

Research Report

K-12 Service-Learning in Argentina
APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO EN LAS
ESCUELAS ARGENTINAS: Una visión descriptiva a partir de
las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas
Solidarias (2000-2001)

María Nieves Tapia
Alba González
Pablo Elicegui

Research Report

2005



Center for Social Development
Global Service Institute



 **Washington**
WASHINGTON · UNIVERSITY · IN · ST · LOUIS

George Warren Brown School of Social Work

K-12 Service-Learning In Argentina
APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO EN LAS ESCUELAS
ARGENTINAS: Una visión descriptiva a partir de las experiencias
presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)

María Nieves Tapia
Alba González
Pablo Elicegui

CLAYSS
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
Carlos Spegazzini 530
1424 Buenos Aires
Argentina

Email: CLAYSS@FIBERTEL.COM.AR
WWW.CLAYSS.ORG

Research Report
2005

Center for Social Development
Global Service Institute
George Warren Brown School of Social Work
Washington University
One Brookings Drive
Campus Box 1196
St. Louis, MO 63130
tel 314-935-8827
fax 314-935-8661
e-mail: gsi@gwbmail.wustl.edu
<http://gwbweb.wustl.edu/csd/gsi>

SUPPORT FOR THIS PAPER HAS BEEN PROVIDED BY THE FORD FOUNDATION
THROUGH THE GLOBAL SERVICE INSTITUTE AT THE CENTER FOR SOCIAL
DEVELOPMENT.

INTRODUCCIÓN.....	1
CAP. 1 - MARCO TEORICO Y CUESTIONES METODOLOGICAS.....	4
1. MARCO TEÓRICO.....	4
1.1 La definición del “aprendizaje-servicio” como problema.....	5
1.1.1 Los orígenes del término.....	5
1.1.2 Distintas denominaciones para la práctica del aprendizaje-servicio.....	6
1.1.3 Aprendizaje-servicio y experiencias educativas solidarias.....	11
1.2 Algunos conceptos teóricos vinculados al aprendizaje-servicio.....	16
1.2.1 Pluralidad de fuentes teóricas y desarrollos empíricos del aprendizaje-servicio.....	16
1.2.2 Algunos conceptos fundantes del aprendizaje-servicio en el contexto argentino y latinoamericano:.....	20
1.2.2.1 Solidaridad y Prosocialidad.....	20
1.2.2.2 Resiliencia y aprendizaje-servicio.....	24
1.2.3 Difusión del concepto del aprendizaje-servicio en la Argentina.....	26
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
2.1 Fuente de información.....	27
2.2 Construcción de Universos de análisis.....	30
2.3 Diseño de herramientas de recolección de datos.....	37
2.4 Cuestiones metodológicas vinculadas al diseño de las herramientas de recolección de datos.....	39
2.4.1 Temáticas y subtemáticas.....	41
2.4.2 Destinatarios.....	46
2.4.3 Estudiantes participantes en la experiencia.....	47
2.4.4 Identificación de los proyectos de aprendizaje-servicio.....	47
CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO: ARGENTINA Y SU SISTEMA EDUCATIVO, 2000-2001.....	49
1. El contexto socio-económico.....	49
2. El contexto político e institucional.....	58
2.1 La política argentina 1989-2001.....	58
2.2 Federalismo, centralismo, diversidad y clientelism.....	59
3. El contexto educativo.....	61
3.1 Centralismo y federalismo en el sistema educativo.....	61
3.2 Algunos indicadores educativos.....	66
4. El aprendizaje-servicio en Argentina.....	71
4.1 La solidaridad en las escuelas.....	71
4.2 Las políticas educativas.....	72
CAPÍTULO 3. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.....	74
3.1 Distribución geográfica de las escuelas solidarias.....	75
3.2 Tipos de educación de las escuelas solidarias.....	79
3.3 Niveles de educación de las escuelas solidarias.....	80
3.4 Localización, según ámbito, de las escuelas solidarias.....	83
3.5 Matrícula de las escuelas solidarias.....	84
3.6 Tipo de gestión de las escuelas solidarias.....	85

CAPÍTULO 4. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION: LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS.....	90
4. Distribución geográfica de las experiencias 2001.....	90
4.1 Destinatarios de las experiencias 2001.....	92
4.2 Temáticas de las experiencias 2001.....	100
4.3 Áreas y disciplinas escolares involucradas.....	111
4.4 Participación de los estudiantes en las experiencias 2001.....	114
4.5 Fuentes de recursos de las experiencias educativas solidarias 2001	119
4.6 Antigüedad y duración de las experiencias solidarias.....	122
4.7 Análisis de las experiencias de aprendizaje-servicio.....	126
CAPITULO 5: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION.....	133
1. Las Escuelas Solidarias.....	133
1.1 Distribución geográfica por jurisdicciones de las escuelas solidarias.....	134
1.2 Escuelas solidarias: tipo de educación.....	138
1.3 Escuelas solidarias: niveles educativos.....	138
1.4 Escuelas solidarias: localización por ámbito.....	139
1.5 Escuelas solidarias según su matrícula.....	139
1.6 Escuelas solidarias: tipo de gestión.....	140
2. Las experiencias educativas solidarias.....	141
2.1 Distribución geográfica.....	142
2.2 Destinatarios.....	144
2.3 Temáticas de las experiencias educativas solidarias.....	147
2.4 Disciplinas escolares articuladas con las experiencias educativas solidarias.....	149
2.5 Participación de los estudiantes.....	150
2.6 Fuentes de recursos.....	150
2.7 Duración de las experiencias educativas solidarias.....	151
2.8 Inicio de las actividades de servicio.....	152
2.9 Articulación con Organizaciones.....	152
2.10 Aprendizaje-servicio.....	153
El aprendizaje-servicio en el contexto del voluntariado.....	155
4. Aportes y perspectivas para la investigación.....	158
5. Un comentario final.....	159

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, el estudio de las formas más estructuradas del voluntariado y el servicio solidario ha comenzado muy recientemente.

Entre otras instituciones, el *Global Service Institute (GSI)*¹, ha promovido la investigación de las distintas formas que el *Civic Service* (“Servicio Cívico” o “Servicio Ciudadano Solidario”) adquiere en el contexto mundial (GSI, 2003). De acuerdo a lo establecido por el GSI el “Servicio Cívico” puede tomar distintas formas, incluyendo el *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). Por ejemplo, estudiantes secundarios enseñan computación a adultos desocupados, quienes mejoran sus posibilidades de empleabilidad; al mismo tiempo, los adolescentes desarrollan una excelente práctica; alumnos de cuarto grado mejoran su escritura mandando cartas a los diarios reclamando mejoras en la plaza de su barrio; estudiantes universitarios de Agronomía desarrollan sus prácticas profesionales capacitando a familias sin recursos en el desarrollo de huertas familiares.

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). A nivel mundial, las investigaciones se han focalizado generalmente en programas de servicio desarrollados por estudiantes universitarios o jóvenes de clase media y de países desarrollados, ya sea a nivel nacional o en organizaciones de servicio a nivel internacional. En América Latina hay muy pocas publicaciones sobre aprendizaje-servicio, y la mayoría son más descriptivas de programas que estudios sistemáticos sobre la implementación de la metodología.

En Argentina, la práctica del aprendizaje-servicio ha crecido muy rápidamente en los últimos 10 años. Recién a partir de 1997 las políticas educativas nacionales comenzaron a promover la metodología, pero en realidad fueron las escuelas las que “inventaron” el aprendizaje-servicio, ya que las prácticas escolares fueron muy anteriores a la reflexión teórica, las publicaciones e investigaciones. Una estimación conservadora permitiría afirmar que actualmente el aprendizaje-servicio es practicado por lo menos por 5.000 escuelas (aproximadamente 13% del total) y al menos 400 Universidades e Institutos de Formación Docente (TAPIA, 2002; www.me.gov.ar/edusol).

¹ Global Service Institute. Center for Social Development, Geoge Warren Brown School of Social Work. Washington University in St. Louis, Missouri USA

El modelo de aprendizaje-servicio implementado por las escuelas argentinas ha sido considerado por algunos académicos especializados como uno de los mejores en el mundo, junto a los de Alemania y Singapur², así como también “*the most sophisticated K-12 Service- Learning Program in South America*” (SILCOX, Harry C. (2002). Sin embargo, no hay demasiadas publicaciones que den cuenta de lo compleja y fructífera que es la experiencia argentina en esta materia. Al momento de realizar esta investigación, no había en Argentina estudios que abordaran el tema de manera sistemática.

Aún así, escuelas de Chile, Uruguay, Bolivia y Paraguay han adoptado el aprendizaje-servicio para su proyecto institucional siguiendo el modelo argentino. La influencia de la experiencia nacional ha llegado a países de la región de muy diversa idiosincrasia, como Bolivia, Colombia y República Dominicana. Este radio de influencia regional es una de las razones por las que entendemos sustancial investigar en profundidad la experiencia que Argentina ha desarrollado en el campo del aprendizaje-servicio.

Los primeros estudios en torno al tema comenzaron hacia fines de los '90. En 1997 el Ministerio de Cultura y Educación compiló una primera base de datos de escuelas que realizaban proyectos de aprendizaje-servicio. *La Solidaridad como pedagogía* (Tapia, 2000) fue el primer trabajo comprensivo sobre aprendizaje-servicio argentino, y se basó en la revisión de 93 casos.

Durante el 2000 hasta fines del 2001 el Programa Nacional Escuela y Comunidad, del entonces Ministerio de Cultura y Educación, intentó sistematizar y tabular la creciente experiencia que tenía delante. Sin embargo, por diversos motivos –desde políticos hasta metodológicos- no concluyó acabadamente la tarea.

Desde CLAYSS intentamos con esta investigación revisar y continuar –con nuevos criterios y a la luz de mayor experiencia- lo que originalmente se inició en aquellos años. Sin embargo el volumen de información era muy grande y las categorías de análisis y compilación hasta entonces empleadas resultaban insuficientes.

A su vez, a partir de las publicaciones internacionales, fuimos conectando algunas hipótesis de trabajo para abordar nuestro objeto de estudio.

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.

² Según el comentario de Andrew Furco (UC Berkeley) citado por *La Nación*, Buenos Aires, 5 de septiembre 2002.

Este estudio requiere tener en cuenta la diversidad del panorama argentino en la materia. Las experiencias educativas solidarias se desarrollan tanto en grandes centros urbanos como en áreas rurales aisladas, así como también en escuelas con población de muy diverso nivel socioeconómico. Desde esta perspectiva, la investigación se propone discernir si hay un perfil institucional que caracterice a las escuelas que desarrollan experiencias de aprendizaje-servicio, así como definir si existe un perfil característico de las experiencias implementadas.

Las preguntas centrales giran entonces en torno a cuáles son las principales características que definen al aprendizaje-servicio tal como es practicado en el país. ¿Se puede definir un tipo de escuela que en Argentina desarrolle proyectos educativos solidarios? ¿Cuáles son las características más generalizadas de los mismos?

La investigación empleó como fuente el archivo de presentaciones al *Premio Presidencial Escuelas Solidarias*, convocado durante los años 2000 y 2001 por el Ministerio de Educación de la Nación, y compuesto por 6100 formularios compilados por más de 4000 escuelas e Institutos de Formación Docente.

A partir de ese rico material de base, se construyeron dos universos de análisis que incluyeron por un lado a 4.391 escuelas que se presentaron al Premio entre los años 2000 y 2001, y por otro a 2.898 experiencias educativas solidarias presentadas en el año 2001.

Desde el comienzo del diseño de la investigación entendíamos que uno de los rasgos más interesantes del fenómeno tal como aparecía en Argentina era la participación de jóvenes en contextos de pobreza en proyectos educativos solidarios de muy alta calidad (TAPIA, 2002). El aprendizaje-servicio como una metodología inclusiva para la participación juvenil fue una hipótesis de acercamiento al tema. Asimismo, durante la investigación, se tomó en cuenta desde el diseño muy particularmente el tipo de ámbito en donde se encontraban tanto la escuela como los destinatarios de las acciones de la experiencia.

A su vez, consideramos desde los inicios del proceso una relación positiva entre el compromiso cívico y la participación ciudadana con los proyectos de aprendizaje-servicio realizado por estudiantes. En el contexto latinoamericano actual, especialmente en nuestro país a partir de la crisis social, económica y política desatada a fines del 2001, establecer prácticas que efectivamente promuevan la participación crítica de los jóvenes resulta de particular importancia. Esta hipótesis excedió los alcances de esta investigación, aunque encontramos numerosos indicios en esta dirección.

A continuación se presenta, en el capítulo 1, un panorama de las influencias teóricas que inciden en la definición y práctica del aprendizaje-servicio a nivel mundial, con especial referencia al contexto argentino y latinoamericano. En segundo lugar se hace referencia a las cuestiones metodológicas más centrales para el diseño de la presente investigación.

En el capítulo 2 se presenta el contexto nacional en el que se desarrollaron las experiencias educativas solidarias bajo estudio, con especial referencia al contexto educativo.

Los capítulos 3 y 4 presentan los resultados de la investigación, en referencia a las escuelas solidarias y a las experiencias educativas solidarias respectivamente.

Finalmente, en el capítulo 5 se discuten los hallazgos de la investigación, se presentan conclusiones y algunas indicaciones para futuras líneas de investigación.

CAP. 1 - MARCO TEORICO Y CUESTIONES METODOLOGICAS

1. MARCO TEÓRICO

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 currículo, 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).

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.

Teniendo en cuenta que la presente investigación es la primera en su género que se realiza en Argentina y en América Latina, consideramos necesario desarrollar brevemente

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

En primer lugar, expondremos sintéticamente el estado de la cuestión en cuanto a la definición del término “aprendizaje-servicio”. En segundo lugar, para definir el campo de la presente investigación estableceremos las especificidades de la práctica del aprendizaje-servicio en relación a otras formas de intervención comunitaria susceptibles de ser desarrolladas desde instituciones educativas. En un tercer momento precisaremos los alcances de algunos términos clave a emplear en el presente trabajo, para concluir con algunas referencias a los sustentos teóricos de esos conceptos en el contexto argentino y latinoamericano.

1.1 La definición del “aprendizaje-servicio” como problema

1.1.1 Los orígenes del término

Las raíces del aprendizaje-servicio en cuanto al aspecto teórico pueden encontrarse básicamente en el “aprender haciendo”, o aprendizaje a través de la experiencia y la educación para la democracia propugnados por John Dewey (1859-1952) (DEWEY, 1938; GILES-EYLER, 1994), si bien los desarrollos contemporáneos de la metodología reconocen múltiples influencias teóricas y también múltiples definiciones (MELGAR, 2001; KENDALL, 1990), como veremos más adelante (ver 1.2.1).

Se considera que el término “*service-learning*” fue utilizado por primera vez en los años 1966-67, cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de la *Oak Ridge Associated Universities* en Tennessee, vinculando a estudiantes y docentes con organizaciones dedicadas al desarrollo local. La expresión se consolidó en la Primera “*Service-learning Conference*”, reunida en 1969 en Atlanta. (EBERLY, 2002; www.servicelearning.org/article/), y generó un amplio movimiento de base, liderado por organizaciones no gubernamentales como NYLC (*National Youth Leadership Conference*, www.nylc.org), y alianzas inter-universitarias como el *Campus Compact* (www.compact.org). Diversos organismos estatales y más tarde federales, acompañaron la expansión del aprendizaje-servicio en el sistema educativo norteamericano.

A partir de la década de 1960, el término “*service-learning*” tuvo una rápida difusión en los Estados Unidos y el mundo anglosajón, y su práctica una más lenta pero sostenida expansión en otros contextos culturales, incluida América Latina, Europa, Asia y África.

Entre los ejemplos más notorios a nivel internacional del aprendizaje-servicio pueden citarse el Programa de Trabajo Comunal Universitario de la Universidad de Costa Rica, establecido en 1975; los “Proyectos de Acción” y “Proyectos de acción cívica” en las escuelas alemanas; el requerimiento de servicio para los estudiantes universitarios nigerianos a través del *National Youth Service Corps*, y el *Tirelo Setshaba* (Servicio Nacional) requerido a los alumnos y alumnas del último año de la escuela media en Botswana en las décadas entre 1980 y 2000 (TAPIA, 2000).

1.1.2 Distintas denominaciones para la práctica del aprendizaje-servicio

Esta difusión mundial de la metodología del aprendizaje-servicio se produce fundamentalmente a partir del intercambio y la transferencia horizontal de prácticas escolares y universitarias, más que en torno a un corpus teórico único, lo cual ha generado una importante dispersión conceptual, y vuelve necesaria la distinción entre la práctica del aprendizaje-servicio -que puede ser desarrollada con rasgos comunes bajo diversas denominaciones y modalidades-, y las definiciones conceptuales elaboradas sobre esas prácticas.

En 1990, Jane Kendall relevó que sólo en el idioma inglés se habían desarrollado más de 140 definiciones distintas de “*service-learning*” (KENDALL, 1990). En la década siguiente el espectro de definiciones se multiplicó aún más (CAIRN-KIELSMEIER, 1995; FURCO, 2002, NYLC, 2004). La traducción del término inglés y las múltiples denominaciones que la práctica fue adquiriendo en diversos contextos culturales vuelve aún más complejo el panorama.

Veremos a continuación algunas de las definiciones del concepto originario de “*service-learning*”, otras expresiones sinónimas generadas desde diversos contextos culturales, y su traducción al idioma castellano en el medio argentino y latinoamericano.

Entre algunas de las definiciones con mayor consenso en lengua inglesa podría incluirse la establecida por el Congreso de los Estados Unidos en el marco de la *National and Community Service Trust Act of 1993*:

“Service-Learning is a method whereby students learn and develop through active participation in thoughtfully organized service that:

- *Is conducted in and meets the needs of communities;*
- *Is coordinated with an elementary school, secondary school, institution of higher education, or community service program and the community;*
- *Helps foster civic responsibility;*
- *Is integrated into and enhances the academic curriculum of the students, or the education components of the community service program in which the participants are enrolled,*
- *And provides structured time for students or participants to reflect on the service experience.”* (www.learnandserve.org/about/service_learning.html)

Learn and Serve America, el organismo oficial norteamericano de promoción del aprendizaje-servicio lo define así:

“Service-learning combines service to the community with student learning in a way that improves both the student and the community” (www.learnandserve.org/about/service_learning.html).

Para el *Service-learning Research and Development Center* de la Universidad de California, Berkeley,

“As a pedagogical strategy rooted in experiential education theories, service-learning allows learners not only to apply theories to authentic and practical situations, but it also helps to provide service to the local community.

Service-learning takes on many forms. It can involve university students in a molecular and cell biology course on the aging who are placed in senior citizen centers, high school geometry students who build wheelchair access ramps for disabled citizens. Or it can involve elementary school students who conduct creek restoration as part of their science curriculum. Service-learning is universal in that it can be part of any academic discipline, can take place in any community, and can involve any student regardless of age, ambition, or ability.

Findings from our studies of service-learning suggest that the engagement of students in service activities that are integrated into the academic curriculum can increase student learning, increase students' motivation toward school, build students' awareness of the society around them, provide opportunities for students to explore career options, build students' self-concept and self-esteem, and foster collaboration and unity among students of different races, ethnicities, and beliefs.”

Para el National Youth Leadership Council, una de las más antiguas y prestigiosas organizaciones no gubernamentales vinculadas a la promoción del aprendizaje-servicio, éste puede definirse como:

“ an educational method that entwines the threads of experiential learning and community service. It meets educational objectives through real-world experiences, while tapping youths as resources to benefit their schools and communities.

Guided by teachers and community leaders, young people address real community needs by planning and executing service projects that are carefully tied to curricula. This hands-on learning enhances comprehension, academic achievement, citizenship, and character development, often reaching students who haven't responded to traditional educational models.

Service-learning is education in action: developing critical-thinking and problem-solving skills; taking on real issues such as hunger, homelessness, and diversity; and valuing people of all ages as citizens with talents to offer.” (www.nylc.org)

Si bien estas definiciones tienen alto grado de consenso en el mundo académico especializado, esto no significa que tengan el mismo arraigo en el sistema educativo.

Como lo han mostrado investigaciones recientes (NYLC, 2004), aún en Estados Unidos, donde la práctica del aprendizaje-servicio se viene desarrollando hace casi un siglo, todavía los docentes no emplean criterios unívocos para definir las prácticas de aprendizaje-servicio.

En encuestas administradas por la Secretaría de Educación y por investigadores privados, los docentes norteamericanos describen sus prácticas utilizando expresiones como “*community service*” y “*service-learning*” con distintos significados, a veces como sinónimos, y en algunos casos en sentido opuesto al de las definiciones académicas. Si bien se considera que “*community service*” es equivalente a un voluntariado realizado sin conexión con los contenidos curriculares, y “*service-learning*” implica indispensablemente la integración de aprendizajes formales, un análisis pormenorizado de las prácticas relevadas por las encuestas mostró que escuelas que definían su proyecto como de “*community service*”, en realidad estaban integrando contenidos curriculares específicos al proyecto de servicio, mientras que otras que calificaban a su experiencia como de “*service-learning*” carecían de conexiones curriculares específicas. Billig ha señalado las severas limitaciones de las estadísticas compiladas de este modo, ya que dependen excesivamente del uso que los actores den a los términos utilizados. (BILLIG, 2004, pp. 12-13).

Estas limitaciones constituyen una dificultad a los efectos de la investigación comparada, y un desafío para la búsqueda de herramientas metodológicas adecuadas para la correcta identificación de las prácticas de aprendizaje-servicio.

Para sumar una dificultad ulterior, aún en la lengua inglesa no en todas partes se utiliza la denominación de *service-learning*.

En Gran Bretaña, por ejemplo, organizaciones que empleaban en los años '80 el término “*service-learning*” lo han ido reemplazando por “*active learning in the community*” (CSV, 2000). En el manual de Educación Ciudadana publicado por el *Center for Social Volunteer*, una de las instituciones pioneras del aprendizaje-servicio en Gran Bretaña, se afirma:

“The term ‘active learning in the community’ is used throughout this manual. In other countries various terms are used –such as ‘service-learning’, ‘community learning’ and community-based learning’- to describe the same approach. The underlying principles are the same.

Students are offered structured learning experiences that develop their concepts, knowledge, skills and dispositions through activities designed to benefit other people.” (CSV, 2002, p. 8)

Algo semejante ha ocurrido en otros contextos culturales.

En Brasil se utilizan diversos términos como sinónimos de aprendizaje-servicio. Las definiciones son convergentes en cuanto al tipo de prácticas a las que aluden, si bien presentan algunos matices.

Por ejemplo, *Faça Parte*, una organización que promueve el aprendizaje-servicio a nivel nacional en más de 10000 escuelas, ha optado por definir a la metodología como “*voluntariado educativo*”:

“uma ação solidaria preocupada com a formação do jovem voluntário. Seus princípios fundamentam-se na formação integral do jovem voluntário, (...)

È um voluntariado de ação e reflexão, um espaço de educação sociopolítica, que ajuda no desenvolvimento do senso crítico, na conscientização sobre os direitos humanos e sociais, no respeito às diferenças culturais e no testemunho e vivência da solidariedade. A preocupação central não é tanto o serviço a ser prestado, mas a formação e a qualificação do jovem enquanto desempenha sua atividade de voluntário.” (SBERGA, 2003)

Los contenidos y las etapas que *Faça Parte* propone para el desarrollo de los proyectos de voluntariado educativo son consistentes con la bibliografía desarrollada en otros países para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. (www.facaparte.org.br)

Algo semejante sucede con los “*proyectos de protagonismo juvenil*” (COSTA, 2001) promovidos desde la red de escuelas brasileras “*Rede Pitágoras*”, y con las experiencias de “*protagonismo juvenil voluntario de universitarios*” promovidas por la organización UniSol (Universidade Solidaria, www.unisol.org.br), a través de las cuales.

Las comunidades aprenden a desarrollar soluciones locales para sus problemas, los estudiantes conocen otra realidad y aprenden a interaccionar con ella, las instituciones de enseñanza consolidan todavía más sus acciones en el área de extensión universitaria y las empresas refuerzan su responsabilidad social. (UNISOL, 2004, p. 1)

En los países de habla castellana de América Latina la difusión del aprendizaje-servicio fue inicialmente muy despareja.

Como se mencionó anteriormente, en México se vienen desarrollando prácticas de “*Servicio Social*” en la Universidad desde mediados del siglo XX; en otros países de América Central y el Caribe el aprendizaje-servicio se difundió desde los años '70 por directa influencia del modelo norteamericano. En América del Sur las prácticas de aprendizaje-servicio surgieron en general a partir de desarrollos locales más que por influencias externas unívocas (TAPIA, 2002).

Este proceso se ve reflejado en la gran dispersión de la terminología empleada para describir experiencias muy similares, como las que se desarrollan desde el nivel

universitario: “Servicio Social” en México, “Trabajo Comunal Universitario” en Costa Rica, “Experiencia Semestral de prácticas sociales” en Colombia, “Prácticas solidarias” en Argentina.

De hecho, en gran parte del mundo hispano parlante hay escaso conocimiento sistemático de la metodología del aprendizaje-servicio como tal, y numerosas prácticas que podrían ser consideradas como de aprendizaje-servicio son definidas indistintamente como “proyectos de acción social”, “voluntariado”, “acción solidaria” u otras definiciones semejantes (CLAYSS, 2002).

Incluso en los países de habla hispana en los que hay mayor referencia a la terminología original inglesa, hay discrepancias en cuanto a la traducción de “service-learning”.

Algunos autores lo traducen como “aprendizaje en servicio” (MIZRAHI, 2001), lo cual pareciera acentuar levemente la condición de práctica de aprendizaje por sobre la de servicio. En Bolivia se lo traduce literalmente como “servicio-aprendizaje” (CEBOFIL, 2003), lo cual podría enfatizar por el contrario el elemento de servicio por sobre el de aprendizaje.

En Argentina –como en Uruguay y Chile- en el sistema educativo se ha adoptado en general el término “aprendizaje-servicio”, intentando expresar un balance equilibrado entre ambos términos, e indicando una doble adjetivación en cuanto a un tipo específico de aprendizaje y de servicio (MINISTERIO DE EDUCACION, 2000, 2001; CVU, 2004; www.mineduc.cl).

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 curriculum, en función del aprendizaje de los estudiantes.”* (www.me.gov.ar/edusol/aprener.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:

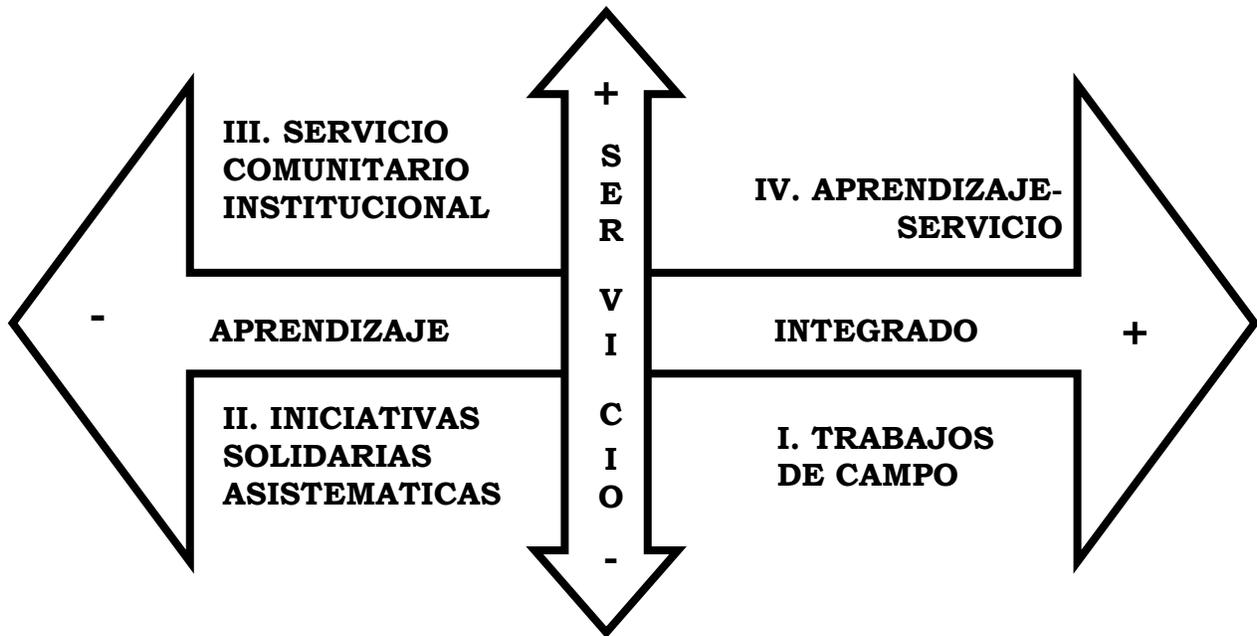
- actividades solidarias protagonizadas por los estudiantes;

- 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.

La “calidad” en cuanto al servicio está asociada con la efectiva satisfacción de los receptores del mismo (ver más adelante el concepto de prosocialidad); con impactos medibles en la calidad de vida de la comunidad, con la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo, y no sólo de satisfacer necesidades urgentes por única vez, y con la constitución de redes interinstitucionales eficaces con organizaciones de la comunidad, ONGs e instituciones gubernamentales para garantizar la sustentabilidad de las propuestas.

En el caso del eje horizontal, se refiere a la mayor o menor integración de los aprendizajes académicos formales con la actividad de servicio desarrollada: en este sentido, las actividades de servicio pueden ser parte de los contenidos de aprendizaje requeridos por una asignatura (como en el caso de las pasantías universitarias orientadas al servicio de una comunidad determinada), pueden tener una vinculación explícita con las actividades desarrolladas en el aula o los contenidos curriculares de una o más áreas o disciplinas (estudiantes de una escuela técnica que aplican sus conocimientos a la instalación de paneles solares en una escuela rural), o puede haber escasa o ninguna conexión entre lo estudiado y la actividad de servicio. (TAPIA, 2000)

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. La finalidad del trabajo de campo es el aprendizaje de contenidos disciplinares: por ejemplo, desde Ciencias Naturales se planifica una salida a una reserva ecológica, desde Tecnología se planea la visita a una industria local, desde Ciencias Sociales se entrevista a ancianos de la comunidad para una investigación sobre la memoria histórica local. 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 se proponen atender una necesidad puntual. En general surgen espontáneamente, no son planificadas como parte del Proyecto Educativo Institucional, y no suelen exceder lo puramente asistencial.

Algunas de las más típicas iniciativas solidarias asistemáticas incluyen las “campañas de recolección”, los festivales, kermesses y otras actividades “a beneficio”, y ciertos “padrinazgos” de escuelas rurales asumidos ocasionalmente o en forma desarticulada con los aprendizajes. Podrían también incluirse en esta categoría algunos proyectos un poco más complejos y con mayor articulación con los contenidos curriculares, pero que no son planeados institucionalmente, sino que surgen y desaparecen en función de la buena voluntad o el liderazgo personal de un docente o un grupo particular de estudiantes.

En este tipo de acciones pueden participar unos pocos alumnos o cursos, o toda la escuela; pueden ser promovidos y gestionados por iniciativa personal de un docente, de un grupo de estudiantes o por la dirección de la escuela. En todos los casos, la actividad es

generalmente voluntaria, y no se evalúa ni formal ni informalmente el grado de participación de los estudiantes, ni los aprendizajes desarrollados.

De hecho, el protagonismo de los alumnos en este tipo de iniciativas es muy desparejo: en algunos casos, los estudiantes se comprometen personalmente con la acción (una visita a un geriátrico, o un viaje a una escuela rural, por ejemplo). En otros, la acción de los estudiantes se limita a llevar a casa una nota del docente solicitando a los padres que envíen alimentos no perecederos o golosinas para distribuir entre poblaciones carenciadas.

Sin embargo, las iniciativas solidarias asistemáticas -aún aquellas más efímeras- pueden generar algunos beneficios positivos para los estudiantes:

- estimulan de algún modo la formación de actitudes participativas y solidarias;
- permiten una temprana sensibilización hacia ciertas problemáticas sociales y ambientales;
- ofrecen un clima institucional abierto a las problemáticas sociales, y
- en algunos casos ofrecen a los estudiantes la posibilidad de aprender procedimientos básicos de gestión.

Entre las limitaciones que más frecuentemente pueden evaluarse en este tipo de iniciativas es necesario señalar que suele primar en ellas una mirada asimétrica con relación a los "necesitados". El concepto de "ayuda" suele prevalecer sobre la reflexión acerca de las estructuras socioeconómicas o las problemáticas ambientales que están en la raíz de la demanda atendida, y difícilmente se enfatiza la relación entre solidaridad y justicia social.

La calidad del servicio de este tipo de iniciativa se considera baja porque una acción asistemática tiene escasas posibilidades de generar soluciones duraderas a un problema social, y porque a menudo no involucran un compromiso personal de los estudiantes en la solución de los problemas. Por otra parte, la calidad del aprendizaje se considera pobre porque, aunque los alumnos adquieran una cierta conciencia sobre problemáticas como la pobreza, o el impacto de las catástrofes naturales sobre la vida cotidiana, este tipo de acciones no se articulan con los aprendizajes disciplinares.

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 eficaz de formación en valores y desarrollo de actitudes pro-sociales, no siempre ni necesariamente esos aprendizajes se integran efectivamente 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.

“¿Cuándo una actividad solidaria se convierte en una experiencia de Aprendizaje-Servicio? Teniendo en cuenta los criterios con mayor consenso a nivel internacional, podemos decir que 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 efectivamente sentida por la comunidad, y a la cual pueden atender los estudiantes en forma eficaz y valorada;
-atendiendo con igual énfasis a un alto nivel de respuesta a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes”. (TAPIA, 2000, p. 26)

Como un aporte complementario a las definiciones ofrecidas a partir de estos cuadrantes, consideramos iluminadoras las distinciones establecidas entre Servicio comunitario, aprendizaje-servicio y pasantías (trabajos de campo) por Andrew Furco.

CUADRO 1: Diferencias entre tres tipos de programas de servicio
(FURCO, 2002). (Las modificaciones que hemos introducido están en cursiva).

	<i>Pasantías</i>	<i>Servicio comunitario</i>	<i>Aprendizaje-servicio</i>
Destinatario primario	Estudiante (Proveedor)	Comunidad (Receptor)	Receptor Y Proveedor
Foco principal	Aprendizaje	Servicio	Aprendizaje Y servicio
Objetivos educativos	Desarrollo profesional Aprendizaje académico	Formación personal <i>ética</i> y ciudadana	Aprendizaje académico Formación personal <i>ética</i> y ciudadana
Integración curricular	Actividad curricular o complementaria	Periférica o nula	Integrada
Tipo de actividad	Basada en la actividad productiva	Basada en una problemática social	Basada en contenidos académicos y <i>problemática social</i>

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, utilizaremos el término “aprendizaje-servicio” en sentido estricto, para referirnos 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.

1.2 Algunos conceptos teóricos vinculados al aprendizaje-servicio

1.2.1 Pluralidad de fuentes teóricas y desarrollos empíricos del aprendizaje-servicio

Probablemente, uno de los rasgos más característicos del aprendizaje-servicio es la pluralidad de fuentes teóricas y de desarrollos empíricos que puede reconocer en sus orígenes y diversas manifestaciones a nivel mundial. Se podría decir que el desarrollo del aprendizaje-servicio se ha nutrido del diálogo horizontal entre los actores de las prácticas y diversas fuentes teóricas que, en diferentes momentos históricos y contextos socioculturales han generado los marcos conceptuales para la reflexión sobre las prácticas y el desarrollo metodológico.

Entre los primeros antecedentes del aprendizaje-servicio se suele incluir la obra de William James *"The Moral Equivalent of War"*, que propiciaba un servicio ciudadano en reemplazo del servicio militar:

"...instead of military conscription, a conscription of the whole youthful population to form for a certain number of years a part of the army enlisted against Nature, the injustice would tend to be evened out and numerous other goods of the Commonwealth would follow."
(JAMES, 1910).

Cronológicamente, las ideas fundacionales del aprendizaje-servicio pueden encontrarse en las teorías de la “Escuela Nueva”, el movimiento de renovación pedagógica surgido a principios del siglo XX, y cuyos principales mentores fueron -entre otros- Dewey, Cousinet, Freinet, Nelly, Reddie, Hahn y Wallon. La Escuela Nueva preconizaba el primado de la acción sobre las palabras, con frases contundentes como: *“privar al niño del contacto con la realidad es un crimen de lesa infancia”*. Whitehead planteaba: *“solo existe un tema para la educación, a saber, la vida en todas sus manifestaciones”* (PASO JOVEN, 2004).

En una frase característica de las ideas de la Escuela Nueva, Ferriere señalaba: *“La relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y*

camaradería que incluso se prolonga mas allá del horario escolar. El ejemplo vale más que las palabras” (FERRIERE, 1926).

Entre los pedagogos de esta corriente, seguramente quien más incidió en los fundamentos teóricos del aprendizaje-servicio en Estados Unidos fue John Dewey (GILES-EYLER, 1994).

Las teorías de Dewey se centraban en que el niño aprende aquello que experimenta, y que lo que no es tamizado por la experiencia, sobre la que se reflexiona, no permanece como un aprendizaje apropiado. Este énfasis se tradujo en muchos aspectos de las prácticas educativas, incorporando en casi todas las disciplinas elementos de práctica, trabajo de laboratorio, trabajos de campo y salidas educativas.

En la década de 1920, Dewey implementó en su propia facultad, el Antioch College, uno de los primeros programas de aprendizaje-servicio relevados a nivel mundial: los estudiantes realizaban sus prácticas profesionales en organizaciones comunitarias como hospitales, asilos, etc. Aún hoy, en los Estados Unidos el “*service-learning*” es considerado por muchos una parte del movimiento de “*experiential education*” originado en las ideas de Dewey (GILES-EYLER, 1994; CAIRN- KIELSMEIER, 1995).

Ahora bien, sin negar este dato histórico, hay que señalar que aún en Estados Unidos y sobre todo en Europa y América Latina, el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio ha tenido que ver también con otras fuentes de pensamiento.

Autores como Piaget, Freinet, Vigotsky y otros, han enfatizado la relación entre el actuar y el desarrollo del pensamiento conceptual, y han contribuido a la reflexión teórica de quienes desarrollan prácticas de aprendizaje-servicio (MELGAR, 2001).

Para Piaget, conocer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción.

“La inteligencia es asimilación en el sentido que incorpora dentro de su marco toda la información ofrecida por la experiencia.” (PIAGET, 1963, p. 6).

Para la construcción de la razón del niño es también necesaria una estructura social que englobe no sólo la cooperación entre niños, sino también la cooperación con el adulto. Serán estas cooperaciones las que den lugar a la autonomía en la reciprocidad, a la madurez social (PIAGET, 1969). Desde esta perspectiva, el aprendizaje-servicio, que promueve la reflexión sobre la experiencia solidaria desarrollada, y que enfatiza la necesidad de cooperación entre niños y adultos al servicio de mejores condiciones de vida para todos, contribuye al desarrollo de la inteligencia tal como la entendía Piaget (IOZZI, 1990; PASO JOVEN, 2004).

La escuela de Víctor Frankl y la “logoterapia” ha sido también una influencia significativa en el desarrollo de marcos teóricos para el aprendizaje-servicio (CONRAD,

1990). Para Frankl, la primera fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrar un sentido a su propia vida (“*voluntad de sentido*” más que de placer -Freud- o poder -Adler-). El sentido de la vida puede descubrirse a partir de principios morales o religiosos, por el sufrimiento, o a través de la acción (FRANKL, 1979, 1988). En este sentido, las mejores prácticas de aprendizaje-servicio pueden contribuir a desarrollar principios morales básicos, como el de la responsabilidad por el bien común, y a poner en práctica valores comunes a la mayoría de las religiones (la así llamada “regla de oro” común “haz a los otros lo que te gustaría que te hagan a ti, no hagas a los demás lo que no te gustaría que te hicieran”), y a fortalecer la “voluntad de sentido” de niños, adolescentes y jóvenes.

