



centro latinoamericano de aprendizaje y servicio

APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO EN LAS ESCUELAS ARGENTINAS:

Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)

Informe sintético de la investigación desarrollada por el equipo de investigación de CLAYSS: Prof. María Nieves Tapia, Lic. Alba González, Lic. Pablo Elicegui.

Investigación subsidiada por el *Global Service Institute, Center for Social Development, George Brown School of Social Work, Washington University, Mo., USA., Small Grants Research Program*

Buenos Aires, Diciembre de 2004.



CLAYSS

Billingshurst 2190 – C1425DTR Buenos Aires - Argentina (54-11) 4826-4890
info@clayss.org www.clayss.org

ABSTRACT

La presente investigación se propuso generar una primera visión descriptiva y exploratoria de las escuelas argentinas que desarrollan experiencias educativas solidarias, a partir del análisis de las 6.100 presentaciones hechas al “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”, en sus ediciones de los años 2000 y 2001.

Las preguntas centrales de la investigación apuntaron a definir la existencia o no de un perfil característico de las escuelas que desarrollan experiencias educativas solidarias, y a establecer las características más generalizadas de estas experiencias, con especial énfasis en las que pueden ser consideradas de aprendizaje-servicio en sentido estricto.

A partir de la delimitación de las fuentes (presentaciones al Premio Presidencial correspondientes a escuelas), se procedió a sistematizar los datos existentes para establecer algunas generalizaciones en cuanto a los proyectos educativos solidarios, y –específicamente- aquellos de aprendizaje-servicio, con el objetivo de obtener una descripción sistemática del estado de la cuestión a nivel nacional.

En función del análisis y tratamiento de las fuentes se construyeron dos universos de análisis diferentes.

Universo 1:

4.391 instituciones educativas que presentaron su experiencia educativa solidaria al Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2000 y 2001. Representan el 10 % de las escuelas de todo el país.

Universo 2:

2.898 experiencias educativas solidarias que se presentaron a la convocatoria 2001 del Premio Presidencial Escuelas Solidarias.

Se presenta a continuación una síntesis de la metodología de investigación y los principales hallazgos.

1 - DEFINICIONES INICIALES: PROYECTOS EDUCATIVOS SOLIDARIOS Y APRENDIZAJE-SERVICIO

La metodología pedagógica conocida como “aprendizaje-servicio” ha sido definida como “el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el curriculum, en función del aprendizaje de los estudiantes.” (PROGRAMA NACIONAL ESCUELA Y COMUNIDAD, 2001).

Desde la perspectiva del aprendizaje-servicio, las actividades solidarias desarrolladas por los estudiantes -si se planifican adecuadamente- pueden ser en sí mismas una fuente de aprendizaje. Un programa de aprendizaje-servicio bien planificado les permite a los jóvenes aprender y poner en práctica contenidos académicos, y a la vez realizar tareas importantes y de responsabilidad en su comunidad y en su escuela.

El aprendizaje-servicio implica sostener en una misma acción educativa una doble intencionalidad: la intencionalidad pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social (TAPIA, 2000).

Es el caso de los estudiantes secundarios que practican informática enseñando a adultos desocupados a utilizar la computación para mejorar sus posibilidades de empleabilidad; de los alumnos de nivel primario que mejoran su escritura mandando cartas a los diarios reclamando mejoras en la plaza de su barrio; o de los estudiantes universitarios de Agronomía que desarrollan sus prácticas profesionales capacitando a familias sin recursos en la implementación de huertas familiares, por citar sólo algunos casos. Ejemplos clásicos de aprendizaje-servicio son las experiencias de apoyo escolar, a través de las cuales los estudiantes acompañan solidariamente el aprendizaje de alumnos en situación de riesgo educativo, fortaleciendo simultáneamente sus propios aprendizajes; los programas de forestación y huertas comunitarias en las que los y las estudiantes aplican sus conocimientos de Ciencias Naturales al servicio de comunidades necesitadas; los proyectos tecnológicos solidarios a través de los cuales alumnos de escuelas técnicas o universitarios instalan dispositivos para ofrecer energía, agua o fuentes productivas a comunidades que lo requieren.

Como campo de especialización pedagógica y de investigación, el del aprendizaje-servicio es un terreno relativamente reciente. A nivel mundial, las investigaciones en este campo son aún muy fragmentarias, y en su mayoría se han realizado en los Estados Unidos (BILLIG-WATERMAN, 2003).

Dado el incipiente estado de las investigaciones en Argentina, se hizo necesaria una investigación de tipo exploratoria, para acercarse al objeto de estudio y establecer las *variables, dimensiones e indicadores más significativos, y modelos de análisis aplicables* a la experiencia desarrollada en el sistema educativo argentino.

El objetivo principal de la investigación es estudiar la experiencia argentina en aprendizaje-servicio, y promover de esta manera su replicación en el contexto latinoamericano.

Consideramos necesario a continuación exponer brevemente algunas cuestiones vinculadas a la definición misma del término “aprendizaje-servicio”, y a establecer los alcances que en este trabajo se dará al mismo.

La definición de aprendizaje-servicio sostenida por el Ministerio de Educación de la Argentina es la siguiente:

“El aprendizaje-servicio puede definirse como:

- un servicio solidario desarrollado por los estudiantes,
- destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad,
- planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.”
(www.me.gov.ar/edusol/aprenser.htm)

A los efectos del presente trabajo, y teniendo en cuenta que se estudiarán experiencias desarrolladas exclusivamente en Argentina, se utilizará esta definición como punto de referencia.

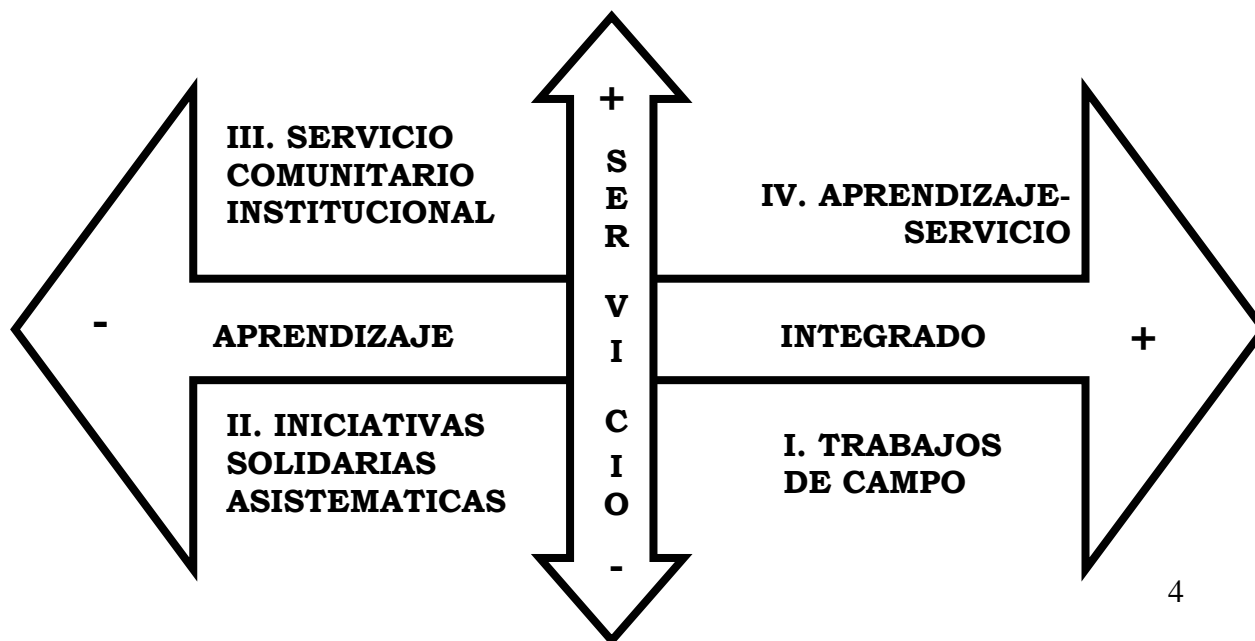
Entendemos que la opción implica un recorte preciso en cuanto a los alcances del aprendizaje-servicio con relación a otras prácticas solidarias o de intervención comunitaria susceptibles de ser desarrolladas desde el ámbito educativo. A partir de ello, y como se verá en el punto siguiente, para definir una experiencia como de aprendizaje-servicio en sentido estricto se considerará la presencia simultánea de:

- actividades solidarias protagonizadas por los estudiantes;
- un servicio ofrecido a una comunidad identificable;
- contenidos curriculares vinculados específicamente al proyecto.

1.1.3 – Aprendizaje-servicio y experiencias educativas solidarias

Diferenciar las prácticas de aprendizaje-servicio en sentido estricto de otras prácticas de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos ha sido una de las primeras preocupaciones de los centros académicos vinculados a este campo, y resulta indispensable para encarar cualquier investigación sistemática. Diversas herramientas han sido propuestas para este fin por diversos autores (TAPIA, 2000, pp. 26-30).

