo: involucramiento de los padres, currículum basado en las realidades locales, control del quehacer escolar por parte de la comunidad y participación en el desarrollo comunitario.

En el caso de Alemania, este tipo de actividades se organizaron fuera de la educación formal o de manera cooperativa entre la escuela y las Asociaciones Juveniles, pasando algunas de ellas a formar parte del currículum escolar recién en el contexto de la reforma educacional de los años setenta.

Inicialmente se introdujo la "Escuela Integral" como modelo experimental en los estados federados de Hessia, Renania del Norte-Westfalia, Hamburgo y Berlín. Esta reforma educacional apuntaba a una escuela que no sólo debía enfrentar las nuevas demandas, sino que también tenía que resolver la contradicción inmanente, y los conflictos que de ella derivan, entre la función socializadora-formadora y sus funciones de instrucción, selección y alocación.

En los años setenta, ochenta y noventa la escuela no sólo se fue definiendo cada vez más como un espacio de aprendizaje inserto en la cotidianeidad, sino que además comenzó a experimentar con nuevas metodologías

"El aprendizaje en servicio no sólo es una metodología, es una manera de vivir la educación. Para los adolescentes y jóvenes, comprender vivencialmente que asumir el desafío de educarse significa bastante más que un ejercicio de las capacidades intelectuales para involucrar integralmente a toda la persona. Para los educadores, reconocer que en el compromiso personal y cotidiano se encuentra la mayor fuerza educadora que es el ejemplo y la transmisión de los propios valores sostenidos en las propias opciones, en donde aquellas que ponen de manifiesto al servicio, son sin duda, de las más potentes."

Prof. Alberto Croce

Fundación SES, Argentina.

de enseñanza que trascienden los estrechos límites de la escuela. Una escuela que poco a poco va asumiendo aquellos temas y formas pedagógicas que hasta ese momento habían sido propias del trabajo juvenil. En este contexto la escuela comienza a abrirse a los problemas como la desigualdad de oportunidades, la pobreza, la marginación, entre otras cosas.

El aprendizaje-servicio en América Latina y el Caribe

En América Latina y el Caribe el aprendizaje-servicio surgió como innovación, básicamente de las propias instituciones educativas. En algunos casos los programas pioneros se diseñaron en la educación superior, como los casos de México, Costa Rica y Colombia. Otros se generaron desde la escuela media, como en Argentina, Chile y Bolivia, o desde la escuela primaria, como en el caso de Uruguay. A partir de esas primeras prácticas de calidad, en algunos países se fueron desarrollando políticas educativas para su promoción y adecuación a los diferentes contextos nacionales.

A partir del fortalecimiento de los vínculos informales entre diversos organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil que promueven el aprendizaje-servicio se fundó en octubre de 2005 la "Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio", compuesta por representantes de once países de América Latina, Estados Unidos y

"Uno de los primeros resultados de impacto de proyectos de aprendizaje-servicio, a nivel cuantitativo, es la baja de la deserción escolar. Fundamentalmente, porque aumenta el sentido de pertenencia que tienen los estudiantes con respecto a sus escuelas y porque paulatinamente hemos ido avanzando desde proyectos que eran buenas iniciativas de docentes muy comprometidos, a proyectos que comprometen a toda la institución, lo que permite mayor sustentabilidad en el tiempo en involucrar al conjunto de la comunidad educativa."

Lic. Daniela Eroles

Programa Liceo para Todos - Ministerio de Educación de Chile.

España. Cabe señalar el importante rol que las organizaciones de la sociedad civil han cumplido y cumplen en la promoción del voluntariado estudiantil y del aprendizaje-servicio en las escuelas de Latinoamérica.

Respecto del aprendizaje-servicio en sentido estricto, en la región se han relevado experiencias en edades tan tempranas como las del jardín de infantes, y aún en salas de cuatro años.

En algunos países, como República Dominicana, Costa Rica y Venezuela, se ha optado por establecer el servicio estudiantil como requisito obligatorio en la educación media. En general, en todos estos casos se trata más de "servicio comunitario institucional" que de aprendizaje-servicio como tal, si bien en algunas instituciones se aprovecha el requisito obligatorio para generar proyectos que articulan aprendizaje y actividades solidarias.

En Argentina, desde 1996, se desarrolló una política a nivel nacional de promoción explícita del aprendizaje-servicio en el sistema educativo sin establecer requisitos de obligatoriedad. El "Premio Presidencial Escuelas Solidarias", iniciado en 2000, y el "Premio Presidencial de Prácticas Solidarias en la Educación Superior", otorgado por primera vez en 2004, instauraron políticas de reconocimiento y valoración de las instituciones educativas que toman la iniciativa de desarrollar proyectos solidarios en forma autónoma. Desde el Programa Nacional Educación Solidaria, del Ministerio de Educación nacional, se desarrollan materiales y capacitaciones para docentes, con la colaboración

del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y también se organiza anualmente el Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio en la Ciudad de Buenos Aires, evento que se ha constituido en el principal espacio de actualización en América Latina.

CLAYSS trabaja generando alianzas con autoridades educativas de Argentina, Chile, República Dominicana y México, y con universidades y organizaciones de la sociedad civil en toda América Latina y otras partes del mundo.

El aprendizaje-servicio en Chile comenzó a ser promovido desde las políticas nacionales en 2000, a través del programa "Liceo para todos", como una innovación pedagógica para la prevención de la deserción y la mejora de la calidad educativa. El "Premio Bicentenario Escuelas Solidarias", que convoca a escuelas medias estatales y privadas de todo el país, sigue teniendo continuidad como una instancia de valoración y difusión del aprendizaje-servicio y del servicio comunitario estudiantil en el sistema educativo chileno.

Faça Parte promueve el voluntariado educativo en Brasil, en alianza con el Ministerio de Educación Federal y las autoridades educativas locales. Entre otras actividades, se distribuyen materiales de capacitación para el desarrollo de proyectos educativos solidarios. En 2005, 12.800 escuelas brasileñas fueron acreditadas por las autoridades educativas y Faça Parte por sus prácticas solidarias con el "Sello de Escuela Solidaria".

El Centro del Voluntariado del Uruguay tuvo un papel fundamental en la promoción del aprendizaje-servicio en las escuelas primarias medias y la educación superior de este país. En Bolivia, las primeras experiencias de aprendizaje-servicio relevadas han sido promovidas por el Centro Boliviano de Filantropía (CEBOFIL), con sede en Santa Cruz de la Sierra.

México es el pionero del servicio estudiantil universitario en América Latina, en el que se desarrollan experiencias tanto de servicio comunitario como de aprendizaje-servicio. El servicio social mexicano

ha sido un modelo de referencia para varios países latinoamericanos. Pero la burocratización y ciertas prácticas de corrupción han opacado la imagen del servicio social en algunas instituciones. A pesar de ello, no podemos dejar de reconocer la gran cantidad de experiencias positivas desarrolladas a lo largo de los años, que fueron ejemplo para otros países. Venezuela ha desarrollado una experiencia similar a la mexicana a partir de 2006.

En el caso de Costa Rica, los estudiantes tienen que participar en un proyecto del programa "Trabajo Comunal Universitario (TCU)" para poder graduarse en sus carreras de grado. Desde 1975 el TCU es uno de los más destacados ejemplos de aprendizaje-servicio en la educación superior latinoamericana.

Cada vez son más las instituciones de educación superior en América Latina que han introducido el aprendizaje-servicio como parte de su proyecto institucional. Tal es el caso del Instituto Tecnológico de Monterrey, la Universidad Central de Venezuela, o las Universidades Católicas de Chile y de Perú.

"En la última década se ha ido enraizando a lo largo y lo ancho de Argentina una idea poderosa, que ha cambiado vidas, alentado comunidades y mejorado la educación. En las manos de un pequeño grupo de brillantes organizadores y académicos, la promesa solidaria del aprendizaje-servicio fue alcanzando a todo un país, y ha desbordado para inspirar a otros países de América Latina y más allá. Brindo por estos sorprendentes diez años y por el increíble liderazgo del Ministerio de Educación argentino, de CLAYSS, y de todas las escuelas, universidades, estudiantes y educadores que están abriendo el camino hacia una Argentina y un mundo mejor."

Ph. D. Jim Kielsmeier

Fundador y Presidente del Consejo Nacional del Liderazgo Juvenil, organización pionera del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos.

Desde los programas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se llevan adelante programas de aprendizaje-servicio. En otros casos, las cátedras introducen el aprendizaje-

servicio a través de prácticas profesionales o pasantías desarrolladas en contextos comunitarios. En los institutos de formación docente, el aprendizaje-servicio comienza a introducirse en los programas de estudio, y también lentamente como parte de los espacios de prácticas de enseñanza.

Capítulo 2

El compromiso de PwC con la educación

PricewaterhouseCoopers (PwC)

En 2003 PricewaterhouseCoopers (PwC) cumplió 90 años en nuestro país y quisimos celebrarlo contribuyendo de alguna manera con la sociedad argentina. ¿Pero qué podíamos devolverle a esta gran comunidad, que tanto nos había brindado durante todos estos años? Realizamos un sondeo entre los socios de la firma y descubrimos que la mayoría se había formado en la escuela y/o universidad pública. Habíamos encontrado un objetivo. Aportaríamos nuestro esfuerzo para colaborar con el fortalecimiento de la educación de nuestro país. Así nació el Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación.

La educación es fundamental en la formación de una sociedad, porque configura los cimientos de su historia y opera como motor de la productividad. La educación brinda la oportunidad de investigar nuevos caminos y de ejercer en todo momento la libertad, transformando cada obstáculo en una oportunidad.

PricewaterhouseCoopers ha desarrollado un fuerte compromiso con la educación pública, porque entendemos que en nuestro país ha sido desde siempre la principal fuente de acceso al conocimiento. Pero además creemos firmemente en la educación solidaria, como un medio eficaz para que los estudiantes se involucren con la realidad de sus comunidades y la modifiquen positivamente. Sin lugar a dudas, se trata de una experiencia invaluable para nuestros niños y jóvenes, que los acompañará en su madurez como un legado indeleble.

En PwC creemos en un sistema educativo que no sólo deba responder a la demanda de contención de nuestros chicos, sino que además los incentive para explorar posibilidades, para aprender sin límites, para descubrir sus potencialidades, y también les transmita el hábito del esfuerzo y del trabajo. Estamos convencidos de que los argentinos anhelamos vivir en un país con educación para todos, porque con educación se sale de la pobreza y este es el camino para llegar a la igualdad social.

Desde su lanzamiento, nuestra propuesta fue complementar el premio con lo que mejor sabemos hacer, que es brindar asistencia técnica. A través de programas de voluntariado, nuestra gente se incorporó a los microemprendimientos ganadores para acercar el apoyo necesario. Y descubrimos que con alumnos, docentes, tutores y responsables de cada proyecto compartimos los mismos valores que nuestra firma fomenta: excelencia, trabajo en equipo y liderazgo.

El Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación contribuye a incentivar, reconocer, distinguir y difundir las iniciativas de aquellas personas y establecimientos educativos que se comprometen diariamente a mejorar la calidad de la educación y contribuyen con su multiplicación en todo nuestro territorio. Para ello, contamos con la ayuda inestimable del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), que nos acompaña en el desarrollo de nuestros objetivos.

Experiencias de voluntariado corporativo

2° Edición Premio

El haber conocido más de cerca a la Escuela Especial Nº 503 de Tandil, su gente, su trabajo, y haber compartido (y seguir compartiendo) algunas iniciativas, ha sido más que movilizador para mí, tanto en lo personal como en lo profesional.

En nuestros tiempos, cuando pensar en “proyectos” implica recursos y herramientas, la escuela muestra claramente cómo la voluntad y la fuerza de las personas están por encima, como factor de éxito.

He aprendido sobre capacidades diferenciales y la importancia de integrarlas tomando lo mejor de cada una de ellas. De hecho, todos tenemos capacidades diferentes. Con otros compañeros de trabajo, estamos compartiendo la experiencia de buscar y articular las formas de poder asistir a la escuela y su taller, desde lo que hacemos profesionalmente. No es nada fácil, pero estamos muy entusiasmados.

Gabriela Slavich, socia de PwC.

Esta experiencia es una de las mejores cosas de este año, y sin dudas lo será por mucho tiempo.

Gabriela Slavich - PwC

Estación Huanguelén no es una escala más dentro del itinerario de viajes a los que estamos sometidos por nuestras obligaciones. Esta vez no hay hoteles confortables ni restaurantes de lujo. Tampoco algún funcionario importante que nos esté esperando. Es un viaje distinto. Es el viaje a Huanguelén. A un pequeño pueblo rural enclavado en el medio de la llanura pampeana.

Allí nos espera el director de la escuela del pueblo. Nos recibe con toda la calidez y hospitalidad que se pueda esperar de un hombre de campo. Nos abre las puertas de su casa y las de sus sueños para Huanguelén. Está orgulloso de sus alumnos y de sus profesores. Todos juntos han construido esa realidad que es la pasteurizadora.

Hemos recorrido casi todos los rincones del pueblo (el tambo, el establecimiento industrial, la delegación municipal) y hemos conversado sobre los alcances del proyecto con las personas más representativas del lugar: el médico, el periodista, el delegado municipal. Todos coinciden en destacar la labor de la escuela. Esa escuela que a través de este proyecto se ha acercado más que nunca a su comunidad.

Para nosotros ha resultado una experiencia maravillosa haber compartido de cerca con los chicos una clase de química en el laboratorio o haber conversado sobre sus proyectos futuros y sus ideales.

Llegado el momento del regreso a Buenos Aires, sentimos la enorme satisfacción de saber que el premio ha quedado en muy buenas manos.

Mariano C. Tomatis, socio de PwC.

Mariano C. Tomatis - PwC

Participar en el microemprendimiento educativo solidario de la Escuela "Jorge Sábato" me hace sentir realmente muy bien, dado que me da la posibilidad de contribuir en el desarrollo de chicos cuyas realidades diarias son verdaderamente difíciles. Aunque tal vez no sea demasiado el aporte que uno hace, tanto los directivos como los chicos con los cuales estuvimos en contacto valoran enormemente nuestras iniciativas y

Ignacio Aquino, socio de PwC.

tienen un gran entusiasmo por trabajar conjuntamente con nosotros en el logro de los distintos objetivos definidos.

Adicionalmente, el hecho de que PwC brinde el espacio para que cada uno de nosotros pueda canalizar sus inquietudes en este terreno, me parece algo fantástico, porque demuestra que nuestra firma asume no sólo el rol de asesor de empresas, sino también un compromiso con la sociedad en materia educativa y solidaria.

Ignacio Aquino - PwC

3° Edición Premio

Coronel Solá queda inmerso en el árido Chaco Salteño, donde el monte se adueña de uno de los partidos más pobres del país y donde la cultura wichi lucha por sobrevivir. Ahí está el equipo de maestros y alumnos que, junto al "dire" Raúl, intentan darle una vuelta de tuerca a la educación para convertirla en una experiencia solidaria digna de ser replicada.

Creo que contando algunos ejemplos de lo que hacen es como mejor puedo describir los momentos vividos, como cuando pudimos charlar con el primer egresado wichi de la escuela y escucharlo hablar muy profundamente del respeto que tiene su comunidad hacia esa escuela, por entender su cultura y darles un lugar.

También me impresionaron los viajes que realizan a través del Chaco Salteño para llegar a las comunidades que viven "monte adentro", más alejadas del (ya alejado) pueblo. O la promoción de las huertas, incentivando a los chicos a replicarlas en sus casas y a mantenerlas en conjunto con sus padres y sus compañeros de clase.

Santiago Balart, director de PwC.

Vanina Zallocco, gerente de PwC.

Sin duda fue una experiencia muy gratificante.

Santiago Balart - PwC

En mi visita a la EPET N° 4 me sorprendió la creatividad y capacidad de trabajo en equipo que tienen sus alumnos, profesores y autoridades. El proyecto es sumamente interesante, no sólo porque integra los conocimientos técnicos que los estudiantes adquieren en las diversas etapas de su educación, sino porque también los acerca a una experiencia solidaria y de entendimiento con los pobladores de la comunidad mapuche. Los alumnos ofrecen, crean e instalan tecnología que provee a los pobladores de energía que facilita sus vidas cotidianas.

El respeto por la cultura mapuche siempre está presente. Asimismo, tuvimos la oportunidad de conversar con padres de alumnos y con pobladores, quienes con sus palabras, emociones y anécdotas confirmaron la bondad de la acción de la EPET N° 4.

Sin duda alguna, poder brindarle nuestra colaboración a esta escuela es una gran satisfacción, dado que este proyecto educativo no sólo forma buenos técnicos, sino también

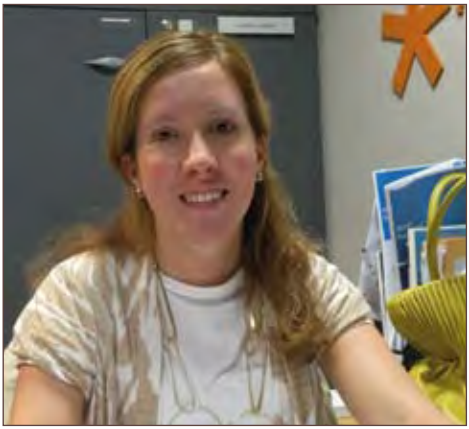
ciudadanos comprometidos con su comunidad, lo cual auspicia el crecimiento de nuestro país.

Vanina Zallocco - PwC

Cuando decidí participar como voluntaria para asistir al proyecto solidario "Calefones solares de bajo costo" de una escuela técnica en una pequeña localidad de la provincia de Santa Fe llamada San Gregorio, jamás imaginé que detrás del mismo iba a existir tanto compromiso, solidaridad y amor.

En el mes de junio viajé a San Gregorio para conocer a los precursores del proyecto solidario y me encontré con un lugar sumamente comprometido con la sociedad y su gente.

La primera sensación que tuve al conocer y hablar con sus profesores y personal administrativo fue que su tarea diaria excede lo pedagógico y curricular. Son personas que tienen incorporada la solidaridad hacia sus alumnos y hacia su comunidad. En la escuela "se respira" solidaridad, es algo que no se discute ni se piensa; se siente.



Carolina Ares, gerente de PwC.

La escuela, entonces, trabaja en forma articulada con la administración pública de la Comuna, desarrollando varios proyectos que mejoran la calidad de vida de sus habitantes, y prepara a sus alumnos en la creación y administración de proyectos solidarios.

Deseo felicitar a todos los profesores y alumnos de la Escuela de Educación Técnica Nº 317 "Dr. Carlos Sylvestre Begnis" por su compromiso y amor hacia su gente y su futuro.

Carolina Ares - PwC

4° Edición Premio

El proyecto “Huerta orgánica solidaria” que desarrolla la Escuela Especial N° 1104 “Santa Mónica” de la ciudad de San Lorenzo es, ya desde su concepción, una idea maravillosa.