También el pensamiento de Ausubel y de Vigotsky ha aportado al acervo teórico del aprendizaje-servicio (MELGAR, 2001).

Algunos autores (SEEMAN, 1990) han señalado el parentesco entre los fundamentos metodológicos del aprendizaje-servicio y el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire (FREIRE, 1973, 1992, 1997). Su concepto de *praxis*, como suma de reflexión y acción, está íntimamente relacionado con el concepto de aprendizaje-servicio, así como sus afirmaciones de que “*los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo*”, y que

“educadores y educandos, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de desvelarla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear ese conocimiento” (FREIRE, 1973, p. 90).

Si bien excede ampliamente los objetivos de esta investigación analizar las causalidades de la expansión de proyectos educativos solidarios en América Latina en los últimos años, sin duda una investigación en torno a la formación de los docentes que lideran este tipo de proyectos no podría dejar de subrayar la importancia que el pensamiento de Freire tuvo en su formación, y en el desarrollo de experiencias de educación popular que, tanto en el campo de la educación formal como en la no formal, han estado en los orígenes de muchas experiencias exitosas de aprendizaje-servicio.

Más recientemente, los estudios sobre “inteligencia emocional” (GOLEMAN, 2000) e “inteligencias múltiples” (GARDNER, 2003) han dado pie para señalar que el aprendizaje-servicio permite desarrollar varias de estas inteligencias, y reconocer distintas modalidades de expresión de las mismas a través de las prácticas educativas solidarias.

Entre las múltiples influencias teóricas que han incidido en el desarrollo pedagógico del aprendizaje-servicio habría que mencionar también a los estudios sobre prosocialidad y resiliencia, sobre los que nos detendremos en la siguiente sección.

Junto con estas influencias teóricas, es necesario señalar que en muchas instituciones educativas la práctica del aprendizaje-servicio surgió a partir de experiencias desarrolladas por estudiantes y docentes, y sólo en un segundo momento alimentadas por los fundamentos metodológicos y teóricos del aprendizaje-servicio.

De hecho, el primer caso documentado de aprendizaje-servicio en los Estados Unidos es de alrededor de 1915, cinco años antes de que Dewey desarrollara su propia experiencia en el *Antioch Collage* y más de cincuenta antes de que se acuñara la expresión “*service-learning*”. Las *Appalachian Folk Schools* constituyen el primer caso conocido en que el curriculum de un *colleges* integró formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicio a la comunidad con intencionalidad pedagógica (SHAPIRO, 1978).

En términos más generales, las primeras manifestaciones de la práctica del aprendizaje-servicio podrían encontrarse a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, con la difusión en diversas partes del mundo del movimiento de “extensión”, que propiciaba el desarrollo de acciones sociales en la Educación Superior, vinculados o no a los contenidos académicos formales (GORTARI, 2004).

En América Latina, entre los principales antecedentes empíricos y teóricos del aprendizaje-servicio habría que mencionar al “Servicio Social” de las universidades mexicanas. En el marco de la Revolución Mexicana, la Constitución de 1910 estableció en su artículo 5º la posibilidad de un “servicio social obligatorio” a ser prestado por los profesionales. El artículo fue reglamentado en 1945 con el establecimiento de un

“servicio social... de carácter temporal y mediante retribución que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el estado”. (Ley reglamentaria del artículo 5 constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal, 26 de mayo de 1945, Cap. VII, art. 52).

A partir de la sanción de esta ley las Universidades mexicanas establecieron el cumplimiento por parte de los estudiantes de entre 100 y 300 horas de “Servicio Social” como requerimiento obligatorio para la graduación, requisito aún en vigencia (GORTARI, Ana, 2004).

En el caso de Argentina, numerosas instituciones educativas comenzaron sus experiencias de aprendizaje-servicio en los años ‘80 y ‘90, constituyéndose en pioneras de las políticas educativas nacionales de promoción del aprendizaje-servicio, que se desarrollaron recién a fines de los años ‘90.

A partir de los primeros casos relevados (TAPIA, 2000), puede decirse que los desarrollos empíricos del aprendizaje-servicio surgen a través de procesos diversos según la institución: en algunos casos, a partir de acciones solidarias espontáneas, los docentes comienzan a articular el servicio con contenidos disciplinares que enriquecieron el proyecto solidario y generaron proyectos de aprendizaje-servicio. En otros casos, el origen del proyecto es una investigación escolar o de una cátedra universitaria la que motiva en los estudiantes la inquietud de atender una problemática comunitaria determinada. En otras instituciones, se comienza por atender una demanda de una organización comunitaria, o de miembros de la comunidad, y esta demanda suscita el proyecto. Finalmente, en algunos casos las instituciones desarrollaron los proyectos de aprendizaje-servicio alentadas por las

innovaciones curriculares propuestas por las reformas educativas provinciales y nacionales de los años '80 y '90.

1.2.2 Algunos conceptos fundantes del aprendizaje-servicio en el contexto argentino y latinoamericano:

1.2.2.1 Solidaridad y Prosocialidad

La palabra solidaridad puede ser usada en contextos muy diferentes: se puede hacer “un llamado a la solidaridad” para pedir donantes de sangre o voluntarios sociales, hablar de solidaridad entre los trabajadores de un sindicato, o solicitar la solidaridad latinoamericana para confrontar a la deuda externa. En nuestro continente, tanto políticos “progresistas” como conspicuos dictadores han utilizado la expresión como parte preciada de su vocabulario.

De hecho, muchos líderes de la sociedad civil están preocupados por una cierta “moda solidaria” que pareciera estarse difundiendo a nivel mundial y regional, y que corre el riesgo de devaluar al término. Cuando casi todo el mundo –desde estrellas de la televisión a Secretarios de estado– hacen llamados a la solidaridad, la palabra corre el riesgo de convertirse en poco más que un *slogan* vacío de contenido o en un vago sentimiento de buena voluntad. De hecho, muchas acciones “solidarias” difieren muy poco de las antiguas “beneficencias”, y algunas parecen no tener ningún otro propósito que aligerar la conciencia del donante, o formar parte de estrategias de marketing de empresas que, simultáneamente, evaden impuestos o contaminan el medio ambiente.

No obstante ello, es importante destacar que el concepto de solidaridad tiene raíces profundas en la cultura latinoamericana: en los valores comunales de las culturas originarias, en el mensaje cristiano traído por los misioneros que defendieron los derechos indígenas frente a los conquistadores, en la *fraternité* de la Revolución Francesa que inspiró los movimientos independentistas, y en las ideas y organizaciones cooperativas aportadas por los inmigrantes europeos a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

No es la menor de las diferencias culturales que nos separan del mundo anglosajón el hecho de que sea casi imposible traducir “solidaridad” al inglés: “*solidarity*” no sólo no es un término de uso frecuente, sino que está casi en desuso en la lengua cotidiana. En el contexto cultural norteamericano hace referencia casi exclusiva a las posiciones políticas del socialismo de principios del siglo XX, o al sindicato fundado en Polonia por Lech Walesa. En el contexto británico es algo más usado, por contagio con la terminología de la Unión Europea, pero aún así es difícil encontrar el término fuera de los documentos oficiales.

El significado de “*service*” en “*service-learning*” es, en los hechos, muy cercano al concepto de solidaridad que se emplea en América Latina. Sin embargo, por razones históricas y culturales, el término “servicio” no expresa en castellano los mismos significados que en inglés, ni “*service*” tiene la fuerte implicancia comunitaria, de compromiso asumido colectivamente, que tiene el término solidaridad en la lengua castellana, así como en portugués, italiano o francés.

En su significado más generalizado y más profundo, en todas partes de Latinoamérica “solidaridad” significa trabajar juntos por una causa común, ayudar a otros en forma organizada y efectiva, resistir como grupo o nación para defender los propios derechos, enfrentar desastres naturales o crisis económicas, y hacerlo de la mano con los otros. La solidaridad es uno de los valores más preciados para nuestras culturas, y es una bandera común de nuevas y viejas organizaciones en las emergentes sociedades civiles de Latinoamérica. (TAPIA, 2003^a)

Como señala De Beni, en el actual contexto mundial de fragmentación social y disgregación de los vínculos interpersonales, la solidaridad es tal si contribuye a generar vínculos de auténtica fraternidad (DE BENI, 2000). Nuestra concepción de la solidaridad está fuertemente relacionada con una idea de fraternidad –hermandad-, que implica el reconocimiento de la humanidad como una familia, y de todos los hombres como hermanos en la común dignidad de la condición humana (LUBICH, 2002). En las palabras de Mahatma Gandhi *"La regla de oro es ser amigos del mundo y considerar 'una' a toda la familia humana."* (MANTOVANO, 2001, p. 11)

En el contexto latinoamericano cobra particular importancia que las acciones solidarias no reproduzcan modelos sociales disimétricos ni encubra situaciones de injusticia e inequidad. La diferenciación entre “solidaridad” y “beneficencia” está marcada, de hecho, porque una tiende a fortalecer las relaciones horizontales, y la otra tiende a reproducir un modelo vertical y paternalista.

En este sentido, consideramos relevante el aporte que desde la Psicología se ha hecho en los últimos años en cuanto a diferenciar conductas pro-sociales de intencionalidades altruistas.

Para Roche, el “altruismo” hace referencia a la intencionalidad del actor, el “dador” que se propone beneficiar a uno o más “receptores”. El énfasis está puesto en la virtud de la persona altruista más que en la relación establecida con la persona “beneficiada”, y en las motivaciones y en la actitud del actor, más que en el servicio efectivamente prestado. Mientras que el altruismo se define básicamente en el terreno de la subjetividad del actor “donante”, la prosocialidad, por el contrario, se define objetivamente por la satisfacción efectiva del receptor, así como por la reciprocidad o solidaridad generada entre ambos actores (STAUB, 1979; ROCHE, 1998). En la práctica, una acción pro-social implica una intencionalidad altruista, pero no se agota en ella.

Es sabido que desde los años ‘50, numerosas investigaciones pedagógicas se centraron en el análisis de las actitudes “anti-sociales” en los jóvenes, y han intentado proponer diversos medios para su contención y prevención. Desde los años ‘70, investigadores en Psicología evolutiva (como Darley y Latane), en Psicología Social (especialmente Berkowitz) y Psicología de la conducta (Roche, Masnou, Bar-Tal, Staub y otros) comenzaron a variar el enfoque, apuntando -más que a prevenir actitudes “anti-sociales”- a identificar y promover el desarrollo de actitudes “prosociales”.

Si bien el término “conducta prosocial” fue acuñado en 1972 por L. Wispe, como antónimo de “conducta antisocial”, recién en la década de los ‘80 se comenzó a desarrollar un modelo pedagógico teórico de enseñanza de la prosocialidad.

Una definición aceptada en general por la comunidad científica considera actitudes prosociales

“aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa ulterior”. (ROCHE OLIVAR, 1998, p. 16).

Una definición más amplia y precisa, que tiende a diferenciar mejor la prosocialidad de la definición tradicional de altruismo, es la elaborada por el equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona:

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

La educación a la prosocialidad supone *“tanto el desarrollo psicológico óptimo centrado en las habilidades para las relaciones interpersonales como en dotar a éstas de un significado profundo que dote a la persona de un núcleo de identidad coherente. Para conseguir esto y traducirlo en la relacionalidad, hará falta incidir en la comunicación y diálogo de calidad.”* (ROCHE OLIVAR, 1998, 145)

Por lo tanto, una conducta pro-social implica una intencionalidad altruista, pero no se agota en ella. Una educación para la solidaridad fundada en el desarrollo de actitudes y conductas pro-sociales exigiría:

- promover un acercamiento y escucha respetuosos hacia las personas, grupos o comunidad destinataria de la acción, que permita generar la empatía necesaria para identificar las demandas efectivamente sentidas;
- enfatizar en el compartir, más que en el dar: es importante para los estudiantes reconocer objetivamente cuánto aprenden y cuánto reciben afectivamente a partir del servicio realizado, y no sólo cuánto “dan”;
- reconocer que la práctica de la solidaridad implica siempre reciprocidad, establecimiento de vínculos entre quienes se reconocen como pares.

“Hay un alto grado de superposición entre los objetivos de la prosocialidad y el aprendizaje-servicio. Una de las principales finalidades de la prosocialidad es que los estudiantes se orienten hacia el servicio a los demás. Una de las principales finalidades del

aprendizaje-servicio es que los estudiantes adquieran valores, actitudes y conductas prosociales.

El aprendizaje-servicio puede fortalecer la prosocialidad demostrando el compromiso prosocial por parte de la institución educativa. Ya sea que los valores estén o no explicitados en el currículum, la escuela enseña valores a través de sus acciones y políticas institucionales (por ejemplo, gastando mucho dinero en deportes). De esa manera, una escuela que desarrolla programas de aprendizaje-servicio transmite el mensaje de que le preocupa la comunidad y el medio ambiente.

La prosocialidad puede también ser fortalecida por la naturaleza experiencial del aprendizaje-servicio. Los estudiantes retienen un porcentaje mucho mayor de lo que aprenden de la experiencia, comparado con lo que aprenden de escuchar en clase y leer libros.

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

Puede haber un efecto sinérgico combinando el aprendizaje-servicio con la prosocialidad.” (EBERLY-ROCHE OLIVAR, 2002).

Este “efecto sinérgico” entre prosocialidad y aprendizaje-servicio puede verse, en la vida real de las escuelas, en la articulación entre programas de educación para la prosocialidad y el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio.

En las últimas décadas se ha insistido en la posibilidad de educar para el desarrollo de actitudes altruistas/prosociales (DE BENI, 2000, ROCHE OLIVAR, 1998). En estas propuestas, se señalan distintas etapas o núcleos a trabajar con los estudiantes. En el caso del programa diseñado por De Beni para la “Educación altruista-prosocial” en la escuela primaria, se establecen tres grandes áreas de trabajo:

1. Identidad personal y sensibilidad social
2. Interpretación del contexto
3. Acción prosocial

En esta última área se incluyen las actividades que educan a la cooperación, la responsabilidad social y al don de sí y de recursos materiales para satisfacer necesidades ajenas (DE BENI, 2000, p. 35).

En el caso del modelo UNIPRO desarrollado por Roche, la pedagogía de la prosocialidad se organiza en torno a diez núcleos. El último, que se presenta como la culminación de la educación prosocial, se denomina “Prosocialidad colectiva y compleja”, y se refiere al ejercicio de actitudes prosociales en la respuesta a problemáticas sociales. Incluye temáticas como la cultura para la paz, la denuncia social, la desobediencia civil y la no-violencia como recursos.

En ambos casos, se podría decir que la pedagogía de la prosocialidad culmina con el pasaje de una mirada prosocial centrada exclusivamente en las relaciones interpersonales hacia el horizonte más amplio de las relaciones sociales. Los proyectos de aprendizaje-servicio pueden surgir a partir de esa formación prosocial, como un modo de llevar a la práctica fuera del aula lo aprendido.

1.2.2.2 Resiliencia y aprendizaje-servicio

El concepto de resiliencia se ha extendido desde la Psicología, la Psiquiatría y las Ciencias Sociales hacia las Ciencias de la Educación. Dado que un creciente número de estudios señalan que las prácticas de aprendizaje-servicio fortalecen las capacidades de resiliencia de los estudiantes (NYLC, 2004; FURCO, 2004), quisiéramos detenernos brevemente en este concepto.

Es sabido que el concepto de resiliencia proviene de la Psiquiatría, y se ha comenzando a introducir en los últimos años también en la terminología educativa. Se podría definir como la capacidad de hacer frente a dificultades de la vida, superarlas y ser transformados positivamente por ellas, o, en la expresión de García Morillo, como la “*capacidad de resistir la adversidad y de transformar las situaciones críticas en oportunidades de desarrollo*” (KOTLIARENCO, A., MARDONES, F., MELILLO, A., SUAREZ OJEDA, N., 2000).

Los primeros estudios de resiliencia comenzaron después de la Segunda Guerra mundial, cuando se comenzó a investigar por qué personas que habían pasado por situaciones traumáticas y extremas como la reclusión en campos de concentración o la pérdida de un hijo, habían logrado superar positivamente esa experiencia límite y, en cambio, otras entraban en depresiones irreversibles o en cuadros psiquiátricos graves. Una investigación fundacional fue la desarrollada a partir de 1955 por Emma Werner y Ruth Smith en Hawai, quienes siguieron la trayectoria vital de 505 niños en situaciones de alta vulnerabilidad hasta su vida adulta, identificando factores resilientes en lo individual, familiar y social (MELILLO-SUAREZ OJEDA, 2001).

A partir de éstas y otras investigaciones, los especialistas han identificado lo que denominan “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. Estos son:

- la autoestima
- el compromiso moral, ético o religioso

- la capacidad de actuar con independencia e iniciativa personal
- la creatividad
- la capacidad de relacionarse positivamente con otros
- la capacidad de introspección
- el sentido del humor

En la medida en que el sistema educativo contribuye a que los niños, adolescentes y jóvenes desarrollen estos “factores protectores”, o –en otros términos- “aprendan a ser” resilientes, estarán mejor preparados para enfrentar las dificultades propias de la vida en general y de ciertos contextos socio-económicos y afectivos en particular.

Numerosos autores han señalado la relación entre la práctica del aprendizaje-servicio y el fortalecimiento de uno de estos pilares, la autoestima de niños y jóvenes (CONRAD- HEDIN, 1990; EYLER-GILES, 1999; NYLC, 2004; FURCO, 2004). Esto aparece como un dato particularmente relevante en contextos como el argentino, donde más de la mitad de los niños viven en contextos de pobreza, y el conjunto ha sufrido a muy temprana edad las consecuencias familiares y sociales de la profunda crisis socio-económica y política de los últimos años.

En los relatos recogidos en Argentina de innumerables estudiantes que participaron de experiencias de aprendizaje-servicio, su práctica solidaria hizo que descubrieran que eran capaces de hacer cosas que antes no imaginaban, que se sientan orgullosos de sí mismos y de su escuela por lo realizado en beneficio de su comunidad (MINISTERIO DE EDUCACION, 1998, 2000, 2001, 2004).

Además de su impacto en cuanto a la autoestima de los estudiantes, el aprendizaje-servicio incide en el fortalecimiento de otros pilares de la resiliencia, como el compromiso personal de los estudiantes con una ética solidaria. El participar en el proyecto permite a los estudiantes tomar parte en el planeamiento y la toma de decisiones en torno a cuestiones que afectaban la calidad de vida de su comunidad, y a enfrentar personalmente situaciones novedosas, lo cual contribuye a desarrollar su capacidad de actuar con independencia e iniciativa personal, y a poner en juego su creatividad. En general, los proyectos de aprendizaje-servicio se llevan a cabo en grupo o en contextos comunitarios, lo cual alienta el desarrollo de la capacidad de relacionarse positivamente con otros y de superar dificultades personales y grupales para la comunicación y la convivencia.

Especialmente en algunos casos, cuando en la planificación de los proyectos se incluyen espacios de reflexión, los estudiantes fortalecen su capacidad de introspección y de repensar sobre lo actuado y sobre las nuevas potencialidades personales desarrolladas.

El concepto de resiliencia se emplea no sólo en relación a las personas, sino también en relación a las instituciones. En el contexto de la crisis argentina, algunos autores han hablado de “escuelas resilientes” (TEDESCO, 2003). Si bien no hay aún investigaciones sistemáticas sobre el tema, en los relatos de numerosos directores y directoras de escuelas solidarias el aprendizaje-servicio ha sido una estrategia para la resiliencia institucional, algo que les ha permitido enfrentar exitosamente dificultades ante

las que otras escuelas naufragaron (MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA, 2004; TRINCADO, 2004).

1.2.3 Difusión del concepto del aprendizaje-servicio en la Argentina

A modo de conclusión de este apartado sobre el marco teórico, quisiéramos recapitular algunas de las características que ha tenido el desarrollo del marco teórico del aprendizaje-servicio en la Argentina.

En primer lugar, es necesario subrayar que en Argentina los desarrollos empíricos del aprendizaje-servicio antecedieron a la difusión de las formulaciones teóricas. Hay documentados alrededor de un centenar de casos de experiencias de aprendizaje-servicio desarrolladas espontáneamente en las escuelas, antes de que los docentes tomaran contacto con bibliografía específica o capacitaciones sobre el tema (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, 1998; TAPIA, 2000). Esas experiencias pioneras tuvieron un alto grado de incidencia en la definición de las políticas educativas de promoción del aprendizaje-servicio, y también marcaron de alguna manera estándares de calidad para las experiencias desarrolladas con posterioridad.

La pedagogía de Freire, así como el constructivismo, son sin duda dos influencias teóricas muy significativas en el sistema educativo argentino. La pedagogía de la prosocialidad comenzó a cobrar mayor difusión en Argentina a partir de 1997, especialmente a través de una serie de conferencias dictadas en distintos puntos del país por Roche Olivari entre 1997 y 1999. La bibliografía en inglés y las obras de De Beni no están traducidas al castellano, de manera que tienen una difusión mucho más reducida que las obras de Roche Olivari publicadas en Argentina.

La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, enfatizó los conceptos de solidaridad y participación ciudadana entre los objetivos fundamentales de la educación. La reforma educativa, implementada en los años '90 en medio de fuertes debates, introdujo un renovado énfasis en el planeamiento y evaluación de contenidos educativos vinculados a lo conceptual, procedimental y actitudinal (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, 1996; 1997). Más allá de las polémicas, este aspecto del marco normativo dio herramientas teóricas y habilitó a muchas escuelas públicas para poder iniciar o fortalecer proyectos de aprendizaje-servicio.

La influencia del modelo norteamericano de aprendizaje-servicio, seguramente el más influyente a nivel mundial, no ha tenido incidencia directa en la mayoría de las escuelas argentinas, o ha llegado mediada a través de la bibliografía local. Esto se debe especialmente a que la abundante bibliografía en inglés sobre aprendizaje-servicio no se encuentra traducida al castellano y es de muy difícil acceso para la mayoría de los educadores argentinos. Por ello adquirieron particular significación para la difusión del aprendizaje-servicio las publicaciones hechas desde el Ministerio de Educación nacional, que alcanzan a miles de docentes en todo el país.

De hecho, el rol del Ministerio de Educación nacional, así como el de algunos de los Ministerios provinciales, ha sido importante en la difusión de la terminología y los

fundamentos teóricos y metodológicos del aprendizaje-servicio. El papel de las organizaciones de la sociedad civil también ha sido importante, ya que varias de las que trabajan a nivel nacional (Conciencia, Fundación SES, CLAYSS) actúan en alianza con las políticas públicas para difundir el aprendizaje-servicio.

Finalmente, quisiéramos subrayar que en Argentina, por ser una democracia relativamente reciente, y que ha sufrido fuertes cimbronazos políticos aún después de reconquistar las instituciones democráticas en 1983, el rol de la escuela como formadora para la participación ciudadana es crítico. En ese sentido, la metodología del aprendizaje-servicio es valorada por muchos docentes como una herramienta de fortalecimiento de la formación ética y ciudadana, y como una apuesta al fortalecimiento de la democracia.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 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 (ver más adelante, capítulo 3, punto 4).

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 Anexo1).

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-servicio³.

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. El Ministerio de Educación cedió a CLAYSS el archivo del Premio durante casi un año, lo que permitió al equipo de investigadores tener acceso directo a los originales. CLAYSS también accedió a los 160 proyectos solidarios presentados al Ministerio de Educación con anterioridad al año 2000, así como a los 104 que se presentaron a la convocatoria realizada en el 2002 al Premio Escuelas Solidarias lanzado por la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Originalmente, la investigación iba a abarcar la totalidad de estas fuentes. Sin embargo, una vez analizadas, se decidió excluir las presentaciones anteriores al año 2000 debido a que su formato de presentación y los requisitos solicitados eran muy diferentes a los del Premio Presidencial, y su compilación hubiera requerido el diseño de instrumentos específicos que no se justificaban para un número proporcionalmente escaso de experiencias. En el segundo caso, las presentaciones al Premio Ciudad 2002 no fueron incorporadas a esta investigación con el objeto de no crear una sobre-representación de la Ciudad de Buenos Aires con respecto al total del país, y para poder acotar el marco temporal de análisis al bienio 2000-2001. Excluimos también los formularios enviados por las instituciones de Educación superior ya que la investigación incluye solamente a las instituciones de Educación Básicas.

Delimitadas de esta manera las fuentes de la investigación a los formularios presentados por las 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.

³ Sobre la definición de aprendizaje-servicio empleada, ver más arriba **pp.COMPLETAR**

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 provisorias del trabajo.

Gracias a los formularios contamos con información estandarizada que facilitó la comparación y tabulación de experiencias. Además, muchas escuelas aportaron en forma de anexo elementos que aclaraban y ampliaban la información sobre el proyecto. De esta manera, gran cantidad de instituciones educativas incorporaron materiales tales como videos, casetes, fotografías, etc, que hubo que considerar en algunos casos puntuales a fin de enriquecer nuestra visión de la experiencia.

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.

Muchas escuelas presentaron sólo los datos requeridos en el formulario, el cual – especialmente en el 2000- tenía ciertas limitaciones, como explicaremos en el punto siguiente. Por otro lado, 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.

Como fuente de información, los formularios del Premio Presidencial presentaban una limitación en cuanto a su volumen y cantidad: archivar y manipular alrededor de 6000 formularios con sus respectivos anexos implicó un desafío logístico no menor, que pudo ser superado con colaboración de miembros de CLAYSS y del Programa Nacional Educación Solidaria.

La cuestión logística y la proveniencia de la fuente obligaron a ajustar algunos de los datos de partida: de los 3100 proyectos que se considera fueron presentados en el año 2001, una pequeña parte (202 formularios) fueron extraviados en sucesivas mudanzas del

personal del Ministerio, o sus números de registro correspondían a presentaciones duplicadas, por lo que no fueron incluidos en el análisis.

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.

2.2 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**⁴ 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.

Los datos institucionales fueron analizadas en función de las siguientes variables:

- **Jurisdicción:** 24 Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cabe señalar que, siendo Argentina un país federal y de una gran extensión y diversidad, las diferencias jurisdiccionales a nivel educativo son muy grandes.
- **Tipo de educación:** a los efectos de esta investigación consideramos solamente las instituciones de Educación Básica. Dentro de ellas todas las de Educación

⁴ Para simplificar la redacción, utilizaremos indistintamente el término “escuelas” o “instituciones educativas” a pesar de que, en sentido estricto, el último término hace referencia a un universo mayor.

Común y, de los Regímenes Especiales, exclusivamente las de Adultos y Educación Especial.

- **Nivel educativo:** consideramos los siguientes niveles de la Educación Básica: Inicial, Educación General Básica (EGB)/Primaria, y Nivel Medio (Secundaria/Polimodal). Si bien de acuerdo a la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, los niveles educativos debieran estar organizados en todo el país en Nivel Inicial, EGB y Polimodal, por las razones que se explicaron anteriormente, en la actualidad coexisten con este sistema organizaciones previas (Primaria/Secundaria), y formas de organización propias de algunas provincias (como el CBU -“Ciclo Básico Unificado”- de la provincia de Córdoba).
- **Localización de la escuela según ámbito:** urbano; urbano-marginal; rural. La calificación de cada localidad como urbana o rural está dada por el censo. La denominación de “urbano-marginal”, en cambio, se estableció convencionalmente dentro del sistema educativo como denominación para aquellos establecimientos de las periferias urbanas marginalizadas, generalmente en función de convertirlos en beneficiarios de planes sociales o planes educativos compensatorios. La denominación es cuestionable, ya que algunas escuelas que estaban catalogadas como “urbanas” atienden actualmente población con altos niveles de vulnerabilidad social, así como escuelas que hace cuarenta años fueron catalogadas como “urbano-marginales” por encontrarse en contacto con la periferia rural, como consecuencia del crecimiento de las grandes ciudades ahora se localizan en barrios plenamente urbanos, y no siempre “marginales”. En el formulario del Premio Presidencial se presentaban las tres opciones y cada escuela marcó aquella categoría en la que se sintió mejor representada. En la investigación se registró como válida esa decisión por considerar que representaba la percepción de la escuela sobre su propia ubicación.
- **Matrícula:** refiere al número total de alumnos que alberga la institución, para dar cuenta de su dimensión, independientemente de la cantidad de estudiantes que participen efectivamente en las experiencias solidarias.
- **Tipo de gestión:** estatal o privada. Según la legislación argentina, todas las escuelas son “públicas” en el sentido de que están reguladas y supervisadas por el Estado, pero se califican como “estatales” a aquellas que son gestionadas directamente por los Estados provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Las instituciones de “gestión privada” incluyen tanto a aquellas que reciben aportes económicos del estado y tienen límites fijados por éste en cuanto a la cuota que pueden cobrar⁵, como a aquellas que no reciben aportes estatales y quedan en libertad de fijar sus cuotas en función del mercado.

En síntesis, el análisis del primer universo es una aproximación, básicamente descriptiva y cuantitativa, al tipo de escuelas que realizan experiencias educativas solidarias.

⁵ Dentro de éstas quedan incluidas desde escuelas gratuitas -religiosas o de fundaciones sin fines de lucro- destinadas a niños sin recursos, hasta colegios privados que atienden a sectores medios altos.

El segundo universo (U2) está constituido por las 2.898 experiencias educativas solidarias que se presentaron a la convocatoria 2001 del Premio Presidencial Escuelas Solidarias y que estuvieron disponibles para el análisis. La unidad de análisis en este caso son las experiencias educativas solidarias y no las escuelas, como en el Universo 1.

La decisión con respecto a la construcción de este universo, cuyos datos se extraen solamente de los formularios presentados al Premio Presidencial 2001, respondió a varias razones:

- *La diversidad de formularios:* el formulario utilizado para el Premio Presidencial 2001 ofrecía una fuente de datos más rica y confiable que la del año 2000. Por ejemplo, para los proyectos presentados en 2001 contamos con información que no está presente en las fuentes correspondientes al 2000, tales como el número exacto de estudiantes involucrados en cada proyecto, o la participación de Organizaciones no Gubernamentales o de Organismos Gubernamentales en el desarrollo del mismo. Esta diferencia en cuanto a la cantidad de información, convierte a los formularios del 2001 en una fuente más adecuada para el análisis focalizado de los datos del proyecto.
- *La necesidad de disminuir el número de unidades de análisis:* a fin de hacer posible un estudio más pormenorizado y profundo de cada uno de los proyectos era necesario analizar uno por uno cada formulario con sus respectivos anexos. Dado el tiempo y los recursos disponibles, se optó por realizar este análisis sobre la fuente que ofrecía la información más completa, es decir los formularios correspondientes al Premio 2001.

En función de las fuentes disponibles, el Universo 2 permite analizar a las experiencias educativas solidarias en relación a las siguientes variables:

1. Distribución geográfica de las experiencias por jurisdicción

2. Destinatarios prioritarios de los esfuerzos solidarios de las escuelas, que permiten diferenciar:

- experiencias orientadas hacia la comunidad en general
- experiencias orientadas a atender a grupos de destinatarios específicos
- carencias o condiciones socio-económico-cultural particulares que atienden las experiencias
- localización de los destinatarios
- ámbito de residencia de los destinatarios

3. Temáticas sociales abordadas prioritariamente por los proyectos, que permite identificar:

- experiencias según temática
- experiencias según subtemática
- experiencias de cada temática que atienden destinatarios de carencias o situaciones socio- económica- cultural específicas

- experiencias de cada temática según la localización de los destinatarios
- experiencias de cada temática según el ámbito de residencia de los destinatarios
- experiencias de cada temática de acuerdo con la/s disciplina/s con las que están vinculadas.

4. Participación de los estudiantes involucrados en las experiencias educativas solidarias discriminados:

- por edad
- por nivel educativo
- por tipo de participación: obligatoria o voluntaria.

5. Fuentes de recursos utilizados, discriminados de la siguiente manera:

- Trabajo de los estudiantes y/o docentes;
- Horas institucionales;
- Cooperadora/Asociación de padres;
- Comercios, empresas, donantes particulares;
- Organizaciones de la comunidad, Organizaciones no gubernamentales;
- Organismos gubernamentales.

6. Antigüedad de las experiencias solidarias, según año de inicio

7. Duración de las experiencias solidarias, en meses

8. Vinculaciones con organizaciones de la sociedad civil o gubernamentales u otras instituciones

Dentro de este mismo Universo identificamos las **experiencias de aprendizaje-servicio** y las analizamos según:

- distribución geográfica por jurisdicción
- temática.
- tipo de destinatario
- vinculaciones con organizaciones y/o instituciones.
- nivel educativo de los participantes
- cantidad de vinculaciones curriculares
- disciplinas vinculadas en cada nivel.
- participación de los alumnos en cada etapa del proyecto
- realización de diagnóstico

Contexto socioeconómico: para el análisis del contexto socioeconómico provincial, tanto de las instituciones como de los destinatarios de las experiencias educativas solidarias se utilizaron datos proporcionados por organismos gubernamentales como el INDEC

(Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) o internacionales, por ejemplo el PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo), del cual se utilizará el IDHA (Índice de Desarrollo Humano Ampliado).

La aplicación del Índice de Desarrollo Humano (IDH) permite medir el desarrollo a través de tres componentes: longevidad, educación y estándar de vida. En función de los resultados obtenidos por este Índice (desarrollado por Naciones Unidas), y con el objetivo de reflejar mejor la disparidad de condiciones de vida, el PNUD incorpora nuevos indicadores a cada dimensión, en lo que resulta una extensión del IDH, denominado Índice de Desarrollo Humano Ampliado (IDHA).

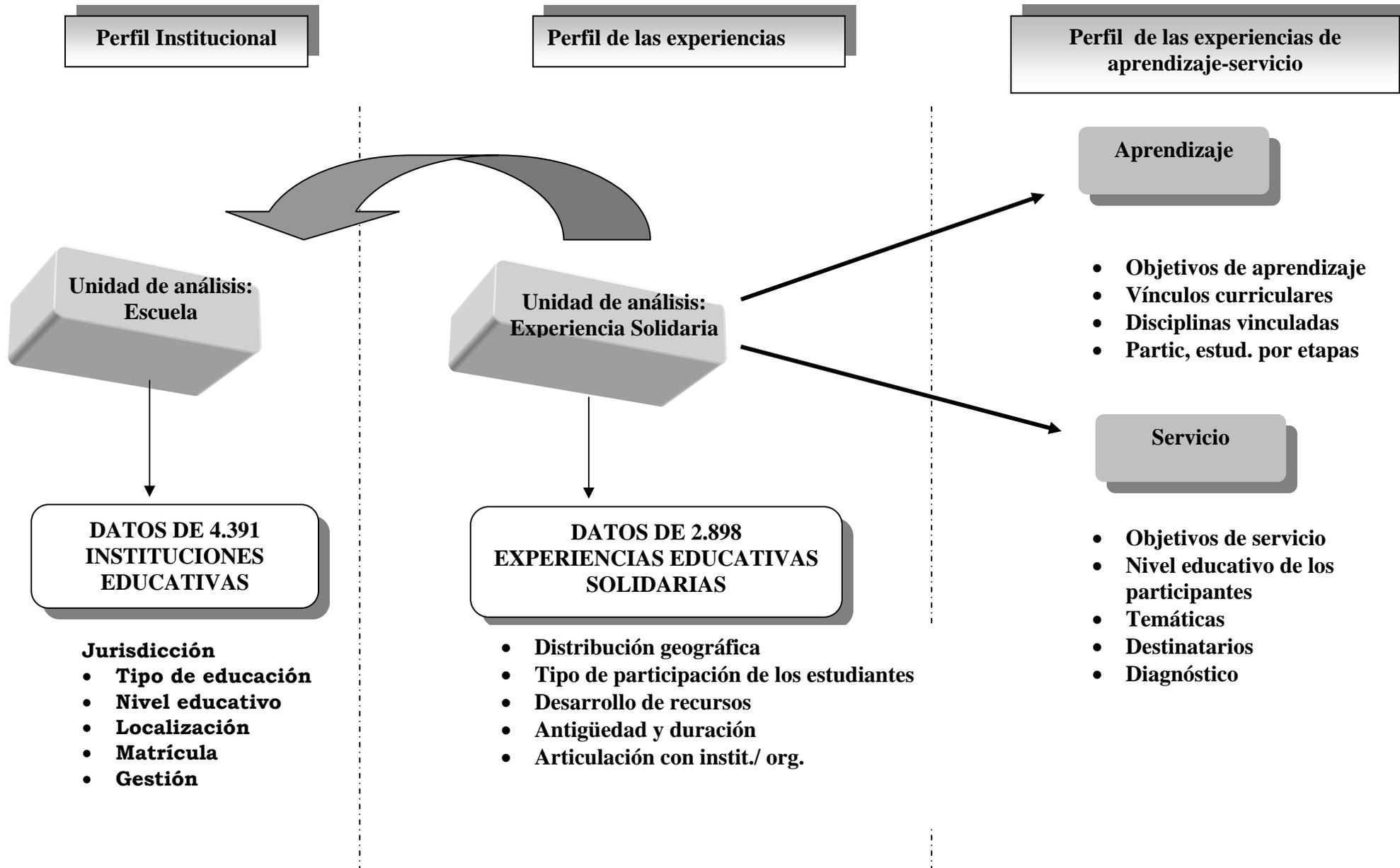
Este nuevo índice añade:

- a la medición de la longevidad, la tasa de mortalidad infantil por causas reducibles
- a los logros educacionales, la tasa de sobre edad en la escuela primaria y el índice de calidad educativa
- al estándar de vida, las tasas de empleo y desempleo.⁶
- Se consideró que este IDHA resultaba pertinente para clasificar en forma objetiva las jurisdicciones de pertenencia de las instituciones analizadas, en función de sus características socioeconómicas y su desarrollo humano.

Creemos que estos dos universos de análisis permiten describir panorámicamente el grado de difusión y las características generales de las experiencias educativas solidarias y de aprendizaje-servicio en argentina.

A modo de síntesis, se presenta en el siguiente gráfico la descripción de los dos universos de análisis:

⁶ Equipo del Informe Nacional Desarrollo Humano en Argentina, “Desigualdad y Pobreza”, PNUD, pp.18 – 23, disponible en www.pnud.org



2.3 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 el completamiento de 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 la diseñada por el Programa Nacional Escuela y Comunidad. Por razones administrativas inherentes a la gestión, la información correspondiente al Premio Presidencial 2000 estaba compilada en una base Excell (Base EyC 2000), y la del Premio Presidencial 2001 (Base EyC 2001) en una base de Lotus Notes desarrollada específicamente, y que podía ser leída sólo con el software autorizado por Ministerio.

Ambas bases 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 EyC2000 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)⁷. 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 el punto de vista del soporte informático se decidió, luego de haber probado distintos programas, compilar la información en una planilla de cálculo (Excell). Luego de algunos ensayos fallidos, se logró que el diseño de la base permitiera el cargado y consulta de los datos en el modo más ágil posible considerando la magnitud de la información relevada.

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.⁸

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. Para realizarla se seleccionaron al azar 50 de los formularios presentados al Premio Presidencial 2001 y los investigadores cargaron sus datos en la base

⁷ 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.

⁸ Ver más adelante, pp.

provisoria. 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. El *data entry* cargó todos los datos en la base CLAYSS, lo que permitió hacer los cruces de información necesarios para responder a las preguntas de la investigación.

2.4 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 clasificado, según el evaluador, como “Cría de Lombrices”, “Lumbicrario” o “Lombricultura” y la base de datos las reconocía como tres tipos de proyecto diferentes.