A los efectos de la presente investigación se adoptó como herramienta los “cuadrantes de aprendizaje y el servicio” desarrollados por la Universidad de Stanford, con algunas adaptaciones propias (SERVICE-LEARNING 2000 CENTER. *Service-Learning Quadrants*. Stanford University, California, 1996. TAPIA, 2000).



El eje vertical del gráfico refiere a la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla.

En función de estos ejes quedan delimitados cuatro cuadrantes, que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias:

I: *Trabajos de campo*: se denominan así las actividades de investigación que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada exclusivamente como objeto de estudio. Este tipo de actividades involucran el conocimiento de la realidad, pero no se proponen transformarla, ni prestar un servicio a la comunidad implicada. El énfasis está puesto en la adquisición de los aprendizajes curriculares, y el contacto con la realidad comunitaria es puramente instrumental.

II. *Iniciativas solidarias asistemáticas*: se definen por su intencionalidad solidaria, pero desarrollan poca o ninguna integración con el aprendizaje formal. Son actividades ocasionales, que tienden a atender una necesidad puntual. En general surgen espontáneamente, no son planificadas como parte del Proyecto Educativo Institucional, y no suelen exceder lo puramente asistencial.

Básicamente, diferenciamos las iniciativas solidarias asistemáticas del aprendizaje-servicio en que no se proponen articular la actividad solidaria de los estudiantes con los contenidos que se aprenden en clase.

III. *Servicio comunitario institucional*

Este tipo de experiencias se caracteriza por una decisión institucional, y no sólo ocasional, de promover el valor de la solidaridad y desarrollar en los estudiantes actitudes de servicio, de compromiso social y participación ciudadana. Ya sea que las actividades de servicio propuestas sean voluntarias u obligatorias, son asumidas formalmente por la conducción educativa, y forman parte explícita de la oferta de la institución.

Justamente por consistir en acciones sostenidas en el tiempo, y por estar articuladas con el proyecto institucional, en general este tipo de experiencias puede ofrecer un servicio a la comunidad más sostenido y de mayor calidad. En lo que se refiere al aprendizaje, si bien el servicio comunitario resulta una estrategia efectiva de formación en valores y desarrollo de actitudes pro-sociales, no siempre ni necesariamente ese aprendizaje se integra transversalmente con los aprendizajes disciplinares.

Se las define como de “servicio comunitario” y no de “aprendizaje-servicio”, en los casos en que la institución se propone desarrollar la acción solidaria con una finalidad educativa amplia (ligada en general a la educación en valores y actitudes), pero no planifica formalmente la articulación entre la actividad comunitaria y los contenidos curriculares desarrollados en el aula.

IV *Aprendizaje-servicio*: definidas como experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes formales, este tipo de prácticas implican la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil, pero le suman la articulación explícita de las actividades con los objetivos del aprendizaje académico que caracterizan a los trabajos de campo. (TAPIA, 2000, p. 26)

Habiendo definido qué entendemos por aprendizaje-servicio en sentido estricto, es necesario también señalar que en la vida real de las escuelas las fronteras entre “servicio comunitario”, “aprendizaje” y “aprendizaje-servicio” no siempre son estables a lo largo de la historia de un proyecto, así como no siempre son susceptibles de ser identificadas en un primer análisis.

Ello ha planteado la necesidad de generar expresiones abarcativas, que puedan incluir al conjunto de las experiencias educativas que implican intervenciones comunitarias o acciones solidarias.

Andrew Furco ha propuesto como una expresión “neutral” la de “community service-learning”,

“as a generic term to refer to both community service and service-learning activities as currently practiced. The use of the term is not meant to be restricted to the enhancement of academic achievement as an educational objective. While the term is somewhat awkward, community service learning offers the advantages of apparent familiarity: neutrality between the two contested terms, and a suitably balanced emphasis on both community benefit and educational objectives.” (FURCO, 2002, p. 14)

En el mismo sentido abarcativo, la expresión “proyectos educativos solidarios” utilizada en la convocatoria al Premio Presidencial de Escuelas Solidarias hace referencia al universo más amplio de experiencias de intervención comunitaria desarrolladas desde el ámbito educativo, incluyendo los cuatro tipos definidos anteriormente en los “cuadrantes”: pasantías o trabajos de campo, iniciativas solidarias asistemáticas, servicio comunitario institucional y aprendizaje-servicio.

En el presente trabajo, se utilizó el término “**aprendizaje-servicio**” en sentido estricto, en referencia a las actividades que apuntan simultáneamente a objetivos de intervención comunitaria y de aprendizaje, y “**experiencias educativas solidarias**” como término abarcativo de todas las actividades con intencionalidad solidaria u orientadas a la intervención en la comunidad desarrolladas desde el ámbito escolar.

2 - FUENTE DE INFORMACIÓN

La principal fuente de información está constituida por el archivo de presentaciones al *Premio Presidencial Escuelas Solidarias*, convocado durante los años 2000 y 2001 por el Ministerio de Educación de la Nación, a través del Programa Nacional Escuela y Comunidad.

La mencionada colección está compuesta por 6100 formularios, acompañados de anexos (fotografías, videos, etc.), y actualmente forma parte del archivo general del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

La convocatoria al *Premio Presidencial Escuelas Solidarias* está dirigida a las instituciones educativas que realizan proyectos solidarios de servicio a la comunidad. Abarca a todas las escuelas del país, de todos los niveles (Inicial, Primaria/EGB, Secundaria/Polimodal) y a los Institutos de Formación Docente, a todos los tipos de educación (común, especial, adultos, centros de formación profesional, educación no formal, etc.), todos los tipos de gestión (pública y privada) y todos los ámbitos (urbano y rural) posibles en el sistema educativo argentino.

Para presentarse al Premio en las ediciones 2000 y 2001, las autoridades de la institución educativa debían completar un formulario confeccionado por el equipo técnico del Programa Nacional Escuela y Comunidad. Este formulario consistía en un pliego de cuatro carillas tamaño oficio en las que se requería información acerca de la institución, así como de la experiencia educativa solidaria que se estaba llevando a cabo (ver Anexo 1).

Los formularios, una vez completados, eran enviados al Programa Escuela y Comunidad, donde fueron evaluados por un equipo técnico capacitado *ad hoc*. En función de esta tarea, este equipo desarrolló un instrumento de evaluación para cada una de las convocatorias (ver Anexo 2) que se aplicó a todos los proyectos enviados por las escuelas con el objetivo de seleccionar y premiar las mejores experiencias de aprendizaje-servicio.

A la primera convocatoria al *Premio Presidencial Escuelas Solidarias*, que se realizó durante el año 2000, se presentaron 3000 experiencias. En la segunda, durante el año 2001, se presentaron 3100.

Para la segunda convocatoria, el formulario de presentación fue ajustado en función de la experiencia recabada por el equipo técnico del Programa, agregando algunas especificaciones que permitían conocer mejor las características de los proyectos solidarios desarrollados por las instituciones.

CLAYSS tuvo acceso al total de los formularios presentados por las escuelas, y estos constituyen la fuente fundamental de la presente investigación.

Delimitadas de las fuentes de la investigación a los formularios presentados por instituciones de Educación Básica al Premio Presidencial 2000 y 2001 y sus anexos, consideraremos a continuación algunas de las *ventajas y limitaciones* que presentan como fuente de conocimiento.

Con respecto a las *ventajas*, la principal es sin duda el amplio alcance de las experiencias relevadas, ya que, como señalamos, representaban el trabajo de instituciones de todos los niveles, ámbitos, tipos de educación y de gestión del sistema nacional, lo que nos ofreció un espectro invaluable del estado de desarrollo de las experiencias educativas solidarias realizadas hasta ese momento.

El número de los proyectos presentados tampoco constituye una cuestión menor en este sentido. El total de escuelas que presentaron sus experiencias constituye un 10 % del total del sistema educativo. Esto implica contar con un universo de considerable riqueza en cuanto a su cantidad y variedad, lo que nos permite inferir cierta fiabilidad para algunas de las conclusiones o generalizaciones provisionales del trabajo.

Gracias a los formularios contamos con información estandarizada que facilitó la comparación y tabulación de experiencias. Una ventaja suplementaria de los formularios consistía en que la información provenía directamente de los actores de la experiencia, avalados por la autoridad máxima de la escuela, que daba cuenta de lo que efectivamente estaban realizando, ya que una de las condiciones para acceder al Premio era que la experiencia estuviera en ejecución al momento de la presentación.

Asimismo hay que aclarar que los formularios presentan todas las *restricciones y limitaciones* de un documento con un formato preestablecido, para presentar ante un organismo oficial y con un objetivo de premiación.

El hecho de informar a un organismo oficial con el objetivo de obtener un premio sesga la información presentada, en cuanto se hace referencia casi

exclusivamente a los logros, y se minimizan u omiten las dificultades y fracasos.