Los participantes que le dan cuerpo son de una nobleza tal que el resultado debía ser un éxito. Un grupo de niños adorables con inmensas ganas de aprender, un grupo de ancianos que podían aportar su experiencia, la integración de adolescentes de una escuela agrotécnica en un proyecto que implicaba un compromiso sentimental e intelectual, la tarea abnegada de maestras y profesionales que dedican su vida a mejorar la de los demás.

Sin embargo, hay un elemento sustancial que se intuía en los papeles pero que solamente puede ser comprendido en forma cabal al ver en persona el proyecto en funcionamiento. Es el corazón que todos los integrantes ponen en cada una de las partes que les toca cumplir. La dedicación, la fuerza de voluntad más allá de las carencias, y el amor vocacional de todos los que participan en el proyecto.

Sebastián Azagra, gerente de PwC.

Haber podido participar de esta experiencia, ver el proyecto en marcha y la forma en que se desviven todos para hacerlo funcionar, fue muy enriquecedor y emocionante.

Quiero agradecer a todos los integrantes de la comunidad que nos recibió por su trabajo en conjunto y su vocación solidaria. Espero que este ejemplo nos sirva a todos para comprender que, más allá de las vicisitudes que se deben afrontar, si anteponemos una voluntad férrea y nos comprometemos con lo que realizamos, se pueden lograr resultados extraordinarios; como el abrazo

emocionado de esos chicos de sonrisas eternas y corazones desbordantes, que son la esencia y la justificación de todo el proyecto.

Sebastián Azagra - PwC

“Arte y solidaridad” es el nombre del proyecto presentado por la escuela “Crecer Juntos”. Y, realmente, el tiempo que hemos podido compartir con esta querida comunidad nos permitió confirmar que el “arte” está presente en cada una de las actividades que realizan los chicos y que la “solidaridad” puede sentirse, por ejemplo, en el agradecimiento con que los abuelos reciben sus visitas y regalos.

El arte fue una iniciativa de los docentes de la escuela que tuvo por objetivo trabajar sobre las capacidades de comunicación de sus alumnos. Sin embargo, el éxito de esta experiencia ha superado las expectativas iniciales, y actualmente Teatro, Danzas Folklóricas y Murga son mucho más que talleres; son espacios que motivan la vida de estos niños, generándoles permanentemente alegrías y satisfacciones.

Carlos Pace, socio de PwC.

En algún momento la escuela se propuso salir con todas estas capacidades y se acercó a familias carenciadas, hogares de abuelos y, en general, personas que encontraran limitado su acceso a cualquiera de las formas del arte. Y fue en ese preciso momento cuando la solidaridad comenzó a ser un medio por el cual los chicos de “Crecer Juntos” pudieron compartir sus talentos, y de esta forma demostrar que no existen personas discapacitadas, sino personas con capacidades diferentes.

Luego de convivir dos días en la escuela, nos dimos cuenta de que el premio también se lo merece el cuerpo directivo y docente, por la fuerza y la dedicación que tienen para trabajar, y especialmente por el fruto de su esfuerzo: una sonrisa constante en esas caritas hermosas.

Por todo esto quiero agradecerles a los docentes, representados por Teresa, Viviana, Patricia, Sonia y Marcelo, y a los chicos, Silvia, Estefanía, Matías y Lucas (sólo algunos de los 100 que forman esa banda maravillosa) lo mucho que nos enseñaron. Con voluntad, ganas, vocación y cariño no existen metas que no se puedan lograr.

Carlos Pace - PwC

En nuestra primera visita, fuimos sorprendidos con el debut de la murga "Sueños asombrosos". Los chicos de "Crecer Juntos" estaban eufóricos. Pero yo, no les voy a mentir, necesité unos minutos de adaptación, durante los cuales me pregunté: "¿qué hago acá?".

Fue la misma sensación de hace casi tres años, cuando recibí un notición; mi primer hijo había nacido. Pero eso no era todo, "tiene Síndrome de Down", me dijeron. El contacto con los chicos resultó más fácil de lo que yo esperaba. Ellos nos integraron a nosotros todo el tiempo.

Siempre había querido participar del voluntariado pero con la excusa del tiempo no lo había hecho. Finalmente el premio de PwC estaba dirigido exclusivamente a la educación que mi hijo necesita. No podía fallarle a él.

Es que en estos temas uno se siente como en una selva. Muchas veces no sabés por dónde avanzar y el camino se va haciendo a medida que nos metemos. Con mi hijo aprendí que el trabajo que habían hecho muchos, hace años, hoy le servía a él. Por eso entendí que la forma de ayudar a mi hijo era ayudando a otros.

Y acá es donde me llevé la gran sorpresa. Yo pensé que iba a colaborar y hasta el momento sólo he recibido ayuda de los docentes, por un lado, con su visión positiva y esperanzadora, y por sobre todas las cosas de los chicos. Lamentablemente, hasta que uno no lo ve cuesta creerlo; lo que hacen estos chicos es "asombroso" y cada día quieren más.

Luis Flores, gerente de PwC.

La integración es algo de dos. Por un lado, las personas con necesidades especiales que demuestran que están dispuestas a hacer su parte, y por el otro, la sociedad. ¿Pero nosotros estamos dispuestos a involucrarnos y comprometernos verdaderamente, a dejar de lado nuestros prejuicios?

Luis Flores - PwC

"Somos capaces de construir solidaridad" es el lema de uno de los proyectos solidarios, premiado por PricewaterhouseCoopers, en la edición de su premio 2007.

Y quienes lo experimentamos vivencialmente advertimos que cada una de las palabras del "lema" tiene un sentido propio.

Durante dos días fuimos testigos de cómo un grupo de personas lideradas por Dante, el director de la escuela, se puso sobre los hombros el importante desafío de hacer posible las dos primeras palabras: "somos capaces". En un ambiente desfavorable, donde el principal activo parece ser la providencia, el director y su equipo de trabajo intentan día a día que un grupo grande de chicos con dificultades manifiestas puedan sentirse capaces de hacer cosas. Y frente a ello, se plantean metas y objetivos auspiciosos. Evalúan y avanzan. Estudian y ejecutan.

Sentirse capaces de llevar adelante iniciativas como la premiada, y también muchas otras que pudimos ver, permite que "sus chicos" se capaciten e incluso puedan articular el día de mañana con una educación laboral superior.

El proyecto que nació a partir de un plan de erradicación de letrinas y que continuó como un plan de reemplazo

Jorge San Martín, socio de PwC.

de las viviendas precarias de las familias de la comunidad educativa, es un desafío más que significativo.

"Somos capaces de construir solidaridad" trata de un grupo de chicos que, con la asistencia y dirección de Luis (profesor del pre-taller de Albañilería), pone manos a la obra y transforma las realidades de familias de la escuela. Es un proceso que lleva su tiempo, porque las dificultades están a la orden del día: lluvias, frío, restricciones al acceso a materiales, dependencia absoluta en los traslados a las obras, entre muchas otras.

Aún así, el proyecto se ha cristalizado exitosamente en viviendas que permiten a las familias enfrentar el riguroso frío de la zona. Silenciosamente son los chicos de la escuela, liderados por el cuerpo docente, quienes construyen solidaridad y logran poco a poco revertir una mirada enquistada desde hace años en la comunidad, que los encasilla como receptores de solidaridad.

Y sólo haber compartido con ellos dos días permite saber lo felices que están por sentir que su esfuerzo se concreta en hechos, y que desde la distancia, el anonimato y la entrega gratuita también se hace Patria.

Jorge San Martín - PwC

"Somos capaces de construir solidaridad" es el nombre del Proyecto Premiado de la Escuela Especial Nro. 1 de General Roca. Según el diccionario, construir es hacer una obra material o inmaterial, ordenando y juntando los elementos necesarios de acuerdo a un plan. Y solidaridad

Javier López, gerente de PwC.

es la entera comunidad de intereses y responsabilidades.

"Las abejas viven en sociedad", muchas veces nos dijeron o escuchamos esta frase, esto es porque se agrupan con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos (o alguno) de los fines de la vida.

Lo que viví durante mi visita a la comunidad que forman directivos, docentes, padres y alumnos me permitió participar al menos por un tiempo de la búsqueda en comunidad, de la construcción de un espacio solidario, donde los intereses comunes se anteponen a los individuales y las responsabilidades de cada integrante aparecen claramente definidas, explícita e implícitamente.

En mi rol de voluntario tuve la inmensa fortuna de compartir dos días intensos, de emociones fuertes, de vivencias enriquecedoras en lo humano y en lo personal, y de mucha interpelación y reflexión.

Resulta difícil, sin haber estado allí, imaginar en su justa dimensión a la "comunidad de la escuela". Es uno de esos tantos ejemplos silenciosos que tenemos los argentinos, que valen la pena rescatar, cuidar y no olvidar.

Quiero agradecerle a la comunidad de la Especial 1 por haberme ayudado a enriquecerme durante este tiempo como persona y como miembro de nuestra sociedad, demostrando que con buena voluntad, honestidad y desinterés personal podemos cambiar el ámbito que nos rodea, poniéndonos como protagonistas y no como simples espectadores.

Javier López - PwC

Capítulo 3

Experiencias educativas premiadas por PwC

PricewaterhouseCoopers (PwC)

Para una sociedad desarrollada, la educación es una prioridad, es la herramienta fundamental que motoriza el crecimiento y las transformaciones. Desde la educación se rescata la historia y se piensan nuevos desafíos. Sin educación no se puede ejercer ningún protagonismo ciudadano serio.

Diego Etchepare, Socio Principal de PricewaterhouseCoopers enumera las razones por las cuales la empresa apuesta a fortalecer las redes que trabajan por una educación solidaria:

"En primer lugar, porque sentimos un fuerte compromiso con la educación pública. Porque reconocemos que la forma más grave de discriminación que puede existir en un país es la ausencia de iguales condiciones de acceso a la educación. En este sentido, la educación pública es la que debe controlar y evitar este modo de discriminación. El segundo motivo que me interesa destacar es que nos preocupa esta tendencia que a veces advertimos en nuestra sociedad, de desprecio por el conocimiento, de no darle valor al saber. Creemos

que esto realmente es una paradoja, dado que estamos viviendo en una época en la que nos definimos como la sociedad del saber, la sociedad del conocimiento. Por último, porque creemos firmemente en la educación solidaria, porque además de las muchas ventajas y bondades que la caracterizan es una herramienta más para cerrar la brecha entre la escuela y la realidad. Consideramos que éste es un valor realmente muy importante que les podemos transmitir a nuestros niños y a nuestros jóvenes, porque a través de la educación solidaria les damos un sentido de pertenencia, una historia, un lugar".

El Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación surge de la necesidad de la firma de contribuir con un aporte significativo a la comunidad argentina. Existía una intención solidaria clara de llevar adelante un proyecto que no sólo fuera importante para la compañía, sino que provocara un impacto positivo en la sociedad. La alianza con CLAYSS fue central para potenciar el proyecto y otorgarle una metodología de trabajo innovadora.

De acuerdo con la idea que la empresa tenía sobre la educación, el premio buscó estimular, favorecer y dar a conocer iniciativas educativas solidarias donde se involucre el compromiso de la institución, la tarea pedagógica del docente y fundamentalmente el protagonismo de los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje y la relación con la comunidad.

El Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación fue consolidándose a lo largo de estos años, y no sólo consistió en una ayuda económica para el proyecto ganador. El programa de voluntariado de PricewaterhouseCoopers permitió que miembros de la compañía se integraran a los proyectos de las escuelas para colaborar con su aporte.

Por su parte, CLAYSS contribuyó con asistencia técnica y capacitación en la metodología del aprendizaje-servicio solidario para las escuelas ganadoras.

De esta manera, PwC, las escuelas y CLAYSS conforman un equipo que se propone transformar la realidad, apostando a la educación y a los

proyectos educativos solidarios con protagonismo de niños y jóvenes de cada rincón del país. Un equipo que está convencido de la importancia de favorecer la sostenibilidad en el tiempo de todos y cada uno de los proyectos solidarios que las escuelas argentinas estén realizando.

Premio 90º Aniversario PricewaterhouseCoopers "El rol de la escuela en el escenario futuro argentino", 2004

Con motivo de festejar sus 90 años de actuación profesional, PricewaterhouseCoopers organizó un concurso nacional que tenía como eje "El rol de la escuela en el escenario futuro argentino". El propósito fue incentivar, reconocer, premiar y difundir las iniciativas que apuntaban a mejorar la calidad educativa, contribuyendo a su multiplicación en todo el país.

Se recibieron más de 100 trabajos con diversas experiencias educativas, todas muy valiosas. El tema más abordado en dichas experiencias fue la promoción de la lectura en sectores desfavorecidos

Entrega del premio 90° Aniversario.

de la sociedad, y se presentaron un número altamente significativo de trabajos describiendo experiencias de aprendizaje-servicio.

El jurado estuvo conformado por las siguientes personalidades:

- Prof. Alfredo van Gelderen (académico secretario de la Academia Nacional de Educación de la República Argentina),
- Lic. Juan Llach (director del área de Economía de la Escuela de Dirección y Negocios de la Universidad Austral y ex-ministro de Educación de la Nación),

Tapa correspondiente a la edición impresa del primer premio.

- Prof. Nieves Tapia (directora de CLAYSS) y
- Dra. Silvina Gvirtz (directora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés).

La repercusión dentro y fuera de la empresa fue muy grande, y esto motivó a repetir la experiencia el año siguiente. A partir de ese momento, el concurso se denominó "Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación".

En este proceso, PwC convocó al equipo profesional de CLAYSS para colaborar con la tarea técnica de la evaluación.

A partir del impacto positivo de este premio, PwC decidió dar continuidad a la iniciativa y focalizarse en las prácticas de aprendizaje-servicio.

Los trabajos premiados fueron:

El Aprendizaje-Servicio. Una propuesta para mejorar la calidad educativa

Autor: Eduardo Luis Tasca

El Programa de Acción Solidaria (PAS) comenzó su aplicación concreta en la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", en el curso del año 1996. Hasta el día de la fecha continúa vigente con algunas modificaciones, producto de las experiencias docentes y los avances que seminarios y jornadas

locales e internacionales han aportado sobre el campo del conocimiento.

Reconoce como justificación la Resolución (CS) de la UBA Nº 1879/95, por la que se crea el Programa de Reforma de la Universidad de Buenos Aires, cuyo Artículo 2º determina que tendrá por objetivo elaborar y ejecutar las propuestas detalladas en el documento "Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la Universidad de Buenos Aires". Dicho documento establece "integrar en la currícula, en forma obligatoria, la práctica de servicio social, a fin de vincular la teoría con la práctica y desarrollar actitudes de solidaridad social".

Cuando en la escuela se pensó en el PAS, se enfocó fundamentalmente en el aprendizaje de valores, entendiendo que el mismo sólo se alcanza a través de vivencias concretas y de experiencias personales. Luego, y con el transcurrir del programa, fueron surgiendo otras finalidades y se fueron abriendo posibilidades no previstas originalmente.

El PAS surgió porque los actores institucionales estaban de acuerdo con que la pérdida creciente de lazos solidarios en la sociedad constituye un espacio vacío por donde escapa la posibilidad de vínculos más dignos y se deteriora la calidad de vida de los grupos.

Se consideró que la escuela, como ámbito formativo, es un medio privilegiado para recuperar la capacidad colectiva de respuesta y construir nuevas formas de vinculación entre las personas que garanticen los valores de solidaridad, tolerancia, igualdad, justicia y libertad.

Ante la convicción de la insuficiencia de "enseñar" estos valores es que se creó el programa, que pretende incorporarlos en las conductas de la vida cotidiana de los jóvenes. El acercamiento a través de acciones solidarias de los estudiantes a la realidad de diversos grupos sociales de nuestra comunidad que padecen situaciones de marginación, minusvalía, discapacidad y aislamiento provoca mayor bienestar y satisfacción en las personas a las que van dirigidas y, al mismo tiempo, fortalece en los alumnos las pautas democráticas en sus tareas cotidianas. Asimismo, se

procura que estas acciones generen comportamientos críticos y reflexivos.

A partir del PAS, los alumnos participantes tienen oportunidad de:

- Superar el posible individualismo posesivo y ejercer una convivencia civilizada y democrática.
- Integrarse a una comunidad que se expresa por su cultura y por sus valores.
- Tomar conciencia de la existencia de otras realidades, además de las que habitualmente conocen y frecuentan.
- Vincularse con otros adolescentes que viven situaciones de marginalidad y carencia.
- Realizar acciones de solidaridad, ayuda, tolerancia, respeto y comprensión del otro.
- Ejercitarse en la organización, planificación y puesta en marcha de proyectos, y en la evaluación de sus resultados.
- Desarrollar aprendizajes significativos en diversos campos del conocimiento, a partir de las experiencias que realicen, y en la medida que éstas den lugar a reflexiones, investigaciones e indagaciones.

El programa propone que los alumnos:

- Desarrollen actitudes de cooperación, solidaridad, ayuda, respeto, tolerancia y comprensión.
- Ejerciten roles de acción solidaria, con protagonismo y responsabilidad.
- Desarrollen el juicio crítico frente a posibilidades y limitaciones individuales y grupales.

Formación de lectores competentes en el marco de una propuesta constructivista

Escuela “Victoria”, provincia de Corrientes

Autores: María Nélida Repetto e Irma Beatriz Nibeyro

La Escuela Victoria es una escuela privada, gratuita, semirrural, rodeada de teales y de montes. Dista 5 km. de la ciudad de Gobernador Virasoro, en el nordeste de la provincia de Corrientes.

Con una población de 530 alumnos, desde Jardín de 5 años hasta el 9º año de la EGB3, atiende a los hijos de

los trabajadores de la empresa Las Marías. En ella conviven niños de muy diversos niveles socioeconómicos y culturales, correspondiendo el 80% al nivel bajo.

Desde hace mucho tiempo se caracteriza por una rica oferta de capacitación a sus maestros, mediante cursos de perfeccionamiento organizados en la escuela. Y por esto la mayoría de la comunidad docente en todo momento ha estado en la búsqueda de mejoras en la tarea de enseñanza, con apertura al cambio, aunque siempre dentro del modelo conductista.

En 1989, la directora, a través de una publicación en la "Revista Magisterio", tomó contacto con las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro sobre la psicogénesis de la lecto-escritura, fundamentadas en la construcción y el intercambio.

Al año siguiente iniciaron una profunda reforma pedagógica que se fue ahondando y consolidando poco a poco, mediante la capacitación permanente de los maestros y el asesoramiento de profesoras formadas en el tema. Los docentes experimentaron la propuesta con los niños y niñas, y comprobaron su validez.