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:

1. Alimentación
2. Capacitación a Padres
3. Capacitación laboral
4. Conservas
5. Cooperativismo
6. Dulces
7. Elaboración conservas vegetales
8. Fabricación venta de dulces artesanales
9. Fabricación Productos Locales
10. Formación Laboral
11. Huerta y envasado
12. Integración familia-escuela
13. Padres en la escuela
14. Producción de Alimentos
15. Producción regionales
16. Producción y elaboración dulces y conservas
17. Productivo
18. Taller de Artesanías
19. Taller de capacitación
20. Taller Formación Laboral
21. Taller para Padres
22. Talleres
23. Talleres para madres
24. Talleres para padres.⁹

Como se observa, aún diferencias menores, como la que establece la utilización del plural entre “Taller para Padres” y “Talleres para padres”, generaban descriptores diferentes.

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

⁹ Descriptores citados textualmente de las Bases EyC 2000-2001.

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:

2.4.1 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 CLAYSS¹⁰ 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 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).

¹⁰ TAPIA, María Nieves. Service-learning in Latin America. En: CLAYSS. Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires, 2002, pp. 13-15.

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 describiremos someramente cada una de las subtemáticas y proporcionaremos algunos ejemplos.

A. Educación

- **A.1. Alfabetización:** incluye aquellos proyectos que se proponen iniciar o apoyar la iniciación de algún tipo de aprendizaje. Son ejemplos de esta subcategoría los proyectos de alfabetización de adultos, iniciación al inglés, enseñanza de lenguaje de señas o lectura braille.
- **A.2. Apoyo Escolar:** incluye aquellos proyectos que tienen la intención de ayudar a estudiantes, generalmente de poblaciones carenciadas y en horarios extraescolares, a mejorar sus aprendizajes para facilitar su permanencia en el sistema. Consisten generalmente en apoyo para realizar las tareas escolares, explicaciones adicionales, provisión de textos y asesoramiento ante dificultades de aprendizaje. Se incluyen proyectos de apoyo escolar común, informático, o clases extra de inglés.
- **A.3. Promoción de la lectura:** incluye aquellos proyectos que posibilitan o facilitan actividades de lectura a través de confección de materiales especialmente diseñados a ese fin, creación de bibliotecas ambulantes, electrónicas o parlantes, y proyectos de lectura-Braille.
- **A.4. Educación informática y tecnológica:** incluye apoyo y capacitación informática a alumnos o instituciones, por ejemplo talleres de computación.
- **A.5. Capacitación :** incluye proyectos de capacitación laboral informática o en idiomas, tecnológica o agrotécnica con el objeto de mejorar la empleabilidad. Un ejemplo habitual son las clases de inglés a personas desempleadas.

B. Participación ciudadana y comunitaria

- **B.1. Compromiso Cívico y Participación Ciudadana:** incluye aquellos proyectos que tienen la intención de promover una actitud de participación y ciudadanía responsable, por ejemplo los parlamentos juveniles.
- **B.2. Formación ética y ciudadana/Desarrollo y Educación en Valores:** se refiere a los proyectos que tienden a incidir positivamente en la convivencia social, como por ejemplo los que atienden la violencia y la discriminación y los que promueven los derechos del niño y la ancianidad, y la valorización de la paz. Un ejemplo son los proyectos de convivencia escolar.

- **B.3. Promoción del cooperativismo:** incluye los proyectos de fomento del cooperativismo y mutualismo escolar y el desarrollo de cooperativas barriales o comunitarias
- **B.4. Clubes del trueque:** se refiere a una modalidad muy extendida en la Argentina durante la crisis económica que consiste en crear espacios en donde se intercambiaban bienes y servicios, sin intervención del dinero.

C. Información y Comunicación

- **C.1. Campañas informativas de interés público:** incluye acciones de difusión de temáticas de interés público o significativas para la comunidad, por ejemplo campañas de educación vial, a través de publicaciones escolares, periódicos y diarios, radios comunitarias y televisión.
- **C.2. Comunicación en zonas aisladas:** se refiere exclusivamente a los proyectos que brindan o difunden información de interés comunitario en regiones aisladas o que no acceden fácilmente a los medios de comunicación por otras vías. Ejemplos clásicos son las radios escolares con salida a la comunidad, y las publicaciones informativas gráficas en zonas rurales.
- **C.3. Comunicación al servicio ONGs/marketing social:** hace referencia a los proyectos que apoyan las acciones comunicativas de alguna organización de la sociedad civil.

D. Medio Ambiente

- **D.1. Educación ambiental:** incluye proyectos cuyo eje central está puesto en la sensibilización, concientización y educación para la protección del medio ambiente. Por ejemplo, campañas de educación ecológica, difusión de técnicas de clasificación y tratamiento de la basura, campañas de prevención de la contaminación y desastres naturales (incendios, inundaciones, prevención sísmica).
- **D.2. Ambiente urbano:** en el caso de esta subtemática el peso está puesto en las acciones de protección y mejoramiento del ambiente urbano. Incluye proyectos de recuperación de espacios verdes, señalética, urbanismo, tratamiento de la basura y reciclado, acciones de prevención de catástrofes naturales, mantenimiento de espacios públicos.
- **D.3. Prevención y manejo racional de recursos naturales:** incluye proyectos que realizan acciones para evitar o aligerar los efectos de la contaminación del agua, aire, suelo, etc. Y que aprovechan de manera racional los recursos y energías, convencionales y alternativas. Por ejemplo, proyectos de reciclado de pilas o uso de paneles solares.

E. Salud

- **E.1. Educación para la salud, prevención y tratamiento de enfermedades y adicciones:** incluye una gran variedad de proyectos cuyo eje es el cuidado de la salud mediante la difusión de medidas sanitarias, campañas preventivas, acciones sanitarias y gestiones ante autoridades. Algunos ejemplos son los proyectos de cuidado y atención de la salud bucal u oftalmológica, campañas de vacunación, prevención de enfermedades como diabetes, hidatidosis, sida, pediculosis, Mal de Chagas y rabia, campañas de prevención de accidentes, primeros auxilios, higiene, sexualidad responsable, promoción de la actividad física o la lactancia, prevención del alcoholismo, tabaquismo y drogadicción.
- **E.2. Donación de órganos y sangre:** incluye fundamentalmente campañas y acciones que promueven la donación de órganos para trasplante, y de sangre.
- **E.3. Trastornos alimentarios:** incluye exclusivamente los proyectos que tienden a la difusión de información y a la prevención de la anorexia y la bulimia entre los adolescentes.

F. Animación sociocultural - Patrimonio histórico y cultural - Turismo

- **F.1. Promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural:** incluye proyectos de rescate y preservación del patrimonio como formación de archivos fotográficos y/o documentales, preservación de monumentos históricos, recolección de testimonios orales, actividades de intercambio cultural y creación de museos.
- **F.2. Promoción comunitaria del deporte, la recreación y el uso positivo del tiempo libre:** incluye proyectos de promoción y asistencia en actividades deportivas en la escuela y la comunidad, bicicleteadas, creación de centros deportivos, recreación en hogares de niños o de ancianos, campamentos solidarios, etc.
- **F.3. Actividades artísticas y culturales al servicio de la comunidad:** incluye actividades de expresión artística y cultural con objetivos comunitarios. Por ejemplo, elaboración de murales en hospitales, actividades de murga, exposiciones de artesanías locales, talleres de música, coro, danzas y teatro.
- **F.4. Viajes de Estudio y de Egresados con objetivos solidarios:** son representativos de esta subtemática aquellos proyectos que se proponen modificar las características de los tradicionales viajes de egresados, al terminar la secundaria, incluyendo una intencionalidad solidaria. También los viajes de estudios que agregan a sus objetivos académicos prestar un servicio a la comunidad que visitan los alumnos.
- **F.5. Diseño de Circuitos turísticos locales:** incluye los proyectos cuyos objetivos son emplear los conocimientos de los alumnos para desarrollar el potencial turístico de una zona como forma de servicio comunitario.

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: incluye, como más característicos, los proyectos de agricultura sustentable, huertas orgánicas, hidropónicas, viveros forestales, lombricultura, apicultura, encurtidos, quesos, conservas y dulces como subproductos de la producción agropecuaria, cría de animales de granja, floricultura.

G.2. Producción Tecnológica: entre los proyectos de esta subtemática se encuentra todo tipo de microemprendimiento tecnológico solidarios: diseño, construcción y reparación de maquinarias e instalaciones (molinos de viento, maquinaria agrícola, herramientas, artículos ortopédicos, etc.) construcción de ladrillos, reciclado de computadoras, software, fabricación de instrumentos musicales, de telares, de anteojos, etc.

G.3. Producción Artesanal: incluye los proyectos de fabricación artesanal de productos regionales como dulces caseros, también los de telares y talleres de corte y confección. Se incluyen además los proyectos de panadería si tienen como objetivo generar trabajo y capacitación laboral.

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: los ejemplos más comunes son los proyectos que atienden la desnutrición, sobre todo infantil, como por ejemplo los comedores, los proyectos de educación nutricional y los de elaboración de productos con soja. También proyectos de elaboración de pan si su objetivo es solucionar problemas alimenticios.

H.2. Vestimenta: son habitualmente proyectos de confección, reparación y distribución de ropa y roperos comunitarios.

H.3. Vivienda: estos proyectos se vinculan con la construcción o reparación de casas, escuelas, colaboración en la construcción de viviendas populares, etc.

H.4. Integración de la diversidad: los proyectos que integran esta subcategoría se definen en función de sus objetivos y no de los destinatarios de las acciones. Por ejemplo, un proyecto de integración de capacidades diferentes no está destinado exclusivamente a los niños o jóvenes discapacitados, sino a un conjunto más amplio, dependiendo del contexto. El eje central en estos casos “es” la diversidad, “es” la cultura aborígen o los problemas de género, y el objetivo es la integración.

En estos proyectos el tema no se aborda tangencialmente, sino en forma central explícita y directamente planteada en sus objetivos, independientemente de los actores que intervengan o el destinatario directo.

H.5. Colectas: las acciones fundamentales de estos proyectos están destinadas a recolectar especialmente alimentos, ropa y juguetes.

I. Otras:

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

2.4.2 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.

establecimos los siguientes tipos:

- 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.

2.4.3 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 ya descripta en el capítulo 2, 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)

2.4.4 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 viceversa.

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 articulación curricular*. Como resultado se identificaron 1663 experiencias consideradas como de aprendizaje-servicio, que conforman un 57,38 % del total del universo 2.

Las experiencias de aprendizaje-servicio fueron analizadas en relación a las siguientes variables:

- distribución geográfica, por jurisdicción
- temática
- destinatario
- vinculaciones con org/inst.
- participantes por edad
- participantes por nivel
- vinculaciones curriculares
- disciplinas

- participación de alumnos en etapas del proyecto (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación).

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.

CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO: ARGENTINA Y SU SISTEMA EDUCATIVO, 2000-2001

Las experiencias educativas solidarias objeto de análisis en esta investigación fueron desarrolladas y evaluadas durante el bienio 2000-2001. Resulta por lo tanto necesario situarlas en el complejo contexto socio-económico político de esos años, que en gran medida encierra las claves de lectura necesarias para interpretar las causas del auge del aprendizaje-servicio en Argentina.

Teniendo en cuenta que este trabajo está destinado a difundirse en la comunidad internacional de investigadores en aprendizaje-servicio, hemos considerado necesario incluir alguna información que puede resultar obvia para quienes vivimos en Argentina durante esos años, pero que intenta explicar al menos someramente el escenario de derrumbe vivido.

El bienio en análisis coincide, en lo político, con el trunco gobierno de la Alianza UCR-FREPASO encabezado por el Presidente Fernando De la Rúa. Desde el punto de vista socio-económico y educativo, sin embargo, nos veremos obligados a extender la mirada a la década del '90, entendiendo que el bienio de la Alianza sólo puede ser comprendido como consecuencia y tal vez desenlace inevitable de la década menemista (1989-1999). El contexto nacional que presentamos a continuación corresponde, por lo tanto, al período 1989-2001, con especial referencia al bienio 2000-2001.

1. El contexto socio-económico

Desde el punto de vista económico, el bienio 2000-2001 marca el fin de la década de la “convertibilidad”, el régimen cambiario que estableció la paridad “un peso = un dólar”, y el derrumbe de un modelo socio-económico establecido a principios de los '90.

Al atar la moneda nacional al dólar en abril de 1991, el Ministro de Economía del Presidente Menem, Domingo Cavallo, logró algo que durante medio siglo de vida económica argentina parecía imposible: acabar con la inflación crónica. Luego de décadas de subas de precios descontroladas, ajustes cambiarios, mercado negro de divisas, cambios de signo monetario (“peso moneda nacional”, “pesos Ley 18.188”, “Austral”) y del estallido de la hiper-inflación de 1989-90, no es de extrañar que los argentinos valoraran la estabilidad económica de la década de los '90.

El PBI crecía, el poder de compra en el exterior de los argentinos de la clase media aumentaba, y hacia mediados de la década el FMI podía afirmar que Argentina, practicante

de la receta ortodoxa de restricción fiscal y apertura total de mercados y puntual pagadora de sus deudas, era “su mejor alumna”. En 1994, Menem anunció formalmente que Argentina había “entrado en el Primer Mundo”, y su canciller, consultado sobre el tenor de las relaciones diplomáticas con los Estados Unidos, las definió como “carnales”.

La venta de las empresas estatales, el ingreso de “capitales golondrina” y un creciente endeudamiento externo contribuyeron a sostener una paridad cambiaria inmutable que no reflejaba el creciente deterioro de la estructura productiva. Una industria nacional ya en crisis por los avatares económicos de la politizada década del '70 y de la “década perdida de América Latina” de los '80, no pudo sostener la competencia generada por el aluvión de mercaderías a bajo costo que llegaba desde Asia gracias a la completa apertura del mercado sostenida por el gobierno de Menem. La paridad cambiaria deterioraba también la capacidad competitiva de los productos agropecuarios (*commodities*) que desde los orígenes de la Argentina son la columna vertebral del comercio externo.

Como se advierte de los siguientes gráficos, el PBI evolucionó favorablemente hasta 1998 (Gráfico 1), cuando el contexto económico internacional y el peso de la deuda contraída comenzó a erosionar las ilusiones depositadas en la convertibilidad. La deflación de los precios dejó de ser una buena noticia para convertirse en un síntoma de la creciente retracción del consumo.

GRÁFICO 1



GRÁFICO 2



Fuentes: Clarín, 18 de marzo de 2004- La Nación, 1º diciembre 2003.

El fuerte endeudamiento externo argentino había comenzado a generarse, como se advierte en el siguiente cuadro, durante los gobiernos militares del '76-83, pero durante la presidencia de Menem sufrió un severo incremento (+ 123%).

CUADRO: Evolución de la deuda externa Argentina

AÑO	PRESIDENTE DE LA NACION	GOBIERNO	MONTO DEUDA EXTERNA (millones dólares)	% AUMENTO DE LA DEUDA EN EL PERIODO DE GOBIERNO
1966-1973	Onganía Levingston Lanusse	“Revolución Argentina”- MILITAR de facto	4.800	+ 46%
1973-76	Cámpora J.D. Perón Isabel Perón	Partido Justicialista	7.800	+ 62%
1976-83	Videla Viola Galtieri Bignone	“Proceso de Reorganización Nacional” MILITAR de facto	45.100	+ 364%
1983-89	Alfonsín	Unión Cívica Radical	65.300	+ 44%
1989-99	Menem	Partido Justicialista	146.219	+ 123%
1999-2001	De la Rúa	Alianza UCR- Frente Grande	147.667	+ 9%

Fuente: Ministerio de Economía. LA NACION, 6 de mayo de 2001.

Este proceso se aceleró durante la segunda presidencia de Menem (1995-99). El gobierno de De la Rúa debió enfrentar los pagos de las deudas contraídas en momentos de mayor expansión económica, y para hacerlo recurrió a un mayor endeudamiento, a través de un acuerdo con los organismos de crédito internacionales que se publicitó como el “blindaje” de las finanzas argentinas. La realidad es que ninguno de esos préstamos lograron evitar la acelerada marcha hacia la cesación de pagos o *default*, una catástrofe anunciada a lo largo de todo el año 2001 y que finalmente se concretó tras la caída del gobierno de De la Rúa, durante la presidencia provisional de Eduardo Duhalde (ver Gráfico 4).

GRÁFICO 4: EVOLUCIÓN DE LA DEUDA PÚBLICA, 1995-2003



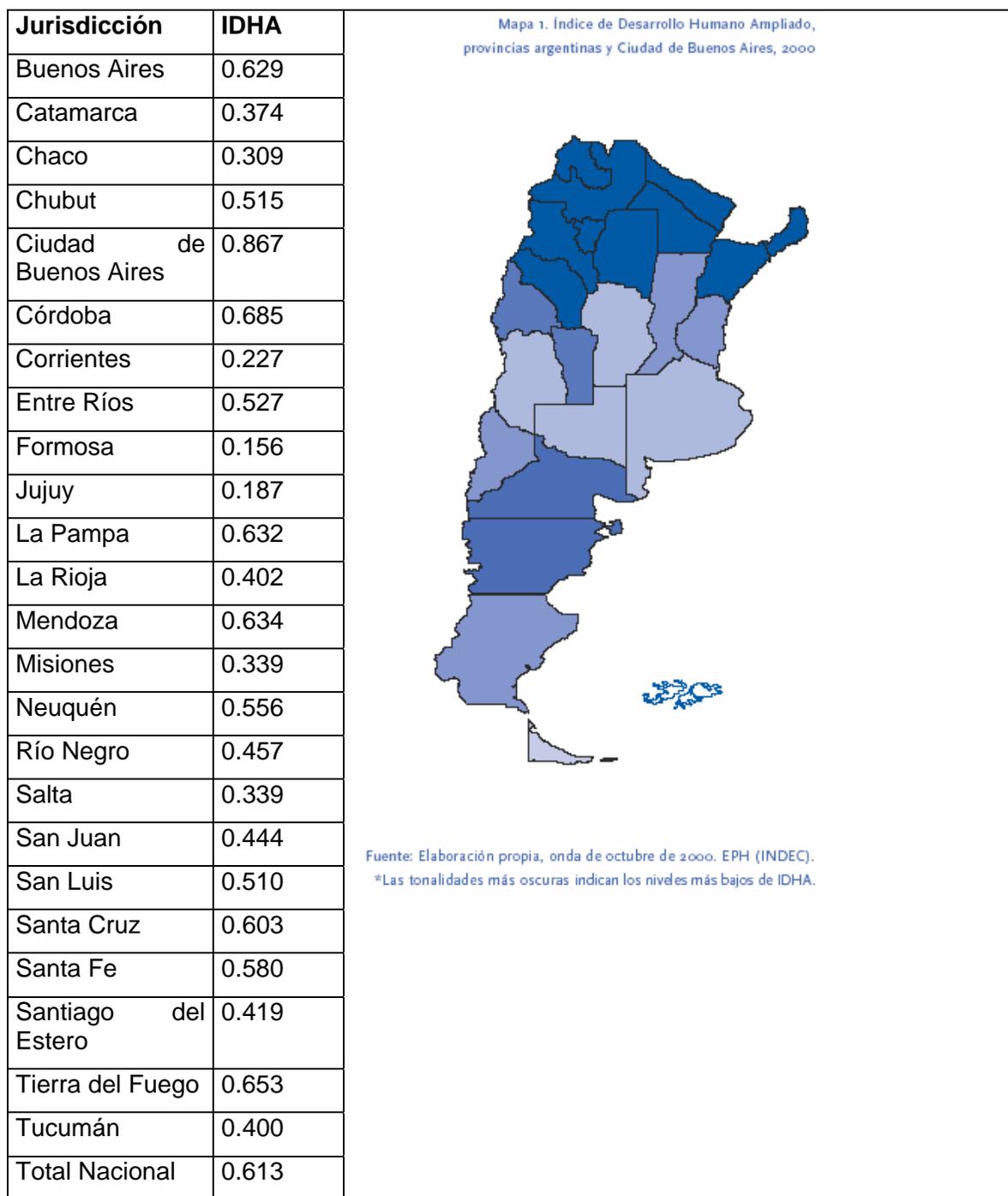
En: Clarín, 30 de mayo de 2004, p. 6.

El peso del pago de la deuda y las crecientes exigencias de los organismos internacionales de cumplir con las obligaciones externas, mantener al peso atado a la equivalencia con el dólar y lograr el equilibrio fiscal, llevó a una creciente disminución de los recursos públicos destinados a educación, salud y acción social.

Mientras que los gurúes económicos seguían prediciendo el supuesto “derramamiento de riqueza” que produciría el constante aumento del PBI hacia los sectores más desfavorecidos, la realidad señalaba lo contrario.

La quiebra de las economías regionales agudizó las históricas diferencias entre las provincias argentinas.

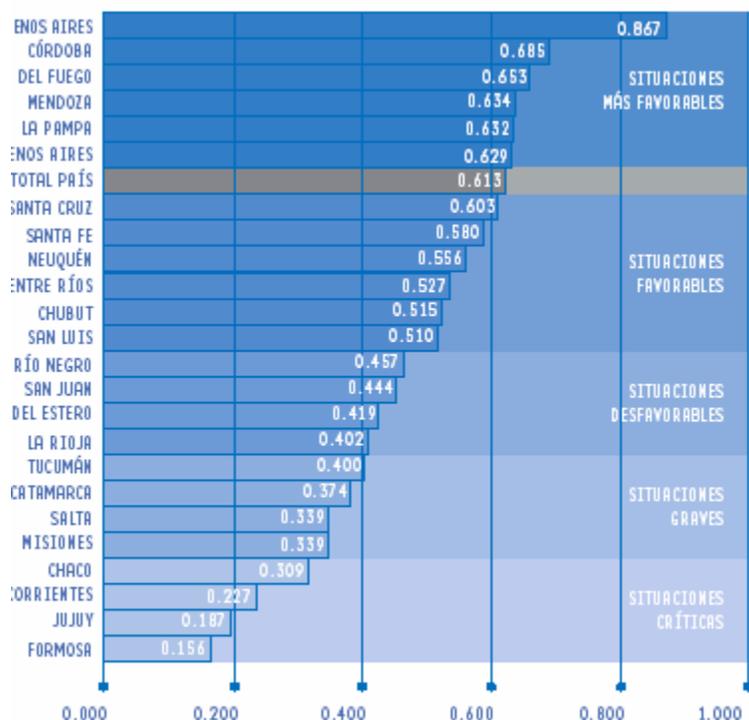
Para mostrar esas diferencias del modo más objetivo posible, hemos recurrido al IDHA, el Índice de Desarrollo Humano Ampliado utilizado por el PNUD. A continuación se muestra la escala del IDHA de las diversas jurisdicciones de la Argentina, que evidencia el dispar nivel de desarrollo alcanzado en diversas regiones.



Fuente: datos del 2000 consignados en *Aportes para el Desarrollo Humano de la Argentina / 2002. Desigualdad y Pobreza*. En: <http://www.desarrollohumano.org.ar/Default.Asp>

El IDHA es, como el IDH, un valor que varía del 0 al 1. A medida que se acerca al 1 el valor del IDHA se aproxima al óptimo. La Ciudad de Buenos Aires, con 0.867 por un lado, y Formosa por el otro (0.156) se ubican en los dos extremos de una escala marcada por fuertes desigualdades.

Índice de Desarrollo Humano Ampliado, provincias argentinas y Ciudad de Buenos Aires, 2000



Fuente: Elaboración propia de las onda de octubre de 2000. EPH (INDEC).

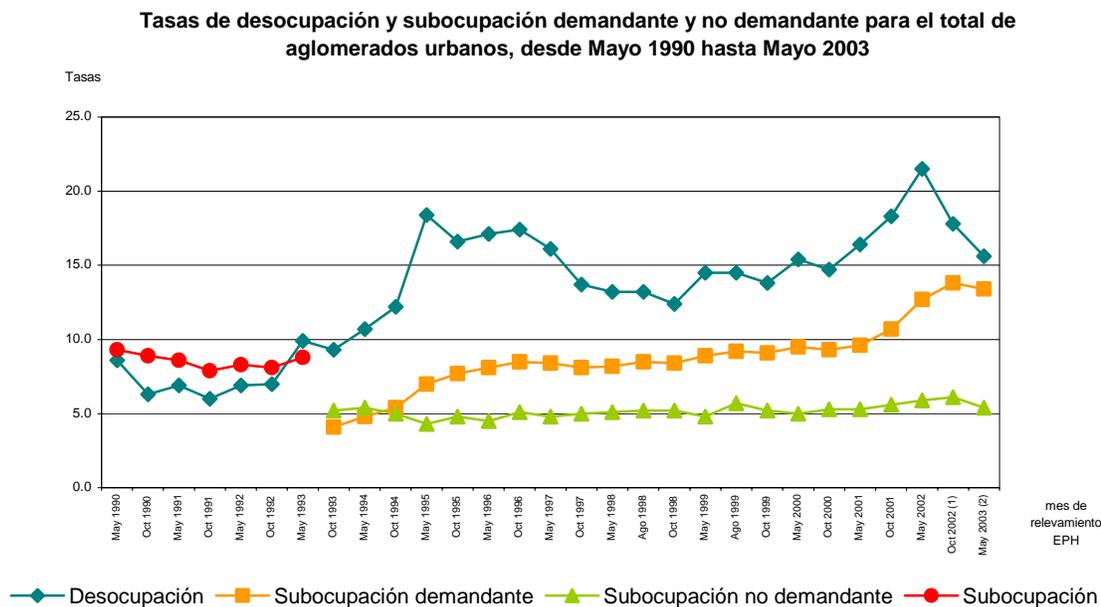
En este contexto de fuerte desigualdad, la crisis agudizó también los crónicos déficits de algunas administraciones provinciales, y puso en riesgo aún a economías tradicionalmente fuertes como la mendocina. Los gobiernos de las provincias más pobres fueron los primeros en hacer circular “bonos” garantizados por los Bancos estatales provinciales, que se convirtieron en “cuasi-monedas” devaluadas con respecto al peso nacional. Para el año 2001, todas las jurisdicciones, con la única excepción de la Ciudad de Buenos Aires, habían emitido bonos locales de circulación masiva.

Estabilidad, deflación e inversiones extranjeras, en efecto, fueron acompañadas por tres efectos paradójicos característicos de los años '90: el desempleo, la ampliación de la brecha entre ricos y pobres, y la marginalización de sectores de la población que quedaron excluidos de los circuitos productivos formales.

El desempleo pasó de un 6 % en 1991 (lanzamiento de la convertibilidad) a un 18,4% en 1995. Con ligeras fluctuaciones, como se advierte en el siguiente cuadro (Gráfico 3), la desocupación se mantuvo alta durante el resto del decenio, y llegó nuevamente al 18% durante los meses finales del gobierno de De la Rúa.

GRÁFICO 3: TASAS DE DESOCUPACIÓN Y SUBOCUPACIÓN DEMANDANTE Y NO DEMANDANTE PARA EL TOTAL DE AGLOMERADOS URBANOS, DESDE MAYO 1990 HASTA MAYO 2003.

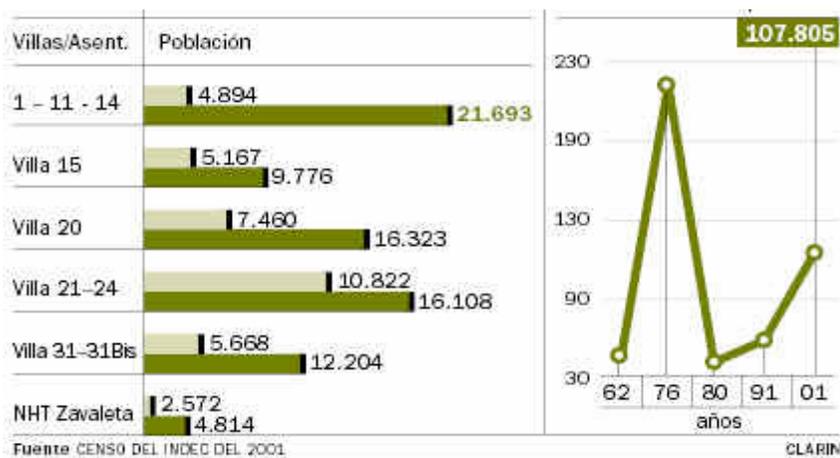
Fuente: INDEC.



En un contexto de severa restricción fiscal y programas sociales desfinanciados, las erráticas políticas sociales de los gobiernos de Menem y de De la Rúa no contribuyeron a crear redes de contención social frente al ajuste económico. Sin programas consistentes de subsidio por desempleo ni estrategias viables de reinserción laboral, la quiebra de las industrias que habían dado vida a los grandes cordones urbanos de Buenos Aires, Rosario y Córdoba multiplicó nuevas y viejas formas de pobreza.

Como un signo de la creciente pobreza, en diez años se duplicó la población de las “villas miseria” en la Ciudad de Buenos Aires. Erradicadas por la fuerza por el gobierno militar durante los años 1976-80, las “villas” porteñas pasaron entre 1990 y 2001 de 52.000 personas a 116.000.

GRÁFICO 4: POBLACIÓN EN LAS VILLAS/ASENTAMIENTOS PRECARIOS DE CIUDAD DE BUENOS AIRES. CLARÍN, 8 DE DICIEMBRE DE 2003



En una sociedad antes reconocida por la solidez de su clase media se fue abriendo una brecha cada vez más profunda entre quienes iban concentrando la riqueza y un creciente número de excluidos:

“Entre 1990 y 1999 la brecha de ingresos entre el diez por ciento más pobre y el 10 por ciento más rico creció 57 por ciento. Los números son tajantes: mientras en 1990, el diez por ciento más rico ganaba 15 veces más que el diez por ciento más pobre, ahora los más ricos ganan 23,7 veces más. Es la distancia más pronunciada que registra la historia nacional. Mientras en 1990 el diez por ciento más pobre participó del 2,1 por ciento de los ingresos totales, el año pasado apenas rasguñó el 1,5 por ciento. El diez por ciento del pico de la pirámide tuvo la suerte inversa: pasó de percibir en 1990 el 33,6 por ciento del total a recibir el 36,7 por ciento en 1999.” (Clarín, 23 de julio de 2000. Suplemento Zona, *El Paraíso perdido*, pág. 9).

El país que en la década de 1960 se enorgullecía de ser el país latinoamericano con la más fuerte clase media, sufrió en los '90 un avance de la pobreza que quebró a la clase media, y colocó al 70% de los argentinos en condiciones de pobreza (Censo Nacional de Población, INDEC. Clarín, 22 de febrero 2004).

De hecho, durante los '90s Argentina se convirtió en un país con mayores niveles de desigualdad, incluso en términos comparativos con el resto de América Latina, como se advierte en el cuadro:

GRÁFICO 6: INDICE GINI DE DESIGUALDAD SOCIAL EN AMÉRICA LATINA, 1990- LA NACIÓN ON LINE, 25 DE OCTUBRE 2003.



El aumento de la pobreza afectó especialmente a la población infantil: como consecuencia de la crisis: en los 10 años entre 1991 y 2001, el número de niños pobres aumentó en 2.300.000 (FILMUS, 2001). Un 60% de los niños argentinos (casi 3,7 millones) viven en condiciones de pobreza, en tanto que tres de cada diez son indigentes (Datos de UNICEF publicados en Clarín, 9/12/04). Las cifras resultan especialmente significativas en lo que implican para el sistema educativo, como veremos más adelante.

La brecha entre riqueza y pobreza se refleja en Argentina muy crudamente también entre los niños de las jurisdicciones más ricas y las más pobres. Esta brecha puede constatarse, para citar uno de los índices más dolorosos, en la disparidad de los índices de mortalidad infantil, que varían entre 10,3 por mil en la Ciudad de Buenos Aires y 27,7 por mil en la provincia de Chaco.

El gobierno de Fernando de la Rúa (2000- 2001) no se animó, no supo o no pudo modificar una situación económica y social que, para comienzos del 2001, ya estaba encaminándose a pasos acelerados hacia el desastre.

Cuando hasta la tradicionalmente poderosa Provincia de Buenos Aires tuvo que emitir “cuasi moneda” (los “patacones”) para pagar a sus miles de empleados, y los intendentes municipales comenzaron a ponerse al frente de las marchas de protesta, el escenario de la crisis ya estaba listo.

En diciembre de 2001, las imágenes de los “piqueteros” (movimientos de desocupados) enfrentando a la Policía en la Plaza de Mayo y las aún más dramáticas de los

niños muertos por desnutrición en Tucumán recorrieron el mundo como símbolo del derrumbe argentino.

Joseph Stiglitz, el ex – vicepresidente del Banco Mundial que ganó el Premio Nobel de Economía justamente en esos días, tituló su análisis de la economía argentina durante este período “*Why the Nation That Followed the Rules Fell to Pieces*” (Por qué el país que siguió las reglas se cayó a pedazos”) (STIGLITZ, 2002). Luego de haber seguido durante más de una década las recetas del FMI, y de haber sufrido márgenes de corrupción e ineficacia de las que algunos argentinos fueron cómplices, y otros víctimas demasiado pasivas, el país tuvo que enfrentar una de las peores crisis de su historia.

Gestada a lo largo de una década, la crisis puede haber sido inesperada para los tenedores de bonos extranjeros y para los argentinos que habían creído en la “entrada al Primer Mundo”, pero no tomó por sorpresa a las escuelas. Como veremos, miles de escuelas habían comenzado a identificar los graves problemas sociales y a intentar enfrentarlos mucho antes que los diarios los convirtieran en titulares catástrofe.

2. El contexto político e institucional

A los efectos de este trabajo, consideramos innecesario extendernos en referencias a la compleja y agitada vida política argentina de la década 1989-2001. Nos limitaremos a realizar una apretada síntesis de algunas cuestiones relevantes a los efectos de contextualizar los resultados de la investigación.

2.1 La política argentina 1989-2001

El Presidente Menem (1989-1995), representante del Partido Justicialista, fundado por el Gral. Juan Domingo Perón en los años '40, marcó un drástico giro en las políticas tradicionalmente sustentadas por ese partido: la tradición antiimperialista fue reemplazada por una alineación automática con los Estados Unidos; el nacionalismo y proteccionismo económico por los postulados del libre mercado, y la alianza con los sindicatos por los acuerdos con los grandes grupos empresarios nacionales y multinacionales.

Llegado al poder como única alternativa frente a la devastadora hiperinflación que obligó al Presidente Raúl Alfonsín (1983-1989) a dejar el poder unos meses antes de lo planeado, Menem gozó de altos niveles de aprobación gracias a la estabilidad económica y pese a los escándalos en torno a hechos de corrupción reiterados prácticamente desde el inicio de su gobierno. En 1994, antes de concluir los seis años de mandato constitucional, Menem logró hacer aprobar una reforma constitucional que le permitió presentarse a la reelección por otros cuatro años. Durante el segundo período, a los escándalos por la corrupción se sumaron las altas tasas de desempleo y los primeros signos del deterioro de la situación social.

El descontento llevó a que la oposición se fortaleciera, y en diciembre de 1999 el Presidente Fernando de la Rúa asumió con 49% de los votos y grandes expectativas de que a la estabilidad se sumara la transparencia y las políticas sociales.

La aprobación popular se disipó rápidamente luego de que el Vicepresidente de la Nación renunciara luego de denunciar hechos de corrupción en el Senado, y que los índices económicos continuaran deteriorándose. Al borde del *default* ante la acumulación de pagos de la deuda externa, De la Rúa convocó como Ministro de Economía a Domingo Cavallo, quien luego de haber sido un símbolo de la década menemista, se había alejado para fundar su propio partido político.

La decisión de Cavallo de congelar todas las cuentas bancarias (el tristemente célebre “corralito”) privó de disponer de su dinero a todos los argentinos con cuenta bancaria, salvo a aquellos con los contactos suficientes como para haber retirado los fondos al exterior antes de la medida.

La clase media que no había salido a la calle ni para oponerse a los militares ni para enfrentar a la corrupción menemista, salió masivamente para defender sus ahorros. Los piqueteros también estaban movilizándose con crecientes niveles de violencia para pedir subsidios contra el hambre. Los “cacerolazos”, sin líderes ni banderas partidarias, conjugaron consignas de extrema izquierda con las más conservadoras, en un fenómeno nuevo en la política argentina cuya única consigna común fue “que se vayan todos” (los políticos).

La caída del gobierno de De la Rúa, el 20 de diciembre de 2001, generó una severa crisis institucional, pero contrariando lo sucedido reiteradamente a lo largo del siglo XX, esta vez la crisis no desembocó en un gobierno militar, sino que se aplicaron los mecanismos constitucionales hasta convocar a las elecciones en las que sería consagrado el actual Presidente Kirchner.

No es de extrañar que, en este contexto, la entrega del “Premio Presidencial Escuelas Solidarias” se diera en el año 2000 en medio de nutridas manifestaciones de afecto al Presidente De la Rúa, y que apenas un año después algunos docentes cuestionaran que el premio fuera “Presidencial”, porque la sola mención del Poder Ejecutivo generaba escozor. A pesar de ello, en el 2001 el Ministerio de Educación recibió 3100 presentaciones de escuelas solidarias que, en medio del acelerado deterioro de la credibilidad de las instituciones públicas, apostaron de todas maneras a un canal institucional para dar a conocer sus experiencias.

2.2 Federalismo, centralismo, diversidad y clientelismo

La Argentina es una República federal, pero paradójicamente tiene una larga tradición centralista.

Un sistema fuertemente presidencialista contribuye a concentrar el poder en la Capital Federal. Durante el siglo XIX y los primeros años del siglo XX, el fraude electoral sistemático convertía al Presidente en “el gran elector”. Los líderes carismáticos del siglo XX, Yrigoyen y Perón, también contribuyeron a la concentración del sistema de poder. Obviamente, los gobiernos militares –que gobernaron con escasos intervalos democráticos entre 1930 y 1983- gobernaron en función de una estructura piramidal y autoritaria que poco contribuyó al federalismo.

La Ciudad y la Provincia de Buenos Aires han tenido históricamente un peso económico y político difícil de equilibrar por el resto del país. El sistema de transporte converge históricamente hacia la ciudad-puerto, y en el conurbano bonaerense se encuentra el principal conglomerado de industrias y de votantes.

Por otro lado, la Argentina ha sostenido el sistema federal porque está compuesta por 24 jurisdicciones extremadamente dispares entre sí, no sólo en cuanto a su extensión geográfica, sino también desde el punto de vista socioeconómico, demográfico y cultural.

Grandes diferencias culturales separan a las provincias de la pampa húmeda y el litoral, que recibieron mayor proporción de inmigración europea entre fines del siglo XIX y principios del XX, de las del noroeste, que mantienen una fuerte identidad “criolla”. Un caso aparte lo constituyen las provincias patagónicas, conquistadas en 1879-80 a los mapuches, y pobladas por una particular combinación de pobladores originales, argentinos de diversas provincias e inmigrantes extranjeros arribados de puntos tan dispares como Chile y Gales.

Aún dentro de una misma región se pueden encontrar grandes disparidades desde el punto de vista político, socio-económico y cultural. Cada provincia tiene una fuerte identidad, y el federalismo expresa una sentida reivindicación de estas identidades diversas, que se expresan también en el sistema educativo, como veremos en el siguiente punto.

La diversidad, y hasta el antagonismo entre provincias, y entre todas ellas y Buenos Aires, data desde los orígenes de la Argentina. Las “Provincias Unidas del Sur” no llegaron a la unidad nacional sin conflictos: una de las primeras naciones latinoamericanas en independizarse del dominio español en 1810, la Argentina tardó 50 años de guerras civiles en aprobar una Constitución aceptada por todas las provincias¹¹, y 20 años más hasta encontrar una fórmula que pusiera fin a las guerras internas y a los intentos de secesión de la Ciudad de Buenos Aires¹².