De todas maneras, dado que nos proponemos una investigación exploratoria y cuantitativa, esta última limitación no afecta los datos centrales para el análisis. Por otra parte, y si bien el Ministerio de Educación no disponía de capacidad operativa para verificar que los datos fueran fidedignos en un 100% de los casos, las observaciones compiladas a través de las supervisiones locales, los funcionarios provinciales y de viajes de observación directa realizados por el equipo técnico del Ministerio nacional indicarían que la información presentada por las escuelas tiende a reflejar con bastante exactitud las experiencias solidarias realizadas.

Las decisiones tomadas en cuanto a las fuentes utilizadas delimitaron el campo de la investigación: ésta no pretende describir al total de las instituciones educativas argentinas que realizan proyectos solidarios (a esta información sólo podría accederse desde un improbable censo oficial de la totalidad de las escuelas), sino a aquellas instituciones de Educación Básica que, además de realizar proyectos solidarios, recibieron en tiempo y forma la información sobre el Premio, tomaron la decisión de presentarse y enviaron su formulario al Ministerio de Educación.

3 - DISEÑO DE LA INVESTIGACION

3.1 - Construcción de universos de análisis

A partir de la delimitación de las fuentes mencionadas más arriba, se procedió a sistematizar los datos existentes para establecer algunas generalizaciones en cuanto a los proyectos educativos solidarios, y –específicamente- aquellos de aprendizaje-servicio, con el objetivo de obtener una descripción sistemática del estado de la cuestión a nivel nacional.

En función del análisis y tratamiento de las fuentes se construyeron dos universos de análisis diferentes. Consideramos a los universos como una construcción intelectual, realizada en función de las fuentes disponibles, que incluye a la totalidad de las unidades de análisis.

El primer universo de análisis (U1) abarca la totalidad de las **instituciones educativas** que presentaron su proyecto educativo solidario al Premio Presidencial, tanto en su convocatoria 2000 como 2001, con las salvedades hechas en el punto anterior. Las unidades de análisis de este universo son las instituciones educativas de las que disponemos de información sobre sus experiencias solidarias (4.391 instituciones), incluyendo aquellas que se presentaron a una de las ediciones del Premio Presidencial y las que lo hicieron en ambas ocasiones. Estas representan, como ya mencionamos, el 10 % de las escuelas de todo el país.

La intención es investigar el alcance y la difusión de los proyectos educativos solidarios realizados por las escuelas a lo largo del territorio nacional y avanzar en una caracterización “externa”, en los perfiles de los distintos tipos de instituciones educativas que en la Argentina están desarrollando proyectos solidarios.

En el siguiente cuadro se presentan los datos institucionales y de los proyectos bajo análisis.

Perfil Institucional

Perfil de la experiencia

Perfil del aprendizaje-servicio

UNIDAD DE ANALISIS:

DATOS DE LA ESCUELA

- Provincia
- Gestión (estatal/privada);
- Nivel de educación (Inicial, Primaria/EGB, Media/Polimodal): edad de los estudiantes
- Ubicación (urbana; urbano-marginal; rural) y contexto socioeconómico.

UNIDAD DE ANALISIS:

DATOS DE LA EXPERIENCIA

- Tipo de participación de los estudiantes (obligatoria/voluntaria)
- Alianzas con organizaciones sociales
- Recursos económicos

APRENDIZAJE

- Objetivos de aprendizaje
- Vinculaciones curriculares
- Evaluación y reflexión
- Participación de los estudiantes

SERVICIO

- Objetivos de servicio
- Beneficiarios
- Diagnóstico
- Evaluación del servicio
- Tipo de actividades desarrolladas por los estudiantes

3.2 - Diseño de herramientas de recolección de datos

En primer lugar, y antes del diseño de la base de datos, construimos el sistema de *matrices de la investigación*. Asimismo definimos en este proceso los cruces de variables necesarios para completar dichas matrices en función de poner a prueba las hipótesis.

En vista de considerar la distribución de escuelas que llevaron a cabo experiencias educativas solidarias en el total del territorio nacional, así como su ubicación de acuerdo a las provincias más afectadas por carencias de tipo socio-económico educativo construimos un conjunto de matrices correspondientes al Universo 1 que contempla estos aspectos.

Otro grupo de matrices, aplicables al mismo universo es aquel que da cuenta de la cantidad de escuelas según la matrícula, el tipo de gestión, ámbito y nivel educativo.

En cuanto al análisis del Universo 2 se construyeron matrices que están orientadas a extraer conclusiones en relación a las temáticas y destinatarios privilegiados, a la edad y tipo de participación de los estudiantes, a la antigüedad y duración media de las iniciativas solidarias y a las vinculaciones con organizaciones.

Otro grupo de matrices está destinado a analizar específicamente los proyectos de aprendizaje-servicio, entendiendo como tales aquellas experiencias educativas solidarias que cumplan con las siguientes condiciones:

- que los estudiantes participen en la ejecución
- que tengan objetivos de servicio
- que tengan objetivos de aprendizaje
- que existan vinculaciones curriculares con, por lo menos, una asignatura

Una vez construido el sistema de matrices y los cruces de variables, se diseñó la *Base de Datos*.

La única base de datos que había compilado la información de los formularios del Premio Presidencial 2000-2001 hasta el momento de iniciarse la investigación de CLAYSS era las diseñadas por el Programa Nacional Escuela y Comunidad. Estas habían sido construidas y completadas con fines de registro propios de la gestión política (criterios para la entrega de premios, financiamiento e informes a las provincias) y no con una intencionalidad de conocimiento académico. Las limitaciones de personal y los tiempos propios de la administración pública hicieron que la carga de datos no haya sido en ningún caso completa –gran parte de la información disponible en los formularios no figuraba en las bases- y que en algunos casos los datos cargados estuvieran incompletos o fueran incorrectos. Para intentar superar estas limitaciones, el equipo de investigación de CLAYSS decidió analizar y revisar la información presente en ambas bases de datos.

Por un lado, los datos de las instituciones ingresados en EyC 2000 y 2001 se cotejaron con la Base Maestro del Ministerio de Educación, base en la que constan los datos de ubicación geográfica, modalidad y nivel educativo de todas las instituciones educativas reconocidas oficialmente. En la Base Maestro cada institución educativa del país está identificada con un número

de CUE (Clave Única de Establecimiento)¹. Si bien en el formulario se solicitaba señalar el CUE, no todas las instituciones lo hacían figurar, lo cual generaba dificultades para su correcta identificación ya que existen escuelas con nombre repetido, aún en una misma ciudad. Se procedió entonces a cruzar los datos de la Base Maestro y las bases EyC 2000 y 2001 y por comparación se completaron los números de CUE faltantes, lo que permitió eliminar registros superpuestos (un mismo establecimiento cargado con pequeñas variaciones de nombre en dos registros diferentes), y también completar datos de ubicación geográfica faltantes o incompletos.

Paralelamente a este proceso de revisión de la información presente en las Bases EyC, se inició el diseño de la Base CLAYSS, destinada a incluir toda la información relevante en modo de resultar instrumental a los objetivos de la investigación.

Desde lo metodológico, el diseño de la base hizo necesario tomar varias decisiones que se desarrollaron en el punto siguiente, especialmente en cuanto a los criterios de clasificación de los proyectos, para que la entrada de datos se realizara en forma homogénea, a fin de evitar las diferencias de criterio que habían distorsionado la carga de datos en las bases EyC.

De acuerdo con las matrices diseñadas y tomando en cuenta las decisiones metodológicas asumidas se finalizó el diseño provisorio de los campos de la base de datos. La instrumentalidad y fiabilidad de este diseño se puso en discusión a partir de una prueba piloto de cargado. Los resultados de esta prueba evidenciaron algunas dificultades en el cargado de la base, las que fueron subsanados a continuación permitiendo el diseño de la base de datos definitiva.

En el caso de la base EyC 2001, faltaba información de los proyectos que era vital para la investigación, de manera que se hacía imprescindible completarla. Para recategorizar y compilar los proyectos 2001 de acuerdo con las nuevas decisiones metodológicas se confeccionó una grilla especialmente diseñada para la investigación (ver Anexo 3). Esta grilla fue completada, para cada uno de los formularios, por un equipo de 10 compiladores seleccionados entre aquellos que habían participado en la evaluación de los Premios Presidenciales, por lo que contaban con una gran experiencia en la lectura y análisis de este tipo de proyectos.

No obstante, para asegurar la fiabilidad del instrumento y la coherencia en las decisiones que se tomaran, el equipo de investigación elaboró un instructivo para guiar la compilación. También se organizó una jornada de capacitación donde se analizaron y clarificaron las categorías seleccionadas para unificar criterios entre los que llevarían a cabo la tarea. Luego de esta jornada, el equipo de compiladores se abocó a la lectura de los formularios presentados en el año 2001, y a la compilación de los datos en las grillas correspondientes.

Completados el proceso de revisión de las bases EyC 2000 y EyC 2001 y la compilación de nueva información en las grillas, toda la información se unificó en la Base CLAYSS, lo que permitió hacer los cruces de información necesarios para responder a las preguntas de la investigación.