Entre otros aspectos pedagógicos, el concepto sobre la enseñanza de la lectura cambió sustancialmente. Se produjeron una serie de movimientos y actividades que tendieron a que los alumnos se transformaran en lectores activos y pudieran comprender, atribuyendo significados al texto escrito, y relacionándolos con los que ya poseían.

El resultado fue que niños provenientes en su gran mayoría de hogares con nivel sociocultural bajo, sin libros ni hábitos de lectura, se convirtieron en lectores entusiastas y en difusores de la lectura.

Los docentes tuvieron la suerte de contar con el asesoramiento y acompañamiento de Mirta Castedo y de Claudia Molinari, que a lo largo de cinco años fueron facilitando aproximaciones a esta nueva forma de encarar la enseñanza. Los mismos docentes pasaron por la experiencia de ir construyendo mediante

aproximaciones sucesivas el estudio y la práctica, el error constructivo y el intercambio enriquecedor. Una nueva manera, en definitiva, de "ser docentes"; una nueva forma de plantearse la tarea y de entender el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La gestión en escuelas con población socialmente desfavorecida

Escuela de Nivel Secundario Nº 40, "Explorador Ramón Lista", Resistencia, provincia del Chaco

Autoras: Rosa Alegre y Alicia Nora Radocevich

Hasta la última década, las instituciones educativas cumplían el significativo rol de ser un peldaño para el logro de una mejor calidad de vida. Actualmente las fuentes de trabajo son escasas y el título de un egresado del nivel medio ha perdido ese valor, por lo que deben resignificarse las capacitaciones, orientándolas ya sea para la producción de bienes o para la generación de una oferta diferenciada en el área de servicios. A esto debe sumarse la necesidad de trabajar en la institución desde temprana edad para generar el sentido de pertenencia a la comunidad de origen y evitar las migraciones y el desapego.

La experiencia indica que sin generar alternativas educativas diferentes no hay posibilidades de lograr la permanencia masiva del estudiantado. Y la diversidad es bastante difícil de conseguir si el sistema no es inclusivo (en el sentido de ofrecer oportunidades a toda la población), como es el caso de varios países europeos en los que no hay tradición de continuidad más allá de la edad obligatoria, y donde los estudios pos-obligatorios sólo han sido pensados para un reducido núcleo de estudiantes.

Con respecto a la transición escuela-mercado de trabajo, se destaca la falta de experiencia como uno de los problemas más importantes que enfrentan las personas, independientemente del nivel educativo alcanzado, lo que se convierte en un tema trascendental para aquellas poblaciones de bajo nivel educativo.

De allí que el desafío es intentar que la transición desde la escuela al trabajo sea menos violenta, por medio del incremento de las tasas de retención en los sistemas educativos.

Es evidente que el sistema educativo es uno de los principales mecanismos que contribuye al desarrollo económico y a la movilidad social. La percepción social de estas características queda reflejada en la demanda creciente de la sociedad por mayor educación y en la exigencia de mayor calidad en el servicio.

La población estudiantil de esta escuela proviene de familias de bajos recursos económicos, y el establecimiento se encuentra en una comunidad urbano marginal.

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

La propuesta que se desarrolló se gestó luego de realizar experiencias de diagnóstico en la comunidad educativa objeto de análisis, como talleres, jornadas, días de convivencia, proyectos, relevamientos comunitarios (salud, indocumentados, empleo y desempleo), necesidades del barrio (mejoramiento de calles, club del trueque, trabajo conjunto con organizaciones barriales), participación en seminarios provinciales, nacionales y mundiales sobre la problemática, por señalar algunas.

Se buscó dar respuesta a conductas "antisociales", generadas en la situación de marginalidad y pobreza. Como la prevención y la capacitación constituyen las herramientas más eficientes para revertir factores característicos de estos sectores (mala alimentación y falta de educación sanitaria, entre otros), se trabajó desde la revalorización de la cultura y del yo, la iniciación laboral y la generación de espacios sanos y creativos de entretenimiento para los jóvenes,

haciendo hincapié en la resignificación social desde la actitud solidaria.

Reflexiones acerca de las relaciones entre Estado y sociedad civil en educación. La circulación de las innovaciones en el territorio macropolítico: un estudio de caso

Autores: Sonia Laborde y Diego Santori

Este trabajo es un acercamiento a la "circulación de las experiencias de cambio y mejora de las escuelas" hacia el interior del sistema o "transferencia interna" y a la capacidad de las experiencias educativas innovadoras de generar "transferencia hacia afuera del sistema", hacia la comunidad o sociedad en general. Si bien existen estudios sobre experiencias de escuelas exitosas que cuentan con diseños pedagógicos y de gestión innovadores, no encontramos registros suficientes acerca del "modo de circulación" de estas experiencias, lo cual se hace necesario conocer cuando se plantea: "¿Cómo podemos hacer para llevar estas experiencias al sistema?".

La investigación busca estudiar la invención de los cursos de acción de las instituciones educativas, considerándolos como generadores de externalidades positivas, que originan, por tanto, estrategias de expansión hacia afuera y hacia adentro del sistema. Dar cuenta de los procesos de expansión y transferencia interna y externa a través del estudio de las nuevas metodologías de organización de la sociedad civil articuladas a unidades del sistema puede mostrarnos evidencia acerca de la potencia de los modos de circulación de los conocimientos e información de procesos de gestión y política educativa, favoreciendo la recuperación de:

- Las estrategias de transferencia desde la escuela al sistema.
- Las estrategias de transferencia desde la escuela al sector productivo.
- Las estrategias de transferencia desde la escuela a la comunidad.

El seguimiento de la circulación del conocimiento, metodologías de intervención y sus posibilidades de instalación permitirá además identificar a los actores involucrados en las

transferencias y el carácter de las organizaciones sociales con las cuales se generan “alianzas estratégicas” desde unidades del sistema educativo, resignificando la tensión Estado nacional-Estado provincial.

Se realizaron entrevistas a actores clave de la escuela y de las organizaciones no gubernamentales seleccionadas, así como también de organizaciones educativas asociadas, y se han registrado textos de discursos de funcionarios y ex funcionarios del sistema educativo, de modo de operar un análisis sobre la intervención en política y gestión educativas en los niveles macropolíticos (gobierno nacional, federaciones de escuelas, otros) y micropolítico (institución educativa), asociados a procesos de gestión y políticas no educativas (empresas, organizaciones sociales).

Estamos hablando de la Fundación Cruzada Patagónica que acompaña a las comunidades mapuche y a la población rural del oeste de la Patagonia, mediante programas de acción diferenciados en áreas de trabajo de educación integral y desarrollo rural sustentable, que contribuyen a mejorar su calidad de vida promoviendo el desarrollo productivo y brindando asesoramiento legal. Los principales programas son:

Centro de Educación Integral “San Ignacio”, comedor escolar, albergues para jóvenes varones y mujeres, Escuela Talita Kum, asesoría legal, organizativa y administrativa para comunidades rurales aborígenes y registro civil ambulante.

El Centro de Educación Integral San Ignacio es un establecimiento educativo incorporado a la enseñanza oficial mediante un convenio con el Consejo Provincial de Educación del Neuquén. Es de jornada completa, con albergue, y de carácter totalmente gratuito. En él, varones y mujeres acceden a distintas alternativas de formación y capacitación, desarrollando sus potencialidades para su beneficio y el de su comunidad. Esto se logra a través de una forma de trabajo adaptada a la realidad y de la interacción constante entre práctica y

teoría con experiencia en situaciones reales de campo.

El centro ofrece: 1. programa de alfabetización; 2. educación primaria que responde a la población adulta rural, con maestros itinerantes y en la escuela; 3. tercer ciclo de la EGB con pre-trayecto técnico profesional en a) Producción Agropecuaria (módulos: huerta, forestación, apicultura, forrajes, ovinos, cerdos, aves e industrias de la granja) y b) Servicios Agropecuarios (módulos: tractorista, motosierrista, instalaciones eléctricas y carpintería); 4. secundario agrotécnico; y 5. polimodal en bienes y servicios con trayecto técnico profesional de producción agropecuaria.

Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación 2005. "Microemprendimientos educativos solidarios"

Esta segunda edición del premio estuvo dedicada a los microemprendimientos educativos solidarios, experiencias que mostraron la actividad conjunta de estudiantes, docentes y padres en la búsqueda de nuevos horizontes y alternativas para sus comunidades.

En esta oportunidad el jurado se conformó por las siguientes figuras:

- Sr. Julio Werthein (ex presidente de la Bolsa de Comercio),
- Prof. Alfredo van Gelderen (académico secretario de la Academia Nacional de Educación de la República Argentina),
- Ing. Eduardo Serantes (director de la Comisión Nacional de Cáritas-Argentina) y
- Prof. Nieves Tapia (directora de CLAYSS).

El premio consistió en una ayuda económica para colaborar con el financiamiento de los proyectos educativos ganadores y fundamentalmente dar asistencia técnica a los emprendimientos desde la labor específica de PricewaterhouseCoopers. A través del programa de voluntariado de la empresa, sus profesionales se involucraron con las escuelas y, junto con el equipo de CLAYSS, se trabajó

Tapa correspondiente a la edición impresa del segundo premio.

en el desarrollo de los proyectos solidarios ganadores:

Instituto de Enseñanza Media "Almirante Brown", Huanguelén, provincia de Buenos Aires

Este Instituto es una escuela pública de gestión privada y gratuita a la que asisten 220 alumnos. Es un polimodal con orientación en producción de bienes y servicios que, además, articula con 8° y 9° de EGB de una escuela de gestión estatal a la que alquila las instalaciones.

Con su microemprendimiento educativo solidario, la escuela apunta a resolver dos problemas de la comunidad: la falta de trabajo y proyectos para los chicos que se quedan en el pueblo luego de terminar el secundario, y el consumo de leche sin pasteurizar, producida por pequeños tamberos, que es causa de diversas enfermedades en la población, como diarrea, hepatitis y síndrome urémico hemolítico.

La cooperadora de la escuela compró una máquina pasteurizadora sudafricana, que ha recibido el apoyo de la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación), y la instaló en un local donde un equipo de ex alumnos trabaja procesando la leche que les compran a tamberos de la zona. La venden con la marca "La Granja" junto con otros subproductos lácteos.

Acompañaron el proyecto con una campaña que incentivaba a cambiar los hábitos de consumo.

Este microemprendimiento –que empezó en 2003– trabaja en la

En el laboratorio del colegio, los chicos aprenden a hacer el control de calidad de la leche que se hace en La Granja.

prevención de enfermedades y, a la vez, ofrece a los jóvenes huanguelenses una fuente de trabajo. Desde el punto de vista pedagógico, articuló fundamentalmente con las asignaturas Tecnología de Gestión, Proyectos y Producción, Química y Lengua.

Escuela de Educación Técnica Nº 4 "Jorge Sábato", Florencio Varela, provincia de Buenos Aires

Una de las dos escuelas técnicas con las que cuenta el municipio de Florencio Varela es la EET Nº 4 "Jorge Sábato". Esta institución tiene una matrícula de 1.267 alumnos, compuesta por los chicos del polimodal con modalidad producción de bienes y servicios y orientación en construcciones y en instalaciones electromecánicas. Otra parte de la matrícula la integran los adultos que cursan el polimodal en turno vespertino. Y, la última, los chicos de EGB que dan sus primeros pasos técnicos en los TpP (trayectos técnicos pre-profesionales).

Inserta en uno de los contextos sociales más riesgosos para los chicos argentinos de hoy, la escuela "Jorge Sábato" apunta construir en la institución un espacio de pertenencia para sus alumnos, que funcione generando servicios a la comunidad a partir de los conocimientos técnicos que los estudiantes adquieren. Algunas de estas prestaciones surgen de los TpP, que resultan un verdadero atractivo para que los alumnos cursantes de EGB continúen su formación técnica en el polimodal.

La EET Nº 4 puso en marcha un macro proyecto titulado "Escuela en servicio comunitario", uno de cuyos microemprendimientos solidarios

Elsa, Natalia, Antonio, Hugo y Camila están orgullosos de participar en proyectos de servicio a la comunidad. “Los chicos de afuera nos cargan”, admiten.

es la construcción de bastones y muletas que, a través de la Dirección de Discapacidad de la Secretaría de Desarrollo Social del municipio de Florencio Varela, llegan a ancianos o discapacitados que carecen de medios económicos para adquirirlos.

Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada Nº 8040 “General San Martín”, Humberto Primo, provincia de Santa Fe

La Escuela “General San Martín” es el único establecimiento de enseñanza secundaria de la localidad de Humberto Primo, en la provincia de Santa Fe. El polimodal ofrece dos modalidades: Humanidades y Economía, y Gestión de las Organizaciones.

De acuerdo con el espacio curricular “Proyecto y Gestión de Microemprendimientos”, los alumnos de la orientación Economía y Gestión de las Organizaciones debían poner en marcha un microemprendimiento. Al mismo tiempo, y buscando proteger a los alumnos de los riesgos que corren los jóvenes de hoy, los docentes quisieron encuadrar este proyecto en la educación en valores y propusieron que su objetivo fuera solidario. Por su parte, los alumnos plantearon que los destinatarios de su proyecto fueran los chicos de Alto Carrizal, una escuela rural de la provincia de La Rioja que la institución humbertina apadrina desde hace varios años.

El microemprendimiento –propuesto por los alumnos– consistió en fabricar material didáctico: reglas, borradores y tizas, que donaron a la escuela riojana. Fue un proyecto que debió sortear numerosos obstáculos, dada la dificultad con la que se encontraron para producir tizas. Este año, en el mismo marco curricular, las alumnas de tercero polimodal están dedicadas

EDUCAR en pleno: los 16 chicos que realizaron el microemprendimiento solidario.

Los chicos del taller de carpintería de la Escuela Nº 503, en el Hogar de Ancianos de Tandil.

a la producción de yogur, que luego donarán a centros de salud de la zona.

Escuela Especial Nº 503 "Jorge Newbery", Tandil, provincia de Buenos Aires

Esta escuela especial tiene una matrícula de 200 alumnos. Además de su área pedagógica, la institución cuenta con un área laboral que incluye diversos talleres: carpintería, mimbrería, servicio y huerta, entre otros.

Dadas las características de los chicos que asisten a esta escuela, el objetivo de prepararlos para que puedan desarrollar al máximo sus capacidades y acceder al mundo del trabajo es primordial. Si bien la actividad de talleres pertenece a los lineamientos tradicionales de la educación especial, se pensó que encontrar destinatarios específicos para la producción de los alumnos iba a ayudarlos en la construcción de su autoestima. En este contexto, desde el taller de carpintería surgió la propuesta de que los chicos trabajaran para personas que estuvieran en situación de necesidad. Y encontraron en el asilo de ancianos de la ciudad los destinatarios perfectos para este propósito.

El docente de carpintería y sus alumnos averiguaron que los internos del asilo

de ancianos necesitaban bastones y muletas.

Realizaron una investigación en las ortopedias de la zona y comenzaron la producción en forma personalizada: visitaron a los ancianos y les tomaron las medidas. Con esta información, fabricaron el material que luego llevaron al asilo junto con tortas preparadas por las alumnas del taller de cocina.

Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación 2006. "Experiencias educativas solidarias en Escuelas Técnicas y Agrotécnicas"

Esta tercera edición convocó a escuelas técnicas y agrotécnicas de todo el país que llevaran adelante proyectos educativos solidarios. Como en la anterior edición, el premio consistió en recursos económicos para desarrollar la iniciativa, apoyo de los voluntarios corporativos de PwC y capacitación ofrecida por CLAYSS.

Tapa correspondiente a la edición impresa del tercer premio.

El jurado estuvo conformado por figuras notables, entre las que se encontraban:

- Lic. María Rosa Almandoz (directora ejecutiva del Instituto Nacional de Educación Tecnológica INET del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación),
- Sr. José Gogna (presidente de la Bolsa de Cereales),
- Prof. Nieves Tapia (directora de CLAYSS),
- Sr. Germán Weiss (presidente de la Asociación Argentina de Consorcios

Regionales de Experimentación Agrícola AACREA) y

- Dr. Diego Etchepare (socio principal de PwC).

Experiencias ganadoras:

Escuela de Educación Técnica Nº 317 "Dr. Carlos Sylvestre Begnis", San Gregorio, provincia de Santa Fe

A esta escuela técnica asisten 210 estudiantes, y es la única de este tipo en la pequeña localidad del sur santafecino.

El proyecto "Calefones solares de bajo costo" fue destinado a las viviendas del "Plan de erradicación de ranchos" que lleva a cabo la Comuna local. Su objetivo fue formar a los estudiantes en el aprovechamiento de energías alternativas y, a la vez, ofrecer la posibilidad de que personas de bajos recursos pudieran tener acceso al agua caliente a través de un calefón solar.

El proyecto comenzó en 2005 a través de la asignatura Proyecto Tecnológico que cursan los alumnos de 3° polimodal. Con las viviendas del "Plan de erradicación de ranchos" en la mira –que los estudiantes conocían

Los alumnos que trabajaron en el calefón solar en 2006.

por haber realizado la instalación eléctrica–, se abocaron a fabricar un calefón utilizando material de desecho: un tanque en desuso revestido térmicamente con lana de vidrio, caños, varillas y accesorios de PVC usados en cielorrasos, cañerías de agua y desagües. Durante 2006 se dedicaron a probar el calefón y corregir las fallas.

El objetivo principal de este calefón es el ahorro de energía no renovable. Si para una ducha caliente se necesitan 60 ºC, lo que se ha logrado es una temperatura de 40 °C en invierno, que ayuda a que el calefón eléctrico gaste menos cantidad de energía para llegar a los 60 ºC necesarios; esto significa un ahorro de 65% de energía no renovable

y, por lo tanto, de dinero. En verano, en cambio, se pueden alcanzar los 60 ºC en su totalidad.

Escuela Provincial de Educación Técnica Nº 4, Junín de los Andes, provincia de Neuquén

Esta escuela técnica comenzó en el año 1997 a trabajar en proyectos educativos de intervención comunitaria, liderando en la Argentina la implementación de la pedagogía del aprendizaje-servicio.

A esta escuela pública asisten 502 alumnos que pueden optar por un ciclo superior con orientación en electromecánica o en ciencias de la alimentación.

El proyecto "Aprovechamiento de energías renovables en el departamento Huiliches" apuntó a que los alumnos de la orientación electromecánica utilizaran los conocimientos adquiridos en la escuela para construir generadores hidráulicos o eólicos destinados a los pobladores del área rural de Junín de los Andes, el 9% de los cuales carecía de energía eléctrica cuando se inició esta acción.

Los pobladores del departamento Huiliches que desean acceder a este

Preparación de una turbina a hélice para ser instalada en la casa de Elsa Cañicul, en el lago Huechulafquen.

servicio que ofrece la EPET Nº 4 se acercan a la escuela y lo solicitan. Alumnos y profesores investigan cuáles son los recursos naturales con los que cuenta la zona que habita el poblador y para qué uso se requiere el generador. A partir de estos datos, diseñan en los talleres un aparato que será instalado por ellos mismos.