Las guerras entre caudillos concluyeron en 1880, pero los caudillos contemporáneos siguen contando con un gran peso político. Si bien el justicialismo (“peronismo”) y la Unión Cívica Radical son los partidos mayoritarios en todo el país, hay “dinastías” políticas y liderazgos locales que se han mantenido en el poder por décadas y cuentan con poder suficiente como para enfrentar a los liderazgos nacionales de sus respectivos partidos.

Durante los casi veinte años ininterrumpidos de gobiernos democráticos que la Argentina está celebrando por primera vez en su historia, algunas de las más arraigadas dinastías políticas provinciales han caído víctimas de escándalos policiales y de corrupción, como en el caso de Catamarca y Santiago del Estero. Otras han sobrevivido a todos los escándalos, incluyendo a la familia Menem, que sigue gobernando de hecho a la provincia

¹¹ La Constitución nacional, aprobada en 1853, recién fue plenamente aceptada por Buenos Aires luego de un largo enfrentamiento que concluyó con la batalla de Pavón y una enmienda constitucional de 1861.

¹² En 1880, cuando se convirtió a la Ciudad de Buenos Aires en Capital Federal bajo la órbita del Presidente de la Nación, y se federalizaron los recursos de la Aduana.

de La Rioja, y a los Rodríguez Saa de San Luis, cuyo principal referente ejerció la Presidencia de la Nación durante algunos días durante la crisis 2001-2002.

La controvertida figura de los “caudillos” está estrechamente relacionada con un fenómeno extendido en América Latina y aún muy arraigado: el clientelismo político. La dependencia del empleo público y de los múltiples planes sociales implementados como paliativos frente a la crisis ha mantenido y mantiene aún hoy a miles de argentinos dependientes de quienes le proveen el sustento: gobernadores provinciales, intendentes municipales, dirigentes sindicales y -más recientemente- algunos líderes piqueteros.

Paralelamente, en los últimos años ha crecido el voto independiente. Como verificaron crudamente tanto el radicalismo como el justicialismo en los últimos años, ya no existen los “votos automáticos”, y hasta los más aceitados aparatos clientelistas pueden ser derrotados en las urnas.

En este contexto, consideramos que es particularmente interesante el rol que pueden cumplir las escuelas en la formación de ciudadanía. Aquellas que estimulan a sus estudiantes a la participación social y ciudadana -como es el caso de las “escuelas solidarias”- están ofreciendo herramientas para el ejercicio de derechos y deberes, favoreciendo una mayor independencia de las influencias clientelistas que han mantenido sumergidos en la apatía y la pobreza a tantos de sus mayores.

3. El contexto educativo

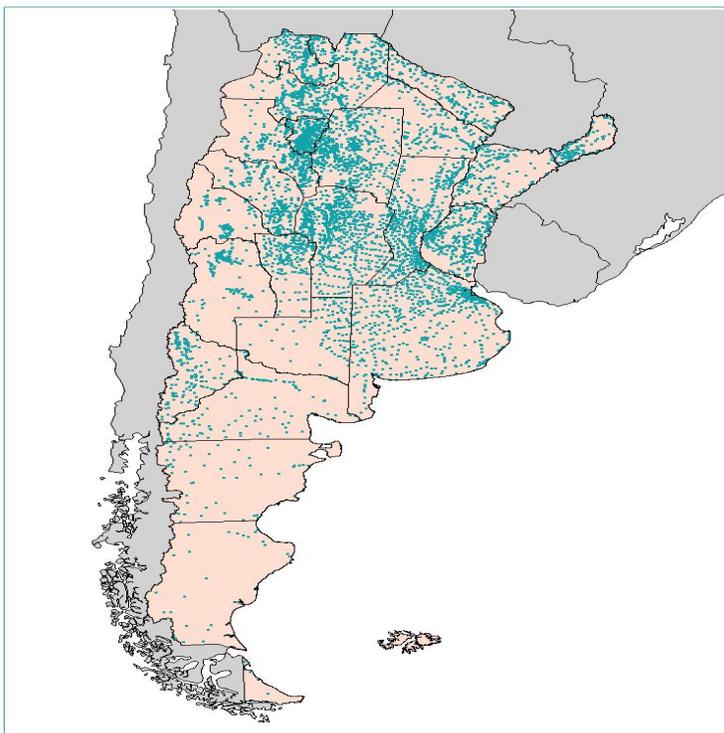
3.1 Centralismo y federalismo en el sistema educativo

El sistema educativo argentino también puede entenderse desde la tensión entre centralismo y federalismo que hemos planteado en el punto anterior.

Apenas concluidas las guerras civiles, el sistema educativo creció rápidamente y se convirtió en una de las herramientas clave para convertir a los hijos de los inmigrantes en “argentinos”. El primer diseño de la escuela pública argentina nace en 1880, con la “Ley 1420 de Educación Común” de enseñanza común, laica, gratuita y obligatoria de 1° a 7° grado, fuertemente influenciada por el sistema educativo francés y las pedagogías norteamericanas de la época. No casualmente, una ley que había sido sancionada por el gobierno nacional para la Ciudad de Buenos Aires se convirtió en la columna vertebral de un sistema educativo fuertemente centralizado. Durante casi un siglo, los programas escolares eran diseñados en la Capital para todas las escuelas, y los sueldos de todos los docentes de un extremo al otro del país eran liquidados y pagados desde el “Palacio Sarmiento”, la sede del Ministerio de Educación.

La rápida expansión del sistema educativo a lo largo del territorio nacional reprodujo la dispar expansión demográfica, y por ello la concentración de establecimientos educativos es muy diversa en cada provincia, tal como se advierte en el siguiente mapa.

GRÁFICO: DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS EN EL TERRITORIO NACIONAL



La paulatina descentralización del sistema se dio a lo largo del siglo XX, no sin saltos traumáticos. En los años '20 y '30, algunas provincias comenzaron a construir sus propias escuelas. Junto a los sistemas educativos provinciales también fueron creciendo en algunas de las grandes ciudades sistemas municipales de educación, como en Buenos Aires, Córdoba y Mar del Plata. Cada sistema contaba con regulaciones y pautas salariales diversas, y si bien el currículum nacional seguía siendo el indicativo, en los sistemas provinciales y municipales se introdujeron modificaciones que comenzaron a dar diversidad a los contenidos educativos.

Por razones básicamente económicas, el gobierno de facto del General Onganía decidió, a fines de la década del '60, entregar a las provincias la administración de las escuelas primarias. Durante los años '70 y '80, la mayoría de las provincias estableció currículos propios, actualizando los vetustos programas nacionales y generando un grado de dispersión curricular que el país no había conocido hasta entonces. También comenzó a abrirse una creciente brecha entre los salarios docentes de las provincias más pobres y de las que podían destinar más recursos a la educación.

En la década del '60 se produjo otra importante innovación en el sistema educativo. Durante la presidencia de Illia (1963-66), y tras un largo debate que dividió a la sociedad en “laicos” y “libres” las escuelas privadas fueron reconocidas como parte del sistema de educación pública. A partir de entonces en Argentina conviven las escuelas públicas “de gestión estatal” con las de “gestión privada”. Entre las privadas, la mayoría recibe aportes del Estado para financiar entre un 30% y hasta un 100% de los salarios docentes, mientras que los gastos operativos corren por cuenta de la organización que gestiona la escuelas. A

cambio de ese aporte, las cuotas que pueden cobrar están sujetas a la previa autorización estatal. Un pequeño número de escuelas que atienden a los sectores de mayores recursos no reciben aporte estatal, y a cambio pueden fijar libremente sus cuotas. En todos los casos, los contenidos pedagógicos y la marcha general de los establecimientos están supervisados por el Estado.

Durante el gobierno militar del “Proceso” (1976-83) el sistema educativo en general y la libertad de cátedra en particular sufrieron severos golpes. En función del tema que nos ocupa, es necesario destacar que el proceso militar provocó la “desaparición” de líderes estudiantiles de las escuelas medias (“la noche de los lápices”), y desarrolló acciones represivas o intimidatorias contra las instituciones educativas que desarrollaban acciones sociales en las villas miseria. La idea de que el servicio a las comunidades más pobres era sinónimo de “izquierdista” o “subversivo”, y el miedo instalado entre docentes y padres perduraron en muchas escuelas aún más allá de concluido el proceso militar.

Algo paradójicamente, el gobierno militar patrocinó un tipo de actividad social que las escuelas venían desarrollando desde décadas atrás: el padrinazgo de escuelas rurales. La campaña “Marchemos hacia las fronteras” promocionó que ese padrinazgo se ejerciera preferencialmente hacia las escuelas ubicadas en la larga y en ese momento sumamente conflictiva frontera con Chile. Enmarcada en la propaganda nacionalista que alentaba una próxima guerra con ese país, la campaña tuvo sin embargo buena acogida en muchas escuelas urbanas, que le dieron continuidad a los vínculos con las escuelas de frontera aún después de la caída del gobierno militar.

En 1984, cuando todavía permanecía la euforia participativa que acompañó la reconquista de la democracia, el Presidente Alfonsín convocó al “Congreso Pedagógico Nacional”, un gran debate social con “asambleas de base” sobre el tipo de educación deseada para el futuro que culminó –luego de no pocas fricciones y disputas- en un documento de acuerdos nacionales. Estos se expresaron al menos parcialmente en la sanción de la “Ley Federal de Educación” (Ley 24.195) en 1993.

Por un lado, la Ley marcó la culminación del proceso de descentralización educativa. El gobierno de Menem entregó todas las escuelas medias nacionales a la jurisdicción de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, reduciendo el déficit fiscal nacional, pero cargando el peso en los gobiernos provinciales. No todos estaban en condiciones de asumir de la misma manera la administración de las escuelas: la brecha entre los salarios docentes y la calidad educativa de las provincias más pobres y las más ricas no dejó de ensancharse durante la siguiente década.

En lo pedagógico, la Ley Federal extendió la obligatoriedad de la educación a 10 años, incluyendo el Nivel Inicial y nueve años de Educación General Básica (EGB). La educación no obligatoria, los restantes tres años de la escuela media, se denominaron “Educación Polimodal”, y las antiguas opciones (Bachillerato, Comercial y Técnica) fueron reemplazadas por cinco “modalidades”: Ciencias Naturales; Humanidades y Ciencias Sociales; Comunicación, Arte y Diseño; Producción de Bienes y Servicios; Economía y Gestión de Organizaciones.

La Ley Federal atribuyó al Ministerio de Educación y al Consejo Federal de Educación (formado por los Ministros de Educación de todas las jurisdicciones¹³) la autoridad de reglamentar la aplicación de varios aspectos de la Ley. Uno de los rasgos más polémicos de esa reglamentación de la Ley fue la división en ciclos de la EGB, y especialmente el tercer ciclo de la EGB, que incluyó un grado de la antigua Primaria, y dos de la antigua secundaria.

GRÁFICO: EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO DESPUÉS DE LA REFORMA



La polémica entre quienes propugnaban la “unidad indisoluble” de la EGB (Provincia de Buenos Aires), y por lo tanto “primarizaron” los dos primeros años de la secundaria, quienes optaron por “secundarizar” el 7º grado (Córdoba), y quienes se negaron a modificar la estructura vigente en sus escuelas (Ciudad de Buenos Aires, Neuquén) generó duras disputas en el Consejo Federal, que no lograron ser zanjadas pese a las presiones ejercidas desde el Ministerio nacional.

Limitada por la reducción de recursos, sitiada por disputas académicas e ideológicas, cuestionada por los docentes, la reforma fue perdiendo su ímpetu inicial a fines del gobierno de Menem.

Si bien la Ley Federal establecía un fondo económico permanente para solventar la inversión educativa, el fondo creció de acuerdo a lo establecido por la ley sólo en los primeros tres años luego de su sanción. A partir de entonces, las presiones por reducir el gasto público que ya hemos mencionado llevaron a una progresiva reducción del presupuesto educativo.

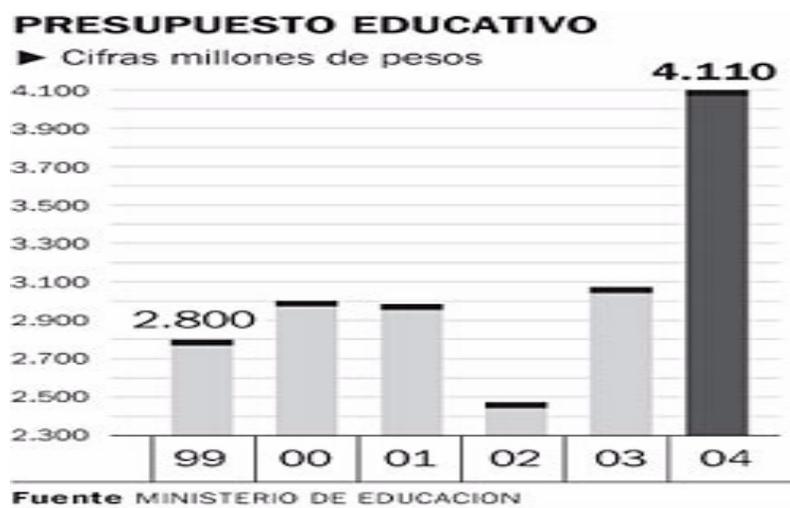
Con el avance de la crisis, muchas provincias comenzaron a pagar los salarios docentes con bonos, o en algunos casos dejaron de pagarlos. El caso de Jujuy, donde se llegó a adeudar seis meses de salarios, fue un caso extremo pero marcó una tendencia. La

¹³ El término “jurisdicciones” se emplea para abarcar a las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Capital Federal.

“carpa blanca” instalada por los sindicatos docentes frente al Congreso Nacional, donde maestros y profesores de todo el país se turnaban para hacer huelga de hambre, se convirtió desde 1997 en un símbolo del escandaloso deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes.

El gobierno de De la Rúa comenzó bajo signos auspiciosos en este sentido: se aumentó el presupuesto educativo (ver gráfico...), se acordó con los sindicatos que el gobierno nacional financiaría un aumento fijo para todas las jurisdicciones (el “incentivo docente”), y a pocos días del inicio del gobierno la “carpa blanca” fue levantada en un clima festivo.

GRÁFICO: EVOLUCION DEL PRESUPUESTO EDUCATIVO, 1999-2004



Sin embargo, el rápido deterioro de la situación económica y política provocó la reiteración de los problemas con el pago de los salarios docentes en numerosas jurisdicciones, y con ellos la reiteración de las huelgas.

Por otra parte, para el 2001 era ya evidente que ni las provincias ni la Nación tenían los recursos económicos necesarios para implementar la reforma de la educación media tal como había sido planeada inicialmente. La voluntad política de sostener la aplicación de la Ley Federal tampoco era unánime, y los plazos y condiciones originalmente establecidos para la aplicación generalizada de la reforma se fueron dilatando y flexibilizando.

Al momento de convocarse al Premio Presidencial de Escuelas Solidarias comenzaba a ser evidente que ni el Consejo Federal ni el gobierno nacional tenían la voluntad política o el poder real para imponer una estructura educativa única para todas las jurisdicciones. Por lo tanto, en ese momento convivían en el país al menos seis estructuras educativas diferentes:

- La de la Provincia de Buenos Aires, que aplicó sin gradualidades ni matices la estructura acordada originalmente por el Consejo Federal, y que en todos los

casos ordenó mantener en el mismo establecimiento educativo a los tres ciclos de EGB;

- La de las provincias que optaron por la aplicación masiva pero gradual de la reforma, y fueron avanzando a partir de una cohorte (en 2001 la mayoría de ellas habían comenzado a aplicar la reforma en 7°-8° año de EGB). En la mayoría de los casos, estas provincias optaron por localizar el tercer ciclo de EGB según las características de cada localidad. En poblaciones pequeñas y aisladas donde no había escuelas medias, 8° y 9° se agregaron a las viejas primarias, y en las grandes ciudades se incorporaron aulas para 7° grado en las antiguas secundarias, que pasaron a integrar EGB3/Polimodal.
- La de las provincias que aplicaron gradualmente la reforma, pero sólo en algunas de las escuelas de la jurisdicción, manteniendo a otras escuelas en el “sistema residual”.
- La de la Provincia de Córdoba, que implantó una estructura propia, secundarizando 7° grado y estableciendo un “Ciclo Básico Unificado” (CBU).
- La de la Ciudad de Buenos Aires, que adoptó los nuevos contenidos curriculares para EGB hasta 7° grado, pero no modificó la estructura tradicional de Primaria-Secundaria.
- La de la Provincia de Neuquén, que se negó a acatar la Ley Federal y los acuerdos reglamentarios en su conjunto, y llegó incluso a sancionar una ley provincial declarándose en contra de la ley sancionada por el Parlamento nacional.

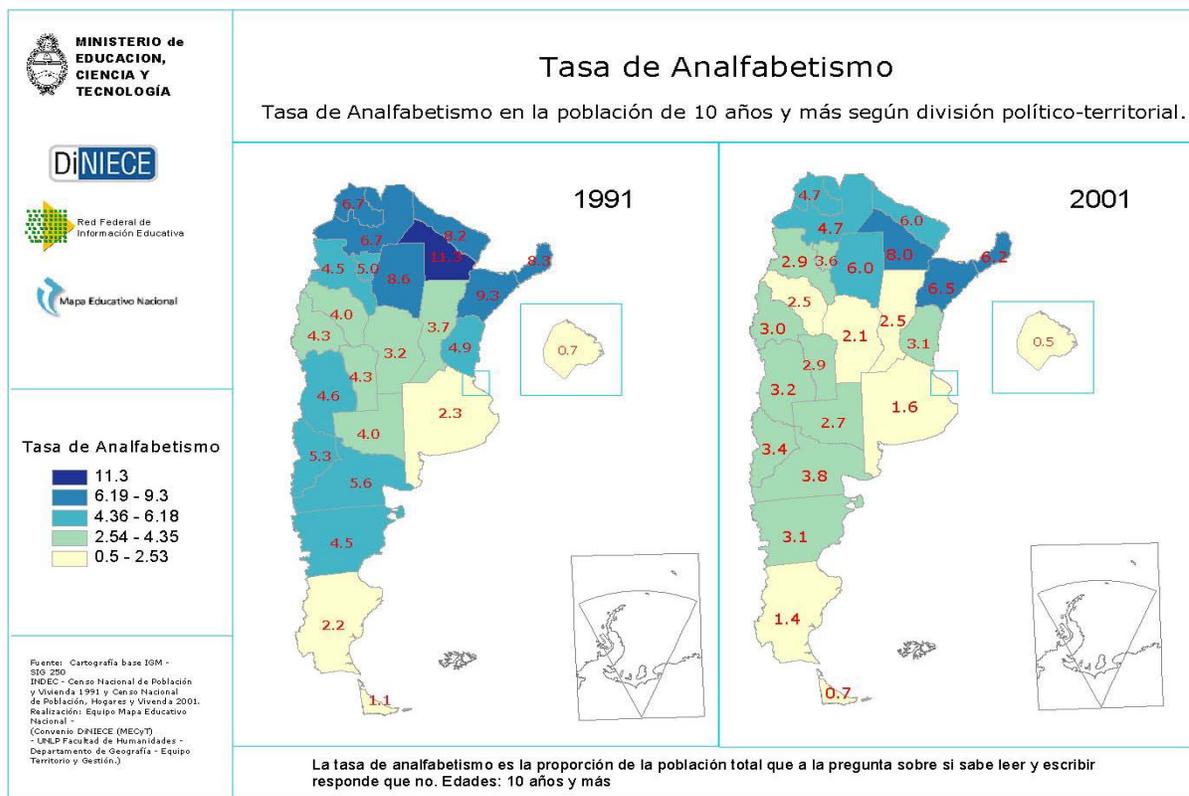
En las presentaciones al Premio Presidencial 2000-2001 se puede advertir esta gran dispersión de estructuras educativas, y también los diferentes grados de aceptación por parte de los docentes del vocabulario y bagaje conceptual promovido por la reforma.

3.2 Algunos indicadores educativos

En el contexto latinoamericano, la Argentina tuvo –de acuerdo a la UNESCO- uno de los mejores niveles educativo de la región durante los últimos años (UNESCO, 2001; 2004).

La tasa de analfabetismo es de 3,2%, muy baja en comparación con otros países de la región: Brasil tiene 13,2%, Perú 10%, México 8,8% (UNESCO, 2001). Las tasas más altas de analfabetismo en Argentina se concentran en el norte del país, como se advierte en el siguiente gráfico, y descendieron en todas las jurisdicciones durante la década 1991-2001.

GRÁFICO: TASA DE ANALFABETISMO EN LA POBLACIÓN DE 10 AÑOS Y MÁS POR JURISDICCIÓN



La cobertura del sistema es prácticamente universal para los primeros años de escolaridad (6 a 11 años), pero va disminuyendo hasta alcanzar porcentajes de apenas algo más de la mitad de la población en edad de asistir para los últimos años de la educación media en las provincias del norte del país, como se advierte en el gráfico siguiente. En esas mismas provincias, las tasas de sobreedad y repitencia son superiores a las del promedio del país (gráfico. y).

Resulta evidente que las provincias con mayor concentración de hogares con NBI son también las que presentan mayores dificultades para la inclusión y permanencia en el sistema educativo de los niños, y más aún de los adolescentes.

Porcentaje de población que asiste . Año 2001



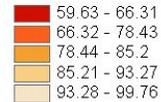
Porcentaje de Población que Asiste a un establecimiento educacional. Grupo de Edad 6 a 11 años



Porcentaje de Población que Asiste a un establecimiento educacional. Grupo de Edad 12 a 14 años



Porcentaje de Población que Asiste a un establecimiento educacional. Grupo de Edad 15 a 17 años

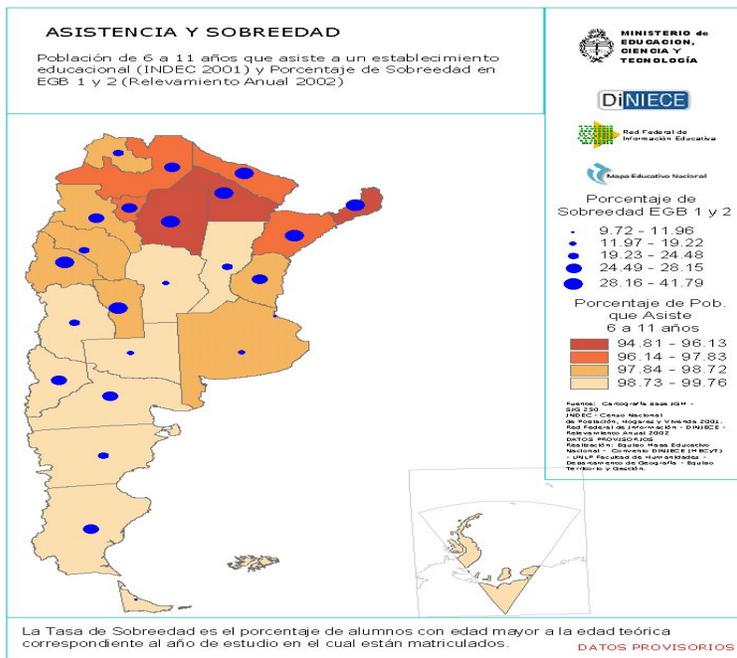


Es la relación entre la población por grupo de edades que asiste a un establecimiento educacional ,según Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2001 del INDEC, sobre el total de la población de ese grupo de edad.

El grupo de edad de 6 a 11 años corresponde a las edades teóricas para EGB 1 y 2, el de 12 a 14 años a EGB 3 y el de 15 a 17 años al Polimodal.

Fuente: Cartografía base IGM - SIG 250
INDEC - Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001.
Realización: Equipo Mapa Educativo Nacional - Convenio DiNIECE (MECyT) - UNLP Facultad de Humanidades - Departamento de Geografía - Equipo Territorio y Gestión.

GRÁFICO: ASISTENCIA Y SOBREEDAD EN NIÑOS DE 6 A 11 AÑOS POR JURISDICCION.



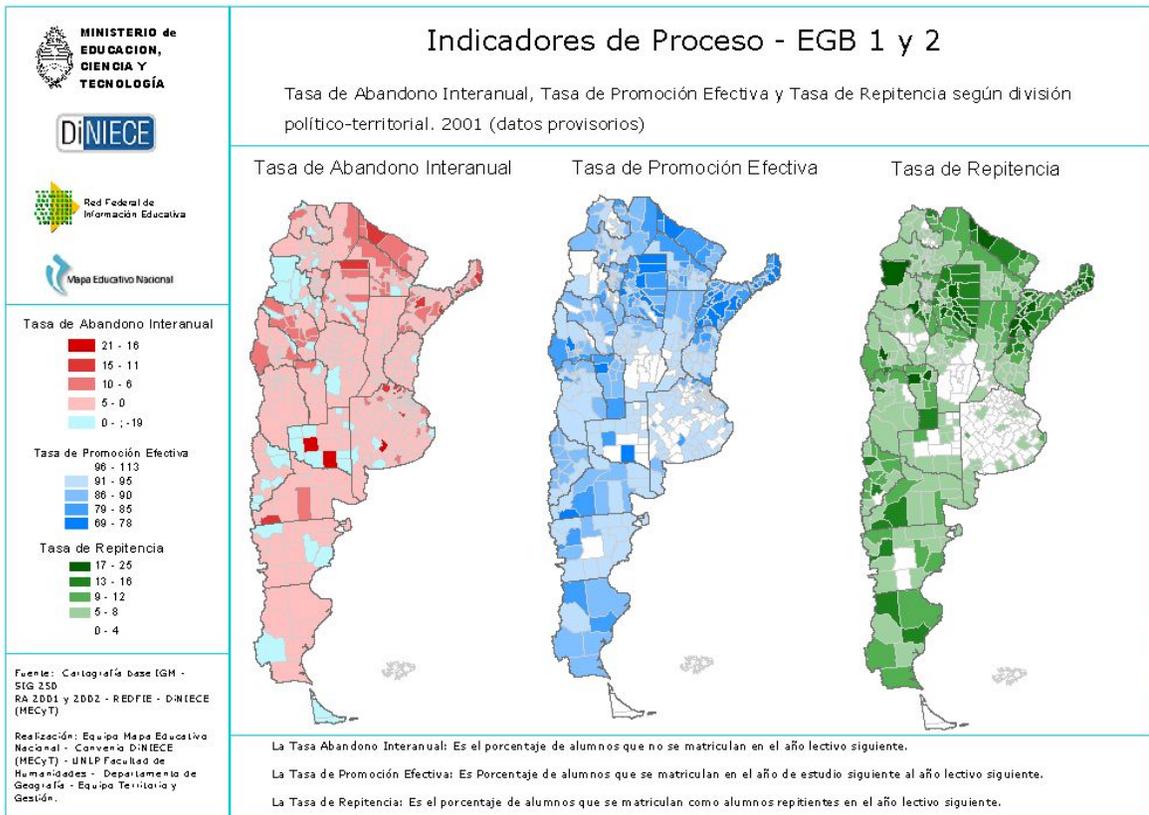


GRÁFICO: TASA DE SOBREDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.
 Fuente: Ministerio de Cultura y Educación, 1999.

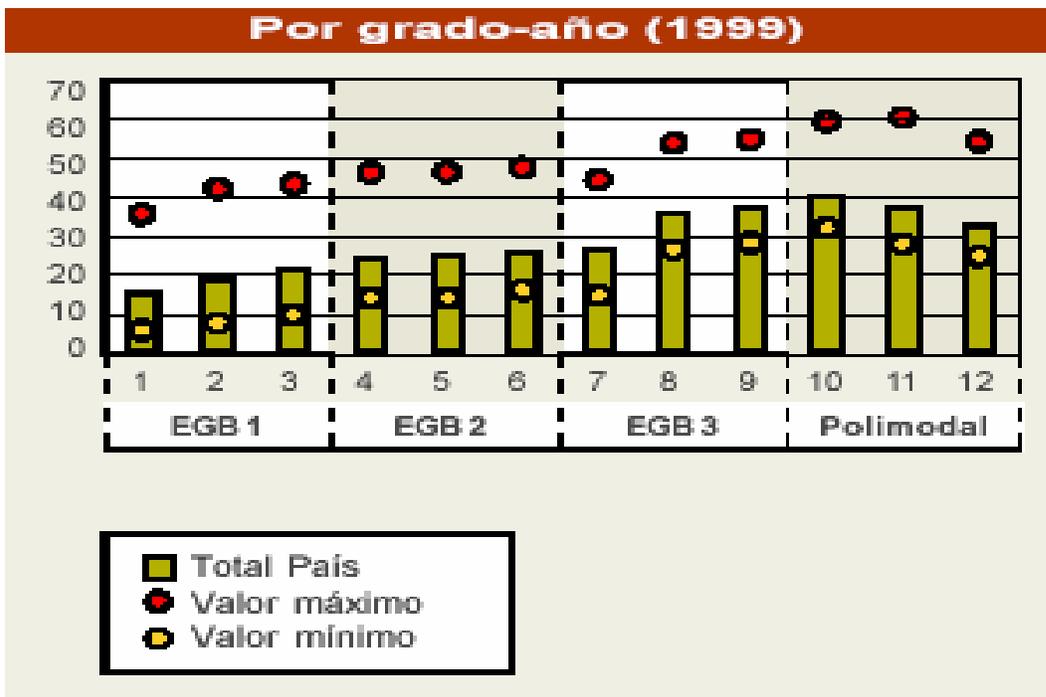


GRÁFICO: TASA DE ABANDONO ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación, 1999.

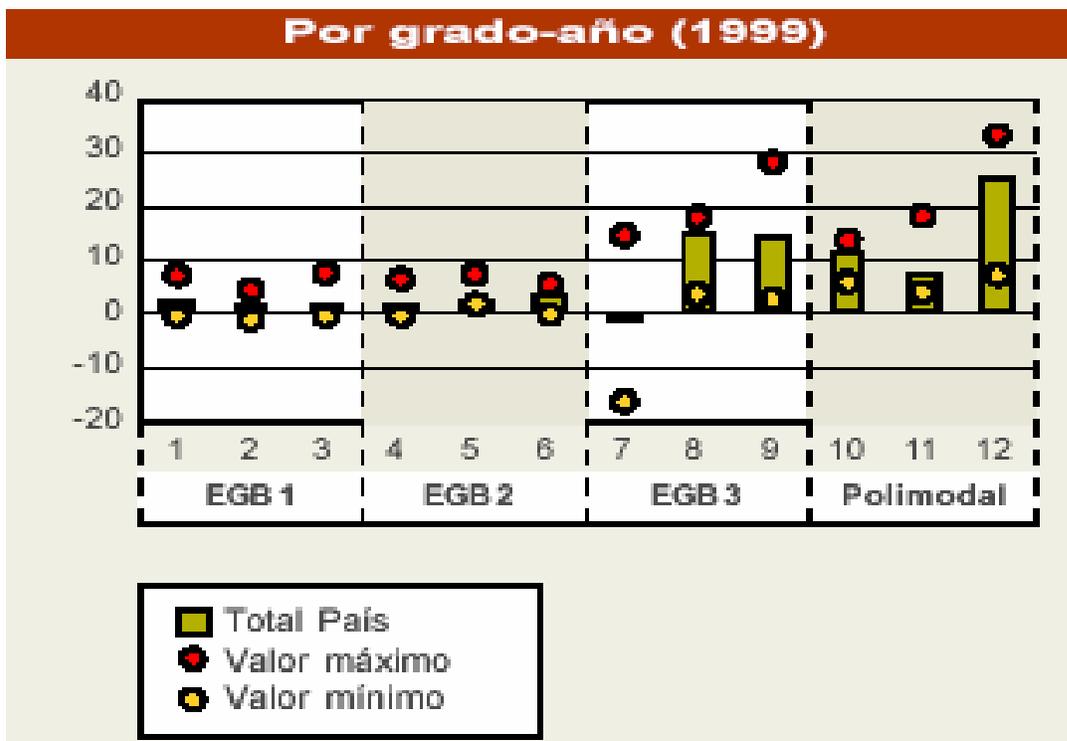
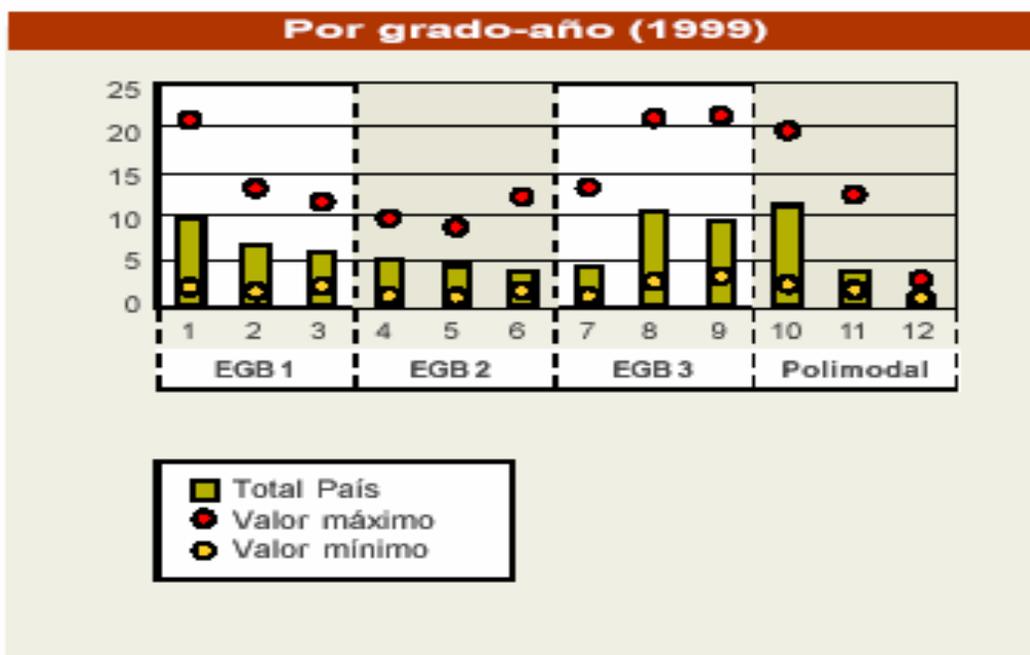


GRÁFICO: TASA DE REPITENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación, 1999.



El aumento de la pobreza y su impacto en los niños y adolescentes no podían pasar desapercibidos en las escuelas.

A fines de la década del '90, los comedores escolares pasaron a ser uno de los espacios centrales de la lucha contra el hambre. Urgidos por la crisis, muchos docentes comenzaron a dedicar más tiempo a atender las necesidades básicas de sus estudiantes que a las tareas específicamente pedagógicas. Las demandas comunitarias presionaban sobre las instituciones educativas, que –al momento de la crisis- eran de las pocas instituciones públicas que conservaban su credibilidad. (FILMUS, 2001; GALLUP, 2002; TAPIA, 2000).

Consideramos necesario subrayar que el aprendizaje-servicio en Argentina se difundió en este contexto. Puestas en la encrucijada de atender a las urgentes demandas sociales, algunas escuelas respondieron intentando aislarse de la realidad, otras privilegiaron el rol de atención a problemáticas sociales por encima de lo pedagógico, y otras generaron proyectos que intentaban encontrar nuevos equilibrios entre el aprendizaje y la intervención comunitaria (TAPIA, 2000).

4. El aprendizaje-servicio en Argentina

En el punto 1.2.3 nos hemos referido al desarrollo del aprendizaje-servicio en la Argentina desde el punto de vista de las perspectivas teóricas.

Haremos a continuación una rápida referencia al desarrollo de las prácticas del aprendizaje-servicio y las políticas educativas en relación al mismo para contextualizar al Premio Presidencial Escuelas Solidarias sobre el cual se basa la presente investigación (para todo este punto, cf. TAPIA-MALLEA 2002).

4.1 La solidaridad en las escuelas

Las actividades solidarias promovidas en el marco de las instituciones educativas tienen una larga tradición en Argentina. Tanto las escuelas de gestión pública como las de gestión privada están acostumbradas a organizar “campañas solidarias” para recolectar comida, ropa, o juguetes para los necesitados, a “apadrinar” escuelas pobres o viajar a zonas rurales para proporcionar servicio durante el receso escolar.

Después del advenimiento de la democracia en 1983, el entusiasmo cívico y las preocupaciones sociales encontraron su expresión en un creciente número de proyectos solidarios en las escuelas y las universidades argentinas. A medida que las condiciones económicas y sociales empeoraron, algunas instituciones educativas comenzaron a desarrollar proyectos de servicio más complejos. Al tratar de resolver los problemas urgentes de la comunidad, las escuelas “inventaron” el aprendizaje-servicio por sí mismas, aún sin conocer los fundamentos teóricos y metodológicos internacionales.

Entre estas escuelas pioneras, se podría mencionar a la “San José de Calasanz” de Ramona (Santa Fe), que estudió la contaminación por arsénico del agua de la localidad, y contribuyó a sensibilizar a la población y las autoridades hasta la instalación de una planta

potabilizadora; la escuela albergue de Cangrejillos (Jujuy), cuyo alumnos difundieron el uso de invernaderos entre las familias de la Puna, permitiéndoles cultivar por primera vez sus propias verduras y obtener una nueva fuente ingresos; o el Instituto San Martín de Tours, cuyas alumnas promovieron en un barrio periférico de Buenos Aires apoyo escolar, apoyatura en centros materno-infantiles y de salud, microemprendimientos productivos y muchas otras iniciativas (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, 1998).

Como se ha mencionado, la crisis socio-económica multiplicó el número de escuelas que intentaban atender las problemáticas emergentes. En este contexto, comenzaron también a multiplicarse las experiencias educativas solidarias (ver cuadro).

4.2 Las políticas educativas

En 1986, la provincia de Santa Fe introdujo una asignatura obligatoria, “Proyecto de Servicio” en el último año del currículo de la escuela secundaria. En el marco de esta asignatura, los estudiantes debían diagnosticar una problemática de su comunidad y diseñar un proyecto para atender al problema seleccionado. En los años de aplicación de esa reforma provincial, numerosas escuelas santafecinas generaron experiencias muy valiosas de aprendizaje-servicio (MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION, 2000).

En 1997, en el contexto de la reforma educativa nacional antes mencionada, el Ministerio de Educación de la Nación lanzó nuevos “Contenidos Básicos Comunes” (CBC), aprobadas por el Consejo Federal como fundamento para el diseño de los nuevos currículos provinciales. Entre otras innovaciones, los CBC recomendaban establecer prácticas de aprendizaje-servicio -bajo la denominación de “proyectos de intervención socio-comunitaria”- para las escuelas secundarias con orientación en Humanidades, en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1997).

CUADRO: Modalidades y proyectos en la Educación Polimodal, de acuerdo a los Contenidos Básicos

MODALIDAD	PROYECTO
Economía y Gestión de las Organizaciones	Proyecto de microemprendimiento
Producción de Bienes y Servicio	Proyecto tecnológico
Comunicación, Artes y Diseño	Proyecto de producción y gestión comunicacional
Ciencias Naturales Humanidades y Ciencias Sociales	<i>Proyecto de investigación e intervención comunitaria</i>

Fuente: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1997

Para acompañar la implementación de estos Contenidos Básicos, el Ministerio de Educación organizó el Primer Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio en Buenos Aires, en septiembre de 1997, e invitó a expertos de Costa Rica, Alemania, México, España y los EEUU. En este Seminario se presentaron unos pocos proyectos de aprendizaje-servicio realizados en distintas partes del país, y participaron un centenar de funcionarios educativos provinciales, directores de escuela y maestros.

Las Actas del Primer Seminario fueron publicadas y distribuidas en forma gratuita a todas las escuelas en Argentina (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1998). La distribución de esos primeros materiales oficiales sobre aprendizaje-servicio abrirían las puertas para que miles de escuelas sintieran que, por primera vez, no estaban aisladas en sus esfuerzos por articular el aprendizaje con el servicio efectivo a la comunidad.