¹ Número de registro oficial producido por el Ministerio de Educación nacional para identificar a cada establecimiento educativo. En muchos casos, en el mismo edificio funcionan en diferentes turnos más de un establecimiento (una escuela primaria por la mañana, una secundaria por la tarde y una escuela para adultos en el turno nocturno, por ejemplo), lo cual nos obligó a distinguir los establecimientos por su CUE, ya que la dirección es la misma.

3.3 - Cuestiones metodológicas vinculadas al diseño de las herramientas de recolección de datos:

Uno de los primeros problemas que se encontró al compilar la Base CLAYSS fue la dispersión de descriptores temáticos: en las Bases EyC se identificaron 461 descriptores diferentes.

Los descriptores temáticos habían sido volcados en las planillas de evaluación por el personal técnico del Programa y por un equipo de evaluadores reunido apresuradamente ante la necesidad de evaluar en poco tiempo tres mil experiencias. Por razones de tiempo, practicidad y también por falta de criterios comunes establecidos a priori, cada evaluador tendía a reproducir el vocabulario presente en los formularios evaluados. De esta manera, una experiencia solidaria orientada a difundir la práctica de la lombricultura entre los productores rurales podía ser clasificada, según el evaluador, como “Cría de Lombrices”, “Lumbicrario” o “Lombricultura” y la base de datos las reconocía como tres tipos de proyecto diferentes.

1. La multiplicación de descriptores que hacían referencia al mismo tipo de experiencias se volvía especialmente grave en el caso de aquellos proyectos susceptibles de ser clasificados desde diversos puntos de vista. Una experiencia relativamente frecuente, como la de enseñar a producir dulces y conservas artesanales con productos de la huerta escolar o familiar, en colaboración entre estudiantes y padres, podía ser clasificada con 26 descriptores diversos.²

La excesiva cantidad de descriptores y la debilidad de fundamento para la construcción de los mismos nos obligó a diferenciar en principio tres conceptos: temática, destinatario y actividad, que aparecían mezclados en los descriptores.

Consideramos:

- la **temática** como el tema principal, el eje central que aborda el proyecto en la definición de su problemática.
- la **actividad**, como la acción que realizan los estudiantes durante la ejecución del servicio.
- el **destinatario**, como el beneficiarios directos de los proyectos de intervención comunitaria

A partir de lo anterior y en función de la construcción de las matrices y los campos de la base de datos se tomaron algunas decisiones metodológicas en relación con los siguientes aspectos:

1. Temáticas y subtemáticas:

Para delimitar las diferentes temáticas se compilaron y cotejaron los descriptores presentes en las Bases EyC con otros criterios de clasificación temática desarrollados por el mismo equipo técnico de Escuela y Comunidad, y con los propuestos por CLAYSS³ y la bibliografía especializada. Una vez realizada esta tarea se agruparon todas las temáticas relevadas en grandes categorías más abarcadoras.

Finalmente, se definió la *Categoría Temática* en función de la relación que en el proyecto se establece entre los objetivos y la problemática del servicio. Es

² Bases EyC 2000-2001.

³ TAPIA, María Nieves. Service-learning in Latin America. En: CLAYSS. Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires, 2002, pp. 13-15.

decir que para el establecimiento de la Categoría Temática aplicamos la "fórmula" de "objetivos + problemática".

Tomemos, por ejemplo, una campaña de información sobre un tema de interés público en el campo de la salud (una campaña de prevención del Mal de Chagas, o de la pediculosis). Para categorizar el proyecto se aplicaría, como ya señalamos, la " fórmula " de *objetivos + problemática*. Es decir, si el casillero del formulario correspondiente a "problemática" y el espacio de "objetivos del proyecto" fueron completados en función de la necesidad de comunicación e información de la localidad, entonces la temática será *C. Información y Comunicación*. En el caso de que los objetivos y la problemática hagan mención directa a un problema sanitario y comunitario concreto, entonces la temática será *E. Salud*.

De acuerdo con este criterio identificamos nueve grandes categorías temáticas

- A. Educación
- B. Participación ciudadana y comunitaria
- C. Información y Comunicación
- D. Medio Ambiente
- E. Salud
- F. Animación sociocultural - Patrimonio histórico y cultural - Turismo
- G. Proyectos Productivos Solidarios
- H. Atención a Problemáticas Socioeconómicas
- I. Otras

Cada una de las categorías temáticas mencionadas comprende un grupo de *subtemáticas* que propusimos en función de haber sido abordadas en una gran proporción del total de experiencias (promoción de la lectura) o por su significatividad social (alfabetización).

La subtemática constituye un subconjunto de la temática central que se construye por la especificidad dada por la temática misma o por la especificidad de la actividad (por ejemplo educación informática o tecnológica, como subconjunto de educación) o una actividad específica (por ejemplo apoyo escolar, también como subconjunto de educación). En líneas generales, la subtemática es considerada en función de la relación "objetivo + actividad". A continuación se enumeran las subtemáticas definidas en el trabajo.

A. Educación

- A.1. Alfabetización
- A.2. Apoyo Escolar
- A.3. Promoción de la lectura
- A.4. Educación informática y tecnológica
- A.5. Capacitación

B. Participación ciudadana y comunitaria

- B.1. Compromiso Cívico y Participación Ciudadana
- B.2. Formación ética y ciudadana/Desarrollo y Educación en Valores
- B.3. Promoción del cooperativismo
- B.4. Clubes del trueque

C. Información y Comunicación

- C.1. Campañas informativas de interés público.
- C.2. Comunicación en zonas aisladas.
- C.3. Comunicación al servicio ONGs/marketing social.

D. Medio Ambiente

- D.1. Educación ambiental
- D.2. Ambiente urbano.
- D.3. Prevención y manejo racional de recursos naturales.

E. Salud

- E.1. Educación para la salud, prevención y tratamiento de enfermedades y adicciones.
- E.2. Donación de órganos y sangre
- E.3. Trastornos alimentarios

F. Animación sociocultural - Patrimonio histórico y cultural - Turismo

- F.1 Promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural
- F.2 Promoción comunitaria del deporte, la recreación y el uso positivo del tiempo libre.
- F.3 Actividades artísticas y culturales al servicio de la comunidad
- F.4 Viajes de Estudio y de Egresados con objetivos solidarios.
- F.5 Diseño de Circuitos turísticos locales.

G. Proyectos Productivos Solidarios:

Se consideran proyectos productivos solidarios a aquellos emprendimientos que están destinados a paliar alguna necesidad comunitaria identificada previamente, es decir que tiene una intencionalidad solidaria entre sus objetivos. Las subcategorías se diferencian en función de la forma de producción y el producto final.

- G.1. Producción Agropecuaria.
- G.2. Producción Tecnológica.
- G.3. Producción Artesanal.

H. Atención a Problemáticas Socioeconómicas.

Son los proyectos que se proponen como objetivo paliar alguna de las necesidades más básicas y urgentes de una comunidad.

- H.1. Alimentación.
- H.2. Vestimenta.
- H.3. Vivienda.
- H.4. Integración de la diversidad.
- H.5. Colectas.

I. Otras:

Incluye todos los proyectos que no están contenidos en ninguna de las categorías temáticas anteriores

2. Destinatarios:

En cuanto al análisis de los destinatarios elegimos trabajar sobre dos variables: tipo de destinatario y ubicación geográfica.

Para clasificar los distintos tipos de destinatarios, se decidió diferenciar a aquellas experiencias que se dirigían a satisfacer demandas o necesidades del conjunto de una comunidad ("comunidad en general" en la Base CLAYSS), de aquellas que se orientaban a grupos específicos de personas.

Con respecto a estas últimas definimos, en primer lugar distintas categorías etarias. en aquellos casos en que los formularios o sus anexos permitían tener la información necesaria sobre los grupos etarios atendidos, éstos se delimitaron de acuerdo a los siguientes criterios:

- niños: de 0 a 11 (del nacimiento al segundo ciclo de la EGB)
- adolescentes (incluye púberes o pre-adolescentes): 12 a 17 años (coincidentemente con la edad promedio de EGB3-Polimodal)
- jóvenes: 18 a 30 (tomando como punto de referencia la mayoría de edad desde el punto de vista legal, y la segmentación más frecuente en el censo)
- adultos: más de 30 años
- tercera edad: más de 65 años (edad jubilatoria)

Analizamos por otra parte una segunda variable: el tipo de carencia o condición socio-económica-cultural específica en el caso de que se atendiera a un grupo particular de personas. Se establecieron los siguientes tipos de destinatarios:

- personas con capacidades diferentes,
- niños y jóvenes en riesgo educativo,
- poblaciones rurales aisladas,
- madres y padres adolescentes,
- enfermos,
- población carcelaria,
- niños en situación de calle,
- personas desocupadas,
- adictos,
- pobres en general y
- otros.

El segundo aspecto en el que nos centramos tiene que ver con la ubicación geográfica de los destinatarios.