Durante la instalación, los alumnos capacitan al poblador para que pueda realizar el mantenimiento del generador.

Escuela de Educación Técnica Nº 5127 "Justo Pastor Santa Cruz", Coronel Juan Solá, provincia de Salta

La Escuela, ubicada en una zona rural del Chaco salteño, ofrece a sus 205 alumnos y alumnas la posibilidad de acceder al título de Técnico Agropecuario. La institución cuenta con un albergue donde se alojan estudiantes varones de zonas rurales, en su mayoría pertenecientes a la comunidad wichi.

En una zona en la que las necesidades básicas insatisfechas alcanzan el 82% y en la que se carece de delegaciones oficiales que ofrezcan información para realizar emprendimientos productivos, en 1999 la escuela puso en marcha la experiencia educativa solidaria "Compartiendo nuestros aprendizajes". La misma consiste en que los estudiantes capaciten a alumnos de otras escuelas y organizaciones sociales de la zona, en las actividades agropecuarias (huerta y producción avícola) y de aprovechamiento e industrialización de los recursos naturales (producción de dulces, escabeches y chacinados) que aprenden en la institución. En 2005 se agregó la capacitación en Informática.

Dos alumnos de 3° polimodal de la Escuela Técnica "Justo Pastor Santa Cruz" capacitan en producción de chacinados a chicos y chicas de 2do. año de EGB 2 de la Escuela Nº 4485.

Con estas acciones desarrolladas a lo largo de 8 años, la institución se ha convertido en un polo de referencia imprescindible.

A través de este proyecto, la Escuela "Justo Pastor Santa Cruz" articula con las escuelas de EGB, escuelas para adultos y organizaciones campesinas que se acercan solicitando capacitación. Son los estudiantes quienes organizan la totalidad del proyecto, que incluye: el listado de compras, la capacitación en sí y la evaluación y seguimiento de la misma.

Una vez aprobado el plan por los docentes, la capacitación se lleva a cabo en las instalaciones de la escuela, o en los predios de las escuelas rurales, o de las OSC (Organizaciones de la Sociedad Civil) que la requieran.

Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación 2007. "Experiencias Educativas Solidarias en Escuelas de Educación Especial, Escuelas Comunes Integradoras y Escuelas de Capacitación Laboral"

La cuarta edición del premio convocó a escuelas de educación especial, a escuelas comunes integradoras y a escuelas de capacitación laboral de todo el país, que estuvieran trabajando en proyectos educativos solidarios.

El jurado se conformó con las personalidades que se detallan a continuación:

- Lic. Santiago del Sel (presidente de la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa ACDE),

Cuarta Edición - Año 2007

Tapa correspondiente a la edición impresa del cuarto premio.

- Prof. Alfredo M. van Gelderen (académico secretario de la Academia Nacional de Educación de la República Argentina),
- Prof. Nieves Tapia (coordinadora del Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación),
- Sra. Victoria Shocrón (presidente de la Fundación Discar) y
- Dr. Diego Etchepare (socio principal de PricewaterhouseCoopers).

Experiencias ganadoras:

Escuela Especial N° 1104 “Santa Mónica”, San Lorenzo, provincia de Santa Fe

La escuela nació de un proyecto educativo franciscano en 1968. Actualmente atiende a 106 niños y adolescentes con discapacidades profundas o múltiples.

Con el proyecto “Huerta orgánica solidaria”, la escuela apuntó a colaborar con el hogar “Los abuelos” –un geriátrico vecino al edificio escolar–, que en 2004 hizo públicas sus dificultades económicas para sostener adecuadamente la alimentación de los ancianos. Para ello, la escuela ofreció armar en el patio trasero del hogar una huerta atendida por los alumnos de la institución, con el objeto de que lo producido fuera utilizado por la cocina del geriátrico.

Desde el año 1997 los estudiantes de la post- EGB de la Escuela Santa Mónica realizan una huerta orgánica en articulación con los jóvenes de 3° año polimodal de la escuela agrotécnica Julio Maiztegui, de la localidad de Ricardone.

Los jóvenes de Santa Mónica y de la Escuela Agrotécnica de Ricardone, junto a los profesores, en la huerta del hogar “Los Abuelos”.

Los jóvenes de Santa Mónica realizan todas las tareas necesarias para llevar adelante una huerta, guiados por los estudiantes de la escuela agrotécnica, con los que trabajan en parejas rotativas. Los días que no concurren al terreno fabrican en la escuela espantapájaros y carteles para identificar las diferentes especies y preparan los plantines.

Para poner en marcha la huerta en el hogar, los alumnos acondicionaron las herramientas, realizaron la solicitud a la Secretaría de la Municipalidad para que les proveyeran las semillas necesarias y comenzaron a preparar los

plantines. En el patio trasero del hogar –un terreno de 50 m2–, construyeron la huerta a la que concurren dos mañanas por semana, una de ellas acompañados por los adolescentes de la agrotécnica.

La realización de la huerta implica la aplicación de conocimientos de Ciencias Naturales, Matemática, Tecnología, Lengua y Formación Ética y Ciudadana.

Además de los logros en los aprendizajes y el aporte que lo producido en la huerta significa para el hogar, esta experiencia es un excelente espacio para favorecer la integración entre los jóvenes de ambas escuelas y la de ambos grupos con los abuelos.

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

Se trata de una institución de gestión privada a la que asisten 104 niños y jóvenes, de entre 3 y 24 años, con discapacidad mental leve y moderada.

Los estudiantes que concurren al taller de Teatro "Voces", de Folklore "Raíces" y de Murga "Sueños asombrosos" –que se imparten en el colegio en forma no obligatoria– hacen sus presentaciones en comedores infantiles, geriátricos y centros culturales de acceso gratuito para personas que carecen de recursos para acceder a espectáculos culturales.

Los talleres de arte del Instituto Crecer Juntos se iniciaron con objetivos puramente pedagógicos. En el caso del taller de Teatro, el objetivo fue desarrollar las capacidades comunicacionales de los alumnos y fortalecer su autoestima. El taller de Folklore se inició cuando en el colegio se estaba preparando un acto patrio y las maestras empezaron a trabajar en clase el contexto histórico.

Muy rápidamente las profesoras de taller detectaron el impacto positivo de las prácticas en los estudiantes, que no sólo empezaron a expresarse mejor y manifestaron mayor interés en el conocimiento de los contextos culturales de las danzas y obras teatrales a las que se abocaron, sino que empezaron a aprender a trabajar en equipo y a establecer vínculos solidarios en el grupo.

El edificio del Instituto Psicopedagógico de Educación Especial Crecer Juntos se inauguró oficialmente en el año 2000.

La experiencia alcanzó una dimensión solidaria cuando surgió la idea de presentar una danza folklórica en ocasión del festejo de los cumpleaños de los abuelos de un geriátrico de la zona. De esta manera empezaron las presentaciones solidarias y la consiguiente toma de conciencia –por parte de los jóvenes– de que las competencias que habían adquirido podían resultar un aporte positivo para la comunidad.

Escuela Especial Nº 1, General Roca, provincia de Río Negro

A esta escuela, ubicada en la periferia de la ciudad, asisten aproximadamente 150 alumnos, de entre 5 y 16 años, con dificultades de comprensión intelectual. La mayoría de los estudiantes que concurren a esta institución de gestión estatal provienen de hogares en situación de vulnerabilidad social.

La escuela ofrece un pre-taller de Albañilería del que participan 16 varones de entre 13 y 16 años que llevan adelante la experiencia educativa solidaria "Somos capaces de construir solidaridad". El objetivo de la experiencia es reemplazar con casas de material las viviendas de madera cantonera y polietileno en las que habitan muchas de las familias de los alumnos de la escuela.

El proyecto surgió como un plan de erradicación de letrinas. La escuela, asesorada por la ONG Un Techo para mi Hermano, se ocupó de la erradicación de la letrina de una vivienda con materiales que brindaba la comuna y luego con aportes provistos por el Plan Habitar. Más adelante, cuando las trabajadoras sociales de la institución hicieron un relevamiento y descubrieron que la situación habitacional de buena parte de los estudiantes era alarmante,

Horario de salida de “La Especial”, una tarde lluviosa de invierno.

decidieron seguir adelante con el plan de viviendas.

Los estudiantes del pre-taller de Albañilería concurren a la obra tres veces por semana, donde ponen en práctica todo lo aprendido en clase. El maestro de taller trabaja con una maestra para que desde el área pedagógica se profundice la enseñanza de los conceptos de Matemática y Tecnología que se ponen en juego en la experiencia.

El equipo docente y directivo de la escuela ha detectado que esta experiencia educativa solidaria ha impactado fuertemente en la construcción de la subjetividad de los estudiantes. A partir de “Somos capaces de construir solidaridad”, ellos han empezado a comprender que cuentan con un saber que les permite hacer un aporte muy importante para la comunidad a la que pertenecen.

Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación 2008. Emprendimientos universitarios de aprendizaje y servicio solidario en alianza con organizaciones comunitarias “La Universidad al servicio del desarrollo local”

En el 2008 se premiaron emprendimientos de aprendizaje y servicio solidario desarrollados por universidades nacionales de gestión estatal y privada en alianza con organizaciones comunitarias. Los recursos se destinaron al trabajo desarrollado en las organizaciones, y CLAYSS ofreció capacitación a docentes, estudiantes y líderes comunitarios.

Tapa correspondiente a la edición impresa del quinto premio.

Este año el jurado estuvo conformado por:

- Prof. Alfredo M. van Gelderen (miembro de la Academia Nacional de Educación de la República Argentina y vicedecano delegado de la Facultad de Psicología y Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina),
- Dr. Julio Saguier (presidente de la Fundación diario La Nación y presidente de S.A. La Nación),
- Sra. Guillermina Lazzaro (directora de Ashoka Argentina Emprendedores Sociales),
- Prof. Nieves Tapia (directora de CLAYSS) y
- Dr. Diego Etchepare (socio principal de PricewaterhouseCoopers).

Experiencias ganadoras:

Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Arquitectura, cátedra Problemática Socio-Habitacional

Proyecto “Servicio socio-habitacional”

Problemática Socio-Habitacional es una asignatura obligatoria de la carrera de Arquitectura de la Universidad Católica de Córdoba. Abierta a todos los alumnos con segundo año completo, está estructurada en base a prácticas de proyección social y se desarrolla a lo largo de 14 clases de dos horas en modalidad taller, más el trabajo de campo en villas y barrios en situación de vulnerabilidad social.

La cátedra lleva adelante el proyecto “Servicio socio-habitacional (SSH)” que consiste en diseñar, construir y refaccionar viviendas populares en el Gran Córdoba y zonas rurales.

Cosquín: mejoramiento en la vivienda monoambiente de una familia de 9 miembros.

El proyecto premiado se desarrolló junto con la junta de participación ciudadana del barrio Santa Isabel, un barrio periférico y en consolidación, al sudoeste de la ciudad de Córdoba.

La junta le pidió a la cátedra un proyecto para una escuela multioficios, que fue realizado en 2003 pero no se concretó por falta de recursos. En 2005, la cátedra organizó un curso gratuito de albañilería para los vecinos, que se repetiría en 2006.

La parte práctica del mismo consistía en realizar reformas y ampliaciones en la sede de la junta. Así, se construyeron un salón de usos múltiples, una cocina, un baño y dos salas más.

A través del SSH, la junta también pudo ofrecer a los vecinos el servicio de relevamiento socio-habitacional en tres casas del barrio; se consiguieron recursos para concretar en una de ellas el proyecto de reforma realizado por los estudiantes.

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Proyecto "Educación y promoción de derechos en los barrios La Unión y El Mercadito de la ciudad de La Plata"

El proyecto es llevado a cabo por un equipo de extensionistas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), integrado mayoritariamente por graduados y estudiantes de Sociología y dirigido por dos doctoras en Antropología. El equipo se formó a partir de un seminario dictado en 2001 –"Pobreza: discusiones teóricometodológicas"–, para el que había que hacer un trabajo de campo que fue el germen de este proyecto.

Detrás de las señoras que tejen, el Taller de Recreación.

Desde 2004 el equipo de extensionistas trabaja en vinculación con la asociación civil El Nuevo Mercadito, en los barrios La Unión y El Mercadito de la ciudad de La Plata. La misma tiene su sede en lo que empezó siendo un comedor comunitario que atiende un matrimonio de vecinos del barrio.

En ese comedor los extensionistas desarrollan talleres de cuatro horas semanales, abiertos a los vecinos:

- Un taller educativo dividido en dos grupos, niños menores de 6 y mayores de 6.
- Un taller de telar dividido en dos grupos, tejedoras avanzadas y principiantes.

Las tejedoras venden lo producido en conjunto.

- Un taller de recreación para los hijos de las mujeres que asisten al taller de telar.
- Un taller artístico dividido en dos grupos: niños hasta 12 años y adolescentes a partir de 13.

Además, se promovió la realización de un taller de alfabetización en informática, que coordinan estudiantes de la Facultad de Informática en un locutorio del vecindario, y de un consultorio jurídico que depende de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Por último, el proyecto incluye un equipo de relaciones institucionales que facilita la gestión de trámites que deben realizar los vecinos en diversas instituciones.

Para ello, asisten al barrio al menos una vez por semana, donde reciben consultas y visitan a las familias que lo necesitan.

Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Seminario Interdisciplinario de Urgencia Social (SIUS) y cátedra Conocimiento Proyectual I del Ciclo Básico Común, Proyecto "Centro Cultural Nuevo Horizonte"

El Seminario Interdisciplinario de Urgencia Social es una materia electiva, con créditos académicos para estudiantes de las seis carreras que se cursan en la facultad. Muchos de los estudiantes que lo eligen han cursado en el CBC Introducción al Conocimiento Proyectual, con los mismos titulares de cátedra.

El SIUS reúne estudiantes de Arquitectura, Diseño de Imagen y Sonido, Diseño Gráfico, Diseño de Indumentaria y Textil, Diseño del Paisaje y Diseño Industrial. Desde estas seis áreas del conocimiento ofrece soluciones a las ONG que se acerquen a solicitarlo.

El proyecto premiado se realiza en articulación con el Centro Cultural Nuevo Horizonte, de la villa 21-24 de la ciudad de Buenos Aires. Este centro cultural tiene su sede en la casa de una vecina del barrio.

La gran fiesta del Día del Niño de 2008, que fue anunciada en el barrio con carteles que promocionaban juegos, shows de magia y títeres.

El SIUS tomó contacto con ellos a través de un grupo de estudiantes de Derecho (UBA) que ofrecía apoyo escolar allí todos los sábados, y a los que el living de la casa ya no les alcanzaba para atender a todos los niños que asisten al apoyo.

Para el Centro Cultural Nuevo Horizonte, los estudiantes del SIUS propusieron lo siguiente:

- Los estudiantes de Arquitectura proyectaron un salón de usos múltiples.
- Los de Paisaje diseñaron una cancha de fútbol en un predio aledaño a la casa.

- Los de Diseño Gráfico crearon el logotipo de la asociación.
- Los de Diseño de Indumentaria y Textil diseñaron los trajes para los integrantes de la murga.
- Los de Diseño de Imagen y Sonido armaron videos para que los responsables de la asociación, cuenten con material para mostrar el tipo de actividades que se realizan a la hora de pedir recursos o gestionar trámites.

Capítulo 4

Impacto de las prácticas de aprendizaje-servicio en la calidad educativa y en la vida social[2]

Prof. María Nieves Tapia
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

En los últimos años, numerosas investigaciones han multiplicado las evidencias sobre el impacto del aprendizaje-servicio en diversos planos[3]:

- *Impacto en los estudiantes:* este es el aspecto más estudiado, y se han encontrado evidencias sobre el impacto positivo de estas prácticas en cuanto a la mejora de las calificaciones y en cuanto a numerosos aspectos del desarrollo personal de los estudiantes.
- *Impacto en los educadores:* si bien no hay aún tantos estudios en este campo, un creciente número de investigaciones están demostrando el impacto positivo de este tipo de prácticas en la motivación de los docentes y en un cambio de actitud hacia la enseñanza.
- *Impacto en las instituciones educativas:* también en este campo se han comenzado a publicar estudios sobre los efectos de los programas

2 Este capítulo está basado en el libro *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, escrito por la Prof. María Nieves Tapia, Ciudad Nueva, Buenos Aires, 2006.
3 Furco, 2005.

de aprendizaje-servicio, en relación con el cumplimiento de los proyectos educativos institucionales y con las metas fijadas en escuelas, universidades e institutos terciarios.

- *Impacto en las organizaciones de la sociedad civil que desarrollan prácticas de aprendizaje-servicio:* este es un campo de investigación prácticamente virgen, y sólo muy recientemente han comenzado a sistematizarse algunas evidencias en este sentido[4].

- *Impacto en la comunidad atendida por los proyectos de aprendizaje-servicio:* con algunas honrosas excepciones[5], no hay muchas publicaciones especializadas referidas a esta temática, ni siquiera grandes consensos en cuanto a las metodologías y variables a utilizar para medir el impacto de las actividades de aprendizaje-servicio en las comunidades destinatarias.

A continuación nos detendremos en el impacto del aprendizaje-servicio en la calidad educativa y en las comunidades receptoras de los proyectos, pero quisiéramos antes señalar que no todo proyecto de aprendizaje-servicio produce "automáticamente" resultados positivos.

Hay un fuerte consenso entre los especialistas en cuanto a las características que distinguen un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad, susceptible de obtener impactos positivos mensurables. Por un lado, siguen teniendo vigencia las recomendaciones acordadas en mayo de 1989 por más de 70 organizaciones especializadas en aprendizaje-servicio, reunidas en la Conferencia de Wingspread, los "10 principios para combinar aprendizaje y servicio en buenas prácticas"[6]. Desde entonces, esos criterios nacidos de la experiencia han sido cotejados con investigaciones rigurosas, y actualmente Billig y otros especialistas sostienen que un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad debe reunir las siguientes características:

- Una fuerte conexión entre las actividades solidarias y los contenidos previstos en los programas de estudio.

4 Cf Evaluación final del programa PaSo Joven, BID-SES-CLAYSS-CEBOFIL-Alianza ONG.
5 Cruz-Giles, 2000; Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B. & Middaugh, E., 2001; Schmidt-Robby, 2002.
6 http://servicelearning.org/resources/online_documents/service-learning_standards/principles_of_good_practice_for_combining_service_and_learning_a_wingspread_special_report/index.php?search_term=Wingspread.

- Contacto directo con las personas a las que se ofrece el servicio solidario.
- Actividades de reflexión que sean cognitivamente exigentes.
- Opciones abiertas para que los jóvenes planeen e implementen las actividades de aprendizaje-servicio.
- Una duración mínima de un semestre[7].