En 1998, el Segundo Seminario Internacional duplicó la participación del año anterior, y también aumentó el número de experiencias presentadas. En 1999, ya en plena crisis del menemismo, y pese a los fuertes conflictos entre los gremios docentes y el Ministerio de Educación, el Tercer Seminario de aprendizaje-servicio reunió a 700 directores de escuela, maestros y estudiantes: la mayoría de ellos había pagado con grandes sacrificios sus pasajes a Buenos Aires, para poder compartir sus experiencias de aprendizaje-servicio con otras escuelas.

Después de las elecciones de 1999, el nuevo gobierno decidió darle un perfil más alto a la política de aprendizaje-servicio: se lanzó el “Programa Nacional Escuela y Comunidad”.

Entre las acciones promovidas por el nuevo Programa se encontraba el “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”. El Ministerio convocó a las escuelas e Institutos de Formación Docente de todo el país a presentar sus experiencias educativas solidarias.

Las escuelas premiadas recibieron fondos entre US\$ 10.000 y 1.500 para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio que ya estaban funcionando. La decisión política fue no financiar solo buenas ideas, sino proyectos que estuvieran en ejecución, sustentables y de calidad. A partir del Cuarto Seminario Internacional, en el que el Presidente De la Rúa entregó personalmente los premios ante un auditorio de alrededor de mil personas, comenzó a organizarse una red entre las escuelas que estaban realizando los mejores proyectos de aprendizaje-servicio.

Durante sus dos años de existencia, el Programa Nacional Escuela y Comunidad ofreció capacitación en aprendizaje-servicio a 19.788 maestros y directivos, se conectó con 640 ONGs que proporcionan servicio en el campo de la educación y distribuyó alrededor de 65.000 copias de materiales de capacitación en aprendizaje-servicio. Las Jornadas Provinciales de Escuela y Comunidad permitieron difundir la metodología del aprendizaje-servicio entre directivos y docentes, y también generar incipientes redes entre las escuelas participantes.

En agosto del año 2001, el Quinto Seminario Internacional sobre Aprendizaje-Servicio reunió un millar de personas, entre ellas funcionarios de los Ministerios de

Educación de Chile y Venezuela y maestros de Uruguay, Paraguay y Bolivia. El modelo de aprendizaje-servicio de la Argentina comenzaba a difundirse en la región.

Discontinuado luego de la crisis institucional del 2001-2002, el Programa de aprendizaje-servicio fue retomado por el Ministerio de Educación en mayo de 2003, al inicio del gobierno del Presidente Kirchner. Se denomina actualmente “Educación Solidaria”, abarcando no sólo a las escuelas sino también a las instituciones de Educación Superior en la promoción del aprendizaje-servicio.

CAPÍTULO 3. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION: LAS ESCUELAS SOLIDARIAS

En este capítulo nos proponemos analizar los distintos tipos de instituciones que desarrollan proyectos educativos de servicio a la comunidad.

La fuente con la que trabajamos es el conjunto de formularios presentados al Premio Presidencial Escuelas Solidarias, en su edición 2000 y 2001.

El universo de análisis comprende un total de 4391 instituciones educativas argentinas que constituyen el 10,76% de las escuelas del país. Del total de unidades de análisis de este universo, 2174 (o sea un 49, 5%) corresponde a la presentación al Premio en su edición 2000, y 2555 (58,2 %) a la edición del año siguiente.

Un porcentaje de 7,7 % instituciones (336) se presentaron al Premio Presidencial tanto en el año 2000 como en el 2001.

CUADRO 1: Cantidad de instituciones educativas que presentaron su experiencia al Premio Presidencial (PP). Total nacional.

Total de instituciones participantes	4391
Instituciones que participaron en el PP2000	2174
Instituciones que participaron en el PP2001	2553
Instituciones que participaron los dos años	336

GRÁFICO N° 1: TOTAL DE ESCUELAS QUE PARTICIPARON EN EL PREMIO PRESIDENCIAL 2000-2001

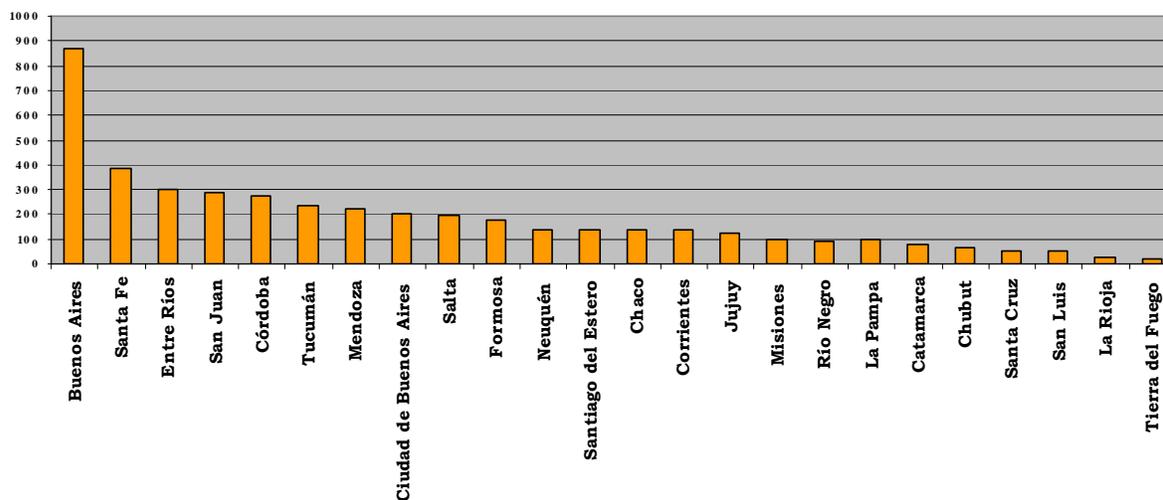
Escuelas solidarias



3.1 Distribución geográfica de las escuelas solidarias¹⁴

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



¹⁴ A partir de ahora denominaremos *escuelas solidarias* a las instituciones educativas que desarrollan experiencias educativas solidarias en el país y que se presentaron a alguna de las ediciones del Premio Presidencial Escuelas Solidarias.

CUADRO 2: Escuelas Solidarias. Totales por Jurisdicción, discriminación por año y porcentaje de variación de la participación

Jurisdicción	Total*	PP 2000	PP 2001	Participantes de los dos años	Variación de la participación entre PP2000 y PP2001 en porcentaje
Buenos Aires	868	351	589	72	67,81%
Catamarca	80	42	47	9	11,90%
Chaco	134	80	76	22	-5,00%
Chubut	66	21	53	8	152,38%
Ciudad de Buenos Aires	202	107	114	19	6,54%
Córdoba	276	169	143	36	-15,38%
Corrientes	134	58	84	8	44,83%
Entre Ríos	300	202	124	26	-38,61%
Formosa	174	112	69	7	-38,39%
Jujuy	122	81	57	16	-29,63%
La Pampa	95	40	57	2	42,50%
La Rioja	24	6	19	1	216,67%
Mendoza	222	78	148	4	89,74%
Misiones	98	27	75	4	177,78%
Neuquén	139	83	76	20	-8,43%
Río Negro	90	23	71	4	208,70%
Salta	196	103	100	7	-2,91%
San Juan	287	213	99	25	-53,52%
San Luis	52	42	15	5	-64,29%
Santa Cruz	53	22	35	4	59,09%
Santa Fe	384	213	189	18	-11,27%
Santiago del Estero	137	34	110	7	223,53%
Tierra del Fuego	20	11	9	0	-18,18%
Tucumán	238	56	194	12	246,43%
Total Nacional	4391	2174	2553	336	17,43%

* NOTA : Cuando nos referimos a cantidad de escuelas solidarias de aquí en adelante estamos considerando el total de instituciones que se presentaron al Premio Presidencial 2000 (PP 2000) más las que se presentaron al Premio Presidencial 2001 (PP 2001), restándole la cantidad de escuelas que participaron los 2 años. Total (unión) = PP2000 + PP2001 - Participantes de los dos años (intersección).

En relación al total, la cantidad más importante de instituciones educativas corresponde a la Provincia de Buenos Aires, la jurisdicción más extensa y poblada del país y la que tiene el mayor número de escuelas. También es de esta provincia la mayor cantidad de instituciones presentadas en ambas ediciones del Premio Presidencial.

Entre 2000 y 2001 se registra en el total del país un aumento del 17,43 % en la participación de instituciones que desarrollan proyectos educativos solidarios. La provincia que más aumentó su participación relativa entre las dos ediciones del Premio Presidencial fue Tucumán, que registró un incremento del 246,43%.

En 11 jurisdicciones disminuyó (en porcentajes que van del 5 al 64 %) la cantidad de escuelas participantes.

Como ya se ha mencionado, las provincias argentinas presentan un importante grado de heterogeneidad, de la que se desprende también una gran diversidad en el número de establecimientos educativos que tiene cada una. Teniendo en cuenta este aspecto y, para tener una idea más ajustada en cuanto a la participación relativa de cada jurisdicción en la presentación de experiencias solidarias, decidimos establecer 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).

CUADRO: Escuelas solidarias. Porcentaje sobre total de escuelas por jurisdicción

Jurisdicción	Porcentaje de Escuelas solidarias sobre total de escuelas de la jurisdicción
Buenos Aires	6,30%
Catamarca	12,94%
Chaco	8,87%
Chubut	13,52%
Ciudad de Buenos Aires	11,04%
Córdoba	6,72%
Corrientes	10,41%
Entre Ríos	14,08%
Formosa	25,18%
Jujuy	21,03%
La Pampa	21,16%
La Rioja	3,83%
Mendoza	15,52%
Misiones	8,61%

Neuquén	21,06%
Río Negro	12,61%
Salta	17,52%
San Juan	45,85%
San Luis	11,76%
Santa Cruz	21,72%
Santa Fe	11,93%
Santiago del Estero	8,01%
Tierra del Fuego	18,35%
Tucumán	18,14%
Total Nacional	10,76%

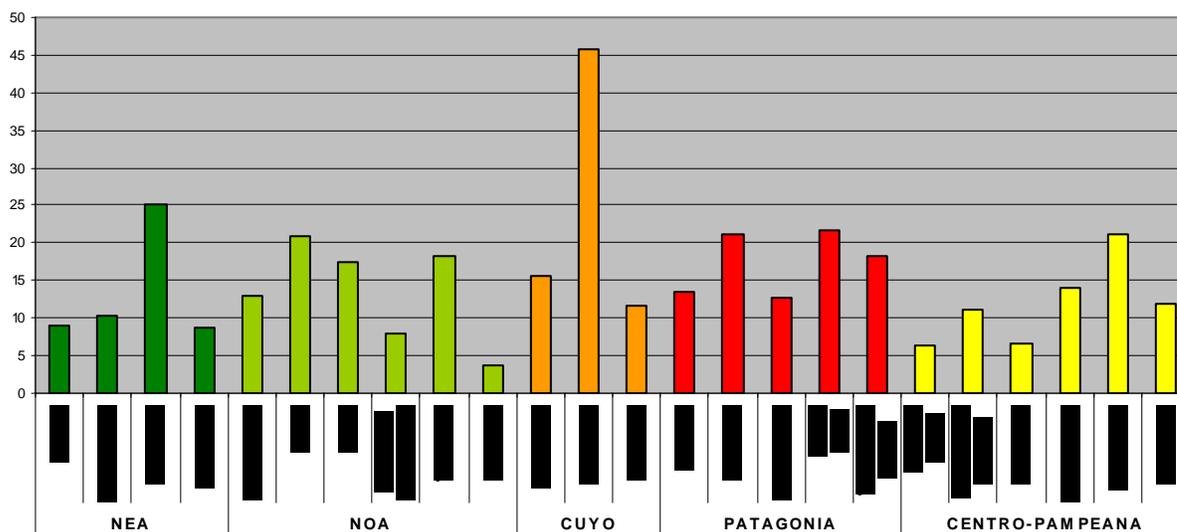
Los porcentajes de este cuadro dan una idea más realista de la cantidad de escuelas solidarias de cada jurisdicción, dado que las pone en relación con el total de establecimientos de cada provincia.

De tal manera, el peso de las escuelas solidarias en la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, se relativiza; al mismo tiempo aparecen otros porcentajes más significativos: por ejemplo San Juan es la jurisdicción con el índice de mayor participación, con casi un 46 % de las escuelas sanjuaninas con proyectos educativos solidarios. La provincia que aparece con el menor porcentaje de participación es La Rioja.

Por otro lado, considerando que la media nacional de participación es del 10,76% del total de escuelas, se podría analizar 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.

GRÁFICO N°: PORCENTAJE DE ESCUELAS SOLIDARIAS SOBRE EL TOTAL DE ESCUELAS DE CADA JURISDICCIÓN, POR REGIONES.



Del análisis de los datos agrupados por regiones¹⁵ surge que Cuyo y la región patagónica son las más homogéneas, y las dos que superan en todos los casos la media nacional del 10% de escuelas.

CUADRO: IDHA relacionado con cantidad de escuelas solidarias por jurisdicción

Jurisdicción	Porcentaje de Escuelas solidarias sobre total de escuelas de la jurisdicción	IDHA
Ciudad de Buenos Aires	11,04%	0,867
Córdoba	6,72%	0,685
Tierra del Fuego	18,35%	0,653
Mendoza	15,52%	0,634
La Pampa	21,16%	0,632
Buenos Aires	6,30%	0,629
Santa Cruz	21,72%	0,603
Santa Fe	11,93%	0,580
Neuquén	21,06%	0,556
Entre Ríos	14,08%	0,527
Chubut	13,52%	0,515
San Luis	11,76%	0,510

¹⁵ Hemos usado como referencia la división regional establecida por el INDEC

Río Negro	12,61%	0,457
San Juan	45,85%	0,444
Santiago del Estero	8,01%	0,419
La Rioja	3,83%	0,402
Tucumán	18,14%	0,400
Catamarca	12,94%	0,374
Misiones	8,61%	0,339
Salta	17,52%	0,339
Chaco	8,87%	0,309
Corrientes	10,41%	0,227
Formosa	25,18%	0,156
Jujuy	21,03%	0,187
Total Nacional	10,76%	0,613

1. más favorables
2. favorables
3. desfavorable
4. graves
5. críticas

Como se advierte, el contexto socioeconómico de la jurisdicción no parece estar incidiendo en el desarrollo de experiencias educativas solidarias, ya que jurisdicciones con muy dispar IDHA presentan porcentajes similares de escuelas solidarias.

3.2 Tipos de educación de las escuelas solidarias

El sistema educativo argentino incluye instituciones de Educación Superior (Universidades e Institutos de Formación Docente) y de Educación Básica (escuelas). Estas últimas a su vez incluyen escuelas de “Educación Común” y de “Regímenes especiales”. A los efectos de esta investigación tomamos en cuenta solamente las instituciones de Educación Básica de Educación Común y, de los Regímenes Especiales, exclusivamente las de Adultos y Educación Especial. Las Escuelas Artísticas y de otros regímenes especiales, si bien estuvieron representadas en el Premio, no son estadísticamente significativas por su escaso número y la muy reducida cantidad de experiencias presentadas.

CUADRO: Escuelas solidarias según tipo de educación. Cantidad de escuelas solidarias según tipo de educación y porcentaje sobre total de escuelas de ese tipo de educación en el país

Tipo de Educación	Total Escuelas solidarias	Total establecimientos según tipo de educación	% Escuelas solidarias sobre total establecimientos según tipo de educación
Adultos	179	4616	3,88%
Común	3822	35853	10,66%
Especial	202	1297	15,57%

Los resultados muestran que es en la Educación Común donde aparece el mayor número de escuelas solidarias (3822) que corresponden al 10% del total de las escuelas de ese tipo de Educación en el país.

Sin embargo, un dato a tener en cuenta es que las instituciones de Educación Especial superan ese porcentaje: el 15, 57% de las escuelas de educación especial del país son escuelas solidarias.

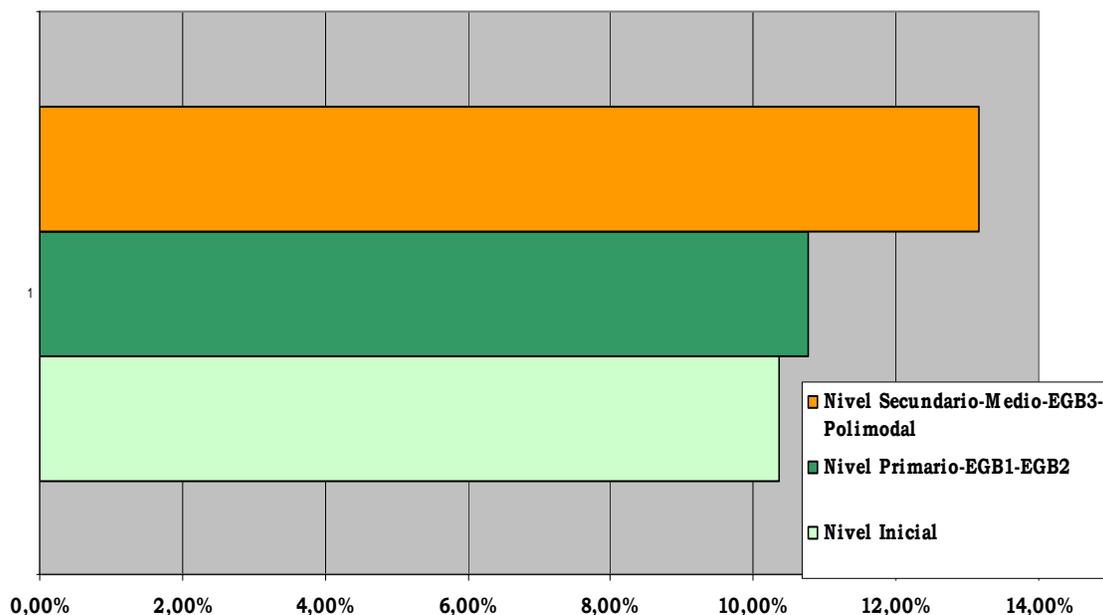
En cuanto a la Educación de Adultos, las escuelas solidarias representan un porcentaje bastante menor del promedio (3,88%).

3.3 Niveles de educación de las escuelas solidarias

Como ya se ha mencionado, en Argentina el grado de implementación de la Reforma Educativa en cada jurisdicción ha sido diverso, por lo tanto conviven estructuras y denominaciones diferentes para los niveles educativos que conforman un trayecto escolar (ver capítulo 2).

Por los motivos ya señalados en el capítulo 1, agruparemos a las instituciones educativas en tres grandes niveles: Inicial, Primario/EGB1 y 2, y Medio (Secundario-EGB3/Polimodal).

GRÁFICO N°: PORCENTAJE DE ESCUELAS SOLIDARIAS POR NIVEL SOBRE EL TOTAL DE ESCUELAS DEL PAIS DE CADA NIVEL



CUADRO: Escuelas solidarias según nivel de Educación Común. Cantidad de escuelas solidarias por nivel y porcentaje sobre total de escuelas del país

Establecimientos por Nivel	PP2000	PP2001	Participantes de los dos años	Total Escuelas. solidarias	Total establecimientos según nivel en el país	% Total solidarias sobre Total establecimientos según nivel en el país
Nivel Inicial	804	976	121	1659	16000	10,37%
Nivel Primario-EGB1-EGB2	1238	1321	156	2403	22283	10,78%
Nivel Medio (Secundario-EGB3-Polimodal)	1228	1799	247	2780	21114	13,17%

En el cuadro anterior se observa que participaron la totalidad de los niveles de educación, con no menos de 1600 experiencias cada uno.

El nivel que demuestra mayor participación en números absolutos en el 2000 es, por una pequeña diferencia, el Nivel Primario. En el 2001 la mayor participación se da en instituciones de Nivel Medio.

El porcentaje de participación de escuelas de determinado nivel en relación con el total de establecimientos de ese nivel de todo el país mantiene la misma proporción (alrededor del 10%) que el total de escuelas solidarias sobre el total de escuelas del país.

CUADRO: Cantidad y porcentaje de escuelas solidarias según nivel en cada jurisdicción, en relación con el total de experiencias de la jurisdicción

Jurisdicción	Nivel Inicial	% Inicial sobre Total presentado	Nivel Primario-EGB1-EGB2	% Primario sobre Total presentado en la provincia	Nivel Secundario-Medio-EGB3-Polimodal	% Secundario sobre Total presentado en la provincia
Buenos Aires	241	27,76%	424	48,85%	667	76,84%
Catamarca	33	41,25%	46	57,50%	63	78,75%
Chaco	47	35,07%	55	41,04%	68	50,75%
Chubut	23	34,85%	34	51,52%	46	69,70%
Ciudad de Buenos Aires	90	44,55%	120	59,41%	145	71,78%
Córdoba	80	28,99%	127	46,01%	169	61,23%
Corrientes	65	48,51%	70	52,24%	68	50,75%
Entre Ríos	132	44,00%	173	57,67%	141	47,00%
Formosa	52	29,89%	113	64,94%	96	55,17%
Jujuy	46	37,70%	66	54,10%	60	49,18%
La Pampa	29	30,53%	46	48,42%	56	58,95%
La Rioja	7	29,17%	11	45,83%	17	70,83%
Mendoza	87	39,19%	108	48,65%	129	58,11%
Misiones	41	41,84%	60	61,22%	66	67,35%
Neuquén	46	33,09%	82	58,99%	62	44,60%
Río Negro	30	33,33%	50	55,56%	51	56,67%
Salta	118	60,20%	132	67,35%	149	76,02%
San Juan	149	51,92%	192	66,90%	158	55,05%
San Luis	22	42,31%	32	61,54%	43	82,69%
Santa Cruz	11	20,75%	23	43,40%	39	73,58%
Santa Fe	134	34,90%	226	58,85%	270	70,31%
Santiago del Estero	45	32,85%	52	37,96%	72	52,55%

Tierra del Fuego	2	10,00%	10	50,00%	9	45,00%
Tucumán	129	54,20%	151	63,45%	136	57,14%
Total nacional	1659	37,78%	2403	54,73%	2780	63,31%

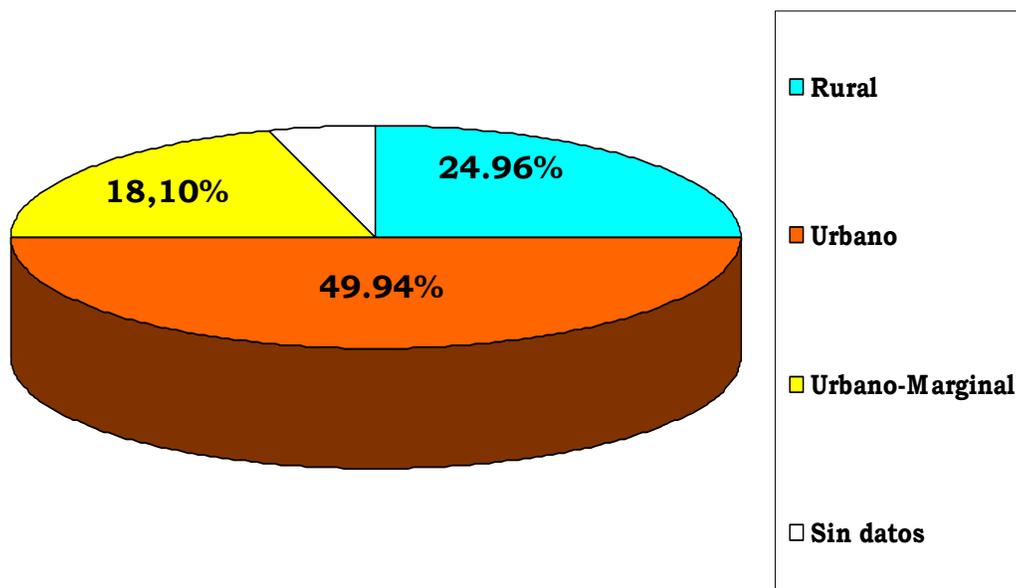
El cuadro anterior muestra el porcentaje de participación de cada uno de los niveles educativos en cada jurisdicción en relación al total de experiencias presentadas en esa jurisdicción. Hay que tener en cuenta que varias experiencias fueron contabilizadas en varios niveles simultáneamente ya que el proyecto involucraba a estudiantes de distintos ciclos y niveles.

En cuanto al Nivel Inicial, la mayor participación relativa se da en las instituciones de la provincia de Salta. En el nivel Primario y EGB 1 y 2, también participan mayoritariamente las instituciones de la misma provincia. Esto podría deberse a que en esa jurisdicción la mayoría de los proyectos involucra conjuntamente a alumnos de Jardín y de Primaria/EGB 1 y 2 de la misma institución.

En cuanto al Nivel Medio, la mayor participación relativa se da en las instituciones de la provincia de San Luis. Las escuelas medias tienen los porcentajes más altos de participación en 15 de las 24 jurisdicciones del país.

3.4 Localización, según ámbito, de las escuelas solidarias

GRÁFICO: PORCENTAJE DE ESCUELAS SOLIDARIAS POR LOCALIZACIÓN



CUADRO: Escuelas Solidarias. Cantidad y porcentaje según ámbito

Ámbito	PP2000	PP2001	Participantes de los dos años	Total*	% sobre el total de escuelas solidarias
Rural	561	604	69	1096	24,96
Urbano	1051	1332	190	2193	49,94
Urbano-Marginal	470	485	62	893	18,10
S/D	92	132	15	209	5,00
Total	2174	2553	336	4391	100,0

Total (unión) = PP2000 + PP2001 - Participantes de los dos años (intersección).

En cuanto al total de escuelas solidarias, los resultados absolutos muestran que se ubican mayoritariamente en las zonas urbanas, representando un 68,04% del total.

El porcentaje de escuelas rurales que presentaron experiencias es alto, ya que constituyen casi un 25 % del total de escuelas solidarias. Si se considera que las escuelas rurales –según datos publicados recientemente- son 13.327¹⁶, es decir un 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.

En base a estos datos, se podría afirmar que alrededor de un 8% de las escuelas rurales son escuelas solidarias. Por lo tanto, la media de escuelas solidarias rurales estaría por debajo de la media nacional de escuelas solidarias sobre el total, que como ya hemos mencionado ronda el 10%.

3.5 Matrícula de las escuelas solidarias

Para tener una idea de la dimensión de los establecimientos que realizan experiencias solidarias recolectamos datos acerca de la matrícula de estas unidades educativas, o sea el número total de alumnos que alberga la institución, independientemente de la cantidad de estudiantes que participan efectivamente en las experiencias solidarias.

Un alto número de establecimientos (1254) no completaron este ítem en el formulario, por lo cual es necesario tener en cuenta que estos porcentajes no abarcan al total de las escuelas solidarias bajo estudio.

¹⁶ Datos correspondientes a Febrero de 2004.

CUADRO: Matrícula de las escuelas solidarias que presentaron información en intervalos

Matrícula (en intervalos)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta	Porcentajes por dimensiones de la escuela
1-100	600	19,13%	19,13%
101-200	648	20,66%	46,45%
201-300	464	14,79%	
301-400	345	11,00%	
401-500	211	6,73%	
501-600	224	7,14%	26,97%
601-700	137	4,37%	
701-800	112	3,57%	
801-900	87	2,77%	
901-1000	75	2,39%	
1001-1100	57	1,82%	
1101-1200	46	1,47%	
1201-1300	25	0,80%	7,46%
1301-1400	16	0,51%	
1401-1500	30	0,96%	
Más de 1500	60	1,91%	
Total	3137	100,00%	

De los datos se infiere una gran dispersión en cuanto a esta variable. Existen instituciones de todos los tamaños en cuanto a su matrícula que realizan prácticas solidarias. Al respecto consignamos un mínimo de 4 alumnos por establecimiento y un máximo de 9156.

El porcentaje más alto (46,45%), casi la mitad de las escuelas solidarias, tiene una matrícula entre 100 y 400 alumnos. Un 26,97% tiene una matrícula alta, de 401 a 1000 alumnos, y un 19,13 % tiene una matrícula menor, entre 1 y 100 alumnos. Las instituciones restantes, de más de 1000 alumnos, constituyen un 7,46 % del total de las escuelas solidarias.

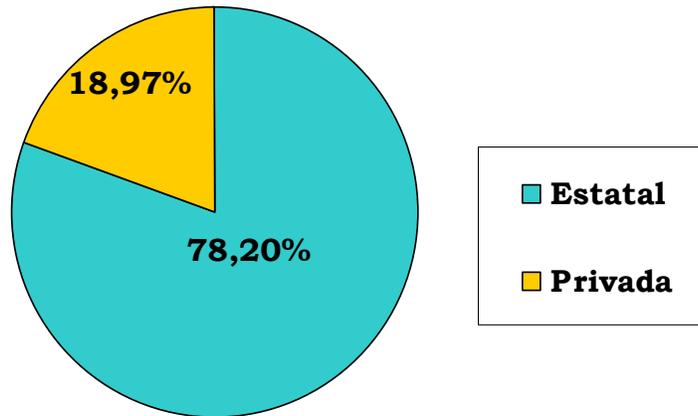
3.6 Tipo de gestión de las escuelas solidarias

A continuación analizaremos la participación de las escuelas solidarias según el tipo de gestión.

CUADRO: Escuelas solidarias según tipo de gestión

Gestión	PP2000	PP2001	Participantes de los dos años	Total*	% sobre el total de escuelas solidarias
Estatal	1702	1975	243	3434	78,20%
Privada	400	518	85	833	18,97%
S/D	72	60	8	124	2,83%
Total general	2174	2553	336	4391	100,00%

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



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.

Por otra parte, los datos obtenidos indican que en el total del país el porcentaje de participación de las instituciones de gestión privada y de gestión pública en la presentación de experiencias solidarias es equilibrado, y ronda el 10% de cada subsistema, de acuerdo a la media nacional total del 10%, con una ligera ventaja de las escuelas solidarias de gestión estatal a nivel nacional, como se advierte en los siguientes cuadros.

CUADROS: Escuelas solidarias de gestión estatal y privada. Porcentajes sobre el total de escuelas de cada gestión.

Escuelas solidarias de gestión estatal	Total de escuelas de gestión estatal	Porcentaje de escuelas solidarias de gestión estatal sobre el total de escuelas de gestión estatal
3434	31852	10,78%

Escuelas solidarias de gestión Privada	Total de escuelas de gestión Privada	Porcentaje de escuelas solidarias de gestión Privada sobre el total de escuelas de gestión Privada
833	8973	9,28%

Si analizamos estos datos en el nivel jurisdiccional, vemos que hay variaciones significativas en los porcentajes de escuelas de cada gestión que se presentaron, como se advierte en el siguiente cuadro.

CUADRO: Escuelas solidarias por jurisdicción. Porcentajes de escuelas de gestión estatal y privada y porcentaje de escuelas solidarias sobre el total de escuelas de la jurisdicción

Jurisdicción	% Escuelas solidarias de gestión estatales sobre total de escuelas de gestión estatal	% Escuelas solidarias de gestión privada sobre total de escuelas de gestión privada	Porcentaje de Escuelas solidarias sobre total de escuelas de la jurisdicción
Buenos Aires	6,63%	5,41%	6,30%
Catamarca	11,73%	30,00%	12,94%
Chaco	8,47%	5,71%	8,87%
Chubut	12,50%	14,77%	13,52%
Ciudad de Buenos Aires	11,37%	10,40%	11,04%
Córdoba	5,20%	11,30%	6,72%
Corrientes	8,63%	24,22%	10,41%
Entre Ríos	13,33%	14,39%	14,08%
Formosa	24,57%	25,00%	25,18%
Jujuy	20,23%	17,65%	21,03%
La Pampa	18,48%	33,33%	21,16%

La Rioja	3,19%	10,00%	3,83%
Mendoza	16,87%	6,20%	15,52%
Misiones	7,27%	14,86%	8,61%
Neuquén	19,83%	25,71%	21,06%
Río Negro	11,76%	15,13%	12,61%
Salta	17,09%	17,61%	17,52%
San Juan	47,55%	26,04%	45,85%
San Luis	10,38%	17,02%	11,76%
Santa Cruz	22,27%	15,15%	21,72%
Santa Fe	12,45%	8,87%	11,93%
Santiago del Estero	6,67%	23,33%	8,01%
Tierra del Fuego	18,52%	10,71%	18,35%
Tucumán	17,89%	18,58%	18,14%
Total Nacional	10,78%	9,28%	10,76%

Hay un mayor peso de instituciones de gestión estatal en 9 jurisdicciones, que incluyen a las de mayor número de establecimientos: Provincia de Buenos Aires, Chaco, Ciudad de Buenos Aires, Jujuy, Mendoza, San Juan, Santa Cruz, Santa Fe y Tierra de Fuego.

Asimismo hay mayor cantidad de escuelas solidarias de gestión privada en 13 jurisdicciones: Catamarca, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, La Rioja, Misiones, Neuquén, Río Negro, San Luis y Santiago del Estero. El mayor porcentaje de escuelas solidarias de gestión privada sobre el total de escuelas de ese sector en la provincia corresponde a La Pampa, con un 33%.

El porcentaje de escuelas solidarias de ambas gestiones es muy similar en los casos de las provincias de Salta y Tucumán.

Si cruzamos estos datos con el del porcentaje de escuelas solidarias sobre el total de escuelas de cada jurisdicción, se advierte que en 5 de las 10 jurisdicciones con más alto porcentaje de escuelas solidarias predominan las escuelas de gestión estatal, en tres predominan las de gestión privada y en dos están muy equilibrados ambos sectores.

Por el contrario, entre las 7 jurisdicciones que se encuentran por debajo de la media nacional, sólo en 2 predominan las escuelas de gestión estatal, mientras que en las cinco restantes son mayoría las escuelas solidarias de gestión privada.

Jurisdicción	Cantidad de Escuelas solidarias	Total de establecimientos	Porcentaje de Escuelas solidarias sobre total de escuelas	Tipo de Gestión con más proyectos
San Juan	287	626	45,85%	E
Santa Cruz	53	244	21,72%	E
Formosa	174	691	25,18%	P
La Pampa	95	449	21,16%	P
Neuquén	139	660	21,06%	P
Jujuy	122	580	21,03%	E
Tierra del Fuego	20	109	18,35%	E
Tucumán	238	1312	18,14%	=
Salta	196	1119	17,52%	=
Mendoza	222	1430	15,52%	E
Entre Ríos	300	2131	14,08%	P
Chubut	66	488	13,52%	P
Catamarca	80	618	12,94%	P
Río Negro	90	714	12,61%	P
Santa Fe	384	3220	11,93%	E
San Luis	52	442	11,76%	P
Ciudad de Buenos Aires	202	1830	11,04%	E
Total Nacional	4391	40825	10,76%	
Corrientes	134	1287	10,41%	P
Misiones	98	1138	8,61%	P
Chaco	134	1510	8,87%	E
Santiago del Estero	137	1710	8,01%	P
Córdoba	276	4109	6,72%	P
Buenos Aires	868	13782	6,30%	E
La Rioja	24	626	3,83%	P

E: Estatal

P: Privada

=: porcentajes semejantes

Entre las provincias con mayor brecha de representación entre el sector de gestión estatal y el privado se cuentan Catamarca, Córdoba, Corrientes, La Rioja, San Luis, y Santiago del Estero.

CAPÍTULO 4. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION: LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS

El universo 2 que analizaremos a continuación está integrado por 2898 experiencias que forman parte de las presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2001.

Como ya se señaló en el apartado de metodología, es necesario tener en cuenta que en este caso estamos focalizando exclusivamente en las experiencias presentadas en el año 2001, mientras que en el análisis de las escuelas solidarias abarcamos también las presentadas en el año 2000.

Las experiencias solidarias se distribuyen geográficamente según lo indica el cuadro siguiente:

4. Distribución geográfica de las experiencias 2001

CUADRO 1: Experiencias educativas solidarias. Cantidad por jurisdicción y porcentaje sobre el total nacional.

Jurisdicción	Total de experiencias por jurisdicción	% de experiencias sobre Total Nacional
Buenos Aires	701	24,19%
Catamarca	58	2,00%
Chaco	39	1,35%
Chubut	60	2,07%
Ciudad de Buenos Aires	57	1,97%
Córdoba	148	5,11%
Corrientes	100	3,45%
Entre Ríos	142	4,90%

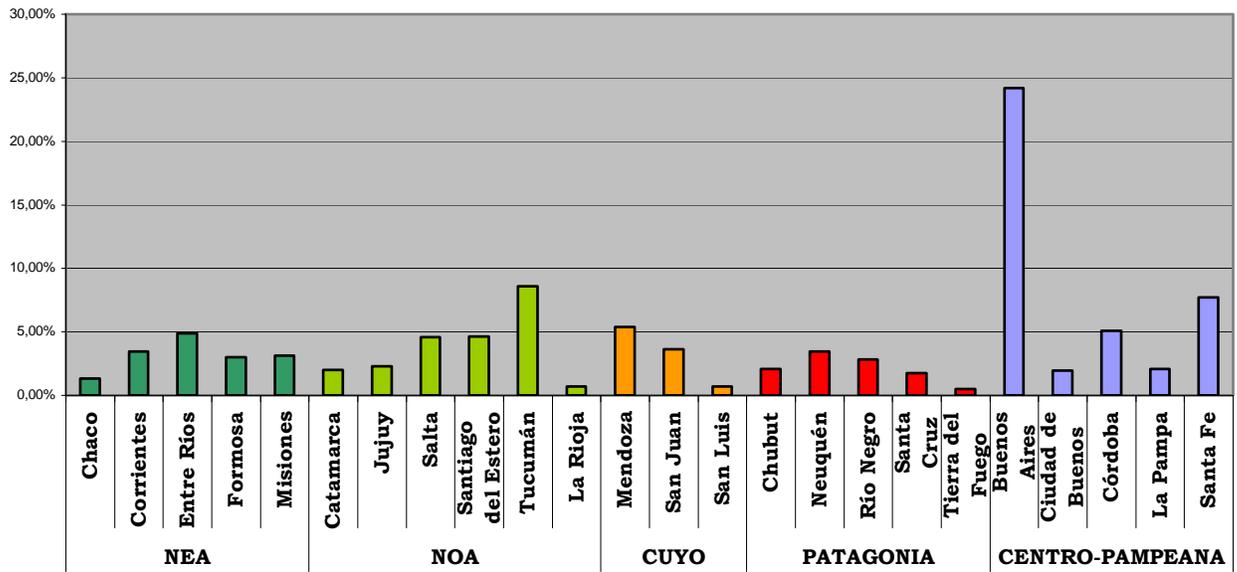
Formosa	87	3,00%
Jujuy	67	2,31%
La Pampa	61	2,10%
La Rioja	20	0,69%
Mendoza	156	5,38%
Misiones	90	3,11%
Neuquén	100	3,45%
Río Negro	82	2,83%
Salta	133	4,59%
San Juan	105	3,62%
San Luis	20	0,69%
Santa Cruz	51	1,76%
Santa Fe	224	7,73%
Santiago del Estero	134	4,62%
Tierra del Fuego	14	0,48%
Tucumán	249	8,59%
Total Nacional	2898	100,00%

Los datos ponen de manifiesto que en todas las jurisdicciones argentinas se realizan experiencias educativas solidarias. El máximo de las experiencias presentadas corresponde a la Provincia de Buenos Aires (701) y el mínimo (14) a la Provincia de Tierra del Fuego.

Las tres provincias que presentaron mayor porcentaje de experiencias solidarias sobre el total nacional fueron Buenos Aires (24,19%), Tucumán (8,59%) y Santa Fe

(7,73%). Las que presentaron menor porcentaje fueron Tierra del Fuego (0,48%), La Rioja y San Luis (ambas con 0,69%).

GRÁFICO: DISTRIBUCIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS POR REGION



4.1 Destinatarios de las experiencias 2001

En cuanto al análisis de los destinatarios o beneficiarios directos de las experiencias educativas solidarias elegimos trabajar sobre dos aspectos relevantes: el tipo de destinatario y su ubicación geográfica.