En primer lugar consideramos la localización de los destinatarios en relación con la institución educativa que presta el servicio. Nos interesaba discriminar si la escuela elegía destinatarios del mismo ámbito en que se ubicaba la escuela, o de uno diferente, e incluso si trabajaba en ambos.

En segundo lugar analizamos el tipo de ámbito (urbano, rural o urbano marginal) en que residían los beneficiarios del servicio.

3) *Estudiantes participantes en la experiencia:* el formulario solicitaba especificar el número de estudiantes por curso. que participaba en cada experiencia solidaria.

A causa de la fragmentación del sistema educativo, y la variedad de denominaciones según las jurisdicciones, decidimos usar como variable la edad de los participantes y no el nivel o ciclo educativo que estaban cursando. Se obtuvo así un registro unificado para todas las jurisdicciones.

Establecimos las siguientes correspondencias:

- Niños (de 5 a 11 años): correspondientes al Nivel Inicial y a los dos primeros ciclos de la Educación General Básica/ Primaria.
- Adolescentes (de 12 a 17 años): correspondiente al Tercer ciclo de la Educación General Básica/ Secundaria/Media/ Polimodal
- Jóvenes (de 18 a 29 años)
- Adultos (de 30 o más)

4. Identificación de los proyectos de aprendizaje-servicio

En el análisis de las experiencias presentadas, una de las principales cuestiones a considerar fue la distinción entre experiencias solidarias asistemáticas o de servicio comunitario, y las experiencias de aprendizaje-servicio propiamente dicho según se establece de acuerdo a la definición por la que optamos en esta investigación (ver cap. 1).

En encuestas realizadas en los Estados Unidos (como las realizadas por la Secretaría de Educación del gobierno federal (US DEPARTMENT OF EDUCATION, 1999), se le solicitó a los propios directivos y/o docentes que respondían los cuestionarios que definieran si las prácticas comunitarias desarrolladas en su establecimiento eran de “community service” o de “service-learning”. Como ha señalado S. Billig, los resultados fueron contradictorios y confusos (NYLC, 2004), dado que la misma terminología empleada en diferentes escuelas podía dar cuenta de prácticas diferentes o viseversa.

En el caso de los formularios del Premio Presidencial de Escuelas Solidarias, no se les solicitó a los docentes ninguna autodefinición en este sentido, pero se les pedía información susceptible de ser utilizada para distinguir las prácticas de aprendizaje-servicio de otro tipo de experiencias educativas solidarias.

Para identificar las experiencias de aprendizaje-servicio en sentido estricto tuvimos en cuenta que se ajustaran a los siguientes requerimientos, aceptados como características del aprendizaje-servicio en todas las definiciones académicas del mismo (ver Capítulo 1):

- que las acciones sean ejecutadas por estudiantes
- que se planteen objetivos de aprendizaje
- que se planteen objetivos de servicio y
- que tengan vinculación curricular

En función de la información disponible, a los efectos de esta investigación, se generó una fórmula de creciente exclusión para delimitar el campo de las experiencias de aprendizaje-servicio en sentido estricto.

Comenzamos por diferenciar aquellas experiencias en las cuales *la ejecución de las acciones de servicio fue llevada a cabo por los estudiantes*. Las que no mostraban esta característica quedaron descartadas para el análisis posterior.

De aquellas experiencias que indicaban efectiva ejecución por parte de los alumnos sólo tomamos en cuenta aquellas en las que se había indicado explícitamente que respondían a *objetivos de servicio y objetivos de aprendizaje*.

De este último conjunto se consideraron los proyectos que tuvieran por lo menos *una (1) articulación curricular*. Como resultado se identificaron 1.663 experiencias consideradas como de aprendizaje-servicio, que conforman un 57, 38 % del total del universo 2.

Las herramientas diseñadas en función de las decisiones metodológicas que acabamos de describir permitieron analizar sistemáticamente la información compilada, y comenzar a responder a las preguntas formuladas para la investigación.

4 - LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Se presenta a continuación una síntesis de los principales hallazgos y conclusiones.

4.1 - El Universo 1: Las escuelas solidarias

Un 10% de las escuelas argentinas se presentaron al Premio Presidencial de Escuelas Solidarias entre el año 2000 y el 2001, y este segmento del sistema incluyó a escuelas de todas las jurisdicciones, de gestión estatal y privada, urbanas y rurales, con miles de alumnos o con muy pocos, y de todos los niveles y modalidades educativas.

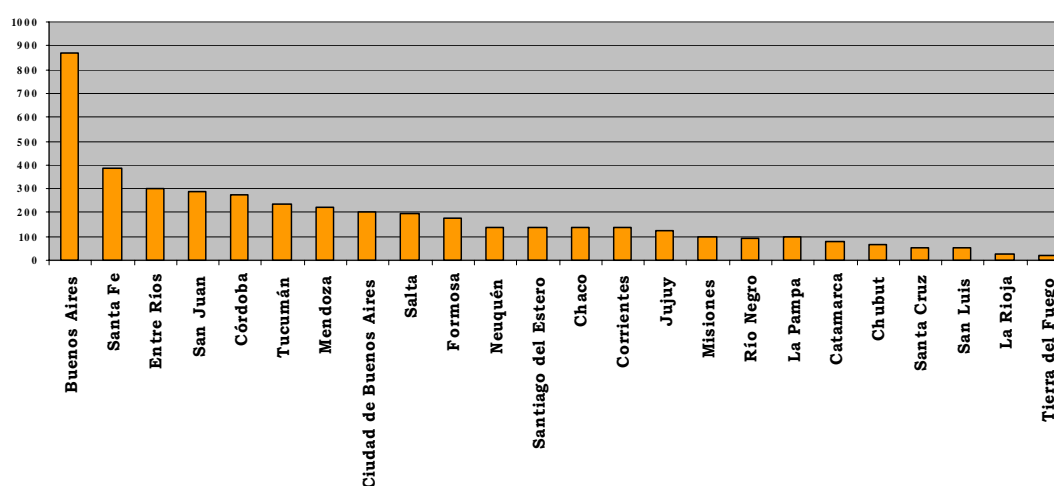
En otras palabras, podría afirmarse que en Argentina cualquier escuela puede desarrollar experiencias solidarias.

No existiría, por lo tanto, un perfil de escuelas determinado que desarrolle este tipo de experiencias, o por lo menos no se lo puede definir a partir de los datos objetivos generales con los que se contó para esta investigación. Una exploración más en profundidad de aspectos cualitativos, tales como el perfil de directivos y docentes, la permeabilidad institucional hacia las innovaciones, la presencia simultánea de otras innovaciones pedagógicas, u otros, podría quizás contribuir a encontrar perfiles comunes entre el universo de escuelas estudiado.

El universo de análisis comprendió un total de 4391 instituciones educativas argentinas que constituyen el 10,76% de las escuelas del país. De este total, un 49,5% corresponde a la presentación al Premio en su edición 2000, y 58,2% a la edición del 2001. Un 7,7% de las instituciones se presentaron al Premio Presidencial tanto en el año 2000 como en el 2001.

4.1.1 - Distribución geográfica: En cuanto a la ubicación geográfica de las escuelas solidarias, observamos en el cuadro siguiente que todas las jurisdicciones argentinas han participado en alguna instancia del Premio Presidencial, con no menos de 20 instituciones cada una.

GRÁFICO 2. TOTAL DE ESCUELAS SOLIDARIAS POR JURISDICCIÓN



- **Porcentaje de escuelas solidarias sobre el total de escuelas de cada jurisdicción:** se estableció el porcentaje de escuelas solidarias en relación con el número total de instituciones educativas de cada provincia, en base a las estadísticas correspondientes al año 2000 de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (www.me.gov.ar/diniece).

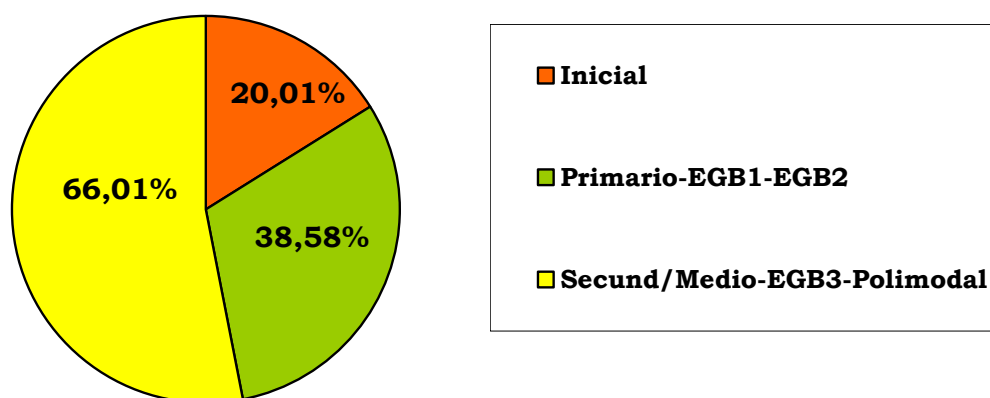
Considerando que la media nacional de participación es del 10,76% del total de escuelas, se analizó al conjunto de las jurisdicciones en relación a esa media:

- Claramente por encima de la media nacional (más del 15% de las instituciones de la jurisdicción presentan experiencias educativas solidarias) se ubican 10 provincias: San Juan, Santa Cruz, Formosa, La Pampa, Neuquén, Jujuy, Tierra del Fuego, Tucumán, Salta, Mendoza.
- En torno a la media nacional (entre 10 y 14% de las instituciones de la jurisdicción presentan experiencias educativas solidarias) se ubican 8 jurisdicciones: Corrientes, Entre Ríos, Chubut, Catamarca, Río Negro, Santa Fe, San Luis y Ciudad de Buenos Aires.
- Por debajo de la media nacional: (entre 3 y 9% de las instituciones de la jurisdicción presentan experiencias educativas solidarias) se ubican 6 jurisdicciones: Misiones, Chaco, Santiago del Estero, Córdoba, Buenos Aires, La Rioja.