Hay consenso entre los investigadores en cuanto a que pueden evaluarse impactos estadísticamente significativos en proyectos de aprendizaje-servicio.

- *Con una duración suficiente como para producir impacto:* si bien algunos autores plantean que recién después de dos años de práctica de aprendizaje-servicio pueden comenzar a advertirse resultados significativos[8], otros indican que la duración mínima de un proyecto de calidad desde el punto de vista de su impacto en el aprendizaje debiera ser de seis meses[9]. La mayor duración de los proyectos suele estar asociada no sólo al compromiso de los participantes directos, sino a la institucionalización de la pedagogía en la institución. De todas maneras, el tiempo a dedicar específicamente al trabajo solidario no puede ser determinado en forma generalizada, ya que la ecuación entre tiempo y objetivos a cumplir puede variar enormemente de un proyecto a otro. Desarrollar seriamente un proyecto de apoyo escolar puede requerir como mínimo de un año, mientras que un grupo de estudiantes de Ingeniería puede instalar un software que le solucione la vida a un hospital en un mes de trabajo.
- *Con una intensidad significativa:* La intensidad refiere a la frecuencia con que se realiza la actividad solidaria, y a la cantidad de tiempo que se le dedica cada vez.
- *Que cumplan los requisitos básicos de calidad para el aprendizaje-servicio:* haber ofrecido un servicio significativo para la comunidad, con una activa participación de los estudiantes, y una planificación que establezca claros vínculos entre la actividad solidaria y los contenidos curriculares, así como espacios para la reflexión. En la terminología

7 NYLC, 2006, pp. 25-32.
8 EDUSOL, 2004, p. 30.
9 NYLC, 2006, pp. 25-32.

de Furco, un aprendizaje-servicio con "rasgos programáticos bien definidos" (ver Figura 1).

4.1. Impacto del aprendizaje-servicio en la calidad educativa

Las concepciones más integrales de la calidad educativa entienden que una educación de calidad debe abarcar tanto conocimientos científicos de excelencia como la formación en las competencias y valores necesarios para el buen desempeño en el mundo del trabajo y el ejercicio de una ciudadanía participativa y solidaria. Desde esa perspectiva, señalaremos a continuación algunos de los impactos del aprendizaje-servicio en diversas cuestiones relativas a la calidad educativa.

a) Impactos en calificaciones y evaluaciones objetivas:

El "rendimiento académico", entendido como el que se expresa en "notas", en los resultados de evaluaciones objetivas estandarizadas o certificaciones, difícilmente pueda abarcar todos los matices de los aprendizajes desarrollados en una institución educativa. Sin embargo, en la educación formal estas acreditaciones son cruciales, y por ello numerosas investigaciones han indagado en el impacto del aprendizaje-servicio en ellas.

Entre los estudios que han aportado evidencia en cuanto al impacto del aprendizaje-servicio en la mejora de las calificaciones escolares, cabría mencionar a la masiva encuesta desarrollada en Estados Unidos para evaluar los primeros 10 años del Programa Federal Learn & Serve. De acuerdo con ese relevamiento, los estudiantes que habían participado en programas de aprendizaje-servicio habían obtenido en general calificaciones 10% superiores que sus pares no-participantes. Este porcentaje aumentaba en el caso de los estudiantes de las así llamadas "minorías" –afro-americanos, hispanos y otros–[10].

También los estudios desarrollados por Follman (1999), Weiler y otros (1998) y Supik (1996) mostraron que los estudiantes participantes en proyectos de aprendizaje-servicio obtenían mejores notas promedio que sus compañeros de los grupos de

10 Melchior, 1999.

control. Asimismo, algunos estudios evidencian un aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas entre los estudiantes que desarrollaron prácticas de aprendizaje-servicio[11].

Billig ha realizado recientemente una síntesis de las principales investigaciones desarrolladas en los Estados Unidos en este campo, y concluye:

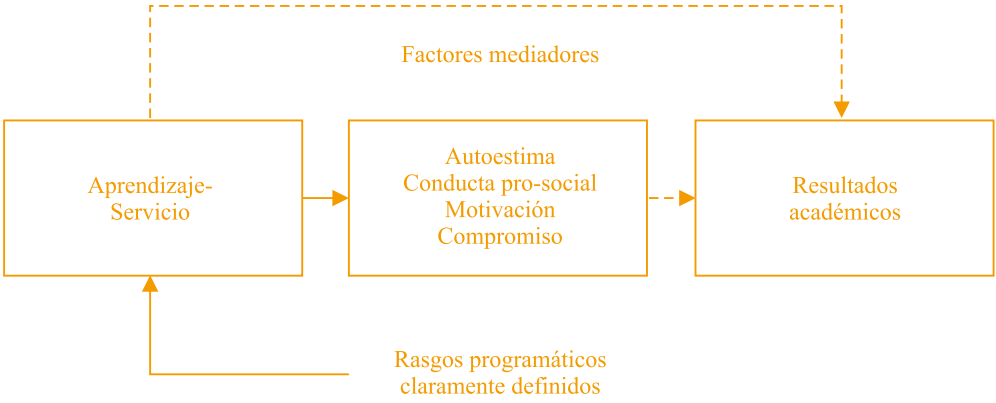
"Si bien hay todavía un número muy reducido de estudios sobre el impacto académico de la participación en proyectos de aprendizaje-servicio, la tendencia que revelan estos estudios es en general positiva. Los estudiantes que participaron en los proyectos de aprendizaje-servicio obtuvieron calificaciones más altas que los no participantes, especialmente en Ciencias Sociales, Lengua y Arte. Se los encontró más comprometidos cognitivamente y más motivados para aprender (…) Los estudios también muestran fuertes incrementos en las habilidades para resolver problemas."[12]

Hay dos factores que parecen estar directamente asociados a estos mejores desempeños escolares, y sobre los que comienza a haber algunas evidencias. Por un lado, pareciera que involucrarse en prácticas de aprendizaje-servicio motiva a los estudiantes a un mayor desarrollo de sus conocimientos conceptuales y competencias[13]. Por el otro, hay numerosos estudios que muestran el impacto del aprendizaje-servicio en promover una mayor asistencia a clase y una mayor motivación y sentido de pertenencia con respecto a la escuela, lo cual favorece el rendimiento y permite un aumento de la retención[14].

Hasta hace pocos años, la mayoría de los autores consideraba que el aprendizaje-servicio tenía un impacto directo sobre los resultados académicos. Sin embargo, en la actualidad algunos autores prefieren subrayar que este impacto del aprendizaje-servicio no es "directo", sino fruto de un proceso por el cual el aprendizaje-servicio desencadena el fortalecimiento de "factores mediadores", de los cuales

11 Billig, 2003; Santmire, Giraud, And Grosskopt, 1999; Weiler Et Al., 1998; Akujobi And Simmons, 1997.
12 NYLC, 2004, pp. 16-17.
13 Wurr, 2002; Melchior, 1999; Howard, Markus, And King, 1993.
14 Gallini & Moely, 2003; Furco, 2003; Muthiah, Bringle, Hatcher, 2002; Follman, 1999; Supik, 1996; Melchior And Orr, 1995; Stephens, 1995; Shaffer, 1993.

Figura 1: Impacto indirecto del aprendizaje-servicio en los resultados académicos y factores mediadores (Furco, 2005, p. 26).



está suficientemente demostrado que impactan directamente en el rendimiento académico, como la autoestima, la conducta pro-social, la motivación y el compromiso con el propio aprendizaje[15].

En otras palabras: el aprendizaje-servicio impactaría en el rendimiento académico de los estudiantes si primero contribuyó a su desarrollo personal. Si esta tesis es correcta, reforzaría la idea de que los resultados de la práctica del aprendizaje-servicio son más susceptibles de ser alcanzados con programas institucionalizados y sostenidos en el tiempo, que a través de prácticas ocasionales que difícilmente puedan incidir de esta manera.

b) Impactos en la inclusión y la retención escolar

Como se acaba de mencionar, numerosas investigaciones señalan que el impacto del aprendizaje-servicio es mayor en los estudiantes en situación de riesgo socio-educativo, y que genera mejoras positivas en cuanto a la inclusión y retención escolar[16].

15 Furco, 2005, pp. 25-26.

16 Ver: Blyth, Saito, Berkas, 1997; Brandeis University, 1999; Follman, 1999; Furco, 2003; Gallini - Moely, 2003; Melchior - Orr, 1995; Muthiah, Bringle, Hatcher, 2002; Stephens, 1995; Shaffer, 1993; Supik, 1996.

Especialmente interesante resulta un estudio reciente que analizó los resultados académicos, la motivación al estudio y el sentido de pertenencia a la institución escolar de estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas que habían participado en aprendizaje-servicio en la misma escuela, y lo comparó con un grupo de control[17].

- El grupo de los estudiantes en mejores condiciones socioeconómicas que habían desarrollado proyectos de aprendizaje-servicio superaban en todos los aspectos evaluados a los restantes grupos.
- Los estudiantes en peores condiciones socioeconómicas que habían realizado proyectos intensivos de aprendizaje-servicio:
  - superaban a los estudiantes de su misma condición socioeconómica que no habían realizado proyectos de aprendizaje-servicio en todos los aspectos evaluados: alcanzaban mejores calificaciones en el doble de los casos, superaban su presentismo en un 4% y mostraban motivación para mejorar su rendimiento en un 73% de los casos, contra el 59% del grupo de control.
  - más interesante aún, superaban también a los estudiantes en mejores condiciones socioeconómicas que no habían realizado experiencias de aprendizaje-servicio, en cuanto a su motivación para mejorar su rendimiento, en su vinculación positiva con la institución escolar, y los igualaban en cuanto a la disposición a la lectura[18].

También estudios realizados en Argentina y Chile permitirían afirmar que el aprendizaje-servicio impacta especialmente en la retención y calidad educativa de las escuelas en contextos de alta vulnerabilidad socio-educativa, y en los estudiantes más desfavorecidos (González-Elicegui, 2004; Marshall, 2004).

Simplemente a título de ejemplo del drástico cambio que el aprendizaje-servicio puede operar en una escuela en situación desfavorable, veamos en el Cuadro 1 la evolución de la repitencia y deserción en una escuela

17 Scales-Roehlkaepartain, 2005.

18 Scales- Roehlkaepartain, 2005, p. 17.

Cuadro 1: Evolución de la deserción y la repitencia en la escuela "Padre Constantino Spagnolo". Junín, Mendoza, República Argentina. (EDUSOL, 2004, p. 86).

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Repitencia (%)	40	13	10	9	7	4
Deserción (%)	35	s/d	8	5	4	0

técnica argentina, a lo largo de cinco años. Ni los directivos ni los docentes cambiaron, pero a partir de 1998 se comenzó un ambicioso programa de aprendizaje-servicio que abarcó a todos los cursos de la escuela.

Es de destacar que esta escuela, hoy una de las líderes de la promoción del aprendizaje-servicio en su región, logró reducir a cero la deserción escolar justamente en 2002, en plena crisis socioeconómica, cuando en la mayoría de las escuelas del país situadas en contextos de pobreza aumentaban la repitencia y la deserción.

Situaciones similares han sido relevadas en otras escuelas de Argentina (González-Elicegui, 2004), así como en escuelas vinculadas al Programa "Liceo para todos" del Ministerio de Educación de Chile, que atiende a las escuelas medias más vulnerables desde el punto de vista socio-educativo[19].

Si bien no hay aún estudios sistemáticos sobre este fenómeno, la mayoría de los especialistas coincide en que el aprendizaje-servicio genera cambios más significativos en los estudiantes en situación de riesgo socio-educativo básicamente por su impacto en la autoestima y la capacidad de resiliencia (ver: Tapia 4.2.1 g).

Para niños, adolescentes y jóvenes que sufren diversas formas de marginación o de vulnerabilidad socio-educativa, un proyecto de aprendizaje-servicio puede ser la primera oportunidad en sus vidas de que algo hecho por ellos sea reconocido como valioso en la escuela o la propia comunidad. Aún más que otros, necesitan percibirse como "suficientemente inteligentes y

19 Marshall, 2004.

capaces" y saber que pueden modificar aunque sea mínimamente su entorno. En el testimonio recogido de un alumno de una escuela primaria del Uruguay, protagonista de un proyecto de aprendizaje-servicio: "por primera vez sentía que estaba haciendo algo bien"[20]. O, en los términos típicamente porteños de un adolescente del Gran Buenos Aires: "ahora el barrio dejó de mirarnos como los pibes chorros"[21].

Con el aumento de la matrícula escolar, se suelen señalar síntomas de deterioro en la calidad de la oferta educativa, especialmente en las escuelas que atienden a los sectores más vulnerables, y crece la brecha entre lo que Llach denomina las "escuelas ricas para ricos" y "escuelas pobres para pobres"[22].

Cuando los estudiantes que pueblan las aulas viven en habitaciones precarias, sin libros y a menudo sin un espacio para escribir que no sea compartido con la elaboración de la comida y la higiene personal, las instituciones educativas deben encontrar caminos hacia la calidad educativa que nunca antes tuvieron necesidad de recorrer. En la búsqueda de políticas educativas inclusivas, el aprendizaje-servicio puede ofrecer un camino mucho más eficaz que ciertas prácticas paternalistas sumamente arraigadas en las escuelas latinoamericanas.

Con las mejores intenciones, muchos docentes se preocupan por ofrecer a los niños y jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad ayudas materiales, y se esfuerzan por "contenerlos" afectiva y académicamente, pero no siempre dedican el mismo esfuerzo en abrirles espacios para desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, la responsabilidad y el liderazgo que considerarían "naturales" para estudiantes en situaciones más favorecidas.

Hay algo sumamente contradictorio en escuelas que por un lado enseñan los derechos del niño y por otro le regalan la nota, porque "pobrecito no se le puede pedir más". Una formación ética que incluye los derechos pero no educa en las responsabilidades termina siendo tan contraproducente como la que exige el cumplimiento de los deberes sin reconocer los derechos.

20 CVU, 2004, p. 22.
21 Traducción del porteño al castellano: "pibes chorros" significa "jóvenes ladrones".
22 Llach, 2006.

En cambio, el aprendizaje-servicio impacta en la mejora de las condiciones de educabilidad y los rendimientos académicos de los estudiantes en peores condiciones económicas y socio-educativas porque apuesta a desarrollar todas sus potencialidades, refuerza su capacidad de iniciativa y de creatividad, les da motivaciones que les resultan significativas y les brinda la posibilidad de liderar proyectos propios y de asumir responsabilidades frente a su comunidad. Para el aprendizaje-servicio no hay "pobrecitos", sino candidatos a protagonistas.

c) Impactos del aprendizaje-servicio en el aprendizaje

Entre las investigaciones realizadas en torno al impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo académico y cognitivo, habría que señalar las vinculadas con conocimientos conceptuales y competencias, desarrolladas por Wurr (2002); Melchior (1999) y Howard, Markus y King (1993), y a la mayor capacidad para analizar y sintetizar información compleja, desarrolladas por Eyler and Giles (1999); Osborne y otros (1998); Weiler y otros (1998); Akujobi y Simmons (1997); Supik (1996); Melchior y Orr (1995), Batchelder y Root (1994), así como las efectuadas por RMC Research en cuanto a la evaluación de diversos programas desarrollados en Estados Unidos[23].

Resultan también significativas las investigaciones desarrolladas por Billig y Klute para evaluar el impacto del programa de aprendizaje-servicio en las escuelas del Estado de Michigan[24], que mostraron impactos estadísticamente significativos en todos los campos del compromiso cognitivo entre los estudiantes de 2º a 5º grado, así como impactos significativamente superiores a la media en el área de Lengua, en el caso de los estudiantes de 7º a 12º grado.

Una investigación dirigida por Furco en California comparó tres grupos de estudiantes. El primero desarrollaba proyectos de aprendizaje-servicio, el segundo pasantías con intencionalidad solidaria y el tercero no realizaba ninguna de las dos actividades. El estudio abarcó numerosas variables y se definieron los logros de aprendizaje académico en función del dominio de

23 En Filadelfia (NYLC, 2004), Hawaii (Billig-Meyer, 2002; Billig-Meyer-Hofschire, 2003) y Nueva Inglaterra (Klute, 2002).
24 Billig-Klute, 2003; Klute-Billig, 2004.

los contenidos, las capacidades para el planteo y resolución de problemas, y las actitudes hacia el aprendizaje. El análisis de los datos mostró que los dos primeros grupos tuvieron resultados significativamente mejores que el tercero, en todos los campos académicos evaluados, y tenían una actitud significativamente más positiva con respecto a la escuela. No se advirtieron diferencias significativas entre los dos primeros grupos abordados[25].

El aprendizaje-servicio tiene impactos educativos específicos en el modo de aprender en la educación superior. Entre otros, los estudios desarrollados por Eyler y Giles en universidades norteamericanas muestran que el aprendizaje-servicio impacta consistentemente en la comprensión y aplicación de los conocimientos, en el desarrollo del interés por indagar y del pensamiento reflexivo y crítico, en la percepción de posibilidades de cambio social, en el desarrollo personal e interpersonal y en el desarrollo de prácticas de ciudadanía participativa[26].

d) Impactos del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo del trabajo

Investigaciones desarrolladas en los últimos años muestran que las prácticas de aprendizaje-servicio mejor organizadas constituyen una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias básicas para el mundo del trabajo, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de competencias para trabajar en equipo, comunicarse eficazmente, asumir responsabilidades y desarrollar la capacidad de iniciativa personal y las competencias organizacionales y de gestión[27].

Este conjunto de competencias resultan especialmente significativas en un contexto mundial en el que la empleabilidad no está garantizada y un número creciente de trabajadores tienen que generar y gestionar sus propios emprendimientos productivos.

Entre las investigaciones sobre el impacto del aprendizaje-servicio en los aprendizajes vinculados al "aprender a hacer", algunos han subrayado su impacto en el proceso de orientación vocacional hacia el mundo

25 Furco, 2002.
26 Eyler-Giles, 1999.
27 Melchior, 2000; Shumer, 1998; Weiler Et Al., 1998; Conrad And Hedin, 1989; Nylc, 2004.

del trabajo[28], así como en una mayor comprensión de la ética del trabajo[29]. Varios han relevado mejoras de las competencias profesionales de los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio[30], así como una mejor preparación para el ingreso al mundo del trabajo[31].

Algunas de estas investigaciones muestran que las pasantías de aprendizaje-servicio realizadas en el marco de organizaciones de la sociedad civil generan resultados tanto o más importantes que las realizadas en empresas, en cuanto a las competencias para el mundo del trabajo, ofreciendo el valor agregado de fortalecer la formación ética y contribuyendo con una ciudadanía activa.