Para clasificar los distintos tipos de destinatarios, diferenciamos aquellas experiencias que se dirigían a satisfacer demandas o necesidades del conjunto de una comunidad (“comunidad en general”), de aquellas que se orientaban a grupos específicos de personas.

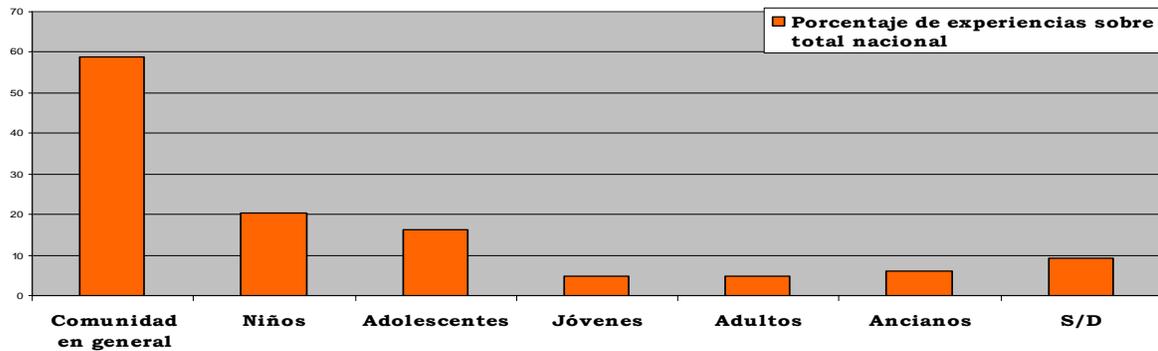
Para analizar las experiencias cuyos destinatarios eran grupos específicos de personas utilizamos la variable “edad” y definimos las siguientes categorías:

- niños: de 0 a 11 años
- adolescentes (incluye púberes o pre-adolescentes): de 12 a 17 años
- jóvenes: de 18 a 30 años
- adultos: más de 30 años
- tercera edad: más de 65 años

CUADRO 2: Experiencias educativas solidarias según tipo de destinatario. Cantidad y porcentaje sobre total de experiencias.

Tipo de destinatario	Comunidad en general	Niños	Adolescentes	Jóvenes	Adultos	Ancianos	S/D
Número de experiencias	1706	592	469	141	138	174	263
Porcentaje de experiencias sobre total nacional	58,87%	20,43	16,18	4,87	4,76	6,00	9,08

GRÁFICO: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN DESTINATARIOS. PORCENTAJE SOBRE TOTAL NACIONAL



Del análisis resultante se pone de manifiesto que más de la mitad del total de experiencias tiene como destinatario a la comunidad en general.

Siguen, en cantidad de experiencias, los niños, adolescentes, ancianos, jóvenes, y por último adultos, como se advierte en el cuadro anterior.

CUADRO 3: Experiencias educativas solidarias según tipo de destinatario. Cantidad por jurisdicción y porcentaje sobre total de experiencias de la jurisdicción.

Jurisdicción	Comunidad en general	Niños	Adolescentes	Jóvenes	Adultos	Ancianos	S/D
Buenos Aires	57,63%	18,97%	14,27%	3,71%	3,71%	5,99%	11,98%
Catamarca	58,62%	25,86%	20,69%	5,17%	1,72%	3,45%	5,17%
Chaco	64,10%	20,51%	7,69%	2,56%	2,56%	2,56%	10,26%
Chubut	70,00%	15,00%	8,33%	1,67%	0,00%	6,67%	5,00%

Ciudad de Buenos Aires	33,33%	52,63 %	42,11%	17,54 %	19,30 %	10,53 %	10,53%
Córdoba	52,03%	24,32 %	18,24%	8,78 %	6,76 %	13,51 %	2,70%
Corrientes	53,00%	28,00 %	25,00%	7,00 %	9,00 %	6,00%	4,00%
Entre Ríos	73,24%	16,20 %	10,56%	6,34 %	2,82 %	4,23%	0,70%
Formosa	63,22%	25,29 %	26,44%	5,75 %	9,20 %	3,45%	4,60%
Jujuy	56,72%	34,33 %	14,93%	0,00 %	7,46 %	1,49%	1,49%
La Pampa	59,02%	14,75 %	11,48%	3,28 %	3,28 %	4,92%	18,03%
La Rioja	70,00%	15,00 %	15,00%	10,00 %	10,00 %	10,00 %	0,00%
Mendoza	58,33%	17,95 %	19,23%	5,77 %	5,77 %	1,92%	5,13%
Misiones	61,11%	22,22 %	23,33%	6,67 %	5,56 %	7,78%	4,44%
Neuquén	55,00%	26,00 %	25,00%	4,00 %	7,00 %	0,00%	10,00%
Río Negro	50,00%	29,27 %	14,63%	4,88 %	1,22 %	7,32%	9,76%
Salta	60,90%	24,81 %	19,55%	5,26 %	6,02 %	14,29 %	3,76%
San Juan	66,67%	10,48 %	11,43%	4,76 %	2,86 %	1,90%	14,29%
San Luis	50,00%	30,00 %	25,00%	5,00 %	0,00 %	20,00 %	0,00%
Santa Cruz	70,59%	11,76 %	9,80%	0,00 %	0,00 %	1,96%	7,84%
Santa Fe	54,46%	17,86 %	14,73%	4,91 %	4,02 %	8,48%	16,07%
Santiago del Estero	50,75%	14,93 %	13,43%	8,21 %	7,46 %	7,46%	16,42%
Tierra del Fuego	50,00%	14,29 %	21,43%	7,14 %	0,00 %	0,00%	21,43%
Tucumán	67,87%	14,86 %	10,04%	1,20 %	2,81 %	2,81%	9,24%
Total nacional	58,87%	20,43 %	16,18%	4,87 %	4,76 %	6,00%	9,08%

En cuanto a la distribución geográfica de las experiencias según el tipo de destinatarios, el mayor porcentaje de experiencias dirigidas a la comunidad se mantiene en todas las jurisdicciones, con excepción de la Ciudad de Buenos Aires.

En algunos casos, el porcentaje de estas experiencias está por encima del porcentaje nacional (Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, La Rioja, Misiones, Salta, San Juan y Santa Cruz y Tucumán).

De entre estas 11 provincias, 7 están clasificadas como de situación crítica (Chaco, Formosa), grave (Tucumán, Misiones, Salta,) o desfavorable (La Rioja y San Juan) según el IDHA.

Con respecto al caso de la Ciudad de Buenos Aires, la mejor posicionada en relación al IDHA, es la única jurisdicción cuyos destinatarios privilegiados son los niños y no la comunidad en general. Como veremos más adelante, la mayoría de las experiencias de Ciudad están destinadas a beneficiarios que no pertenecen a la misma comunidad de la escuela.

Con respecto a las experiencias que atienden grupos de personas específicos analizamos el tipo de carencia o condición socio-económica-cultural particular. El establecimiento de las distintas categorías de destinatario según este criterio no aparecía en el formulario sino que fue una construcción posterior a los efectos de esta investigación, como queda dicho anteriormente (ver Cap. 1.2). Los datos fueron extrapolados de la lectura completa del formulario presentado por la escuela y de sus anexos (fotos, videos, etc.) por el equipo de compiladores, de acuerdo con los siguientes tipos de carencia o condición: 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, personas en situación de pobreza y otros.

Para la sistematización tomamos en cuenta solamente las experiencias que habían aportado datos que permitían inferir claramente la carencia o situación particular del destinatario: un 63,08 % sobre el total de experiencias.

CUADRO 4: Experiencias educativas solidarias según carencia o situación socio-económica-cultural específica de los destinatarios. Cantidad y porcentaje sobre total de experiencias con datos.

Tipo de carencia o condición	Capacidades diferentes	Riesgo educativo	Pobl. rurales aisladas	Madres y padres adolescentes	Enfermos	Población carcelaria	Niños en la calle	Desocupados	Adictos	Pobres	Otros	Total
Número de experiencias	196	477	169	29	75	8	29	68	14	410	353	1828

as												
Porcentaje sobre Total de experiencias 2001 con datos	10,72	26,09	9,25	1,59	4,10	0,44	1,59	3,72	0,77	22,43	19,31	100

En base a las experiencias que mencionan grupos destinatarios específicos, los datos indican que hay dos tipos de destinatarios privilegiados en relación a sus carencias: Niños y jóvenes en riesgo educativo (26.09%) y personas en situación de pobreza (22,43%). Sumando ambas se obtiene un 48,52% de las experiencias con destinatarios específicos.

En la mayoría de las jurisdicciones argentinas (13 sobre 24) el tipo de destinatario específico que más se atiende son los niños y jóvenes en riesgo educativo (ver Apéndice cuadro **cruce 6**).

La segunda carencia que se atiende, en cantidad de provincias, (6 sobre 24) es la pobreza, en Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Rioja y Santiago del Estero. De entre estas últimas, de acuerdo con el IDHA, 2 están en situación crítica (Chaco y Formosa) y 2 en situación desfavorable (La Rioja y Santiago del Estero).

Es notorio el caso de Ciudad de Buenos Aires cuya segunda temática privilegiada –con sólo una experiencia menos que la principal– son las poblaciones rurales aisladas, lo que es consistente con el ámbito de servicio –analizado en el cuadro que sigue– que en el caso de Ciudad es mayoritariamente distinto del de la escuela .

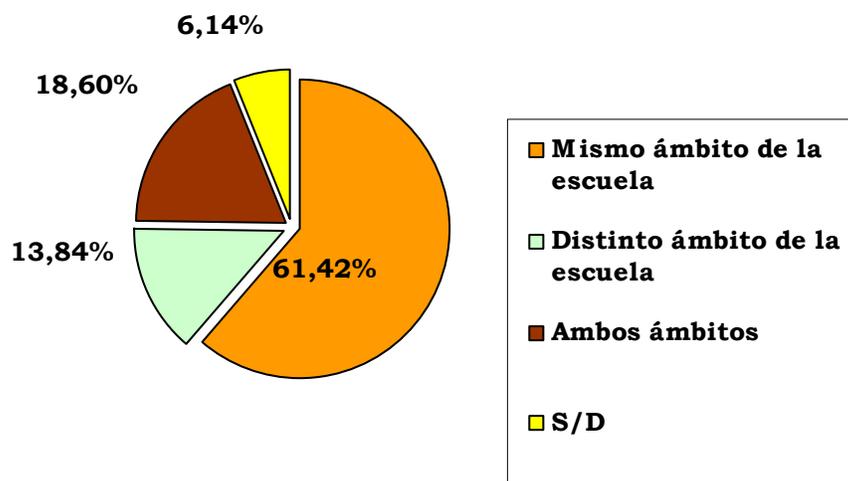
Las carencias menos atendidas son las de adictos y población carcelaria.

El segundo aspecto en el que nos centramos tiene que ver con la ubicación geográfica de los destinatarios. En primer lugar analizamos la localización de los destinatarios en relación con la institución educativa que presta el servicio, en función de discriminar si las experiencias estaban dirigidas a atender destinatarios del mismo ámbito en que se ubicaba la escuela, o de uno diferente, e incluso si trabajaba en ambos.

CUADRO 5: Experiencias educativas solidarias según localización. Cantidad y porcentaje sobre total de experiencias

Localización	Mismo ámbito de la escuela	Distinto ámbito de la escuela	Ambos ámbitos	S/D	Total
Número de experiencias	1780	401	539	178	2898
Porcentaje	61,42%	13,84%	18,60%	6,14%	100,%

GRÁFICO: 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.

CUADRO 6: Experiencias educativas solidarias según localización. Porcentaje según gestión

Localización	Estatal	Privada	S/D	Total
Mismo ámbito de la escuela	65,53%	47,44%	43,10%	61,42%
Distinto ámbito de la escuela	10,51%	26,45%	15,52%	13,84%
Ambos ámbitos	18,10%	19,97%	24,14%	18,60%
#N/A	5,86%	6,14%	17,24%	6,14%
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

CUADRO 7: Experiencias educativas solidarias según localización. Cantidad por jurisdicción y porcentaje sobre total de experiencias de jurisdicción

Jurisdicción	Mismo ámbito de la escuela	Distinto ámbito de la escuela	Ambos ámbitos	S/D
Buenos Aires	63,05%	18,26%	13,98%	4,71%
Catamarca	77,59%	17,24%	3,45%	1,72%
Chaco	76,92%	2,56%	10,26%	10,26%
Chubut	45,00%	5,00%	23,33%	26,67%
Ciudad de Buenos Aires	22,81%	57,89%	17,54%	1,75%
Córdoba	39,19%	23,65%	26,35%	10,81%
Corrientes	73,00%	11,00%	14,00%	2,00%
Entre Ríos	80,28%	9,15%	8,45%	2,11%
Formosa	70,11%	6,90%	20,69%	2,30%
Jujuy	79,10%	11,94%	4,48%	4,48%
La Pampa	54,10%	9,84%	29,51%	6,56%
La Rioja	70,00%	0,00%	25,00%	5,00%
Mendoza	64,10%	11,54%	17,95%	6,41%
Misiones	52,22%	13,33%	34,44%	0,00%
Neuquén	75,00%	10,00%	10,00%	5,00%
Río Negro	52,44%	20,73%	23,17%	3,66%
Salta	51,88%	11,28%	32,33%	4,51%
San Juan	73,33%	2,86%	15,24%	8,57%
San Luis	35,00%	25,00%	30,00%	10,00%
Santa Cruz	45,10%	9,80%	13,73%	31,37%
Santa Fe	59,38%	10,71%	19,20%	10,71%
Santiago del Estero	66,42%	7,46%	25,37%	0,75%
Tierra del Fuego	85,71%	0,00%	7,14%	7,14%
Tucumán	57,03%	11,24%	25,70%	6,02%
Total	61,42%	13,84%	18,60%	6,14%

En la mayoría de las jurisdicciones argentinas (23 sobre 24) las experiencias educativas solidarias atienden destinatarios del mismo ámbito que el de la escuela. Incluso con porcentajes más altos que el nacional (61, 42%) en más de la mitad de los casos (14 jurisdicciones).

La única excepción es Ciudad de Buenos Aires. Como vimos anteriormente en esta jurisdicción, a diferencia del resto, se privilegian como destinatarios los niños y las poblaciones rurales aisladas, lo que es coherente con la atención prioritaria a un ámbito diferente del de la escuela.

Otra lógica a considerar es la de aquellas provincias (excepto el caso de Catamarca) en donde el alto porcentaje de experiencias del mismo ámbito, convive con una presencia relativamente importante de “ambos ámbitos” en detrimento de “distinto ámbito”, aunque esto no queda muy claramente reflejado en los porcentajes finales. Hecha la excepción de Catamarca, se pueden mirar al respecto casos como Misiones,

Formosa y San Juan. O sea, provincias en donde lo menos habitual es desarrollar proyectos fuera de la comunidad de la escuela.

También hay provincias como Entre Ríos, Jujuy y Catamarca en las que es levemente mayor el porcentaje de “distinto ámbito” sobre “ambos ámbitos”, pero aún así en los tres casos lo distintivo es que “mismo ámbito” es muy mayoritario.

Otro aspecto que analizamos, también referido a la localización de los destinatarios, fue el tipo de ámbito (urbano, rural o urbano marginal) en que residían los beneficiarios del servicio.

CUADRO 8: Experiencias educativas solidarias según ámbito de los destinatarios. Cantidad y porcentaje.

Ámbito	Rural	Urbano	Urbano-Marginal	Más de un ámbito	S/D	Total
Número de experiencias	743	1288	649	122	96	2898
Total	25,64 %	44,44 %	22,39 %	4,21%	3,31%	100 %

La mayoría de las experiencias tiene destinatarios del ámbito urbano. Por otra parte, los porcentajes de experiencias cuyos destinatarios son del ámbito rural y urbano-marginal son muy parejos, a la vez que los proyectos con destinatarios en más de un ámbito son poco significativos en porcentaje.

CUADRO 9: Experiencias educativas solidarias según ámbito de los destinatarios. Porcentaje por jurisdicción.

Jurisdicción	Rural	Urbano	Urbano-Marginal	Más de Un ámbito	S/D	Total
Buenos Aires	21,68%	50,64%	20,97%	4,28%	2,43%	100,00%
Catamarca	44,83%	18,97%	27,59%	3,45%	5,17%	100,00%
Chaco	5,13%	58,97%	20,51%	2,56%	12,82%	100,00%
Chubut	20,00%	48,33%	23,33%	1,67%	6,67%	100,00%
Ciudad de Buenos Aires	24,56%	29,82%	33,33%	12,28%	0,00%	100,00%
Córdoba	17,57%	54,73%	20,95%	4,05%	2,70%	100,00%
Corrientes	20,00%	37,00%	32,00%	7,00%	4,00%	100,00%
Entre Ríos	30,28%	48,59%	14,08%	3,52%	3,52%	100,00%
Formosa	28,74%	28,74%	37,93%	1,15%	3,45%	100,00%
Jujuy	32,84%	49,25%	13,43%	1,49%	2,99%	100,00%
La Pampa	18,03%	63,93%	11,48%	4,92%	1,64%	100,00%
La Rioja	50,00%	30,00%	10,00%	10,00%	0,00%	100,00%
Mendoza	31,41%	33,97%	31,41%	0,00%	3,21%	100,00%
Misiones	31,11%	45,56%	23,33%	0,00%	0,00%	100,00%
Neuquén	22,00%	54,00%	17,00%	2,00%	5,00%	100,00%
Río Negro	10,98%	52,44%	26,83%	7,32%	2,44%	100,00%

Salta	30,08%	35,34%	18,80%	10,53%	5,26%	100,00%
San Juan	41,90%	24,76%	28,57%	1,90%	2,86%	100,00%
San Luis	20,00%	60,00%	10,00%	0,00%	10,00%	100,00%
Santa Cruz	7,84%	78,43%	7,84%	0,00%	5,88%	100,00%
Santa Fe	16,96%	45,09%	25,00%	7,59%	5,36%	100,00%
Santiago del Estero	24,63%	39,55%	27,61%	5,22%	2,99%	100,00%
Tierra del Fuego	0,00%	71,43%	21,43%	0,00%	7,14%	100,00%
Tucumán	43,78%	33,33%	18,07%	3,21%	1,61%	100,00%
Total	25,64%	44,44%	22,39%	4,21%	3,31%	100,00%

En algunas jurisdicciones no se mantiene el alto porcentaje de experiencias con destinatarios del ámbito urbanos que se observa a nivel nacional

Se privilegian los destinatarios del ámbito rural aproximadamente en la mitad de las experiencias de Catamarca, La Rioja, San Juan y Tucumán.

Y en un porcentaje más reducido se privilegian los destinatarios de ámbito urbano- marginal en el caso de Ciudad de Buenos Aires y Formosa.

También hay que destacar casos como el de Ciudad de Buenos Aires, y Mendoza especialmente (también en menor medida Santiago del Estero), en donde la proporción de los tres ámbitos está repartida.

4.2 Temáticas de las experiencias 2001

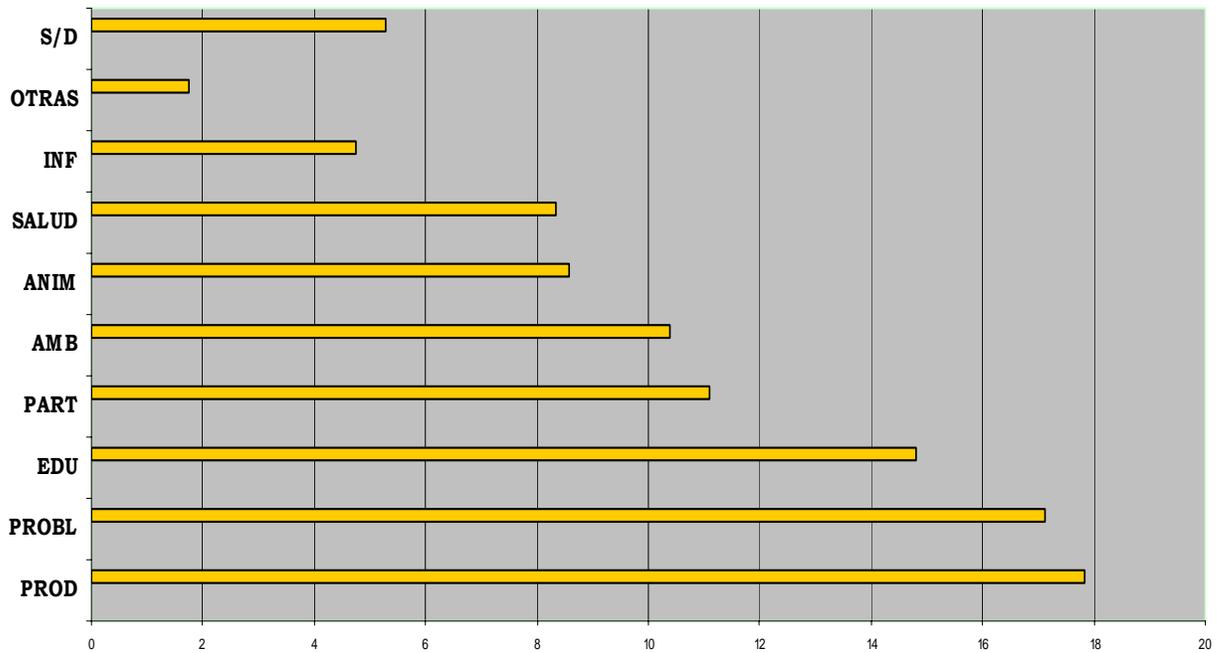
A continuación analizaremos las experiencias educativas solidarias en relación con la temática que abordan. Las temáticas que consideramos son las siguientes:

- 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

CUADRO 10: Experiencias según temática. Cantidad y porcentaje.

Temática	EDU	PART CIUD	INF Y COM	AMB	SAL	ANIM – PATR – TUR	PROD	PROBL SOC	OTRAS	S/D	Total
Número de experiencias	429	322	138	301	242	249	517	496	51	153	2898
Porcentaje de experiencias	14,80%	11,11 %	4,76%	10,39 %	8,35 %	8,59%	17,84 %	17,12%	1,76%	5,28 %	100,00 %

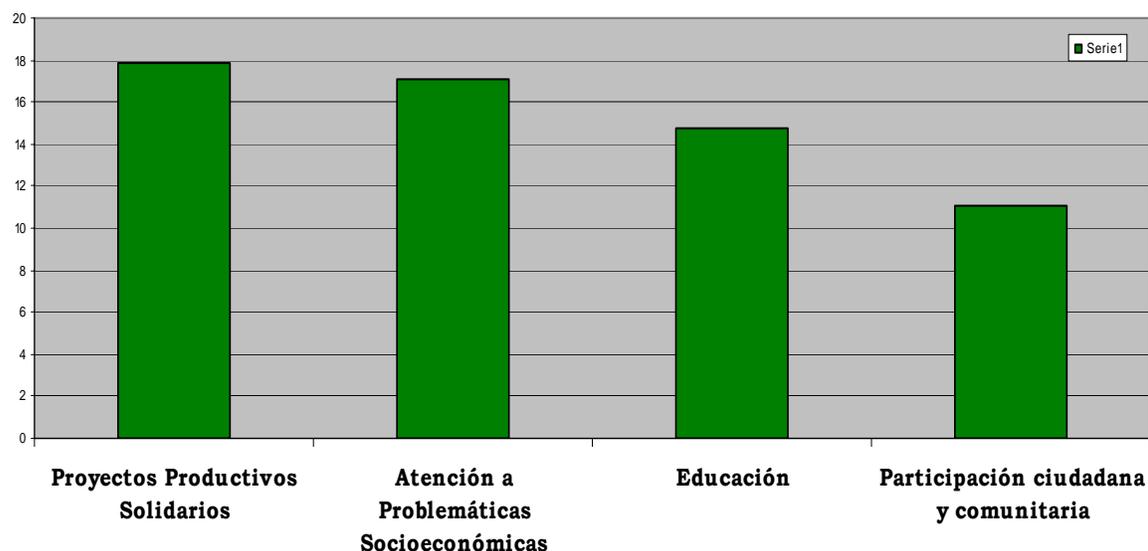
GRÁFICO: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS. PORCENTAJE SEGÚN TEMÁTICA.



Las temáticas más elegidas son:

- 1ro. Proyectos Productivos Solidarios, con un 17,84%
- 2do. Atención a Problemáticas Socioeconómicas, con un 17,12%
- 3ro. Educación, con un 14,80%
- 4to. Participación ciudadana y comunitaria, con un 11,11%

TEMATICAS MAS FRECUENTES



CUADRO 11: Experiencias educativas solidarias según temática. Porcentaje por jurisdicción sobre el total de experiencias de la jurisdicción

Jurisdicción	EDU	PART CIUD	INF	AMB	SAL	ANIM PATR TUR	PRO D	PRO BL SOC	OTR OS	S/D	Total
Buenos Aires	13,69 %	14,27 %	3,99 %	11,27 %	9,84 %	8,84 %	12,55 %	19,54 %	0,86 %	5,14 %	100,00 %
Catamarca	8,62 %	6,90 %	3,45 %	13,79 %	1,72 %	15,52 %	10,34 %	18,97 %	10,34 %	10,34 %	100,00 %
Chaco	17,95 %	12,82 %	7,69 %	7,69 %	7,69 %	10,26 %	20,51 %	7,69 %	0,00 %	7,69 %	100,00 %
Chubut	11,67 %	10,00 %	3,33 %	6,67 %	3,33 %	11,67 %	15,00 %	25,00 %	0,00 %	13,33 %	100,00 %
Ciudad de Buenos Aires	15,79 %	8,77 %	1,75 %	7,02 %	7,02 %	7,02 %	3,51 %	38,60 %	7,02 %	3,51 %	100,00 %
Córdoba	16,89 %	7,43 %	4,05 %	11,49 %	6,08 %	10,81 %	16,89 %	21,62 %	0,68 %	4,05 %	100,00 %
Corrientes	18,00 %	7,00 %	10,00 %	7,00 %	9,00 %	3,00 %	19,00 %	19,00 %	5,00 %	3,00 %	100,00 %
Entre Ríos	18,31 %	4,23 %	8,45 %	7,04 %	9,15 %	9,15 %	17,61 %	23,24 %	0,70 %	2,11 %	100,00 %
Formosa	6,90 %	3,45 %	11,49 %	8,05 %	6,90 %	8,05 %	29,89 %	14,94 %	1,15 %	9,20 %	100,00 %

Jujuy	14,93 %	7,46 %	2,99 %	17,91 %	10,45 %	11,94 %	16,42 %	11,94 %	4,48 %	1,49 %	100,00 %
La Pampa	21,31 %	19,67 %	4,92 %	21,31 %	6,56 %	11,48 %	3,28 %	6,56 %	0,00 %	4,92 %	100,00 %
La Rioja	5,00 %	20,00 %	15,00 %	15,00 %	10,00 %	5,00 %	20,00 %	10,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
Mendoza	12,82 %	14,10 %	4,49 %	7,05 %	5,77 %	5,77 %	26,28 %	15,38 %	1,28 %	7,05 %	100,00 %
Misiones	14,44 %	14,44 %	4,44 %	12,22 %	12,22 %	3,33 %	10,00 %	23,33 %	2,22 %	3,33 %	100,00 %
Neuquén	19,00 %	6,00 %	5,00 %	18,00 %	6,00 %	8,00 %	10,00 %	5,00 %	10,00 %	13,00 %	100,00 %
Río Negro	24,39 %	7,32 %	4,88 %	17,07 %	3,66 %	2,44 %	19,51 %	10,98 %	3,66 %	6,10 %	100,00 %
Salta	9,77 %	15,04 %	3,76 %	7,52 %	10,53 %	9,77 %	23,31 %	12,78 %	4,51 %	3,01 %	100,00 %
San Juan	11,43 %	13,33 %	5,71 %	10,48 %	5,71 %	4,76 %	33,33 %	12,38 %	0,00 %	2,86 %	100,00 %
San Luis	5,00 %	20,00 %	5,00 %	0,00 %	5,00 %	10,00 %	15,00 %	35,00 %	0,00 %	5,00 %	100,00 %
Santa Cruz	13,73 %	7,84 %	3,92 %	13,73 %	21,57 %	13,73 %	7,84 %	9,80 %	0,00 %	7,84 %	100,00 %
Santa Fe	17,41 %	8,04 %	5,80 %	8,93 %	8,04 %	12,05 %	16,07 %	20,98 %	0,45 %	2,23 %	100,00 %
Santiago del Estero	16,42 %	14,18 %	1,49 %	9,70 %	8,96 %	12,69 %	15,67 %	16,42 %	0,00 %	4,48 %	100,00 %
Tierra del Fuego	28,57 %	7,14 %	0,00 %	14,29 %	7,14 %	7,14 %	7,14 %	21,43 %	0,00 %	7,14 %	100,00 %
Tucumán	14,46 %	10,84 %	2,81 %	6,83 %	8,43 %	5,62 %	34,14 %	9,64 %	0,00 %	7,23 %	100,00 %
Total	14,80 %	11,11 %	4,76 %	10,39 %	8,35 %	8,59 %	17,84 %	17,12 %	1,76 %	5,28 %	100,00 %

En la temática Educación, el porcentaje más significativo está en la Provincia de Tierra del Fuego, con un porcentaje de 28.57 %, lo coincide a su vez con el porcentaje de experiencias más alto de la provincia en relación a la temática.

En Participación Ciudadana, La Rioja y San Luis tienen los dos porcentajes más altos, lo cual podría resultar paradójico teniendo en cuenta la cultura clientelista de ambas provincias, como se analizará en las conclusiones.

El mayor porcentaje de Información y Comunicación es el de la provincia de La Rioja, aunque con un número poco significativo.

La Temática de Ambiente tiene la mayor cantidad de experiencias en la provincia de La Pampa, con un 21.31 %, a su vez esto también coincide con la temática más privilegiada en la Provincia, junto con Educación.

La temática Salud tiene su mayor porcentaje Santa Cruz, con un 21.57 %, que también coincide con la temática más requerida por la provincia.

Proyectos Productivos Solidarios tiene su mayor porcentaje en Tucumán con un 34.14 %, coincidentemente con la temática privilegiada en la provincia (es considerable que la segunda temática más privilegiada en la provincia tiene sólo el 14.46 %)

Atención a Problemáticas Socio-comunitarias es la privilegiada en la Ciudad de Buenos Aires. Este porcentaje coincide con ser la temática más recurrente en la Jurisdicción. En este caso hay coherencia entre: destinatarios - poblaciones rurales aisladas; ámbito - distinto de la escuela; y temática - problemáticas socioeconómicas. Sin embargo, la localización de los destinatarios es repartida, con importante presencia de lo urbano marginal, cuando lo esperable hubiera sido privilegiar más el ámbito rural.

Si confrontamos estos datos con la clasificación según el IDHA podemos agrupar de la siguiente manera:

- *Jurisdicciones en situaciones desfavorables:* Río Negro (Temática: Educación), San Juan (Temática: Proyectos Productivos Solidarios), Santiago del Estero (Temática: Problemáticas Socio comunitarias y Educación), La Rioja (Temática Participación Ciudadana y Proyectos Productivos Solidarios).
- *Situaciones graves:* Tucumán (Temática: Proyectos Productivos Solidarios), Catamarca (Temática: Problemáticas Socio comunitarias), Salta (Temática: Proyectos Productivos Solidarios), Misiones (Temática: Problemáticas Socio comunitarias).
- *Situaciones críticas:* Chaco (Temática: Proyectos Productivos Solidarios), Corrientes (Temática: Proyectos Productivos Solidarios y Problemáticas Socio comunitarias), Jujuy (Temática: Ambiente), Formosa (Temática: Proyectos Productivos Solidarios).

En aquellas provincias que según el índice de IDHA tienen las situaciones más desfavorables en general (desfavorables, graves y críticas) los Proyectos Productivos Solidarios reúnen el 23.28 % del total de experiencias educativas solidarias del conjunto.

Mientras que en el caso de las provincias con situaciones favorables (más favorables y favorables) el total de proyectos productivos solidarios del conjunto representa un 14.19 % del total de sus experiencias.

Según lo explicado en el Capítulo 1, cada una de las temáticas incluye un conjunto de subtemáticas, seleccionadas por su significatividad social y/o por la frecuencia con que son abordadas en las experiencias educativas solidarias. Las subtemáticas seleccionadas fueron las siguientes:

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, contaminación 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 (Anorexia-Bulimia)

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

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

H. Atención a Problemáticas Socioeconómicas

H.1. Alimentación

H.2. Vestimenta

H.3. Vivienda

H.4. Integración de la diversidad

H.5. Colectas

I. Otras

CUADRO 12: Experiencias educativas solidarias según subtemática. Cantidad y porcentaje sobre el total de experiencias.

Sub-temática	Total nacional	Porcentaje sobre Total general
A1	25	0,86%
A2	99	3,42%
A3	118	4,07%
A4	62	2,14%
A5	120	4,14%
B1	24	0,83%
B2	240	8,28%
B3	55	1,90%
B4	2	0,07%
B5	1	0,03%
C1	117	4,04%
C2	19	0,66%
C3	2	0,07%
D1	167	5,76%
D2	66	2,28%
D3	66	2,28%
E1	220	7,59%
E2	22	0,76%
F1	77	2,66%
F2	47	1,62%
F3	103	3,55%
F4	15	0,52%
F5	5	0,17%
G1	290	10,01%
G2	111	3,83%

G3	115	3,97%
H1	110	3,80%
H2	51	1,76%
H3	41	1,41%
H4	133	4,59%
H5	156	5,38%
H6	2	0,07%
I	51	1,76%
S/D	166	5,73%
Total general	2898	100,00%

Los datos muestran los siguientes resultados:

- Dentro de la temática Educación la subtemática más abordada es *A.5. Capacitación*
- Dentro de la temática Participación ciudadana y comunitaria la subtemática más abordada es *B.2. Formación ética y ciudadana/Desarrollo y Educación en Valores*
- Dentro de la temática Información y Comunicación la subtemática más abordada es *C.1.Campañas informativas de interés público*
- Dentro de la temática Medio Ambiente la subtemática más abordada es *D.1.Educación ambiental*
- Dentro de la temática Salud la subtemática más abordada es *E.1.Educación para la salud, prevención y tratamiento de enfermedades y adicciones.*
- Dentro de la temática Animación sociocultural/Patrimonio histórico y cultural/ Turismo la subtemática más abordada es *F.3 Actividades artísticas y culturales al servicio de la comunidad*
- Dentro de la temática Proyectos Productivos Solidarios la subtemática más abordada es *G.1. Producción Agropecuaria*
- Dentro de la temática Atención a Problemáticas Socioeconómicas la subtemática más abordada es *H.5. Colectas*

Si en este caso sumáramos los porcentajes de aquellas subtemáticas que se vinculan con el área educativa, obtendríamos un total del 26.5 % sobre el total de experiencias. En este caso hemos sumado las subtemáticas correspondientes a: Alfabetización, Compromiso Cívico y Participación Ciudadana; *Formación ética y ciudadana/Desarrollo y Educación en Valores; Educación ambiental; Educación para la salud, prevención y tratamiento de enfermedades y adicciones; Promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural Viajes de Estudio y de Egresados con objetivos solidarios*

CUADRO 14: Experiencias educativas solidarias según temática. Porcentajes de las que atienden destinatarios de carencias o situación socio económica cultural específica, sobre total de temática

Categoría	Personas con capacidades diferentes	Niños y Jóvenes en Riesgo Educativo	Poblaciones rurales aisladas	Madres y Padres Adolesc.	Enfermos	Población Carcelaria	Niños en la calle	Personas Desocupados	Adictos	Pobres	Otros	S/D	Total de Temática
EDU	8,39%	33,10%	3,50%	1,17%	2,56%	0,47%	0,93%	4,66%	0,00%	8,86%	12,35%	44,52%	100,00%
PART CIUD	4,04%	16,77%	2,48%	1,24%	2,48%	0,31%	2,48%	3,11%	0,31%	16,46%	16,15%	52,48%	100,00%
INF COM	0,00%	3,62%	10,14%	0,72%	0,72%	0,00%	0,00%	2,17%	0,72%	7,25%	10,14%	72,46%	100,00%
AMB	1,00%	1,33%	2,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,33%	15,28%	80,40%	100,00%
SAL	1,65%	12,81%	2,89%	1,65%	5,79%	0,00%	0,41%	0,00%	3,72%	14,46%	14,46%	56,61%	100,00%
ANIM PATR TUR	2,81%	15,26%	6,83%	0,40%	0,80%	0,00%	1,20%	0,80%	0,40%	7,63%	17,27%	58,23%	100,00%
PROD	5,80%	11,61%	8,12%	0,39%	2,13%	0,39%	0,77%	4,45%	0,00%	20,31%	9,09%	55,51%	100,00%
PROBL SOC	18,55%	22,58%	10,69%	1,61%	4,84%	0,40%	1,61%	1,21%	0,20%	25,20%	10,89%	24,60%	100,00%
OTRAS	0,00%	13,73%	5,88%	0,00%	1,96%	1,96%	1,96%	1,96%	1,96%	9,80%	1,96%	74,51%	100,00%
S/D	7,19%	15,69%	1,96%	2,61%	1,96%	0,00%	0,00%	1,96%	0,00%	10,46%	5,23%	60,78%	100,00%
Total	6,76%	16,46%	5,83%	1,00%	2,59%	0,28%	1,00%	2,35%	0,48%	14,15%	12,18%	52,59%	100,00%

Los resultados muestran coherencia entre la temática de la experiencia y la carencia o condición socio económica cultural específica de los grupos destinatarios. Por ejemplo: en las experiencias de la temática *Educación* se atiende fundamentalmente, y en un porcentaje muy alto, a niños y jóvenes en riesgo educativo, también en los de *Participación Ciudadana y comunitaria*, pero con un porcentaje muy bajo.

Las experiencias de la temática *Información*, por su parte, tienen como destinatario privilegiado a las poblaciones rurales aisladas.

Dado que la mayoría de las temáticas tienen como destinatario a la comunidad en general y no a grupos de personas con carencias específicas, los porcentajes de estos últimos grupos son en todos los casos bajos (menores al 30%). Por otro lado, se observa que hay gran cantidad de experiencias sin datos.

CUADRO 15: Experiencias educativas solidarias según temática. Cantidad de acuerdo a la localización de los destinatarios

Categoría	Rural	Urbano	Urbano-Marginal	Varios	S/D	Total
EDUCACION	78	207	115	15	14	429
PARTICIPAC. CIUDADANA	52	171	80	10	9	322
INFORMACION Y COMUNICAC.	32	58	34	10	4	138
SALUD	80	155	51	12	3	301
AMBIENTE	54	121	46	13	8	242
ANIMACION SOCIOCULTURAL	66	110	50	13	10	249
PRODUCCION	239	145	108	18	7	517
PROBLEMATICAS SOCIO ECON	112	225	113	30	16	496
OTRAS	12	24	11	1	3	51
#N/A	18	72	41		22	153
Total	743	1288	649	122	96	2898

CUADRO 16: Experiencias educativas solidarias según temática. Porcentaje en relación a la localización de los destinatarios, sobre total de temática

Categoría	Rural	Urbano	Urbano-Marginal	Varios	S/D	Total
EDUCACION	18,18%	48,25%	26,81%	3,50%	3,26%	100,00%
PARTICIPAC. CIUDADANA	16,15%	53,11%	24,84%	3,11%	2,80%	100,00%

INFORMACION Y COMUNICAC.	23,19%	42,03%	24,64%	7,25%	2,90%	100,00%
SALUD	26,58%	51,50%	16,94%	3,99%	1,00%	100,00%
AMBIENTE	22,31%	50,00%	19,01%	5,37%	3,31%	100,00%
ANIMACION SOCIOCULTURAL	26,51%	44,18%	20,08%	5,22%	4,02%	100,00%
PRODUCCION	46,23%	28,05%	20,89%	3,48%	1,35%	100,00%
PROBLEMATICAS SOCIO ECON	22,58%	45,36%	22,78%	6,05%	3,23%	100,00%
OTRAS	23,53%	47,06%	21,57%	1,96%	5,88%	100,00%
#N/A	11,76%	47,06%	26,80%	0,00%	14,38%	100,00%
Total	25,64%	44,44%	22,39%	4,21%	3,31%	100,00%

Todas las temáticas de las experiencias educativas solidarias atienden mayoritariamente a destinatarios que habitan en centros urbanos, excepto los *Proyectos Productivos Solidarios*, que privilegian al ámbito rural. El mayor porcentaje de experiencias que tiene destinatarios del ámbito urbano es de la temática *Participación ciudadana y comunitaria* con un 53,11%.