Más allá de estas hipótesis abiertas a ulteriores investigaciones, es importante subrayar que los índices de desarrollo no parecen incidir en el mayor o menor número de escuelas solidarias por jurisdicción: provincias con niveles muy dispares de IDHA presentan niveles de participación semejantes.

4.1.2 – Escuelas solidarias por nivel de educación

GRAFICO 3: ESCUELAS SOLIDARIAS POR NIVEL EDUCATIVO



Participaron del Premio Presidencial la totalidad de los niveles de educación básica, con no menos de 1600 experiencias cada uno.

En términos absolutos, el nivel más representado fue el nivel medio (Secundaria-EGB3-Polimodal). Considerando el porcentaje de escuelas solidarias sobre el total de escuelas del nivel, la participación estuvo en torno

de la media nacional del 10%, excepto en el nivel medio, en el que participaron el 13,17% de los establecimientos.

4.1.3 – Escuelas solidarias por localización: Un 68,04% del total de escuelas solidarias se ubican en las zonas urbanas. Las escuelas rurales constituyen casi un 25 % del total de escuelas solidarias. Si se considera que las escuelas rurales –según datos publicados recientemente- son el 32% del total, el porcentaje de escuelas rurales solidarias en relación a las urbanas está ligeramente por debajo de la proporción entre escuelas urbanas y rurales en el conjunto del sistema.

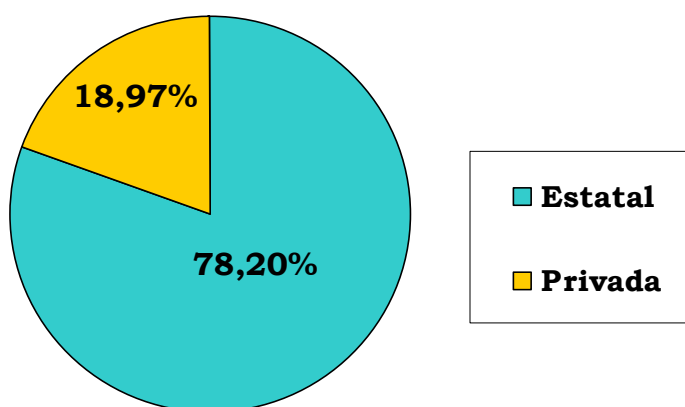
4.1.4 – Matrícula de las escuelas solidarias: Casi la mitad de las escuelas solidarias (46, 45%), tiene una matrícula entre 100 y 400 alumnos, y algo más de la cuarta parte (26,97%) tiene entre 401 y 1000 estudiantes. Por el contrario, las escuelas muy pequeñas (con 100 o menos estudiantes, 19,13%) y las muy grandes (con más de 1000 estudiantes, 7,46%) representan algo menos de la cuarta parte de las escuelas solidarias.

4.1.5 – Escuelas solidarias por gestión:

Las escuelas solidarias bajo estudio representan el 10,78% del total de escuelas de gestión estatal, y el 9,28 del total de escuelas de gestión privada.

Considerando que en el conjunto del sistema el 78,1 % de los establecimientos educativos están gestionados por el sector estatal (MINISTERIO DE EDUCACION- IDECE, 2001), podemos afirmar que el porcentaje de escuelas solidarias de gestión estatal y privada reproduce casi exactamente la distribución de ambos sectores a nivel nacional.

GRÁFICO 4: ESCUELAS SOLIDARIAS SEGÚN TIPO DE GESTIÓN EN PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL



4.2 – EL UNIVERSO 2: LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS

Considerando la distribución geográfica de las experiencias educativas solidarias, y que el 60% de los niños y adolescentes argentinos se encontraban en el período bajo estudio en condiciones de pobreza, puede afirmarse que la mayor parte de las experiencias educativas solidarias estudiadas fueron protagonizadas por estudiantes pobres, que desde su propia pobreza contribuyeron solidariamente con otros niños y adolescentes pobres y con su propia comunidad.

Sintéticamente, puede afirmarse que las experiencias educativas solidarias estudiadas fueron protagonizadas por niños y adolescentes, con ligera preeminencia de los niños, están orientadas prioritariamente a atender problemáticas vinculadas con la pobreza, el desempleo y la educación, y se desarrollan en una abrumadora mayoría en la misma comunidad de la que forma parte la escuela.

El 60% de las experiencias solidarias se desarrolla con la participación voluntaria de los estudiantes, y son solventadas por los propios protagonistas (docentes, estudiantes), con fondos escolares (horas institucionales, cooperadoras), y/o con recursos provistos por organizaciones de la comunidad.

Casi un 70% de las experiencias se desarrollaron en colaboración con organizaciones comunitarias o de la sociedad civil, mostrando un alto grado de inserción de las escuelas solidarias en redes sociales.

Más de la mitad (57,38%) de las experiencias presentadas al Premio Presidencial pueden ser consideradas de aprendizaje-servicio. Entre éstas se advierte un mayor protagonismo de los adolescentes, que participan activamente de las actividades de diagnóstico y planificación de las experiencias, pero no así en su evaluación. Este grupo se caracteriza también por un mayor grado de articulación con otras organizaciones (87,38%).

4.2.1 – Destinatarios de las experiencias: más de la mitad del total de experiencias tiene como destinatario a la comunidad en general. Siguen, en cantidad de experiencias, los niños, adolescentes, jóvenes, y por último adultos.

GRAFICO 5: Experiencias educativas solidarias según destinatarios. Porcentaje sobre total nacional

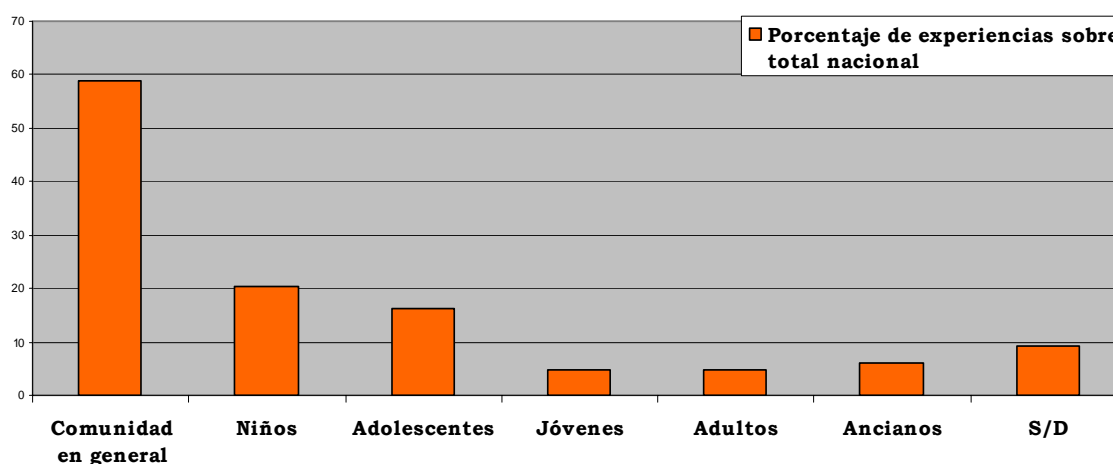
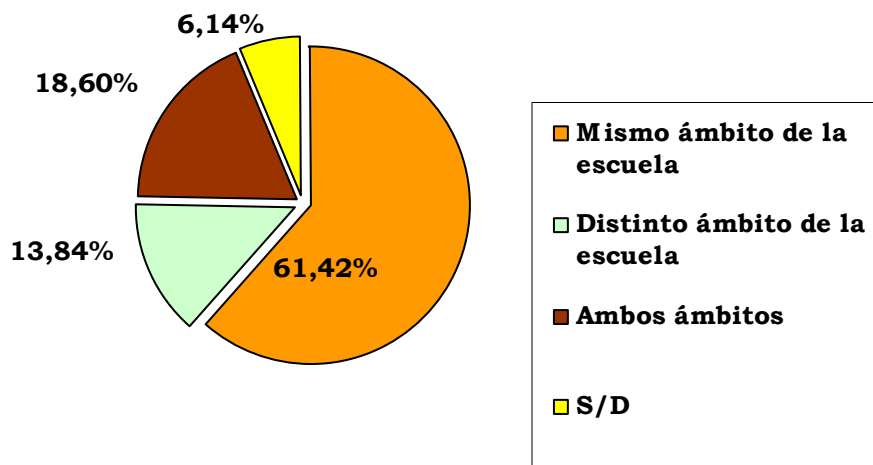


GRAFICO 6: Experiencias educativas solidarias: porcentaje según localización de los destinatarios



La mayoría de las experiencias tiene destinatarios del mismo ámbito que el de la escuela. Esto se mantiene así tanto en las instituciones educativas de gestión estatal como en las de gestión privada, como se muestra en el cuadro siguiente. Sin embargo, estas últimas tienen un porcentaje más alto que las de gestión estatal de atención a un ámbito distinto. Más de la cuarta parte de las experiencias de gestión privada atienden a un ámbito diferente del de la escuela. Esto podría coincidir con escuelas privadas de altos recursos que apadrinan o realizan experiencias en lugares alejados de su comunidad, de contexto social menos favorable.