A los pragmáticos, a quienes pueden no convencer las investigaciones de los especialistas en aprendizaje-servicio, podrían en cambio resultarles significativas las afirmaciones de Bill Gates, el presidente de Microsoft:

"La mayor parte del ´conocimiento´ sobre el que está construida la economía actual es sólo información, datos puros. Sin embargo, el conocimiento en sí mismo es más profundo. Tal como el gurú del management Tom Davenport lo definió, ´el conocimiento es información combinada con experiencia, contexto, interpretación y reflexión´. (...) El conocimiento que acumulamos a través de una carrera –el conocimiento ´tácito´, más que el ´explícito´ que podemos encontrar en manuales o libros– define nuestro valor para la organización en la cual trabajamos. La capacidad que uno tenga de combinarlo con el conocimiento de los colegas, socios y clientes puede ser la diferencia entre el éxito y el fracaso."[32]

El aprendizaje-servicio es especialmente idóneo para fortalecer y sistematizar los "conocimientos tácitos" y las competencias pro-sociales que no pueden adquirirse en los libros, y que pueden garantizar una mejor integración en el mundo del trabajo a la generación de la revolución informática y la sociedad del conocimiento.

28 Furco, 2002; Shumer, 1998; Weiler Et Al., 1998; Conrad - Hedin, 1989.
29 Melchior, 2000; Shumer, 1998; Weiler Et Al., 1998; Melchior - Orr, 1995.
30 Ogelgesang & Astin, 2000; Astin, Sax, & Avalos, 1999; Sledge-Shelburne, 1993 Shumer, 1998; Weiler Et Al., 1998; Conrad And Hedin, 1989.
31 Melchior, 2000; Shumer, 1998; Eiler Et Al., 1998; Conrad And Hedin, 1989.

32 Gates, Bill *Hacia la economía del conocimiento*, en diario Clarín, domingo 28 de mayo de 2006, Suplemento Económico, p. 32.

e) Impactos del aprendizaje-servicio en la formación ética

Desde el punto de vista de la formación ética, el aprendizaje-servicio se propone educar no sólo en una ética de los derechos, sino también de la responsabilidad personal y colectiva. Un proyecto de aprendizaje-servicio permite ejercitar el discernimiento ético y la argumentación, y analizar valoraciones, normas y costumbres de diversas comunidades, pero también permite pasar del plano de los ideales declamados a prácticas donde los principios de la solidaridad y la justicia deben ser puestos en juego a través de compromisos personales concretos.

"La formación ética no es un proceso meramente cognitivo, sino que fundamentalmente es producto de una práctica. El desarrollo de experiencias significativas de servicio, articuladas con una reflexión y un conjunto de contenidos, resulta una forma de incorporar la ética de la solidaridad. Este es un elemento esencial que emerge con claridad en los proyectos de aprendizaje-servicio (...), en los cuales se advierte que predominan la cooperación por sobre la rivalidad, la aceptación de la diversidad por sobre la discriminación, la mediación sobre el conflicto, el compromiso con los demás por sobre la comodidad y la indiferencia. En este sentido, se puede decir que el desarrollo del aprendizaje-servicio construye una cultura de la paz."[33]

Las investigaciones en este plano plantean desafíos complejos, pero ya se han comenzado a desarrollar algunos estudios específicos sobre el impacto que el aprendizaje-servicio tiene en el desarrollo humano y moral de los niños y jóvenes, permitiendo superar una educación ética exclusivamente retórica y discursiva.

Los estudios pioneros de Dan Conrad y Diane Hedin (1989), así como los de Leming (2001), indican que los estudiantes que han desarrollado proyectos de aprendizaje-servicio poseen mayores habilidades que los grupos de control para tomar decisiones independientes respecto de cuestiones morales. Estos y otros estudios indicarían que el aprendizaje-servicio promueve una mayor apertura a nuevos puntos de vista y perspectivas[34], como así también

33 Paso Joven, 2004, p. 37.
34 Melchior, 2000; Weiler Et Al., 1998; Conrad And Hedin, 1989.

cambios positivos en la capacidad de desarrollar juicios éticos[35].

Otros estudios han relevado indicios sobre el impacto positivo del aprendizaje-servicio en cuanto al desarrollo de la autoestima[36]; mayor "empoderamiento" (empowerment) y eficacia personal[37], y en cuanto a la ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo[38].

f) Impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de actitudes pro-sociales

"Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen (y a veces hasta desaparecen) las diferencias –e incluso los conflictos– entre los individuos. Esos proyectos (...) valorizan los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, y dan origen a un nuevo modo de identificación."

"En consecuencia, en sus programas la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos (...) mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, acción humanitaria, servicios de solidaridad entre las generaciones, etc."[39]

Corroborando esta afirmación referida al "aprender a vivir juntos", son numerosas y contundentes las investigaciones que muestran el impacto de las experiencias de aprendizaje-servicio en cuanto al desarrollo de actitudes y conductas pro-sociales (ver: Tapia 3.3.2).

"Los estudios más recientes reafirman la fuerte evidencia de las primeras investigaciones compiladas por Billig (2000), en cuanto a que el aprendizaje-servicio produce un espectro de impactos positivos en el área de las conductas pro-sociales, la aceptación de la diversidad, la conexión con la propia herencia cultural, el desarrollo ético y el fortalecimiento de factores protectores relacionados con la resiliencia. El aprendizaje-servicio claramente ayuda a los estudiantes a desarrollar aprendizajes

35 Leming, 2001; Melchior, 2000; Nylc, 2004.
36 Morgan-Streb, 1999; Mcmahon, 1998; Melchior-Orr, 1995; Switzer Et Al., 1995; Shaffer, 1993.
37 Covitt, 2002; Furco, 2002; Leming, 2001; Morgan and Streb, 1999; Mcmahon, 1998; Batchelder and Root, 1994; Scales and Blyth, 1997; Conrad-Hedin, 1989.
38 Melchior and Bailis, 2002; Ammon Et Al., 2001, Conrad and Hedin, 1989.
39 Delors, 1996, pp. 105-106.

de solidaridad, altruismo y otros aprendizaje socio-emocionales."[40]

Varias investigaciones han relevado el impacto positivo de los programas de aprendizaje-servicio en la mejora de las conductas pro-sociales[41]. Algunos estudios específicos muestran como resultado de los proyectos de aprendizaje-servicio una mayor habilidad para el trabajo en equipo o con otras personas[42] y mayor camaradería entre los estudiantes[43].

g) Impacto en el fortalecimiento de la capacidad de resiliencia

Creemos que son de particular interés las recientes evidencias en cuanto al impacto del aprendizaje-servicio en el fortalecimiento de la capacidad de resiliencia[44], entendida como la capacidad de hacer frente a dificultades de la vida, superarlas y ser transformados positivamente por ellas[45].

Como se sabe, el concepto de resiliencia proviene de la Psiquiatría[46], que en los años cincuenta comenzó a investigar por qué algunos niños que habían vivido circunstancias traumáticas en su infancia lograban superarlas positivamente, por qué personas que habían pasado por situaciones extremas como la reclusión en campos de concentración o la pérdida de un hijo habían logrado superar positivamente esa experiencia límite y por qué, en cambio, otras entraban en depresiones irreversibles o en cuadros psiquiátricos graves.

Mientras que algunos autores definen la resiliencia como la capacidad de "adaptarse con éxito a la adversidad", otros ponen el énfasis en identificarla con la capacidad transformadora de la realidad. En la expresión de García Morillo, resiliencia sería la "capacidad de resistir la adversidad y de transformar las situaciones críticas en oportunidades de desarrollo"[47].

El término "resiliencia" ha comenzando a introducirse en los últimos años también en el vocabulario

40 NYLC, 2004, p. 22.
41 Scales Et Al, 2000; Billig, 2000; Eyler-Giles, 1999; Morgan-Streb, 1999; Melchior, 1999; O'donnell Et Al., 1999; Astin-Sax, 1998; Leming, 1998; Yates-Youniss, 1996; Stephens, 1995; Batchelder-Root, 1994; Conrad-Hedin, 1989.
42 Melchior And Orr, 1995.
43 Billig, 2002; Weiler Et Al., 1998; Conrad- Hedin, 1989.
44 Billig, 2000; Melchior, 1999; Edusol, 2004.
45 Melillo-Suarez Ojeda, 2001.
46 Grotberg, 1995; Vanistendael-Lecomte, 2002; Cyrulnic, 2001, 2002.
47 Kotliarenco, A., Mardones, F., Melillo, A., Suarez Ojeda, N., 2000.

educativo[48]. Las investigaciones han mostrado que si un niño que ha sufrido traumas severos encuentra un "adulto significativo" (un pariente, un docente, un líder comunitario) con quien pueda experimentar el ser amado desinteresada e incondicionalmente, puede fortalecer su capacidad de resiliencia y desarrollarse positivamente[49].

En este sentido, es interesante una encuesta desarrollada recientemente por el National Youth Leadership Council entre estudiantes norteamericanos de nivel medio. De la encuesta surgió que era más alto el porcentaje de jóvenes que tenían adultos significativos a quien recurrir entre los que habían participado en actividades de aprendizaje-servicio (97%) o de servicio comunitario (93%), que entre los jóvenes que no habían desarrollado actividades solidarias (78%). El dato se explica porque entre quienes participan en proyectos de aprendizaje-servicio crece significativamente el número de educadores y líderes comunitarios que se convierten en adultos significativos para los jóvenes, en comparación con aquellos que no participaron en actividades solidarias: 61% contra 50%, en el caso de los educadores, y 22% contra 14%, en el caso de los líderes de organizaciones comunitarias[50].

El notorio psiquiatra francés Boris Cyrulnik ha subrayado la importancia de los vínculos afectivos y solidarios en el fortalecimiento de la capacidad de resiliencia:

"La felicidad (…) es siempre fruto de la elaboración. Es algo a trabajar. Y ella se construye en el encuentro con el otro."[51] Además, señala:

"[la resiliencia significa] un mensaje de esperanza, porque en psicología nos habían enseñado que las personas quedaban formadas a partir de los cinco años. (…) Ahora las cosas han cambiado; sabemos que un niño maltratado puede sobrevivir sin traumas si no se le culpabiliza y se le presta apoyo."[52]

A partir de éstas y otras investigaciones, los especialistas han identificado lo que denominan

48 Henderson-Milstein, 2003.
49 Melillo, 2001.
50 NYLC, 2006, p. 11, Fig. 5.
51 Cyrulnik, 2001.
52 Cyrulnik, 2002, p. 26.

"factores protectores" o "pilares" de la potencialidad de resiliencia, es decir, los factores que hacen que una persona esté mejor preparada para enfrentar las situaciones límite y las circunstancias adversas de la vida. Algunos de estos factores tienen que ver con las características personales que favorecen o no la resiliencia (factores protectores internos) y otros tienen que ver con el entorno familiar y comunitario (factores protectores ambientales)[53].

En cuanto a los factores protectores ambientales, el aprendizaje-servicio posibilitaría que se desarrollen algunos de ellos:

- "Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines;
- Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicios a otros y brindar ayuda;
- Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas;
- Promueve el establecimiento y el logro de metas;
- Fomenta el desarrollo de valores pro-sociales y estrategias de convivencia;
- Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativas."[54]

Numerosos estudios muestran el impacto del aprendizaje-servicio en algunos de los factores protectores internos:

- *Autoestima;* está suficientemente documentado que los estudiantes que participan de experiencias de aprendizaje-servicio fortalecen su autoestima, descubren que son capaces de hacer cosas que antes no imaginaban y se sienten orgullosos de sí mismos y de su escuela o universidad por lo realizado en beneficio de su comunidad[55].
- *Compromiso personal con una ética solidaria;* se fortalece al participar en el planeamiento y la toma de decisiones en torno a cuestiones que afectaban la calidad de vida de su comunidad.
- *Independencia e iniciativa personal;* los proyectos de aprendizaje-

53 CVU, 2004.

54 CVU, 2004, p. 21.

55 Conrad- Hedin, 1990; Eyler-Giles, 1999; NYLC, 2004; Furco, 2004; EYC, 2001; Edusol 2004; CVU, 2004.

servicio ponen a los estudiantes en situación de enfrentar personalmente situaciones novedosas, contribuyen a desarrollar su capacidad de "actuar con" y a poner en juego su creatividad.

- *Capacidad de relacionarse positivamente con otros;* los proyectos de aprendizaje-servicio de mayor calidad se llevan a cabo grupalmente y generan espacios de reflexión sobre la convivencia, lo cual alienta el desarrollo de la capacidad de relacionarse positivamente con otros y de superar dificultades para la comunicación y el establecimiento de relaciones personales positivas.
- *Capacidad de introspección;* los espacios de reflexión propios de un proyecto de aprendizaje-servicio (ver: Tapia 6.2.1) fortalecen esta capacidad y abren espacios para la autocrítica y la reflexión sobre las propias capacidades y acciones.

Concluyamos señalando que no hay evidencias académicas sobre el impacto del aprendizaje-servicio sobre el factor protector interno del sentido del humor. Lo que puedo testimoniar personalmente es que durante la inestabilidad económica que asoló a la Argentina a fines de la década del noventa y que estalló con la crisis institucional de diciembre de 2001[56], los que estaban de peor humor solían ser quienes no estaban haciendo nada para enfrentar la situación. En las escuelas y universidades solidarias y en las organizaciones sociales donde se seguía luchando, no había tiempo para lamentaciones, y se podía encontrar a gente capaz de utilizar el buen humor como recurso para mantenerse a flote, aún en las circunstancias más sombrías.

Como lo expresó en esa época aciaga el escritor argentino Mempo Giardinelli:

"Ante el espectáculo del derrumbe, caben tres actitudes: una es contemplar la catástrofe y mirar, azorados, cómo todo se viene abajo. Otra es huir, sacar el cuerpo para no ser aplastado por los escombros. Y la tercera es recuperarse enseguida, evaluar los daños y ponerse de inmediato a reconstruir."[57]

56 Cuando el presidente De la Rúa se vio obligado a renunciar ante la crisis económica, la presión generada por la deuda externa y el rechazo popular manifestado por los "cacerolazos" y los "piquetes".
57 Giardinelli, 1998.

La tercera actitud es justamente la "resiliente". En un mundo en el que los ataques terroristas, los desastres naturales, las crisis familiares y tantos otros males nos enfrentan cotidianamente con "el espectáculo del derrumbe", sin duda es crucial poder fortalecer en adultos y jóvenes la capacidad de abrazar las dificultades como una posibilidad de crecimiento y superación, y de encontrar en la solidaridad un camino de transformación del mundo.

h) Impacto del aprendizaje-servicio en la formación para la ciudadanía

"La ciudadanía se construye participando, y el aprendizaje-servicio es un método para aprender a participar en la vida social."[58]

Numerosos estudios respaldan esta afirmación. De hecho, podríamos afirmar que todos los efectos positivos que hemos mencionado hasta aquí contribuyen a formar mejores ciudadanos. Covitt (2002) y Perry y Katula (2001) han relevado indicios de una mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales en los estudiantes, luego de realizar experiencias de aprendizaje-servicio. Otras investigaciones han encontrado una mayor comprensión de los procedimientos gubernamentales[59], y un mejor ejercicio de la ciudadanía, la responsabilidad ciudadana y la participación en las cuestiones públicas[60].

Un extenso estudio dirigido por Judith Torney Purta entre 1999 y 2000 sobre la educación ciudadana en el mundo[61] arrojó un dato que puede resultar curioso: los estudiantes secundarios latinoamericanos con mejores notas en Educación Cívica eran los que se mostraban menos dispuestos a formar parte de organizaciones sociales o actividades de voluntariado[62]. La obvia interpretación es que los "buenos alumnos" no siempre son los mejores ciudadanos, y que una educación cívica reducida a la adquisición de nociones teóricas no alcanza para formar ciudadanos participativos y solidarios.

58 Puig-Batlle-Bosch-Palos, 2006, p. 37.

59 Levine & López, 2002; Torney-Purta, 2002.

60 Melchior, 2002; Kahne, Chi, & Middaugh, 2002; Youniss, Mcclellan y Yates, 1997; Berkas, 1997; Moely, 2002; Kahne & Westheimer, 2002; Levine & López, 2002; Covitt, 2002; Ammon Et Al., 2001; Eyler & Giles, 1999; Astin & Sax, 1998.

61 El estudio recogió entrevistas a 90.000 estudiantes de 14 años en 28 países, y a 50.000 entre 17 y 19 en 16 países, incluyendo en ambos casos a Chile y Colombia. www.wam.umd.edu/~jtpurta/

62 Torney-Purta y otros, 2001; Torney-Purta y Amadeo, 2004.

Un análisis del mismo estudio mostró que en todo el mundo los estudiantes que además de aprender contenidos de Educación Cívica, desarrollaron actividades solidarias en la escuela mostraron mayor disposición al compromiso ciudadano, mejores competencias para la interpretación de información sobre cuestiones públicas y mejor manejo conceptual[63].

A los estudiantes de sectores con más recursos económicos y culturales, los proyectos de aprendizaje-servicio les permiten asomarse personalmente a realidades sociales que normalmente les son ajenas, tomar contacto con la diversidad cultural e interactuar positivamente con personas en situaciones menos favorecidas que las propias. El aprendizaje-servicio puede ser decisivo para la toma de conciencia de las propias condiciones de privilegio, respondiendo a los desafíos de la realidad, no desde el lugar de la culpa, la apatía o el egoísmo, sino desde la participación responsable. Estas experiencias pueden contribuir a la superación de estereotipos y prejuicios sociales y étnicos, a revertir actitudes pasivas y consumistas, y a preparar a adolescentes y jóvenes para asumir responsabilidades profesionales y ciudadanas, orientados al bien común y no sólo al lucro individual[64].

En cuanto a los niños, adolescentes o jóvenes en situaciones de pobreza y marginalidad, los proyectos de aprendizaje-servicio les permiten superar una cultura de miedos e impotencia, que alimentan la apatía, la resignación al clientelismo y la injusticia como inevitables. Una experiencia bien planificada les permite experimentar que también ellos son capaces de hacer algo concreto y positivo por la comunidad que los rodea, que algo cambia a su alrededor gracias a sus actividades. Al desarrollar un proyecto solidario, también pueden aprender cuáles son los canales a través de los cuales peticionar a las autoridades, solicitar recursos a empresas y organizaciones de bien público, y sobre todo aprender a articular solidariamente esfuerzos al servicio del bien común.

4.2. Impacto del aprendizaje-servicio en las comunidades destinatarias y

63 Torney-Purta, 2003.

64 Ehrlich, 2000.

en la construcción de capital social

Como afirma Bailis,

"Se ha prestado una atención sorprendentemente pequeña a la otra mitad de la ecuación (aprendizaje-servicio), a lo que realmente significa la comunidad en este contexto, y ha habido pocos esfuerzos rigurosos para definir y medir la diferencia que el aprendizaje-servicio genera en las personas atendidas."[65]

A pesar del estado aún incipiente de nuestros conocimientos en este tema, ya es posible entrever algunas certezas. La primera es que, al igual que sucede en lo académico, no cualquier experiencia de aprendizaje-servicio generará impactos positivos mensurables en la vida comunitaria.