La temática *Educación* es la que tiene el porcentaje más alto de experiencias entre las que atienden destinatarios del ámbito urbano marginal (26.81%).

CUADRO 19: Experiencias educativas solidarias según temática. Cantidad de acuerdo a cada nivel de la Educación Común

Categoría	Inicial	Primario-EGB1-EGB2	Secund/Medio-EGB3-Polimodal
EDUCACION	74	143	283
PARTICIPAC. CIUDADANA	61	133	215
INFORMACION Y COMUNICAC.	38	61	96
SALUD	80	115	197
AMBIENTE	40	71	165
ANIMACION SOCIOCULTURAL	59	103	168
PRODUCCION	111	233	338
PROBLEMATICAS SOCIO ECON	81	183	340
OTRAS	11	22	32
#N/A	25	54	79
Total	580	1118	1913

CUADRO 20: Experiencias educativas solidarias según temática. Porcentaje de acuerdo a cada nivel de la Educación Común, sobre total de temática

Categoría	Inicial	Primario-EGB1-EGB2	Secund/Medio-EGB3-Polimodal
EDUCACION	17,25%	33,33%	65,97%
PARTICIPAC. CIUDADANA	18,94%	41,30%	66,77%
INFORMACION Y COMUNICAC.	27,54%	44,20%	69,57%
SALUD	26,58%	38,21%	65,45%
AMBIENTE	16,53%	29,34%	68,18%
ANIMACION SOCIOCULTURAL	23,69%	41,37%	67,47%
PRODUCCION	21,47%	45,07%	65,38%
PROBLEMATICAS SOCIO ECONOMICAS	16,33%	36,90%	68,55%
OTRAS	21,57%	43,14%	62,75%
#N/A	16,34%	35,29%	51,63%
Total	20,01%	38,58%	66,01%

El nivel Secundario/Medio/EGB3 es el que predomina en las experiencias de todas las temáticas. El porcentaje más alto se da en las experiencias de *Medio Ambiente*.

El porcentaje más alto de participación del nivel primario se da en los *Proyectos productivos solidarios*.

En cuanto a la participación del Nivel Inicial el porcentaje más elevado aparece en las experiencias de la temática *Información y Comunicación*.

4.3 Áreas y disciplinas escolares involucradas

Considerando que la metodología del aprendizaje-servicio permite a los alumnos incorporar y aplicar conocimientos de prácticamente de todas las materias que componen el currículo oficial, el formulario para el Premio Presidencial 2001 preveía recoger información sobre las áreas o disciplinas involucradas en la experiencia educativa solidaria.

Dada la dispersión curricular, la diferencia de nomenclatura de algunos campos del saber en distintos niveles y jurisdicciones y el agrupamiento de disciplinas en áreas en algunos ciclos y niveles de la enseñanza, optamos por la siguiente clasificación de disciplinas escolares, de acuerdo a los Contenidos Básicos de la Educación Común y Polimodal:

- Ciencias Exactas (Matemática)
- Ciencias Naturales (Física, Química, Biología, Ecología)
- Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Sociología)
- Lengua y Humanidades (Lengua, Literatura, Lenguas Extranjeras, Filosofía, Psicología)
- Gestión y Economía
- Tecnología
- Educación Física
- Arte
- Formación Ética (Formación Ética y Ciudadana)
- Formación Religiosa

Agregamos Formación Religiosa que sólo en unas pocas provincias está en el currículum oficial, pero que en instituciones confesionales podrían estar vinculadas con las experiencias educativas solidarias.

En el siguiente cuadro se han expresado los totales de vinculaciones curriculares por disciplina, en porcentaje sobre el total de las experiencias educativas solidarias (2.898). Dado que cada experiencia educativa solidaria presentó vinculaciones curriculares con una o más disciplinas, la suma de los porcentajes excede a 100%.

CUADRO 17: Experiencias educativas solidarias. Cantidad y porcentaje de acuerdo con la disciplina con que están vinculadas

	Porcentaje sobre el total de experiencias con información	Cantidad de experiencias con vinculaciones curriculares
C. Exactas	47,10%	1365
C. Nat.	55,34%	1604
C. Soc.	51,99%	1554
Lengua y Hum.	60,04%	1740
Gestión y Econ.	8,69%	252
Tecnol	43,09%	1249
Ed. Física	12,31%	357
Arte	26,36%	764
Form. Etica	37,68%	1092
Form. Relig	6,38%	185
S/D	6,38%	185

CUADRO 17b: Experiencias educativas solidarias según temática. Cantidad de acuerdo con la disciplina con que están vinculadas.

Categoría	C. Exactas	C. Nat.	C. Soc.	Lengua y Hum.	Gestión y Econ.	Tecnol.	Ed. Física	Arte	Form. Etica	Form. Relig	S/D
EDU	187	168	193	280	45	191	46	117	121	31	45
PART CIUD	121	146	198	211	27	100	51	89	188	34	14

INF Y COM	72	78	97	117	15	58	14	52	53	5	4
AMB	174	255	177	176	11	132	39	76	101	6	8
SAL	92	200	111	115	14	75	40	47	89	8	17
ANIM	85	90	150	169	12	75	59	128	97	17	11
PROD	346	359	260	286	61	343	19	79	153	13	15
PROBL SOC	210	224	272	284	56	204	67	137	233	60	32
OTRAS	18	22	28	25	1	16	7	11	16	2	9
#N/A	60	62	68	77	10	55	15	28	41	9	30
Total	1365	1604	1554	1740	252	1249	357	764	1092	185	185

CUADRO 18: Experiencias educativas solidarias según temática. Porcentaje de acuerdo con la disciplina con que están vinculadas, sobre total de temática

Categoría	C. Exactass	C. Nat	C. Soc.	Lengua y Hum	Gestión y Econ.	Tecnol.	Ed. Física	Arte	Form. Ética	Form. Relig.	S/D
EDU	43,59%	39,16%	44,99%	65,27%	10,49%	44,52%	10,72%	27,27%	28,21%	7,23%	10,49%
PART CIUD	37,58%	45,34%	61,49%	65,53%	8,39%	31,06%	15,84%	27,64%	58,39%	10,56%	4,35%
INF Y COM	52,17%	56,52%	70,29%	84,78%	10,87%	42,03%	10,14%	37,68%	38,41%	3,62%	2,90%
AMB	57,81%	84,72%	58,80%	58,47%	3,65%	43,85%	12,96%	25,25%	33,55%	1,99%	2,66%
SAL	38,02%	82,64%	45,87%	47,52%	5,79%	30,99%	16,53%	19,42%	36,78%	3,31%	7,02%
ANIM	34,14%	36,14%	60,24%	67,87%	4,82%	30,12%	23,69%	51,41%	38,96%	6,83%	4,42%
PROD	66,92%	69,44%	50,29%	55,32%	11,80%	66,34%	3,68%	15,28%	29,59%	2,51%	2,90%
PROBL SOC	42,34%	45,16%	54,84%	57,26%	11,29%	41,13%	13,51%	27,62%	46,98%	12,10%	6,45%
OTRAS	35,29%	43,14%	54,90%	49,02%	1,96%	31,37%	13,73%	21,57%	31,37%	3,92%	17,65%
#N/A	39,22%	40,52%	44,44%	50,33%	6,54%	35,95%	9,80%	18,30%	26,80%	5,88%	19,61%
Total	47,10%	55,35%	53,62%	60,04%	8,70%	43,10%	12,32%	26,36%	37,68%	6,38%	6,38%

En cuanto a los campos disciplinares privilegiados en las experiencias educativas solidarias, Lengua y Humanidades, aparece en primer lugar en un 60,04% las experiencias que forman parte de este universo. Siguen en orden decreciente contenidos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, que aparecen ambos mencionados en más de la mitad de experiencias.

Ciencias Exactas y Tecnología se vinculan en un 40% de experiencias.

El campo disciplinar de la Formación Ética y Ciudadana, tiene en el total un porcentaje reducido, pero se vincula a más de la mitad de las experiencias de Participación

Ciudadana y Comunitaria y a un 46,38% de las experiencias que atienden problemáticas sociales.

4.4 Participación de los estudiantes en las experiencias 2001

CUADRO 21: Participantes de las experiencias según edad. Cantidad por jurisdicción y total nacional

Jurisdicción	Niños	Adolescentes	Jóvenes	Adultos	Total
Buenos Aires	38776	47672	900	1141	88489
Catamarca	5328	2610	49	276	8263
Chaco	3844	1691	14	40	5589
Chubut	2301	3370	4	15	5690
Ciudad de Buenos Aires	3033	3185	151	0	6369
Córdoba	7418	12640	506	32	20596
Corrientes	8206	6997	194	130	15527
Entre Ríos	9720	6520	783	245	17268
Formosa	7360	4282	83	84	11809
Jujuy	3424	2310	275	0	6009
La Pampa	1901	3134	3	102	5140
La Rioja	1299	773	47	8	2127
Mendoza	5960	7124	1527	674	15285
Misiones	5893	7605	918	62	14478
Neuquén	6270	3676	3	105	10054
Río Negro	4106	4582	164	11	8863
Salta	14139	12069	1607	0	27815
San Juan	6823	5552	654	50	13079
San Luis	290	1529	5	0	1824
Santa Cruz	1494	2693	30	3	4220
Santa Fe	11820	10251	239	693	23003
Santiago del Estero	8080	6890	1354	413	16737
Tierra del Fuego	713	181	280	0	1174
Tucumán	20679	10973	496	919	33067
Total	178877	168309	10286	5003	362475

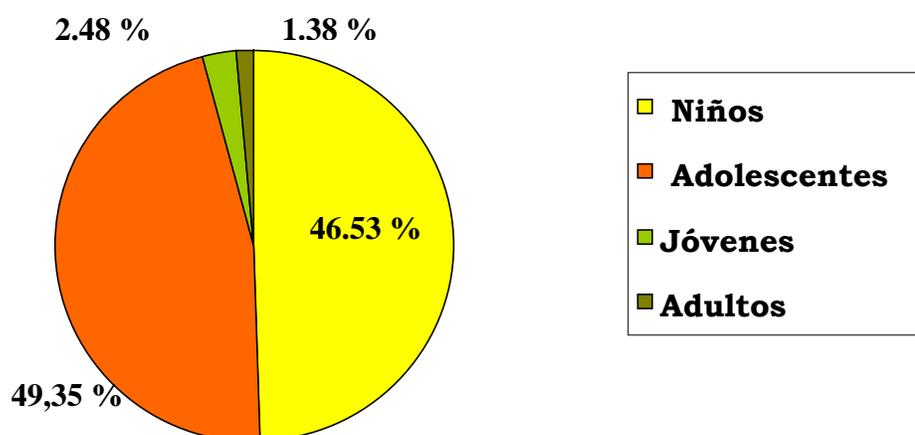
Los datos ponen de manifiesto que en las experiencias educativas solidarias relevadas en esta investigación participa un total de 362.475 estudiantes. Esta cantidad

corresponde a casi un 3.39 % del total de los alumnos del sistema, si tenemos en cuenta los datos del 2002 del *Relevamiento Anual de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa* (DiNIECE), del Ministerio de Educación Nacional, que indica un total de 10.681.612 alumnos.

CUADRO 22: Participantes de las experiencias según edad. Porcentaje por jurisdicción sobre total nacional

Jurisdicción	Niños	Adolescentes	Jóvenes	Adultos	IDHA
Buenos Aires	43,82%	53,87%	1,02%	1,29%	0,629
Catamarca	64,48%	31,59%	0,59%	3,34%	0,374
Chaco	68,78%	30,26%	0,25%	0,72%	0,309
Chubut	40,44%	59,23%	0,07%	0,26%	0,515
Ciudad de Buenos Aires	47,62%	50,01%	2,37%	0,00%	0,867
Córdoba	36,02%	61,37%	2,46%	0,16%	0,685
Corrientes	52,85%	45,06%	1,25%	0,84%	0,227
Entre Ríos	56,29%	37,76%	4,53%	1,42%	0,527
Formosa	62,33%	36,26%	0,70%	0,71%	0,156
Jujuy	56,98%	38,44%	4,58%	0,00%	0,187
La Pampa	36,98%	60,97%	0,06%	1,98%	0,632
La Rioja	61,07%	36,34%	2,21%	0,38%	0,402
Mendoza	38,99%	46,61%	9,99%	4,41%	0,634
Misiones	40,70%	52,53%	6,34%	0,43%	0,339
Neuquén	62,36%	36,56%	0,03%	1,04%	0,556
Río Negro	46,33%	51,70%	1,85%	0,12%	0,457
Salta	50,83%	43,39%	5,78%	0,00%	0,339
San Juan	52,17%	42,45%	5,00%	0,38%	0,444
San Luis	15,90%	83,83%	0,27%	0,00%	0,510
Santa Cruz	35,40%	63,82%	0,71%	0,07%	0,603
Santa Fe	51,38%	44,56%	1,04%	3,01%	0,580
Santiago del Estero	48,28%	41,17%	8,09%	2,47%	0,419
Tierra del Fuego	60,73%	15,42%	23,85%	0,00%	0,653
Tucumán	62,54%	33,18%	1,50%	2,78%	0,400
Total general	49,35%	46,43%	2,84%	1,38%	0,613

GRÁFICO: Participantes de las experiencias educativas solidarias. Porcentaje según edad.



Del total de estudiantes que participan en experiencias educativas solidarias, un 49,35% son niños de 5 a 11 años y un 46,43% son adolescentes de 12 a 17 años. El porcentaje más alto de participación de niños se da en la Provincia del Chaco, y el porcentaje más alto de la participación de adolescentes en San Luis.

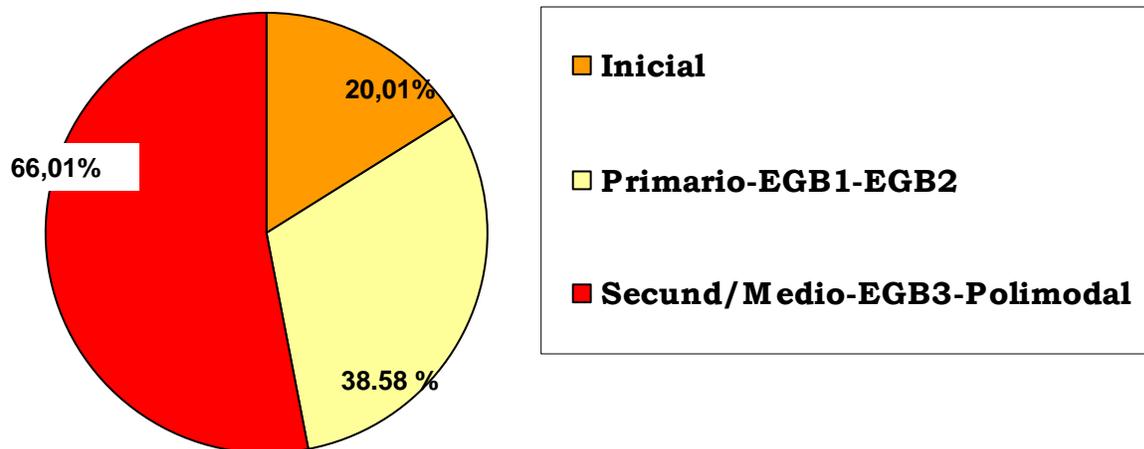
Confrontando estos datos con el IDHA se observa que las provincias con más bajo índice de desarrollo humano ampliado privilegian la participación de niños en este tipo de experiencias. Así se da en todas las jurisdicciones clasificadas como de situación crítica (Chaco, Corrientes, Jujuy y Formosa), también en 3 de las 4 provincias clasificadas como situaciones graves (Tucumán, Catamarca, Salta) y en 3 de las 4 clasificadas como situaciones desfavorables (San Juan, Santiago del Estero, La Rioja).

CUADRO 23: Experiencias educativas solidarias según nivel educativo. Porcentaje por jurisdicción sobre total de la jurisdicción

Jurisdicción	Inicial	Primario-EGB1- EGB2	Medio: Secundaria/ EGB3-Polimodal
Buenos Aires	13,84%	30,24%	76,60%
Catamarca	15,52%	43,10%	56,90%
Chaco	33,33%	43,59%	48,72%
Chubut	25,00%	38,33%	65,00%
Ciudad de Buenos Aires	26,32%	31,58%	77,19%
Córdoba	12,16%	32,43%	63,51%
Corrientes	25,00%	41,00%	60,00%
Entre Ríos	33,80%	42,96%	59,15%

Formosa	17,24%	49,43%	58,62%
Jujuy	23,88%	43,28%	53,73%
La Pampa	16,39%	32,79%	62,30%
La Rioja	10,00%	40,00%	70,00%
Mendoza	17,31%	28,85%	53,85%
Misiones	17,78%	47,78%	73,33%
Neuquén	25,00%	44,00%	54,00%
Río Negro	20,73%	42,68%	58,54%
Salta	24,06%	51,13%	72,93%
San Juan	29,52%	45,71%	69,52%
San Luis	10,00%	20,00%	90,00%
Santa Cruz	15,69%	23,53%	50,98%
Santa Fe	20,54%	46,43%	70,09%
Santiago del Estero	17,91%	30,60%	57,46%
Tierra del Fuego	14,29%	28,57%	35,71%
Tucumán	26,91%	50,20%	63,86%
Total Nacional	20,01%	38,58%	66,01%

GRÁFICO: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS. PORCENTAJE SEGÚN NIVEL EDUCATIVO



En todas las jurisdicciones del país el mayor número de experiencias corresponde a la Educación Secundaria/Media/EGB3/Polimodal, con un porcentaje nacional del 66%.

La jurisdicción que tiene mayor participación del nivel Inicial en las experiencias educativas solidarias es Entre Ríos, con un 33, 80.

La jurisdicción que tiene mayor participación del nivel Primario/ EGB1/EGB2 es Salta (51.13%).

La jurisdicción que tiene mayor participación del nivel secundario / Medio/ EGB3/ Polimodal es la Ciudad de Buenos Aires. El porcentaje, 77.19 %, es muy significativo aunque con escaso número de experiencias. Un porcentaje muy cercano, y con una importante cantidad de proyectos para el Nivel es el de la Provincia de Buenos Aires con 76.60 %.

CUADRO 24: Experiencias educativas solidarias según tipo de participación. Porcentaje por jurisdicción

Provincia	Voluntaria	Obligatoria	Ambas	S/D	Total
Buenos Aires	60,20%	13,41%	16,55%	9,84%	100,00%
Catamarca	74,14%	8,62%	1,72%	15,52%	100,00%
Chaco	61,54%	2,56%	17,95%	17,95%	100,00%
Chubut	46,67%	8,33%	21,67%	23,33%	100,00%
Ciudad de Buenos Aires	80,70%	5,26%	8,77%	5,26%	100,00%
Córdoba	51,35%	14,86%	26,35%	7,43%	100,00%
Corrientes	69,00%	6,00%	17,00%	8,00%	100,00%
Entre Ríos	60,56%	9,86%	19,01%	10,56%	100,00%
Formosa	62,07%	6,90%	17,24%	13,79%	100,00%
Jujuy	68,66%	10,45%	11,94%	8,96%	100,00%
La Pampa	81,97%	11,48%	4,92%	1,64%	100,00%
La Rioja	50,00%	15,00%	20,00%	15,00%	100,00%
Mendoza	51,92%	13,46%	19,23%	15,38%	100,00%
Misiones	63,33%	14,44%	14,44%	7,78%	100,00%
Neuquén	52,00%	15,00%	8,00%	25,00%	100,00%
Río Negro	52,44%	19,51%	12,20%	15,85%	100,00%
Salta	55,64%	10,53%	22,56%	11,28%	100,00%
San Juan	62,86%	8,57%	11,43%	17,14%	100,00%
San Luis	55,00%	15,00%	25,00%	5,00%	100,00%
Santa Cruz	64,71%	5,88%	7,84%	21,57%	100,00%
Santa Fe	58,48%	10,71%	20,09%	10,71%	100,00%
Santiago del Estero	58,96%	13,43%	19,40%	8,21%	100,00%
Tierra del Fuego	57,14%	21,43%	0,00%	21,43%	100,00%

Tucumán	60,64%	6,02%	16,87%	16,47%	100,00%
Total	60,04%	11,28%	16,56%	12,11%	100,00%

En relación al tipo de participación de los estudiantes en las experiencias educativas solidarias la participación voluntaria es ampliamente mayoritaria a nivel nacional, con un 60,04% del total de las experiencias del país.

El porcentaje más alto de participación voluntaria se da en la Ciudad de Buenos Aires, mientras que el porcentaje más alto de participación obligatoria se da en la Provincia de Tierra del Fuego.

Es significativo el porcentaje que en Córdoba adquiere la categoría ambas: 26, 35%. Por otra parte destaca el porcentaje relativamente alto del tipo de participación *obligatoria* y *ambas* para Provincia de Buenos Aires.

4.5 Fuentes de recursos de las experiencias educativas solidarias 2001

En cuanto a las fuentes de recursos utilizados para emprender y desarrollar las experiencias educativas solidarias, el formulario de presentación al Premio Presidencial 2001 preveía las siguientes:

1. **Trabajo de los estudiantes y/o docentes:** implica que alumnos y/o docentes, sin ningún tipo de compensación económica, utilizan su tiempo para llevar a cabo el proyecto y/o aportan económicamente al mismo.
2. **Horas institucionales:** significa que la escuela asigna una remuneración extra (“horas cátedra”) a los docentes implicados en la realización de la experiencia como compensación del tiempo dedicado a la misma.
3. **Cooperadora/Asociación de padres:** en las escuelas públicas de gestión estatal existe las Cooperadores, que nuclean a padres y madres que, voluntariamente, deciden colaborar con la institución educativa a la que asisten sus hijos, y a miembros del equipo directivo. En las instituciones de gestión privada generalmente existen también Asociaciones o Uniones de Padres que colaboran con la escuela.
4. **Comercios, empresas, donantes particulares:** en muchos casos una de las actividades en que se involucran los alumnos es la búsqueda de fondos para que el proyecto sea sustentable; es así como salen a pedir donaciones a particulares o comerciantes de la zona, que pueden ser en dinero o en materiales para llevar a cabo la experiencia
5. **Organizaciones de la comunidad, Organizaciones no gubernamentales:** las organizaciones involucradas en la experiencia suelen colaborar con recursos humanos, capacitación, brindando espacios para que se realicen algunas actividades, y en algunos casos también con recursos económicos.
6. **Organismos gubernamentales:** se refiere especialmente a Planes o Proyectos de entidades gubernamentales u organismos públicos que

apoyan de alguna manera la realización de la experiencia. Un caso muy habitual en las experiencias de Huertas comunitarias o escolares es la donación de semillas y el asesoramiento que brinda el INTA (Instituto Nacional de Tecnologías Agrarias).

CUADRO 25: Experiencias educativas solidarias según fuentes de recursos utilizados. Cantidad y porcentaje sobre total de experiencias

Recursos	Total	Porcentaje sobre total de experiencias
Tareas voluntarias docentes y alumnos	2631	90,79%
Horas institucionales	1809	62,42%
Cooperadora o Asociac. de Padres	1314	45,34%
Comercios o Empresas particulares	1228	42,37%
Organizaciones comunitarias	1241	42,82%
Organizaciones gubernamentales	1148	39,61%
Otras fuentes	470	16,22%

El dato más revelador es la *participación voluntaria de docentes y estudiantes*. Más de un 90% de las experiencias educativas solidarias (2631 experiencias) se sustentan gracias a la disposición de ambos a ofrecer, sin compensación económica, su tiempo y muchas veces también sus recursos personales, para desarrollar la experiencia en beneficio de su comunidad.

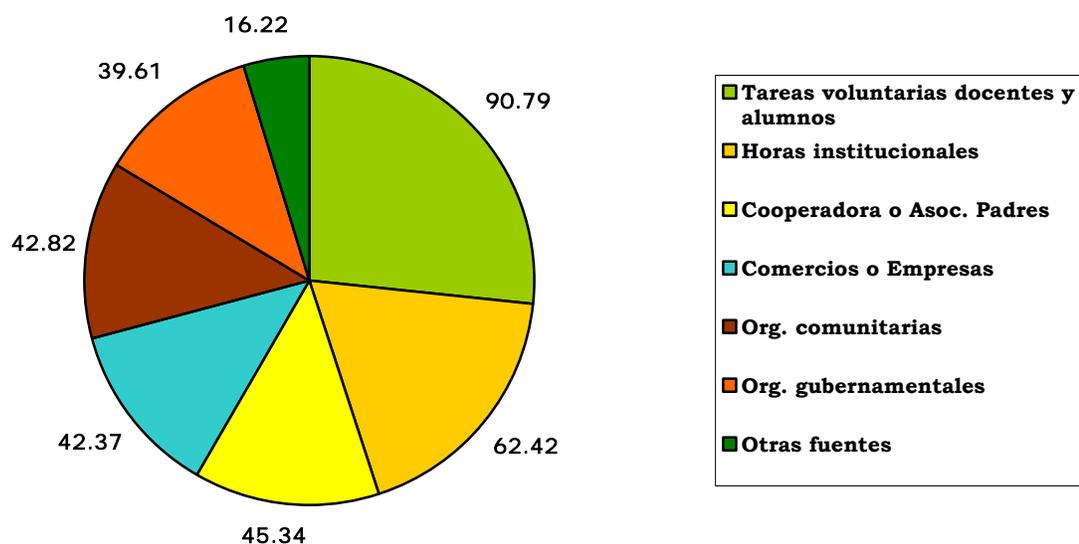
Hay también un porcentaje importante de *horas institucionales* destinadas a la realización de la experiencia. Existen jurisdicciones en las cuales el currículum contempla espacios específicos para la realización de proyectos, como por ejemplo en la Provincia de Buenos Aires, que, como ya señalamos es la que tiene el mayor número de escuelas: en dos de las modalidades del Polimodal, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, los Contenidos de la Educación Polimodal prevén espacios para desarrollar Proyectos de Intervención Comunitaria. En la Provincia de Santa Fe existía en el 2001 el espacio “Proyecto de Servicio” destinado específicamente a impulsar experiencias de servicio comunitario para estudiantes de 5to. año; en algunas provincias ya se había implementado masiva o parcialmente los espacios de proyectos de las modalidades del Polimodal, que como hemos visto promovían la realización de experiencias de aprendizaje-servicio.

Hay instituciones que utilizan los espacios de Tutoría y Orientación para planificar y evaluar la experiencia y, en varias escuelas confesionales estas se desarrollan en espacios de acción pastoral, catequesis o formación religiosa.

Suele haber también escuelas, donde la experiencia educativa solidaria forma parte del Proyecto Educativo Institucional, que destina horas de distintas cátedras para la planificación, reflexión y evaluación del proyecto, vinculando estas acciones con los contenidos de la materia que se dicta en ese espacio.

La tercera fuente de recursos más utilizada en el desarrollo de experiencias educativas solidarias es el que brindan las Cooperadoras Escolares o Asociaciones de Padres (45,34%).

GRÁFICO: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS. FUENTES DE RECURSOS.



CUADRO 26: Experiencias educativas solidarias según fuentes de recursos más habituales. Cantidad y porcentaje sobre el total de experiencias.

Recursos más comunes	Cantidad de experiencias	Porcentaje sobre Total
Los tres recursos más comunes	907	31,30%
Sólo Tareas volunt docentes y alumnos + Horas institucionales	856	29,54%
Sólo Tareas volunt docentes y alumnos	517	17,84%
Sólo Tareas volunt docentes y alumnos + Cooperadora o Asoc Padres	351	12,11%
Ninguno de los tres recursos más comunes	186	6,42%
Sólo Cooperadora o Asoc Padres	35	1,21%
Sólo Horas institucionales	25	0,86%
Sólo Horas institucionales + Cooperadora o Asoc Padres	21	0,72%

En el cuadro anterior podemos ver los porcentajes y cantidad de experiencias resultantes de combinar los tres recursos más comunes para sostener los proyectos educativos solidarios (Tareas voluntarias de docentes y alumnos, Horas institucionales y Cooperadora – Asociación de Padres).

Considerando estos recursos, el 31,30% de las experiencias, o sea casi un tercio del total, combinan las tres fuentes de recursos más habituales: Tareas voluntarias de docentes y alumnos, Horas institucionales y Cooperadora o Asociación de Padres. El 29,54% combina los dos primeros, el 12,11% combina el primero y el tercero, y 17,84% utiliza solamente Tareas voluntarias de docentes y alumnos.

Sólo hay un 6,42% de los formularios que dice no utilizar ninguno de estos tres recursos.

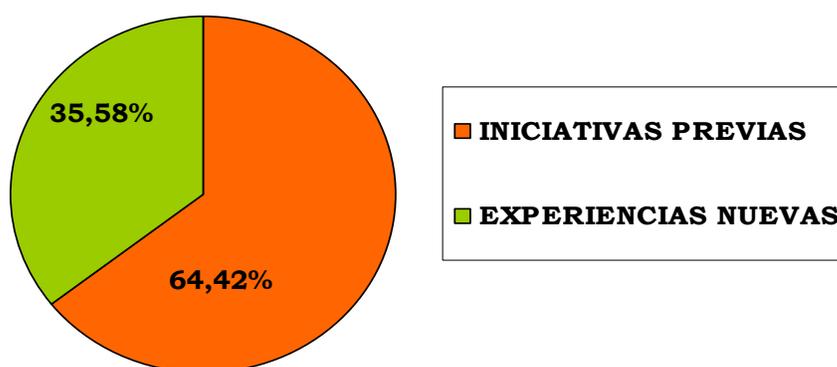
Los datos revelan también un porcentaje importante de participación (42,82% -ver cuadro 25-) como fuente de recursos de las *Organizaciones de la Sociedad Civil*.

4.6 Antigüedad y duración de las experiencias solidarias

Del total de formularios analizados en este universo (2898) el 64, 42% (1867) señalan que han realizado experiencias solidarias anteriores al año 2001.

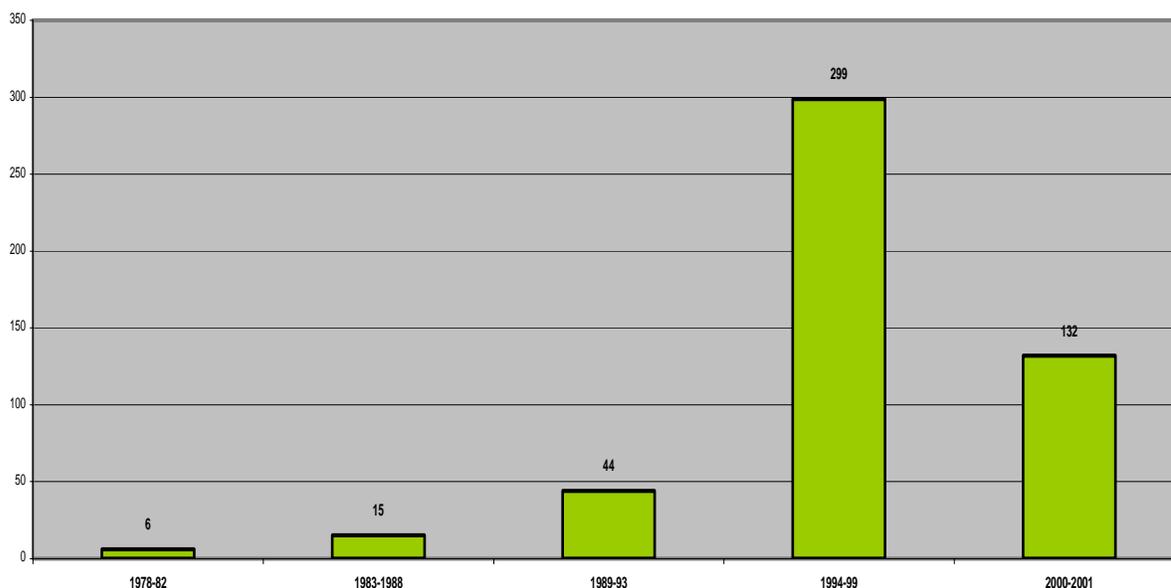
De estos 1867, en 457 formularios (24,4% de este total) se indica el año en el que se iniciaron las actividades solidarias.

GRÁFICO: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS CON INICIATIVAS SOLIDARIAS PREVIAS AL AÑO 2001. PORCENTAJE SOBRE TOTAL DE EXPERIENCIAS



Según los datos relevados en las fuentes utilizadas la iniciativa solidaria más lejana en el tiempo se remonta al año 1933.

GRÁFICO: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS POR AÑO DE INICIO



Se advierte, a partir de la finalización del gobierno militar (1976-1982) un rápido incremento de las experiencias educativas solidarias, que se multiplicaron especialmente a partir entre 1994 y 2001 (la última serie, 2000-2001, queda trunca, pero en los años que incluye muestra un importante crecimiento).

CUADRO 28: Experiencias educativas solidarias según su duración (en intervalos de a 6 meses).

Duración en meses	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (sobre Total con datos)
1-6	949	36,37%
7-12	699	26,79%
13-18	367	14,07%
19-24	161	6,17%
25-30	113	4,33%
31-36	90	3,45%
37-42	45	1,72%
43-48	45	1,72%
49-54	23	0,88%
55-60	22	0,84%
61-66	18	0,69%

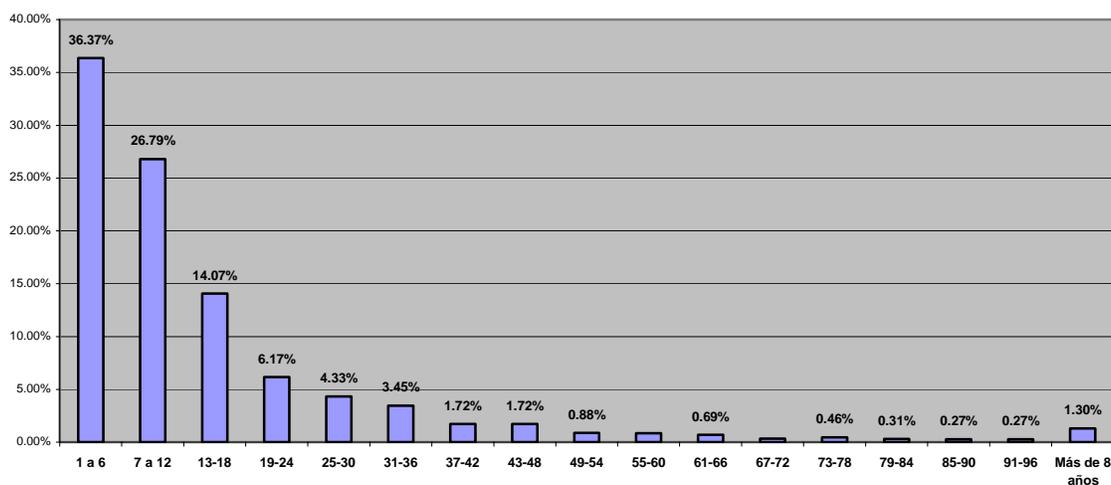
67-72	9	0,34%
73-78	12	0,46%
79-84	8	0,31%
85-90	7	0,27%
91-96	7	0,27%
Más de 8 años	34	1,30%
Total con datos	2609	100,00%
S/D	289	
Total general	2898	

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.

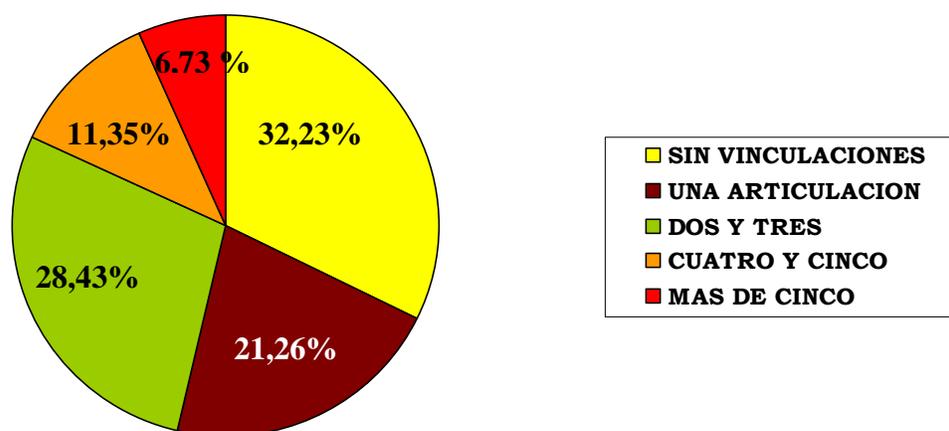
El promedio de duración de estas iniciativas es de 15,86 meses.

GRÁFICO: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN SU DURACIÓN (EN INTERVALOS DE 6 MESES)



Otro de los aspectos analizados fue el número de vinculaciones o conexiones interinstitucionales establecidas por cada escuela con organizaciones de la comunidad, gubernamentales o de la sociedad civil o con otras instituciones.

GRÁFICO: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN VINCULACIONES CON ORGANIZACIONES / INSTITUCIONES PORCENTAJE SOBRE LE TOTAL DE EXPERIENCIAS



Los datos ponen de manifiesto un mínimo de 1 vinculación con organizaciones o instituciones (un 21,26 % del total de las escuelas que suministran datos al respecto) y un máximo de 60 conexiones en un único caso.

Casi la mitad de las experiencias se desarrollaron en articulación con entre 1 y 3 organizaciones (49,69 % de las experiencias que suministran datos). El 18,08% de las experiencias analizadas se desarrolló en alianza con cuatro y más organizaciones.

CUADRO 30: Experiencias educativas solidarias según número de vinculaciones institucionales. Porcentaje de acuerdo al ámbito.

Org/Inst-Nº vinculaciones	Rural	Urbano	Urbano-Marginal	Más de uno	S/D	Total
0	26,23%	44,43%	20,24%	3,75%	5,35%	100,00%
1	30,52%	43,67%	19,97%	3,08%	2,76%	100,00%
2	26,49%	42,09%	25,46%	3,70%	2,26%	100,00%
3	23,15%	42,43%	28,19%	4,45%	1,78%	100,00%
4	20,39%	50,49%	20,39%	6,31%	2,43%	100,00%
5	21,95%	42,28%	28,46%	4,88%	2,44%	100,00%
6	20,00%	51,11%	21,11%	6,67%	1,11%	100,00%
7	19,51%	56,10%	12,20%	7,32%	4,88%	100,00%

8	5,88%	58,82%	35,29%	0,00%	0,00%	100,00%
9	16,67%	33,33%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
10	19,05%	42,86%	28,57%	9,52%	0,00%	100,00%
11	20,00%	20,00%	40,00%	20,00%	0,00%	100,00%
12	0,00%	75,00%	0,00%	25,00%	0,00%	100,00%
13	0,00%	66,67%	0,00%	33,33%	0,00%	100,00%
16	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
17	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
21	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	100,00%
27	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
42	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
50	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
60	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
Total	25,64%	44,44%	22,39%	4,21%	3,31%	100,00%

En el ámbito urbano es donde se establecen más conexiones con organizaciones e instituciones. Sin embargo si consideramos que las instituciones que se encuentran en el ámbito rural atienden mayoritariamente a personas en condición de pobreza, sumando los totales correspondientes a experiencias desarrolladas en el ámbito rural y en el ámbito urbano-marginal, tenemos un 48.03 % de experiencias que se desarrollan en ámbitos de pobreza. Si además añadimos que el 4% se desarrolla en más de uno, y lo sumamos al 48% anterior, resulta que más de la mitad de las experiencias se desarrollan en zonas de pobreza.