4.2.2 - Temáticas de las experiencias: Las temáticas más elegidas son: Proyectos Productivos Solidarios, con un 17,84% Atención a Problemáticas Socioeconómicas, con un 17,12%; Educación, con un 14,80%; Participación ciudadana y comunitaria, con un 11,11%.

4.2.3 - Áreas y disciplinas escolares involucradas: Lengua y Humanidades son los campos disciplinares privilegiados en las experiencias educativas solidarias (60,04%). Los contenidos de Ciencias Naturales (55,34%) y Ciencias Sociales (51,99%) aparecen también entre los más frecuentados, mientras que Ciencias Exactas y Tecnología se vinculan a la práctica solidaria en un 40% de experiencias.

4.2.4 - Tipo de participación de los estudiantes: En relación al tipo de participación de los estudiantes, en un 60,04% del total de las experiencias del país la participación de los estudiantes es voluntaria.

4.2.5 - Fuentes de recursos de las experiencias educativas solidarias: La fuente de recursos utilizada en un 90% de las experiencias educativas solidarias (2.631 experiencias) es la participación voluntaria de docentes y estudiantes. Estos resultados son consistentes con el alto porcentaje de participación de tipo voluntaria de los estudiantes considerado más arriba. Son una muestra también del grado de dedicación de miles de docentes argentinos que no sólo donan gratuitamente su tiempo para acompañar a los estudiantes en actividades realizadas mayoritariamente en tiempos extra escolares, sino que aportan frecuentemente de sus magros salarios para costear gastos inherentes a la experiencia solidaria.

Cuadro 1: Experiencias educativas solidarias según fuentes de recursos utilizados. Cantidad y porcentaje sobre total de experiencias

Recursos	Porcentaje sobre total de experiencias
Tareas voluntarias docentes y alumnos	90,79%
Horas institucionales	62,42%
Cooperadora o Asociac. de Padres	45,34%
Comercios o Empresas particulares	42,37%
Organizaciones comunitarias	42,82%
Organizaciones gubernamentales	39,61%
Otras fuentes	16,22%

4.2.6 – Antigüedad y duración de las experiencias educativas solidarias:

Según los datos relevados en las fuentes utilizadas la iniciativa solidaria más lejana en el tiempo se remonta al año 1933. Se advierte, a partir de la finalización del gobierno militar (1976-1982) un rápido incremento de las experiencias educativas solidarias, que se multiplicaron especialmente entre 1994 y 2001.

Del total de formularios analizados en el Universo 2 (2898), encontramos datos referidos a la duración de la experiencia en un total de 2609. De ese total más de la mitad de la indica una duración de entre 1 mes y 1 año. Hemos relevado un espectro muy amplio en cuanto a la duración de la experiencia, que va de 1 mes a 366 meses Este último es el caso más extremo, que muestra que una institución argentina hace más de 30 años que lleva a cabo iniciativas solidarias. Sin embargo, para interpretar adecuadamente estos datos es necesario tener en cuenta que el tiempo de trabajo indicado puede implicar la continuidad de la misma experiencia, o la sucesión de diversas experiencias educativas solidarias con los mismos o diferentes destinatarios.

De acuerdo a los datos analizados, el promedio de duración de las experiencias educativas solidarias es de 15,86 meses, aprox. 1 año y 4 meses. Esto implica que, en términos generales, no se planean las experiencias solidarias como pequeños proyectos acotados a algunas semanas, sino como una actividad de largo plazo.

En este sentido, puede considerarse un indicio del grado de institucionalización de las experiencias, ya que normalmente quienes pueden garantizar la continuidad de los proyectos en una escuela son los equipos directivos, más que uno o más docentes aislados. En un 17,46 % del total de experiencias analizadas, la escuela ha sostenido su compromiso con la comunidad durante más de dos años, y en 34 casos por ocho y más años.

La duración promedio de las experiencias solidarias sería también un indicio de que una alta proporción de los estudiantes involucrados son en general capaces de sostener esfuerzos solidarios durante por lo menos un ciclo lectivo.

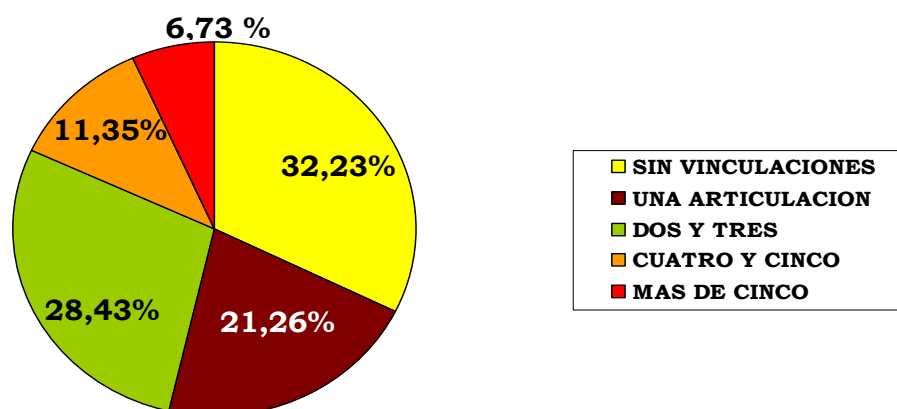
Para expresar la duración de las experiencias en términos más comparables con otros estudios desarrollados internacionalmente, podría estimarse –en términos muy conservadores- que durante un mes, los alumnos dedican un mínimo de 4 horas al desarrollo de la experiencia solidaria. Si ese fuera el

caso, la duración media de las experiencias educativas solidarias analizadas sería de alrededor de 63 horas, más del triple de la duración promedio de los proyectos de aprendizaje-servicio en los Estados Unidos (FURCO, 2004).

4.2.7 – Articulación con organizaciones de la comunidad

Entre los datos más relevantes que surgen de la investigación, es necesario destacar que el 67,77 % de las experiencias registradas se han desarrollado con algún tipo de articulación con una o más organización de la sociedad civil o Instituciones sociales. El 18,08% de las experiencias analizadas se desarrolló en alianza con cuatro y más organizaciones. Estas cifras son consistentes con el alto porcentaje de experiencias que se realizan con el apoyo material de organizaciones de la sociedad civil.

GRÁFICO 7: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN VINCULACIONES CON ORGANIZACIONES -PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE EXPERIENCIAS



Los datos ponen de manifiesto un fuerte cambio de paradigma en las escuelas solidarias, abandonando el modelo tradicional de escuela aislada de la realidad, y también el de escuela “centro-comunitario”, que pretende atender por sí sola a las múltiples problemáticas derivadas de la atención de los alumnos y las demandas sociales. La imagen que surge de los datos es la de escuelas capaces de establecer alianzas, y de tejer o formar parte de redes comunitarias complejas.

Este porcentaje contribuye a fortalecer lo dicho anteriormente en cuanto al respaldo institucional a las experiencias solidarias, ya que la relación con organizaciones externas a la escuela requiere casi imprescindiblemente del compromiso de los directivos. Estamos por lo tanto en presencia de un alto número de experiencias que han superado el estadio de iniciativa individual de un docente o grupo particular de estudiantes, para alcanzar nivel institucional.

4.2.8 – Aprendizaje-servicio

Uno de los objetivos centrales planteados al inicio de esta investigación tenía que ver con identificar las experiencias de aprendizaje-servicio de entre el conjunto de las experiencias educativas solidarias.

En ese sentido, la metodología planteada resultó eficaz para identificar a partir de parámetros objetivos a las experiencias que cumplían los requisitos planteados.

Podemos entonces afirmar que un alto porcentaje de las experiencias educativas solidarias presentadas al Premio Presidencial en el año 2001 son de aprendizaje-servicio (57,38%).