Así como hay consenso suficiente en cuanto a los rasgos programáticos que debiera tener un proyecto de aprendizaje-servicio para poder medir impactos estadísticamente significativos en el aspecto del aprendizaje, algunas evidencias permiten afirmar que desde el aspecto del servicio solidario los proyectos también debieran tener algunos rasgos de calidad específicos para garantizar un impacto mensurable.

Mientras ninguna investigación demuestre lo contrario, nos arriesgamos a suponer que un proyecto que consista en repartir la sopa en el comedor barrial tres veces al año no será un buen proyecto de aprendizaje-servicio, aunque incluya múltiples articulaciones curriculares, maravillosas reflexiones de los estudiantes sobre las estructuras sociales, la vulnerabilidad social y sus propios sentimientos, y aunque haya mejorado el sentido de pertenencia a la institución y las calificaciones en Ciencias Sociales.

En base a la experiencia desarrollada por el Programa Nacional Educación Solidaria en la evaluación de más de 15.000 experiencias educativas solidarias en los últimos seis años, se han desarrollado algunos criterios de evaluación de la calidad de los proyectos en el aspecto del servicio solidario que pueden contribuir a un mayor impacto comunitario. En este sentido, algunos de los elementos más significativos son:

65 NYLC, 2006, p. 73.

- La calidad del diagnóstico participativo previo.
- El adecuado equilibrio entre actividades de promoción y asistencia. Un proyecto de calidad incluye espacios para la participación activa de los destinatarios y apunta a la promoción social. En caso de ser una actividad exclusivamente asistencial, ésta está justificada suficientemente por el diagnóstico realizado.
- La articulación y participación de organizaciones locales.
- Evaluación. El proyecto mide el impacto de lo realizado con datos objetivos y con métodos participativos que permiten relevar las opiniones de la comunidad atendida.

Algunos autores comienzan a analizar el impacto social de los proyectos de aprendizaje-servicio empleando variables que permiten mensurar impactos a escala. Por ejemplo, la evaluación de Learn & Serve calculó en términos monetarios el valor agregado de las actividades solidarias financiadas por el programa, y se llegó a la conclusión de que cada dólar invertido en proyectos de aprendizaje-servicio generaba cuatro en beneficios para las comunidades atendidas[66].

En América Latina y el Caribe se han documentado miles de casos en que los proyectos de aprendizaje-servicio han producido impactos visibles y mensurables en las comunidades atendidas. En muchos de ellos, esos impactos son tan evidentes, que no requieren de mayores mediaciones para ser percibidos:

- Las personas no videntes de Cipoletti saben que ahora pueden orientarse con mayor facilidad y autonomía porque las calles están señalizadas en Braille, gracias a los niños de la escuela especial.
- Las familias del Barrio Solidaridad de Salta ven todos los días los árboles que plantaron con los estudiantes de la escuela “Juan Zorrilla de San Martín”, y saben que cuando la barrera forestal crezca protegerá al barrio del viento de la Cordillera[67].

66 Melchior, 1999.
67 Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2005, www.me.gov.ar/edusol.

- La comunidad rural de Líbano de la provincia de Buenos Aires cuenta con una biblioteca, gracias a la iniciativa de los niños del jardín de infantes y sus familias[68].

Si bien no hay aún compilaciones sistemáticas a nivel regional, muchos proyectos y programas han comenzado a documentar lo realizado. Quisiera mencionar, simplemente a título de ejemplo, algunos casos en que se ha evaluado en términos objetivos los resultados de las actividades solidarias:

- El Programa BIN (Búsqueda, Identificación y Nutrición), de identificación y tratamiento de niños en situación de desnutrición aguda, implementado por la Facultad de Medicina de la Universidad de Tucumán, ha salvado la vida de casi 400 niños en 3 años de trabajo[69].

- Sólo en la comunidad de Trihue, de Lafquelmapu (Chile), la escuela técnica de Remehue benefició a 52 familias con la construcción, ampliación o refacción de sus casas.

- Alrededor de 1.200 estudiantes participantes en el Programa Nacional Aprender Enseñando ofrecieron apoyo escolar a más de 11.000 niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad socio-educativa. Al terminar el año escolar el 90% de ellos había permanecido en el sistema escolar, y el 75% había promovido de curso en los plazos esperados.[70]

En el estado actual de nuestros conocimientos, resulta difícil de medir el impacto que tienen las prácticas de aprendizaje-servicio en la vida cotidiana de miles de comunidades en todo el mundo, y mucho más su impacto en la vida social en el mediano y largo plazo.

Sin embargo, y en base a lo que sabemos hoy, coincidimos con una obra recientemente publicada en Cataluña que afirma que, por las características que le son propias, el aprendizaje-servicio puede ser "una fuente de producción de capital social y de cohesión social"[71].

68 Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2003, www.me.gov.ar/edusol.
69 Premio Presidencial Practicas Solidarias en Educación Superior 2004, www.me.gov.ar/edusol.
70 Datos correspondientes al informe preliminar 2005. Ver www.me.gov.ar/aprender_ense.
71 Puig-Batlle-Bosch-Palos, 2006, p. 43.

Capítulo 5

Informe de investigación

Experiencias ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (2004-2008)

Lic. Martín Ierullo
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

El presente informe surge del proyecto de investigación denominado "Experiencias Ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación". Los objetivos de dicho proyecto son:

- Relevar información actualizada acerca de las experiencias ganadoras de este premio.
- Evaluar la utilización y el impacto del premio otorgado (transferencia monetaria, capacitación y acompañamiento) en las instituciones ganadoras.
- Analizar los resultados e impactos de las experiencias en los estudiantes protagonistas, en los destinatarios y en la dinámica institucional.

Dicho relevamiento se concreta en el diseño de una encuesta, la cual se realizó por vía telefónica a referentes institucionales (directivos o coordinadores de proyectos) de las instituciones cuyas experiencias educativas solidarias fueron ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación.

Se realizaron un total de 13 encuestas a las instituciones galardonadas durante el mes de septiembre de 2009, a partir de las cuales se recabaron los datos que serán objeto de análisis en el presente informe.

Cabe destacar que las temáticas abordadas por las experiencias y las actividades de servicios a la comunidad desarrolladas por los estudiantes son diferentes en cada caso y se adecuan a la convocatoria realizada por PwC y CLAYSS para cada edición del premio. También resultan variantes las características de la institución galardonada en cuanto a: su localización (localidad y provincia), tipo de gestión (estatal o privada), nivel educativo (inicial, primaria, secundaria o superior) y modalidad de la educación (especial, artística, técnico-profesional, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, etc.).

Tomando en cuenta la diversidad de experiencias e instituciones que componen este grupo, se ha diseñado un instrumento de recolección de datos (encuesta) que apunta a observar aspectos generales en cuanto a las experiencias, y analizar la trayectoria de las mismas a partir de la premiación.

A fin de facilitar la estructuración del informe, se ha dividido el mismo en tres ejes: 1) Institucionalización de las experiencias de aprendizaje-servicio, que analiza en qué medida la escuela ha adoptado la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio en la institución y ha dado continuidad a la experiencia educativa solidaria premiada; 2) Calidad de la experiencia desarrollada, que evalúa la situación actual de la experiencia en cuanto a las actividades de servicio solidario realizadas por los estudiantes, la vinculación con otras instituciones y los aprendizajes que realizan los estudiantes; y 3) Utilización e impacto del premio, que releva el aporte monetario, capacitación y acompañamiento técnico en la experiencia educativa solidaria.

1. Institucionalización de las experiencias de aprendizaje-servicio en las instituciones

a. Continuidad de las experiencias premiadas

Como una primera aproximación a este eje, se analizó si las experiencias galardonadas han tenido continuidad desde el momento de premiación hasta la actualidad. Con respecto a este punto, fue posible visualizar que casi la totalidad de las experiencias continúan en ejecución, tal como puede apreciarse en el Gráfico 1.

De las 13 experiencias que formaron parte de esta encuesta, solamente una de ellas no continúa. A partir de marzo de 2009 se decide la discontinuidad de la misma, debido a dificultades en cuanto al sostenimiento económico y debido a cuestiones legales respecto de la contratación de los participantes de la experiencia, que consiste en un emprendimiento productivo. Sin embargo dicha institución educativa continúa desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio con respecto a otras temáticas.

Gráfico 1. Continuidad de las experiencias galardonadas

Elaboración propia. Fuente: encuesta telefónica a instituciones ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (13 casos).

La mayoría de las experiencias que continúan en ejecución profundizaron las estrategias desarrolladas en la misma población destinataria, incorporando nuevas acciones y perfeccionando las ya existentes, pero manteniéndose en la misma línea de acción y área temática (7 casos). Otras experiencias aplican las mismas líneas de acción, pero con respecto a otras poblaciones destinatarias (2 casos), y otras incorporan nuevos componentes y líneas de acción pero

se mantienen en la misma temática (2 casos). Debido a cambios en cuanto a la organización de la educación a nivel municipal, una de las experiencias continúa desarrollándose desde otra institución que nuclea las prácticas de escuelas de educación especial de todo el municipio, posibilitando la incorporación de estudiantes de escuelas que antes no participaban de la misma.

También puede observarse que en estas instituciones educativas se desarrollan otros proyectos solidarios con temáticas distintas a las de las experiencias galardonadas por el premio.

En resumen, puede afirmarse que la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio ha sido adoptada por la totalidad de las instituciones analizadas.

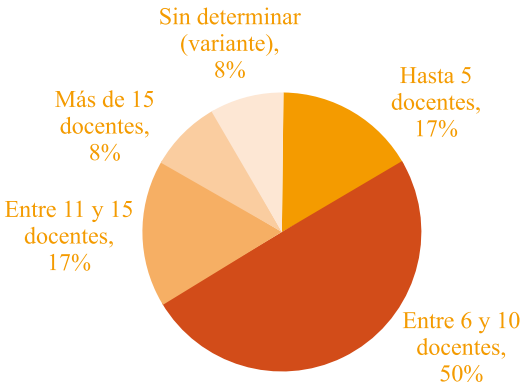
b. Asignaturas y docentes involucrados en la experiencia

Con respecto a este punto puede observarse que la mayoría de las experiencias galardonadas involucra en la actualidad más de una asignatura (10 casos): hasta 3 asignaturas (2 casos), más de tres asignaturas (8 casos, de los cuales dos incorporan la experiencia como transversal a la institución, involucrando la totalidad de materias).

La participación de las asignaturas en la experiencia se materializa de distintas maneras. Algunas de ellas se involucran directamente en el proyecto y otras aportan de manera indirecta, a través del análisis de cuestiones vinculadas con la ejecución, desarrollo de investigaciones vinculadas, preparación de elementos o productos específicos, generación de espacios de reflexión sobre la experiencia, etc.

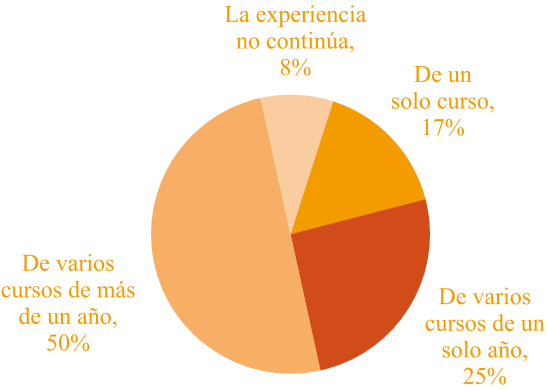
Con respecto al tipo de materias que se involucran, se observa que la mayoría de las experiencias incorporan además de espacios para el desarrollo de las prácticas solidarias (talleres de aplicación, prácticas técnicas, etc.), materias de perfil teórico, las cuales varían en función de la temática del proyecto (8 casos). El resto se desarrolla solamente en espacios específicos para el desarrollo de las prácticas (4 casos).

Gráfico 2. Cantidad de docentes participantes en las experiencias



Elaboración propia. Fuente: encuesta telefónica a instituciones ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (12 casos).

Gráfico 3. Estudiantes participantes de la institución



Elaboración propia. Fuente: encuesta telefónica a instituciones ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (12 casos).

Este punto se vincula con la cantidad de docentes involucrados en la experiencia, los cuales en todos los casos son más de uno, tal como puede apreciarse en el Gráfico 2.

Es importante observar que la experiencia trasciende la iniciativa de un solo docente, contribuyendo a incrementar la sustentabilidad del proyecto en el tiempo.

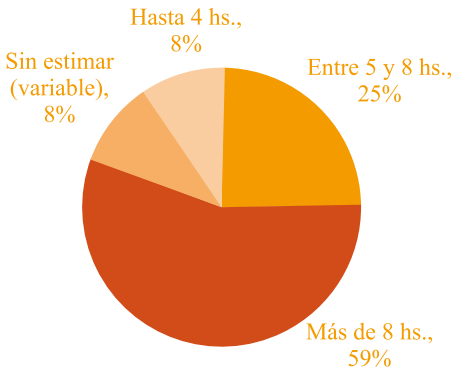
En algunos de los proyectos se observa la designación de un docente coordinador, generalmente asociado a las asignaturas desde las cuales se lleva a cabo la práctica solidaria (8 casos).

c. Estudiantes participantes de la experiencia

Si bien las matrículas del estudiantado de las instituciones encuestadas resultan variables debido a la diversidad de realidades, es posible analizar la cantidad de cursos involucrados para cada caso, tal como surge del Gráfico 3.

En conclusión, puede observarse que en la mayoría de los casos participan de la experiencia estudiantes de más

Gráfico 4. Tiempo dedicado semanalmente a la experiencia



Elaboración propia. Fuente: encuesta telefónica a instituciones ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (12 casos).

de un curso, pertenecientes a distintos años o ciclos educativos. En algunos de los proyectos se señala que esta situación representa un cambio con respecto al momento de premiación, ya que se incorporaron nuevos estudiantes hasta la actualidad, a la par de la incorporación de docentes.

Con respecto a la cantidad de estudiantes que participan, se observa que en promedio son 48 por experiencia. Sin embargo este resultado varía de acuerdo con la institución, observándose que las situaciones con mayor frecuencia se dan en los dos extremos de la escala construida: en 5 casos la participación es menor a 25 estudiantes y en 4 casos la participación es mayor a 75 estudiantes.

En todos los casos los estudiantes se renuevan anual o cuatrimestralmente, contando con nuevos grupos en cada ciclo lectivo. La participación en la mayoría de los casos es obligatoria, conformando el tránsito por la experiencia una de las condiciones necesarias para la promoción de la asignatura.

d. Tiempo destinado semanalmente a la experiencia

Se observa que la totalidad de las experiencias que fueron encuestadas dedican de manera estable un tiempo semanal para el desarrollo del proyecto, el cual se incrementa ocasionalmente en la mayoría de los casos, de acuerdo con las actividades programadas en el proyecto.

El tiempo semanal dedicado para el desarrollo de la experiencia se expresa en el Gráfico 4.

En resumen, puede afirmarse que la mayoría de las experiencias dedican más de 5 horas cátedra semanales, lo cual constituye otro de los aspectos importantes en cuanto a la consolidación e institucionalización de las experiencias de aprendizaje-servicio.

En conclusión, con respecto al eje **grado de institucionalización de las experiencias de aprendizaje-servicio** puede afirmarse, a partir del análisis realizado en los puntos anteriores, que una importante proporción de las experiencias tiene un alto grado de institucionalización (5 casos). Estas experiencias incorporan más de tres asignaturas, entre las cuales también se encuentran materias con perfil teórico, designan docentes coordinadores, participan estudiantes de más de un curso como práctica obligatoria y dedican un tiempo estable semanal a la ejecución del proyecto. El resto de las experiencias si bien están institucionalizadas, presentan menor grado de institucionalización.

2. Calidad de la experiencia de aprendizaje-servicio

a. Análisis del servicio solidario

Las experiencias que componen el universo de análisis de la presente investigación apuntan a responder a necesidades y problemáticas sociales diversas, visualizándose proyectos con temáticas y objetivos distintos. Dichas experiencias se refieren a satisfacción de necesidades básicas, capacitación para inserción laboral, desarrollo local, desarrollo tecnológico con fines solidarios, construcción de elementos para personas con capacidades especiales, entre otras.

Tomando en cuenta la diversidad de temáticas, se categorizan las mismas de acuerdo al tipo de acciones desarrolladas por los estudiantes para el abordaje de la situación problemática.

Primeramente encontraremos que en la mitad de las experiencias (6 casos) prevalecen las acciones de tipo **asistencial**. A través de la aplicación de los conocimientos estas experiencias apuntan a que los estudiantes obtengan y/o fabriquen determinados bienes

para la satisfacción de necesidades de la población en general o de grupos particulares (adultos mayores, personas con discapacidad, niños/as, etc.). Los resultados de estas experiencias impactarán en mayor o menor medida en la calidad de vida de la población beneficiaria a partir de la provisión de diversos bienes.

En la otra mitad de las experiencias (6 casos) prevalecen las acciones de tipo **promocional**, en tanto se generan competencias e instalan capacidades en la población destinataria para que puedan posicionarse de mejor manera frente a problemáticas estructurales. Dentro de este grupo de experiencias se destacan aquellas de capacitación en emprendimientos productivos, aprovechamiento de recursos naturales y energías renovables, entre otras.

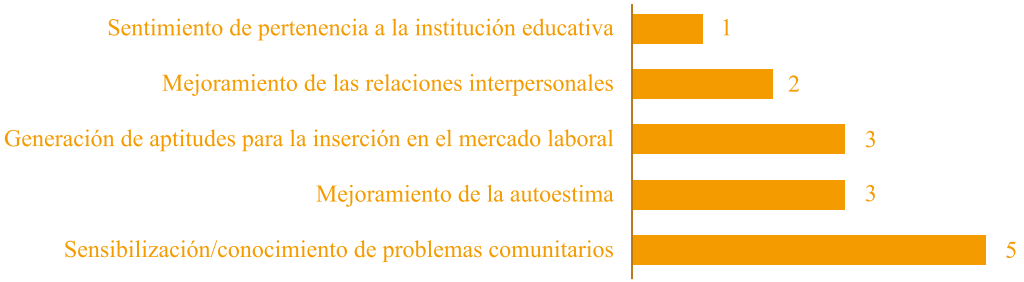
En todos los casos, ya sean los proyectos en los que se priorizan acciones asistenciales como aquellos en los que prevalecen acciones promocionales, se evidencian efectos positivos en sus destinatarios, aportando un mejoramiento de su calidad de vida a través de la satisfacción de necesidades y la generación de competencias y capacidades.

Con respecto a las características de la población beneficiada por el proyecto, se observa que algunas de las experiencias toman como principales destinatarios a organizaciones sociales e instituciones educativas, acompañándolas y fortaleciéndolas (3 casos). Otras experiencias trabajan de manera directa con poblaciones del medio urbano y/o rural (3 casos), y el resto trabaja con grupos poblacionales específicos, como niños y niñas, adultos mayores, personas con discapacidad, personas en situación de desempleo/pobreza, embarazadas, entre otros.

Sin embargo, puede reconocerse que a la hora de estimar la cantidad de personas u organizaciones beneficiadas a través de los proyectos, la mayoría de los referentes institucionales no ha podido realizar dicha estimación (7 casos). Lo cual expresa la debilidad de los registros y de la sistematización de la práctica desarrollada.

Acerca de la evaluación de las experiencias, se reconocen diversos instrumentos (encuestas de opinión/

Gráfico 5. Efectos positivos en los estudiantes (respuestas múltiples)



Según cantidad de respuestas. Elaboración propia. Fuente: encuesta telefónica a instituciones ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (12 casos).

satisfacción, informes, observaciones, etc.) que apuntan a evaluar los procesos de ejecución y los resultados, aunque casi la totalidad de las instituciones afirmó que no contaban con instrumentos apropiados (11 casos) para evaluar el impacto del proyecto en cuanto a la modificación del problema/necesidad que le dio origen y en cuanto a los estudiantes participantes.

b. Los aprendizajes de los estudiantes

Otro de los objetivos centrales de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio es favorecer los aprendizajes de los estudiantes en relación a lo conceptual, procedimental y actitudinal. Se apunta a generar experiencias que permitan motivar a los estudiantes para consolidar contenidos y lograr nuevos aprendizajes, a través de su participación activa y de una **articulación intencionada** del servicio con contenidos de aprendizaje.

En la totalidad de las encuestas los referentes institucionales reconocen los aprendizajes que realizan los estudiantes con respecto a: 1) **contenidos conceptuales** en relación con las temáticas de los proyectos –energías renovables, estructura de los materiales, proceso de industrialización, etc.–, ampliando los contenidos de diversas áreas curriculares; 2) **contenidos procedimentales** en función de

las demandas de las experiencias –cálculos, utilización de herramientas tecnológicas, cuidado de huerta, reconocimiento de necesidades, etc.–; y 3) contenidos **actitudinales** –sensibilización frente a problemáticas comunitarias, educación en valores, formación de competencias laborales, responsabilidad y compromiso, etc.–.

El reconocimiento de aprendizajes con respecto a estos tipos de contenidos resulta de importancia, ya que manifiesta las intenciones que tienen estas experiencias de favorecer la aprehensión y puesta en práctica de conceptos, teorías y herramientas frente a experiencias y problemáticas concretas, a la vez que se apunta a la formación de niños y jóvenes comprometidos con las problemáticas de su comunidad.

En este sentido, se reconocen también otros efectos positivos que ha tenido el desarrollo de estas experiencias en los estudiantes participantes, tal como se detalla en el Gráfico 5.

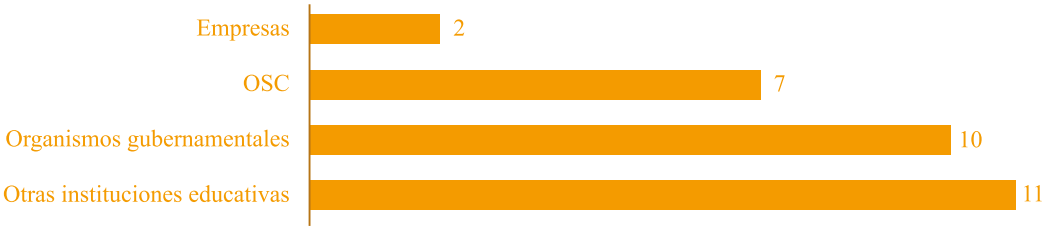
Resulta importante destacar que la totalidad de los referentes institucionales reconocen efectos positivos en los estudiantes, principalmente en relación con los contenidos actitudinales antes señalados. En las palabras de uno de los referentes encuestados, *"[los estudiantes] descubrieron que no son solamente los que siempre necesitan de los demás, sino que tienen algo para ofrecer a los otros"* (registro de encuesta telefónica, septiembre de 2009).

c. La vinculación con otras instituciones

A partir de la comprensión de la complejidad de los problemas y necesidades sobre las cuales, las instituciones educativas han intervenido a través de las experiencias realizadas, podemos afirmar que la vinculación con otras instituciones en las distintas etapas del proyecto resulta de vital importancia. Esta vinculación ofrecerá apoyos y complementos de diversos tipos para resolver de manera eficaz el problema planteado.

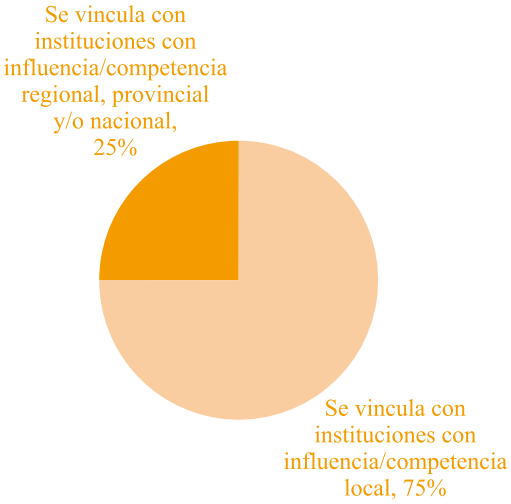
En este sentido, podemos analizar distintos aspectos. Primeramente, en las encuestas se evidencia que en la totalidad de las experiencias se concretan vinculaciones con otras instituciones educativas, organismos

Gráfico 6. Vinculación con otras entidades según tipo de institución (respuestas múltiples)



Según cantidad de respuestas. Elaboración propia. Fuente: encuesta telefónica a instituciones ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (12 casos).

Gráfico 7. Vinculación con otras entidades según nivel de influencia/competencia de la institución con la que se vincula



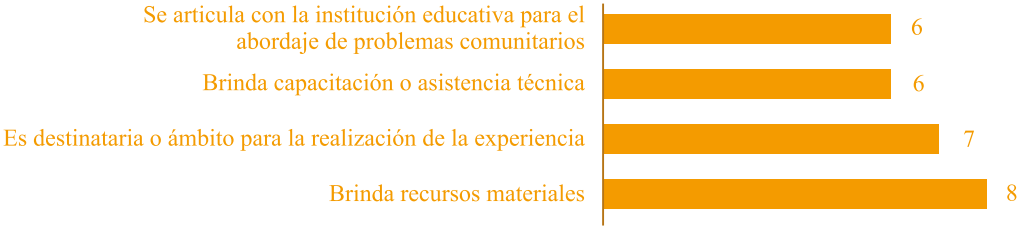
Elaboración propia. Fuente: encuesta telefónica a instituciones ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (12 casos).

gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y/o empresas privadas. En todos los casos se realiza más de una vinculación con otras instituciones, visualizándose que en cuatro casos se desarrollan dos o tres articulaciones, y en ocho casos, más de tres articulaciones.

En los Gráficos 6 y 7 puede apreciarse con qué tipo de instituciones se articulan. La mayoría de las experiencias realiza articulaciones con otras instituciones educativas (en general cada proyecto articula con varias escuelas) y con organismos gubernamentales (generalmente organismos locales).

Con respecto a estas articulaciones se observa que la mayoría de

Gráfico 8. Vinculación con otras entidades según el aporte realizado por la institución con la que se articula (respuestas múltiples)



Según cantidad de respuestas. Elaboración propia. Fuente: encuesta telefónica a instituciones ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (12 casos).

las experiencias se vincula con instituciones (OSC, organismos gubernamentales, y empresas) con influencia/competencias sobre la localidad en la que se encuentra la institución educativa o la localidad destinataria (en el caso que la misma sea distinta a la de la escuela).

A partir de este estudio, pueden reconocerse distintos tipos de vinculación, en función de los aportes realizados: 1) la institución es **destinataria** de la experiencia o ámbito para el desarrollo de la práctica de los estudiantes (7 casos); 2) la institución es **proveedora** de recursos materiales (8 casos) o asistencia técnica (6 casos); y 3) la institución es **aliada** en tanto se articula con la institución educativa para el abordaje de problemas comunitarios (6 casos). Esta descripción puede apreciarse en el Gráfico 8.

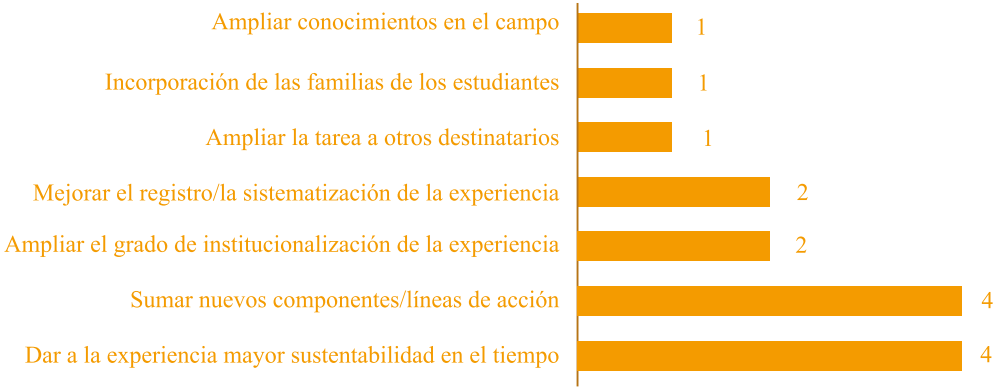
d. Desafíos para la experiencia a futuro

Para desarrollar este punto se han recogido los desafíos a futuro que para la experiencia han formulado los referentes institucionales, tal como se los expresa en el Gráfico 9.

Como aspecto positivo puede afirmarse que en todas las encuestas se reconocen aspectos sobre los que será necesario trabajar, a fin de mejorar la aplicación del proyecto.

Con respecto a este punto se hace hincapié principalmente en la continuidad de las experiencias, a partir de consolidar las líneas de acción

Gráfico 9. Desafíos para la experiencia a futuro (respuestas múltiples)



Según cantidad de respuestas. Elaboración propia. Fuente: encuesta telefónica a instituciones ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (12 casos).

existentes (4 casos), incorporar nuevas líneas de acción (4 casos) y lograr un mayor grado de institucionalización (2 casos). También se rescata la importancia de mejorar el sistema de registro de cada experiencia, cuestión que ya ha sido analizada anteriormente.

A partir del análisis realizado en los puntos anteriores, puede afirmarse que en la totalidad de las experiencias se visualizan efectos positivos en cuanto al impacto real y potencial de la experiencia en la población destinataria y en los estudiantes participantes. Sin embargo, puede precisarse que algunas experiencias logran un mayor grado de impacto en tanto desarrollan acciones predominantemente promocionales (dejando capacidades instaladas en la población), identifican de manera concreta y específica aprendizajes de los estudiantes en relación a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y poseen vinculaciones sólidas y alianzas institucionales con varias instituciones de incumbencia local y provincial/nacional (4 casos). El resto de las experiencias si bien presentan efectos positivos, su nivel de impacto principalmente sobre la población destinataria presenta niveles más bajos.

Gráfico 10. Utilización del premio monetario (respuestas múltiples)

Según cantidad de respuestas. Elaboración propia. Fuente: encuesta telefónica a instituciones ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (13 casos).

3. Utilización e impacto del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación

Las instituciones valoraron la importancia del premio recibido por el reconocimiento de las tareas realizadas, el apoyo material y las actividades de capacitación que fueron brindadas.

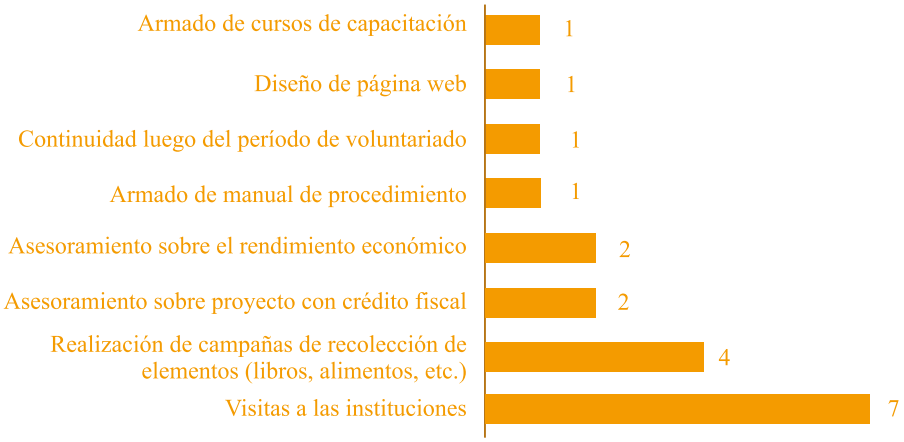
Durante la realización de la encuesta, una de las referentes institucionales señaló: *"El reconocimiento fue importante económicamente, pero más lo fue a nivel humano, porque contribuyó a elevar la autoestima de los chicos"* (registro de encuesta telefónica, septiembre de 2009).

Con respecto al aporte monetario otorgado, el mismo fue utilizado con las finalidades detalladas en el Gráfico 10. En la mayoría de los casos se lo destinó principalmente para la compra de insumos o bienes consumibles y dar continuidad al proyecto (6 casos), y en otros para la compra de herramientas y maquinarias (5 casos).

El premio también incluye una **capacitación presencial de CLAYSS** acerca de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. En su mayoría la misma pudo ser concretada (salvo en dos casos que recibieron el premio en la edición 2008).

Entre quienes completaron dicha capacitación, la mayoría la evalúa

Gráfico 11. Apoyo de PwC a las instituciones (respuestas múltiples)



Según cantidad de respuestas. Elaboración propia. Fuente: encuesta telefónica a instituciones ganadoras del Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación (13 casos).

como muy buena (8 casos) y buena (2 casos). Otro de los referentes no contesta porque desconoce si se realizó la capacitación en la institución, debido a cambios recientes en la coordinación de la experiencia. Quienes destacan la capacitación señalan que la misma sirvió como soporte y marco teórico para las acciones en ejecución.

En algunos casos la capacitación fue abierta a otras instituciones educativas de la zona, lo cual fue valorado positivamente.

Con respecto al **apoyo técnico y solidario de PricewaterhouseCoopers**, la mayoría de las instituciones lo califican como muy bueno (10 casos) y bueno (2 casos). Otro de los referentes no contesta por las mismas razones que fueron expuestas anteriormente. El tipo de apoyo brindado por PwC se encuentra detallado en el Gráfico 11.

En conclusión, las instituciones expresan su conformidad con el

tipo de apoyo brindado a partir del otorgamiento del premio.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación constituye un aporte para el análisis de la situación actual de las experiencias galardonadas con el Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación, principalmente en cuanto a los ejes: 1) institucionalización de las experiencias de aprendizaje-servicio en la institución galardonada; y 2) impacto real y potencial de la experiencia en la población destinataria y en los estudiantes participantes.

Es posible afirmar que las instituciones analizadas han incorporado la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio en sus instituciones, en tanto expresión de su compromiso social. Si bien el grado de institucionalización varía, puede sostenerse que en la mayoría de los casos se destaca la continuidad de las experiencias galardonadas (lo cual significa para las experiencias premiadas en las primeras ediciones una continuidad de aproximadamente cinco años), la designación de tiempo específico para el desarrollo de la experiencia y la participación activa y sostenida de estudiantes y docentes.

Se visualizan en todos los casos efectos positivos en la población destinataria y en los estudiantes participantes. Este aspecto se materializa en el cumplimiento parcial o total de objetivos específicos, planteados por las instituciones en cuanto al servicio solidario y a los aprendizajes de los estudiantes.

Acerca del servicio solidario pueden distinguirse experiencias cuyas actividades son predominantemente promocionales (en tanto apuntan a generar competencias y dejar capacidad instalada en los destinatarios) de otras en las que predominan las actividades asistenciales. Si bien ambos tipos de experiencias impactan positivamente en la calidad de vida de la población destinataria, las primeras poseen un mayor impacto real o potencial en el mediano o largo plazo.

También puede señalarse que la vinculación de la institución educativa con otras instituciones ha incrementado el impacto de las experiencias sobre las problemáticas identificadas, en tanto esta articulación permite combinar

acciones y superar obstáculos y limitaciones. Principalmente, este aspecto se puede observar en las instituciones que se articulan con otras como aliadas en el abordaje de la situación problemática.

Es importante destacar que en todos los casos este estudio identificó aprendizajes que exceden lo actitudinal. Su participación en estas experiencias les ha permitido a los estudiantes descubrir nuevos saberes y consolidar conocimientos adquiridos.

Además del análisis de estos dos ejes, la presente investigación constituye un aporte en cuanto a comprender la importancia que ha tenido el reconocimiento otorgado a las instituciones educativas por parte de PwC y CLAYSS. Dicha importancia no solamente reside en el apoyo monetario y técnico realizado (el cual ha permitido fortalecer la experiencia), sino también en el efecto positivo de dicho reconocimiento en estudiantes y docentes, y por extensión en sus comunidades.

PricewaterhouseCoopers

Buenos Aires
Bouchard 557 Piso 7°
C1106ABG - Ciudad de Buenos Aires
Tel.: (54-11) 4850-0000
Fax: (54-11) 4850-1800

Córdoba
Chacabuco 492
X5000IIR - Córdoba
Tel.: (54-351) 420-2300
Fax: (54-351) 420-2332

Mendoza
9 de Julio 921 Piso 1°
M5500DOX - Mendoza
Tel.: (54-261) 429-5300
Fax: (54-261) 429-5300

Rosario
Córdoba 1464 Piso 7°
S2000AWV - Rosario
Tel.: (54-341) 448-3517 / 426-2217
Fax: (54-341) 426-6255 / 426-6272

CLAYSS Centro Latinoamericano
de Aprendizaje y Servicio Solidario

Lezica 4358 (C1202AAJ)
Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel.: (54-11) 4981-5122

info@clayss.org
www.clayss.org

pwc.com/ar

©2010 Price Waterhouse & Co. S.R.L., Price Waterhouse & Co. Asesores de Empresas S.R.L. y PricewaterhouseCoopers Jurídico Fiscal S.R.L Todos los derechos reservados. PricewaterhouseCoopers se refiere a las firmas argentinas de Price Waterhouse & Co. S.R.L., Price Waterhouse & Co. Asesores de Empresas S.R.L. y PricewaterhouseCoopers Jurídico Fiscal S.R.L. o, según requiera el contexto, a la red de firmas miembro de PricewaterhouseCoopers International Limited, cada una de las cuales es una entidad legal separada e independiente.