La práctica del aprendizaje-servicio está difundida en todas las jurisdicciones del país, en la mayoría de los casos con porcentajes altos (entre 70 y 40%). También atraviesa transversalmente todas las temáticas: más de la mitad de las experiencias en cada temática son de aprendizaje-servicio.

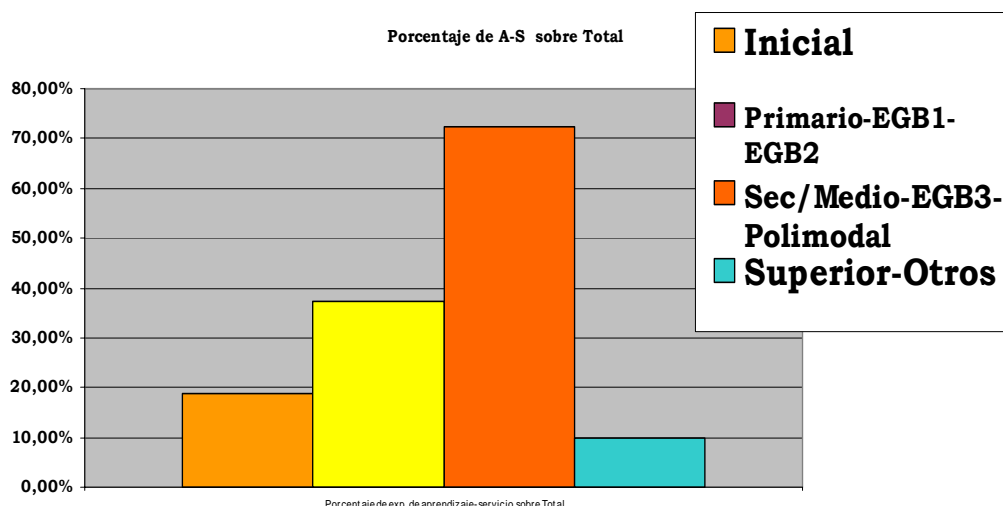
No se advierten diferencias significativas entre las experiencias de aprendizaje-servicio las tendencias generales observadas en las experiencias educativas solidarias en cuanto a las temáticas más frecuentes, los destinatarios privilegiados (la comunidad en general), o en la articulación curricular privilegiada con Lengua y Humanidades.

En cuanto al número de articulaciones establecidas con organizaciones e instituciones, es importante destacar que la proporción de experiencias de aprendizaje-servicio articuladas con entre 1 y 4 organizaciones (87,38%) es casi un 20% superior a la media de las experiencias educativas solidarias que articulan con ese número de organizaciones e instituciones (67,77 %).

Esto podría indicar que las experiencias de aprendizaje-servicio generan proyectos más planificados no sólo desde lo pedagógico sino también en cuanto a la articulación institucional con la comunidad.

En los proyectos de aprendizaje-servicio se evidencia un peso importante de la participación de estudiantes del nivel medio (Secundario-EGB3-Polimodal). Un 72,46% de las experiencias relevadas corresponden a este nivel, casi un 10% más que el porcentaje de participación de este nivel en el total de las experiencias solidarias (66,01%).

GRAFICO 8: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO POR NIVEL EDUCATIVO



Las fuentes analizadas ofrecen también información significativa en cuanto a la participación de los estudiantes en las diversas etapas de los proyectos de aprendizaje-servicio:

- En el 84,13 % de las experiencias de aprendizaje-servicio analizadas se menciona la realización de actividades de *diagnóstico*. De estas experiencias en el 91,28 % de los casos participaron estudiantes, y en un 53 % participaron las organizaciones o instituciones vinculadas al proyecto. Estos altos porcentajes ponen de manifiesto un valor agregado a los proyectos de aprendizaje-servicio: por un lado, se ofrece a los estudiantes la posibilidad de aprender a efectuar diagnósticos y de aplicar sus conocimientos para el desarrollo de herramientas para ello; por otra parte, se advierte la intencionalidad de atender demandas reales y efectivamente sentidas de la comunidad destinataria, escuchando a los destinatarios y potenciales aliados desde las etapas iniciales del proyecto.
- En relación a la *planificación*, encontramos que en un 77,27 % de las experiencias de aprendizaje-servicio los estudiantes participaron de esta etapa. También es un porcentaje muy alto, que considerado en el conjunto de la participación de los estudiantes a lo largo de todo el proyecto muestra un índice importante de protagonismo infantil y juvenil. Vale también en este campo lo dicho en cuanto al valor educativo de esta participación en cuanto a desarrollar competencias para el planeamiento.
- No pasa lo mismo en la etapa de *evaluación*, donde los porcentajes de participación de los estudiantes disminuyen abruptamente: sólo en el 32,77% de las experiencias de aprendizaje servicio se hace referencia explícita a la participación de los estudiantes en la evaluación del proyecto. Probablemente esto se deba a una cultura evaluativa muy arraigada entre los docentes y directivos, que excluye la auto-evaluación casi en términos absolutos.

5. APORTES Y PERSPECTIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN

Creemos que el presente trabajo puede aportar al desarrollo de investigaciones ulteriores sobre aprendizaje-servicio y experiencias educativas solidarias en Argentina y Latinoamérica, y tal vez en otras regiones.

Uno de los aportes puede estar vinculado a las decisiones metodológicas tomadas durante el diseño de esta investigación.

Entre los obstáculos más importantes al que nos enfrentamos se contó, como queda dicho en el capítulo de metodología, la enorme dispersión en cuanto a las actividades, temáticas, subtemáticas y destinatarios indicados en cada uno de los proyectos.

Esto nos llevó a un esfuerzo de sistematización que dio como resultado:

- la diferenciación entre los conceptos de *actividad*, *categoría temática y destinatario*;
- la agrupación de temáticas y subtemáticas en grandes categorías abarcadoras;
- la clasificación de los diversos tipos de destinatarios en función de situaciones socioeconómicas culturales específicas, además de la ya tradicional clasificación por grupo etáreo.

Estas definiciones y agrupaciones, por haberse realizado teniendo en cuenta una gran cantidad de proyectos, así como a las investigaciones internacionales

vinculadas con el tema, creemos que pueden ser instrumentos válidos para la realización de estudios comparativos que amplíen el campo de investigación del aprendizaje-servicio.

Creemos que otro aporte metodológico puede residir en fórmula diseñada a partir de los requisitos mínimos que debe tener una experiencia educativa solidaria para considerarse como un proyecto de aprendizaje-servicio. Esta fórmula de creciente exclusión aplicada al universo de las experiencias solidarias está fundada en criterios que cuentan con respaldo mayoritario entre los especialistas y en la bibliografía de referencia. Por lo tanto, podría convertirse en una herramienta que haga posible la replicación de este estudio en otros países de Latinoamérica donde la investigación sobre el aprendizaje-servicio está en un nivel exploratorio.

A lo largo de estas conclusiones hemos sugerido numerosas pistas para ulteriores investigaciones. Creemos que el aprendizaje-servicio en su expresión latinoamericana es un territorio aún por explorar. En este contexto, aparece como especialmente relevante la posibilidad de estudiar el desarrollo e impacto del servicio solidario de los estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, así como las vinculaciones entre las escuelas solidarias y su contexto comunitario, y la incidencia del sistema político a nivel nacional y local, así como de las políticas educativas, en la difusión de las prácticas de aprendizaje-servicio.

6 - UN COMENTARIO FINAL

Hace alrededor de diez años, cuando recién se comenzaba a difundir el aprendizaje-servicio en Argentina, nos resultaba frecuente escuchar la hipótesis de que las escuelas solidarias eran básicamente escuelas privadas confesionales, y que las actividades de aprendizaje-servicio podían desarrollarse con más facilidad en las escuelas con pocos estudiantes, en poblaciones rurales o centros urbanos de pequeñas dimensiones. Muy pocos creían que en las escuelas se estuvieran desarrollando experiencias que excedieran las ocasionales campañas asistencialistas. Estas hipótesis se han ido desvaneciendo con el correr de los años, especialmente por la difusión pública que han tenido en los últimos cinco años las valiosas experiencias de aprendizaje-servicio desarrolladas en todo el país.

Creemos que esta investigación contribuye a mostrar, a partir de datos cuantitativos y documentados, un primer retrato -sin duda incompleto, pero ya definido- de las escuelas solidarias argentinas, y de los proyectos educativos solidarios y de aprendizaje-servicio que se desarrollan en nuestro país.

En medio de la dura crisis argentina del 2001-2002, el *Wall Street Journal* publicó un artículo titulado “*El Ingenio Popular sostiene a la Argentina*” (*Wall Street Journal*, Thursday, December 19, 2002), que comenzaba con el relato de las actividades de una escuela solidaria en el Gran Buenos Aires. Efectivamente, durante algunos de los años más duros que nos ha tocado vivir como país, las escuelas solidarias contribuyeron a sostener en pie a la Argentina.

Esperamos que esta investigación pueda contribuir a reconocer, difundir y valorar ese aporte, así como el esfuerzo cotidiano que siguen realizando niños, adolescentes y educadores en miles de escuelas solidarias de todo nuestro país.