4.7 Análisis de las experiencias de aprendizaje-servicio

En este apartado focalizaremos en el análisis de las experiencias de aprendizaje-servicio en sentido estricto. Como queda dicho en el capítulo 1, consideramos experiencias de aprendizaje-servicio aquellas que reúnan las siguientes características:

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

Para identificar en el Universo 2 las unidades de análisis que cumplen con estos requisitos 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 las experiencias que tuvieran por lo menos *una articulación curricular*. Como resultado se identificaron 1663 experiencias consideradas como de aprendizaje- servicio, que conforman un 57,38 % del total de las presentadas al Premio Presidencial 2001 que fueron incluidas en este estudio y analizadas en el Universo 2.

CUADRO 31: Experiencias de aprendizaje-servicio. Cantidad por jurisdicción y porcentaje sobre total de experiencias de la jurisdicción

Jurisdicción	Experiencias de aprendizaje-servicio	Porcentaje de experiencias de aprendizaje-servicio sobre total provincial	Total provincial
Buenos Aires	451	64,34%	701
Catamarca	27	46,55%	58
Chaco	23	58,97%	39
Chubut	22	36,67%	60
Ciudad de Buenos Aires	36	63,16%	57
Córdoba	65	43,92%	148
Corrientes	50	50,00%	100
Entre Ríos	106	74,65%	142
Formosa	46	52,87%	87
Jujuy	35	52,24%	67
La Pampa	44	72,13%	61
La Rioja	12	60,00%	20
Mendoza	91	58,33%	156
Misiones	43	47,78%	90
Neuquén	48	48,00%	100
Río Negro	37	45,12%	82
Salta	83	62,41%	133
San Juan	64	60,95%	105
San Luis	14	70,00%	20
Santa Cruz	9	17,65%	51
Santa Fe	111	49,55%	224
Santiago del Estero	79	58,96%	134

Tierra del Fuego	8	57,14%	14
Tucumán	159	63,86%	249
Total Nacional	1663	57,38%	2898

En casi todas las jurisdicciones el porcentaje de experiencias de aprendizaje-servicio sobre el total de experiencias es bastante parejo y está por sobre el 40%, excepto en el caso de la Provincia de Santa Cruz, que registra el porcentaje más bajo (17,65%) y en la provincia de Chubut (36,67%). Por encima del promedio nacional están las siguientes jurisdicciones: Buenos Aires, Chaco, Ciudad de Buenos Aires, Entre Ríos, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Salta, San Juan, San Luis, Santiago del Estero y Tucumán. Entre Ríos es la jurisdicción que tiene el máximo porcentaje de experiencias de aprendizaje-servicio (74,65%) sobre el total presentado.

CUADRO 32: Experiencias de aprendizaje-servicio según temática. Cantidad y porcentaje sobre total de experiencias de la temática

Temáticas	Experiencias de aprendizaje-servicio	Porcentaje de experiencias de aprendizaje-servicio sobre total de temática	Total de experiencias en la temática
Educación	220	51,28%	429
Participación Ciud.	178	55,28%	322
Información y com.	101	73,19%	138
Ambiente	201	66,78%	301
Salud	142	58,68%	242
Anim- Patrim.-Tur.	142	57,03%	249
Prod	321	62,09%	517
Probl Soc.	295	59,48%	496
Otras	14	27,45%	51
#N/A	49	32,03%	153
Total	1663	57,38%	2898

La cantidad más alta de experiencias de aprendizaje-servicio corresponde a la temática *Proyectos Productivos Solidarios* (321) que es la temática privilegiada, como vimos más arriba, en todo el conjunto de experiencias solidarias 2001.

Sin embargo, si analizamos el porcentaje de experiencias de aprendizaje-servicio sobre el total de cada categoría, el máximo se da en la categoría *Información y Comunicación* (73,19%) que se vincula con el máximo de articulación de disciplina que es en Lengua y Humanidades.

Las experiencias de aprendizaje-servicio constituyen más del 50% del total de cada temática.

CUADRO 33: Experiencias de aprendizaje-servicio según tipo de destinatario. Cantidad y porcentaje sobre total de experiencias destinadas a cada tipo

Tipo de destinatario	Experiencias de aprendizaje-servicio	Porcentaje de exp. de aprendizaje-servicio sobre total de Destinatario	Total de experiencias solidarias del 2001
Comunidad en general	1080	63,31%	1706
Niños	280	47,30%	592
Adolescentes	214	45,63%	469
Jóvenes	77	54,61%	141
Adultos	64	46,38%	138
Ancianos	121	69,54%	174
Total	1663	57,38%	2898

El destinatario privilegiados de las experiencias de aprendizaje-servicio, si consideramos la cantidad absoluta de proyectos, es la *comunidad en general*, como vimos anteriormente que sucede en los puntos referidos a destinatarios de las experiencias educativas solidarias.

Sin embargo si consideramos la proporción relativa de experiencias de aprendizaje-servicio sobre el total de las experiencias educativas solidarias de acuerdo a cada tipo de beneficiario, se destaca el porcentaje de destinatarios *ancianos* con un 64,54 %.

CUADRO 34: Experiencias de aprendizaje-servicio según número de vinculaciones con organizaciones/instituciones Cantidad y porcentaje sobre el total

Nº vinculaciones con Org/Inst	Experiencias de aprendizaje-servicio	Porcentaje de exp. de aprendizaje-servicio sobre total AS
0	448	26,94%
1	368	22,13%
2	279	16,78%
3	214	12,87%
4	144	8,66%
5	73	4,39%
6	60	3,61%
7	28	1,68%
8	12	0,72%
9	5	0,30%

10	17	1,02%
11	5	0,30%
12	3	0,18%
13	3	0,18%
Más de 15	4	0,24%
Total	1663	100,00%

El porcentaje máximo de experiencias de aprendizaje-servicio con articulación institucional se da con una sola organización, un 22,13%. Los datos indican que lo más recurrente es la vinculación con entre 1 y 4 organizaciones (1453 experiencias, es decir un 87,3% del total de las experiencias de aprendizaje-servicio).

Aparecen algunos casos aislados de experiencias de aprendizaje-servicio que llegan a realizar alianzas con más de 15 organizaciones u otras instituciones.

CUADRO 35: Participantes de las experiencias de aprendizaje-servicio por edad. Cantidad y porcentaje sobre el total

Participantes por Edad	En exp. de aprendizaje-Servicio	Porcentaje sobre el total de participantes en exp. de aprendizaje-servicio.	Total de participantes en todas las experiencias solidarias
Niños	95545	47,16%	178877
Adolescentes	97944	48,35%	168309
Jóvenes	5386	2,66%	10286
Adultos	3706	1,83%	5003
Total	202581	100,00%	362475

Los datos revelan que en las experiencias de aprendizaje-servicio relevadas en esta investigación participa un total de 202581 estudiantes. Esta cantidad corresponde a casi un 2% del total de los alumnos del sistema, si tenemos en cuenta los datos del 2002 del Relevamiento Anual de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), del Ministerio de Educación Nacional que indica un total de 10.681.612 alumnos.

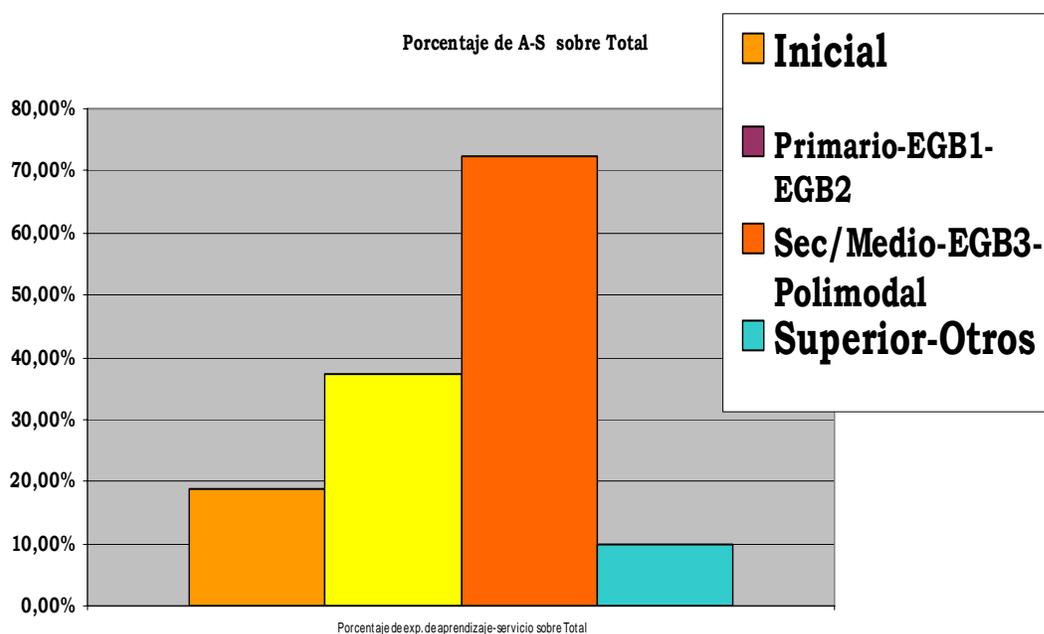
La participación más importante es la de adolescentes, 48,35% del total de los proyectos de aprendizaje-servicio, lo cual establece una diferencia significativa en relación a las experiencias educativas solidarias en general, en las cuales la participación mayoritaria es la de niños de EGB/Primaria.

En cuanto a la participación de los estudiantes en las distintas etapas del proyecto los resultados muestran: (Ver Apéndice)

- En relación al diagnóstico: encontramos que 1399 experiencias de Aprendizaje-Servicio realizan diagnóstico (el 84,13 % de las experiencias de aprendizaje-servicio analizados). De estos, en 1277 casos hay participación de los estudiantes (91,28 % de las experiencias aprendizaje-servicio que realizan diagnóstico); hay 744 casos en donde en el diagnóstico participan las organizaciones (53 % de las experiencias de aprendizaje-servicio con diagnóstico)
- En relación a la planificación, encontramos que en un 77,27 % de las experiencias de aprendizaje-servicio, participaban de esta etapa los estudiantes.
- En relación a la evaluación: se encontraron 545 casos, lo que representa el 32.77% del total de las experiencias de aprendizaje-servicio.

CUADRO 36: Experiencias de aprendizaje-servicio según nivel educativo de los participantes. Cantidad y porcentaje sobre el total

Nivel	Exp. de aprendizaje-servicio	Porcentaje de exp. de aprendizaje-servicio sobre Total	Total
Inicial	313	18,82%	580
Primario-EGB1-EGB2	619	37,22%	1118
Sec/Medio-EGB3-Polimodal	1205	72,46%	1913
Superior-Otros	165	9,92%	277
Total	1663	100,00%	2898



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%).

Por otra parte es en este nivel el único en donde el porcentaje de experiencias con una o más vinculaciones curriculares es mayor que el número de proyectos sin ninguna vinculación, pero que también son ejecutados por estudiantes y tienen objetivos de aprendizaje y de servicio. (Ver apéndice)

CUADRO 37: Experiencias de aprendizaje-servicio según número de articulaciones curriculares. Cantidad y porcentaje sobre el total de experiencias de aprendizaje servicio y sobre el total de experiencias solidarias

Nº de vinculaciones curriculares	Experiencias de aprendizaje-servicio	Porcentaje sobre el total de experiencias de aprendizaje-servicio	Porcentaje sobre el total de experiencias
1	97	5,83%	59,51%
2	214	12,87%	64,46%
3	279	16,78%	64,43%
4	353	21,23%	65,37%
5	295	17,74%	67,35%
6	189	11,37%	69,23%
7	107	6,43%	64,85%
8	57	3,43%	80,28%
9	20	1,20%	100,00%
10	42	2,53%	72,41%
11	4	0,24%	57,14%
12	2	0,12%	100,00%
13	2	0,12%	100,00%
22	2	0,12%	66,67%
Total	1663	100,00%	57,38%

Las experiencias de aprendizaje-servicio relevadas tienen entre 1 y 22 conexiones curriculares. El 21,23 % que representa el porcentaje más alto, señala 4. El rango mayoritario está entre 2 y 5 vinculaciones, lo que corresponde al 68,6% de las experiencias de aprendizaje-servicio.

Si analizamos estas cantidades en función del total de las experiencias solidarias observamos que de estas experiencias, las que se vinculan con 9, 12 y 13 disciplinas son en su totalidad experiencias de aprendizaje-servicio.

CUADRO 38: Experiencias de aprendizaje-servicio según Nivel Educativo. Porcentaje por disciplina

AS x Disciplina x Nivel	Inicial	Primario-EGB1-EGB2	Sec/Medio-EGB3-Polimodal
Ciencias Exactas	64,22%	66,72%	46,97%
Ciencias Naturales	75,72%	73,51%	58,17%
Ciencias Sociales	74,12%	70,11%	55,68%
Lengua y Humanidades	80,19%	80,94%	60,25%
Gestión y Economía	2,24%	2,75%	13,86%
Tecnología	53,99%	53,96%	49,21%
Educación Física	15,97%	15,83%	12,45%
Arte	36,10%	36,51%	26,56%
Formación Ética	38,98%	45,23%	41,16%
Formación Religiosa	6,07%	5,98%	7,55%

En las experiencias de aprendizaje-servicio de todos los niveles la vinculación privilegiada es con Lengua y Humanidades, con porcentajes muy altos, especialmente en el Nivel Inicial y Primario. Se mantiene la tendencia general con respecto al total de experiencias educativas solidarias.

Siguen en orden decreciente en el Nivel Inicial, Ciencias Naturales y Sociales; en el Nivel Primario, Ciencias Exactas y Naturales y en el Nivel Medio, Ciencias Naturales y Sociales.

CAPITULO 5: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION

Las dos preguntas iniciales de esta investigación apuntaron a definir, en primer lugar, qué tipo de escuelas desarrollan experiencias educativas solidarias en Argentina, y si es posible definir un perfil de esas instituciones. En segundo lugar, la investigación se proponía explorar qué tipo de experiencias educativas solidarias se desarrollan en el país, y definir la existencia o no de patrones comunes.

Del análisis de los datos disponibles emerge que no hay un tipo específico de escuelas argentinas que desarrollen experiencias solidarias, pero sí se pueden identificar rasgos generalizados en los proyectos educativos solidarios argentinos.

1. Las Escuelas Solidarias

De los datos disponibles se puede afirmar que las experiencias educativas solidarias tienen difusión en todo el país y en todo tipo de escuelas.

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.

1.1 Distribución geográfica por jurisdicciones de las escuelas solidarias

Analizando a las escuelas solidarias en función de su distribución en la geografía política argentina, se puede afirmar que éstas están presentes en todas las jurisdicciones.

La provincia con menos instituciones presentadas al Premio Presidencial es Tierra del Fuego, con 20 escuelas, y la Provincia de Buenos Aires la que mayor número presentó (868). El dato resulta coherente con la densidad poblacional de ambas provincias, considerando que se trata respectivamente de las de menor y mayor población del país: Tierra del Fuego tenía en el año 2001 101.079 habitantes, contra los 13.827.203 de la Provincia de Buenos Aires (Censo Nacional de 2001. INDEC, www.indec.gov.ar).

Ahora bien, analizando la proporción de escuelas solidarias sobre el total de escuelas de cada jurisdicción, se advierte que la escala de jurisdicciones con mayor y menor proporción de escuelas solidarias no se relaciona directamente con la densidad poblacional.

Como se mencionó anteriormente, a nivel nacional se presentó al Premio Presidencial Escuelas Solidarias un 10% del total de las instituciones educativas del país. Analizando este dato en función de la distribución geográfica por jurisdicciones, 18 jurisdicciones igualaron o superaron la media nacional (presentando experiencias solidarias 10% o más del total de instituciones educativas de esa jurisdicción), mientras que en 6 jurisdicciones se presentaron entre un 3 y un 10% de las instituciones (entre estas últimas, tres de seis estuvieron muy cerca del promedio nacional, en torno al 8%).

CUADRO. Porcentaje de Escuelas Solidarias sobre total de escuelas por jurisdicción ordenados en forma decreciente

Jurisdicción	Cantidad de Escuelas solidarias	Total de establecimientos	Porcentaje de Escuelas solidarias sobre total de escuelas	Tipo de Gestión con más proyectos
San Juan	287	626	45,85%	Estatal
Santa Cruz	53	244	21,72%	Estatal
Formosa	174	691	25,18%	Privada
La Pampa	95	449	21,16%	Privada
Neuquén	139	660	21,06%	Privada
Jujuy	122	580	21,03%	Estatal
Tierra del Fuego	20	109	18,35%	Estatal
Tucumán	238	1312	18,14%	=
Salta	196	1119	17,52%	=
Mendoza	222	1430	15,52%	Estatal
Entre Ríos	300	2131	14,08%	Privada
Chubut	66	488	13,52%	Privada
Catamarca	80	618	12,94%	Privada
Río Negro	90	714	12,61%	Privada
Santa Fe	384	3220	11,93%	Privada
San Luis	52	442	11,76%	Privada
Ciudad de Buenos Aires	202	1830	11,04%	Estatal
Total Nacional	4391	40825	10,76%	
Corrientes	134	1287	10,41%	Privada
Misiones	98	1138	8,61%	Privada
Chaco	134	1510	8,87%	Estatal
Santiago del Estero	137	1710	8,01%	Privada
Córdoba	276	4109	6,72%	Privada
Buenos Aires	868	13782	6,30%	Estatal
La Rioja	24	626	3,83%	Privada

Resulta imposible explicar, contando exclusivamente con la información proveniente de las fuentes de esta investigación, por qué en algunas provincias las escuelas participaron más que otras en la convocatoria. ¿Se debe a que hay menos escuelas solidarias, o las escuelas solidarias no se presentaron a la convocatoria por alguna razón?

De hecho, se conocen numerosas experiencias educativas solidarias que no fueron presentadas al Premio¹⁷, lo cual induciría a pensar que las cifras de experiencias presentadas entre el 2000 y el 2001 refleja sólo en parte la extensión de las prácticas solidarias en las escuelas argentinas.

Son múltiples las razones por las que una escuela que estaba desarrollando experiencias solidarias pudo no haberse presentado al Premio Presidencial en los años 2000-2001. Por un lado, hubo grandes dificultades en la difusión del Premio, especialmente con el envío postal de los formularios: centenares de sobres retornaron al Ministerio de Educación por tener datos incompletos o incorrectos, especialmente de las provincias de Córdoba y Buenos Aires, y por demoras postales muchos formularios llegaron a las escuelas después del cierre del certamen. También hubo inconvenientes en relación a las comunicaciones internas en las provincias, que no siempre facilitaron la circulación de la información. Por otro lado, hay muchas razones que resultan más difíciles de documentar, y vinculadas a la vida interna de cada institución: para mencionar sólo algunas que hemos podido conocer a través del contacto directo con las escuelas, hubo directores que recibieron el formulario pero no lo hicieron llegar a tiempo a los docentes a cargo de las experiencias solidarias; los docentes a cargo de la experiencia podían no tener tiempo o deseos de participar, o no confiar en una convocatoria proveniente del Estado Nacional, los docentes estaban abocados a otras tareas, y muchas otras.

De todas maneras, resulta difícil de justificar por qué dos provincias fronterizas y muy semejantes en sus condiciones socioeconómicas, como lo son San Juan y La Rioja, se encuentran en los extremos de la tabla: en San Juan casi la mitad de las escuelas se presentaron al Premio (45,85%), y en La Rioja apenas el 3,03 %.

Entendemos que para poder explicar este tipo de diferencias, habría que indagar en la mayor o menor formación de los directivos y docentes para diseñar y presentar proyectos, en la existencia o no de instituciones provinciales con tradición en aprendizaje-servicio que pudieran servir como punto de referencia, en el grado de difusión de material bibliográfico y oportunidades de capacitación sobre la temática, y otras cuestiones vinculadas a la cultura institucional de los establecimientos educativos. En otro orden de cosas, sería interesante explorar también algunas hipótesis en relación a la diversa cultura participativa de cada jurisdicción y a la existencia o no de sectores políticos hegemónicos y de redes clientelistas, y su eventual influencia en la participación solidaria de las escuelas.

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.

Pareciera, en cambio, que las autoridades educativas de las jurisdicciones sí tuvieron incidencia en el grado de participación de las escuelas. Como ya se mencionó, la

¹⁷ Experiencias presentadas a otros concursos, o conocidas a través de fuentes periodísticas, relatos de docentes, etc. Muchas de ellas se presentaron al Premio Presidencial del año 2003, que recibió 5.500 experiencias, casi el doble que las ediciones anteriores.

provincia que más aumentó su participación relativa entre las dos ediciones del Premio Presidencial fue Tucumán, que registró un incremento del 246,43%. Es muy posible que la razón de este aumento esté relacionada con el cambio de autoridades educativas en la Provincia, quienes optaron por promover activamente desde su gestión política este tipo de experiencias. También se registraron aumentos de más del 100%, entre 2000 y 2001 en Santiago del Estero, Chubut y Misiones, provincias en las que hubo cambios en los referentes políticos del Programa.

Los cambios en la gestión política pueden también haber incidido en forma negativa en el caso de algunas provincias (como San Juan, San Luis, Entre Ríos y Formosa) que disminuyeron su participación luego de cambios en los referentes políticos provinciales ante el Programa Escuela y Comunidad.

En directa relación con la eficacia de las articulaciones políticas entre el Ministerio de Educación nacional y las jurisdicciones, entendemos que la mayor capacitación de los docentes en relación al aprendizaje-servicio y a la formulación de proyectos educativos solidarios puede haber incidido en el aumento de la participación al Premio Presidencial durante el segundo año en algunas jurisdicciones. Este podría ser el caso de la Provincia de Buenos Aires, la jurisdicción donde se llevaron a cabo el mayor número de capacitaciones en aprendizaje-servicio por parte del Programa Nacional Escuela y Comunidad. (5 capacitaciones durante el año 2001), y que aumentó en un 67,81% su participación entre ambos años.

En 11 jurisdicciones disminuyó la cantidad de escuelas participantes entre el 2000 y el 2001. Además de los cambios políticos, pueden haber influido en esta merma dos motivos principales:

- El primero tiene que ver con las características propias de la convocatoria, que tenía un objetivo de premiación. Por un lado, las escuelas ganadoras del Premio Presidencial 2000 fueron excluidas de la convocatoria explícitamente en las bases del Premio del año 2001. Por otro, escuelas que habían participado motivadas primariamente por el Premio y no lo obtuvieron, decidieron no presentarse nuevamente. Otras interpretaron que no podían concursar dos veces con el mismo proyecto, o decidieron no hacerlo por diversas razones.
- Otro factor interviniente fue la devolución hecha a cada escuela de la evaluación de su proyecto –enviada por el equipo evaluador del Programa Escuela y Comunidad a fines del año 2000-. Un alto porcentaje de las escuelas que se habían presentado en el 2000 descubrió a partir de la evaluación que su experiencia era de servicio, o de aprendizaje, pero no de aprendizaje-servicio. Así, muchas de las que no tuvieron tiempo de hacer ajustes en su proyecto para la convocatoria del año 2001 no se presentaron, porque ya sabían que estaban fuera de la competencia.

1.2 Escuelas solidarias: tipo de educación

Como era esperable, los datos muestran que la participación de escuelas de Educación Común corresponde al 10% del total de las escuelas de ese tipo de Educación en el país, el mismo porcentaje que para el total del Universo 1.

Más significativo nos parece que superen ese porcentaje las instituciones de “Educación Especial”, que atienden a los niños y adolescentes con necesidades diversas. El 15, 57% de las escuelas de Educación Especial del país son escuelas solidarias. Consideramos que este dato es sumamente significativo, en cuanto a que apunta a modificar un paradigma muy arraigado, por el cual los estudiantes “especiales” eran vistos exclusivamente como destinatarios de las iniciativas solidarias de otros, y no como posibles protagonistas de acciones al servicio de los demás.

Como pudo documentarse en el caso de varias de las escuelas ganadoras del Premio Presidencial, la metodología del aprendizaje-servicio permitió a estos estudiantes desarrollar actividades significativas para la comunidad y simultáneamente desarrollar competencias fundamentales. Tal fue el caso de los estudiantes con graves dificultades visuales que apadrinaron una plaza (pintando bancos y plantando canteros también mejoraron su motricidad y autonomía en espacios públicos), o el de los niños sordomudos que comenzaron a usar el lenguaje de señas para poder enseñar a producir medios alternativos de calefacción diseñados por ellos mismos (“Ecoleños”) a otras escuelas localizadas en un Parque Nacional (MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION, 2001).

En el caso de la Educación de Adultos, las escuelas solidarias representan un porcentaje bastante menor del promedio (3,88%). Entendemos entre las razones de esta menor representación que los estudiantes de estas instituciones están sujetos a otras obligaciones, laborales o familiares, generalmente más exigentes que los alumnos de Educación Común, lo cual limita seriamente el tiempo disponible para actividades comunitarias. Sin embargo, hay que destacar que estas dificultades no han impedido que se hayan presentado 179 experiencias educativas solidarias provenientes de este tipo de instituciones.

1.3 Escuelas solidarias: niveles educativos

Si se analiza a las escuelas solidarias en función de los niveles educativos, se advierte que la totalidad de los niveles presentaron experiencias.

Es parejo el número de instituciones de nivel Inicial/Primario/EGB1-2 con el de instituciones de nivel medio (Secundario/EGB3-Polimodal), si bien el nivel medio está más representado en 15 de las 24 jurisdicciones.

Consideramos que es esperable que los adolescentes, que disponen de mayor autonomía, participen de proyectos de intervención comunitaria.

Lo que creemos resulta llamativo es que un 10% del total de las escuelas del nivel Inicial hayan participado del Premio Presidencial, teniendo en cuenta las mayores dificultades que plantean los proyectos comunitarios en este nivel, tanto por el estadio evolutivo de los niños como por elementales razones de movilidad y seguridad. Pese a esas limitaciones, las escuelas solidarias del nivel Inicial han presentado experiencias de gran calidad, como la del Jardín de Infantes estatal de Aluminé (Neuquén), que fuera finalista del Premio Presidencial en el año 2000. En la huerta escolar, los niños cultivan plantines de araucaria (*pehuen*). Cuando nace un bebé en el Hospital local, los alumnos del Jardín les regalan a los padres un *pehuen*, junto con un folleto con mensajes y dibujos de los niños, en el que proponen a los adultos plantar ese árbol para que crezca junto con su hijo y los concientiza sobre la necesidad de prevenir la desertificación de la zona. Con ayuda de las familias y de otras instituciones han contribuido a la siembra de truchas en el río Aluminé, y colaboraron con el municipio en la apertura de un nuevo parque de especies originarias en la ciudad (MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA , 2004).

1.4 Escuelas solidarias: localización por ámbito

No resulta sorprendente que en un país cuya población es urbana en un 89%, sean mayoría las escuelas solidarias localizadas en el ámbito urbano: 68,04% del total.

Lo que en cambio puede resultar algo inesperado es que las escuelas rurales, cuya tradición ha sido de estrecha vinculación con las problemáticas comunitarias, estén ligeramente sub-representadas entre las escuelas solidarias. Mientras que en el conjunto del sistema educativo representan alrededor de un 32%, en el conjunto de las escuelas solidarias representan algo menos del 25%. En tanto las escuelas solidarias en general equivalen a un 10% del total del sistema, las escuelas solidarias rurales son el 8% del total de escuelas en ese ámbito.

Posiblemente, esto puede haberse debido a las dificultades de comunicación del Premio Presidencial que ya hemos mencionado, que tienen que haber afectado en mayor proporción a las escuelas rurales. Sin embargo, habría que explorar también la hipótesis de que en muchas escuelas rurales los proyectos comunitarios estén liderados por los docentes, sin el tipo de protagonismo estudiantil que se requiere en las experiencias de aprendizaje-servicio y que era condición para la presentación en el Premio.

1.5 Escuelas solidarias según su matrícula

Las escuelas solidarias argentinas pueden tener de 4 a 9.000 alumnos. Como se ha consignado, es imposible determinar un perfil en este sentido. En base a las estadísticas nacionales disponibles, resulta también difícil tener parámetros objetivos de referencia en este campo: cuándo se considera que una escuela tiene una matrícula abultada o reducida depende en gran medida de los contextos locales y jurisdiccionales.

Lo único que se puede afirmar es que la mayoría de las experiencias fueron presentadas por escuelas que podrían considerarse “medianas”: 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.

1.6 Escuelas solidarias: tipo de gestión

A nivel nacional, tanto la escuela pública de gestión estatal como la de gestión privada están representadas entre las escuelas solidarias con porcentajes muy cercanos a los de su representación en el conjunto del sistema. En ambos subsectores del sistema educativo el porcentaje de escuelas solidarias ronda el 10% de la media nacional, si bien el subsistema de gestión estatal está ligeramente sobre representado.

Consideramos que éste es un dato altamente significativo en cuanto a la transversalidad con que las prácticas de servicio recorren el sistema educativo argentino.

Un dato que requeriría de mayores indagaciones para ser explicado consistentemente es el de las grandes diferencias que se advierten en algunas jurisdicciones en el porcentaje de escuelas solidarias presentadas desde cada sector.

Tal como se señaló en el punto 1.1, explicar en profundidad este tipo de diferencias requeriría un tipo de información que no proveen las fuentes consultadas. De todas maneras, a partir de los datos disponibles podríamos señalar que en términos generales, la más alta participación de escuelas privadas se da en aquellas jurisdicciones con menor participación en relación al total del país.

Una hipótesis que podría arriesgarse en este sentido podría vincularse a los diversos circuitos político-administrativos propios de cada sector, y su diverso grado de llegada a las escuelas. No siempre los circuitos destinados al sector estatal y privado funcionan con la misma velocidad y eficiencia en una misma jurisdicción, y al menos en dos de las jurisdicciones con mayor proporción de participación en el sector privado ésta podría atribuirse al mayor compromiso con la difusión del Premio por parte de los funcionarios responsables del sector privado.

Siempre en el campo de la circulación de información, es necesario destacar que algunos sectores de la educación privada –especialmente los vinculados a las diversas confesiones religiosas- tienen circuitos de información nacionales, que en el caso del Premio Presidencial distribuyeron masivamente los formularios. Estas vías no oficiales de información parecieran haber resultado más eficaces en algunas jurisdicciones que los circuitos oficiales.

CUADRO: Porcentaje de escuelas solidarias de gestión estatal y privada en las seis jurisdicciones con mayor proporción de escuelas solidarias de gestión privada.

Provincia	% de Escuelas solidarias sobre total de escuelas	% de Escuelas solidarias de gestión estatal sobre total provincia	% de Escuelas solidarias de gestión privada sobre total provincia	Diferencia en favor del sector de gestión privada
Catamarca	12,94%	11,73%	30,00%	+18,27
Córdoba	6,72%	5,20%	11,30%	+6,10%
Corrientes	10,41%	8,63%	24,22%	+15,59
La Rioja	3,83%	3,19%	10,00%	+6,81
San Luis	11,76%	10,38%	17,02%	+6,64%
Santiago del Estero	8,01%	6,67%	23,33%	+16,66

Por otra parte, y tal como lo afirmamos para los niveles de participación de las escuelas en general, para profundizar las explicaciones sobre estos datos sería interesante explorar las vinculaciones entre el tipo de regímenes políticos imperantes en cada jurisdicción y la proporción de escuelas solidarias.

De las seis jurisdicciones con mayor proporción de escuelas solidarias de gestión privada, cuatro se caracterizan por la hegemonía política de grupos familiares de largo arraigo en el poder: los Romero en el caso de Corrientes, los Menem en el de La Rioja, los Juárez en Santiago del Estero y los Rodríguez Saa en San Luis. Catamarca acababa de concluir un largo período de hegemonía por parte de los Saadi. En la provincia de Córdoba, si bien con grandes diferencias en cuanto al sistema político, al momento de convocarse al Premio Presidencial acababa de producir el recambio de autoridades provinciales luego de una larga hegemonía del partido radical.

Analizar la vinculación entre grupos hegemónicos y clientelismos políticos en la Argentina, y su incidencia sobre el sistema educativo, sin duda exceden los límites de este trabajo. Sin embargo, resulta llamativo que en las provincias con sistemas más hegemónicos, hayan sido las escuelas de gestión privada, más autónomas con respecto a las autoridades provinciales, las que hayan presentado mayor número de experiencias de participación comunitaria.

2. Las experiencias educativas solidarias

A continuación analizaremos las características más destacadas de las experiencias educativas solidarias que se desarrollan en el país, a partir de la información presentada.

En forma consistente con lo verificado en el punto anterior, podemos afirmar que las experiencias educativas solidarias se llevan a cabo en todo el país, con independencia del contexto socioeconómico de los establecimientos educativos.

En forma sintética, se puede afirmar que la mayor parte de las experiencias educativas solidarias en Argentina están 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. Los grupos etáreos más atendidos son los niños y adolescentes.

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%).

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.

2.1 Distribución geográfica

Consistentemente con la distribución geográfica de las escuelas solidarias, los datos ponen de manifiesto que en el año 2001 en todas las jurisdicciones argentinas se realizaron experiencias educativas solidarias.

Al igual que en el caso de las escuelas, el mayor número de experiencias presentadas corresponde a la Provincia de Buenos Aires (701) y el mínimo (14) a la Provincia de Tierra del Fuego.

La preeminencia de la Provincia de Buenos Aires en cuanto al número de experiencias presentadas (un 24,19 % del total) está directamente relacionada con el peso numérico de sus escuelas en relación al total nacional (ver apéndice, **Cuadro: Escuelas solidarias. Cantidad y porcentaje sobre total de escuelas por jurisdicción**), y también al

aumento proporcional de su participación en la edición 2001 del Premio (+67,81). En el caso de Tucumán, a pesar de contar con una menor proporción de establecimientos educativos, aumentó significativamente su participación en el año 2001 (en un 246,43%), y eso se refleja en una mayor presencia relativa en el conjunto de experiencias solidarias. Por su parte, la provincia de Santa Fe mantiene una participación destacada, pese a que disminuyó el número de escuelas que se presentaron en el año 2001.

En sentido contrario, provincias que se destacan por el gran número de escuelas presentadas al certamen entre 2000 y 2001, como San Juan, descendieron drásticamente su participación en el 2001 (-53,52%), y eso se advierte en su menor participación relativa en cuanto a las experiencias solidarias (3,62%), tal como se puede ver en el siguiente cuadro.

CUADRO: Porcentaje de experiencias sobre el total nacional, y porcentaje de escuelas solidarias sobre total de escuelas de la jurisdicción, con variación de la participación entre 2000 y 2001.

Jurisdicción	Porcentaje de experiencias sobre total nacional	Porcentaje de escuelas solidarias sobre total de escuelas de la jurisdicción	Variación de la participación entre PP2000 Y PP2001 en porcentaje
Buenos Aires	24,19%	6,30%	67,81%
Catamarca	2,00%	12,94%	11,90%
Chaco	1,35%	8,87%	-5,00%
Chubut	2,07%	13,52%	152,38%
Ciudad de Buenos Aires	1,97%	11,04%	6,54%
Córdoba	5,11%	6,72%	-15,38%
Corrientes	3,45%	10,41%	44,83%
Entre Ríos	4,90%	14,08%	-38,61%
Formosa	3,00%	25,18%	-38,39%
Jujuy	2,31%	21,03%	-29,63%
La Pampa	2,10%	21,16%	42,50%
La Rioja	0,69%	3,83%	216,67%
Mendoza	5,38%	15,52%	89,74%
Misiones	3,11%	8,61%	177,78%
Neuquén	3,45%	21,06%	-8,43%
Río Negro	2,83%	12,61%	208,70%
Salta	4,59%	17,52%	-2,91%
San Juan	3,62%	45,85%	-53,52%
San Luis	0,69%	11,76%	-64,29%

Santa Cruz	1,76%	21,72%	59,09%
Santa Fe	7,73%	11,93%	-11,27%
Santiago del Estero	4,62%	8,01%	223,53%
Tierra del Fuego	0,48%	18,35%	-18,18%
Tucumán	8,59%	18,14%	246,43%
Total Nacional	100,00%	10,76%	17,43%

2.2 Destinatarios:

Como ya se ha señalado, más de la mitad del total de experiencias tiene como destinatario a la comunidad en general. Este dato parece consistente con las dos temáticas más frecuentes entre las experiencias solidarias presentadas (proyectos productivos solidarios y atención a problemáticas socioeconómicas), que en general están relacionadas con la atención al conjunto de la comunidad.

Las jurisdicciones que privilegian el trabajo con el conjunto de la comunidad coinciden con aquellas clasificadas como en peor situación según el IDHA. Los datos parecen indicar que, inmersas en contextos de extrema pobreza, las escuelas tienden a solidarizarse con el conjunto de la población, sin hacer mayores distinguos etarios ni de condición socioeconómica cultural específica.

Más de la cuarta parte del total de las experiencias solidarias presentadas atienden específicamente a niños y adolescentes (36,61% del total de experiencias). Este dato puede relacionarse directamente con el aumento del número de niños y adolescentes argentinos en condiciones de pobreza. También podría indicar que los estudiantes, cuando no atienden a problemáticas que afectan al conjunto de la población, son particularmente sensibles a las problemáticas que afectan a sus pares, o a los menores que ellos.

Una pequeña parte (6%) de las experiencias solidarias atienden a personas ancianas, y una proporción aún menor atiende a jóvenes, adultos y ancianos. Esto no implica que las escuelas solidarias no atiendan a grupos de estas edades, ya que seguramente están incluidos en la “comunidad en general”.

El escaso porcentaje de experiencias que atienden a ancianos podría explicarse justamente por el hecho de que la ancianidad está frecuentemente asociada a la pobreza. Contribuye a ello el elevado número de personas sin cobertura previsional y la precariedad del sistema oficial –uno de los principales focos de corrupción durante el período fue justamente el organismo nacional encargado de atender a la tercera edad-. Podría entenderse que, ante la gravedad de la situación socioeconómica, las escuelas hayan privilegiado la atención a la pobreza, incluyendo la de los ancianos, y dejado en un segundo plano la atención a los problemas específicos –como la soledad o el abandono- que viven los ancianos de los sectores medios.

De todos modos, habría también otras hipótesis posibles para explicar el bajo porcentaje de proyectos destinados específicamente a adultos mayores. Considerando que en la Argentina la tasa de crecimiento demográfico es baja a nivel nacional (INDEC, *Estimaciones y proyecciones nacionales de población por sexo y edad 1950-2015*, www.indec.gov.ar), y que en muchas de sus jurisdicciones se encamina rápidamente a un modelo de sociedad envejecida, más cercana al modelo europeo que al latinoamericano, sería preocupante que el escaso número de experiencias solidarias destinadas específicamente a ancianos revelaran una escasa conciencia por parte de los estudiantes con respecto a las problemáticas de la ancianidad, o su escasa predisposición a acercarse a adultos mayores.

Como ya se señaló, un 63,08 % de las experiencias solidarias estudiadas permiten inferir claramente la carencia o situación particular del destinatario. Sobre ese total de experiencias, algo más de la cuarta parte (26,09%) atienden a niños y jóvenes en riesgo educativo, y un 22,43% atiende a personas en situación de pobreza, datos consistentes con lo anteriormente señalado en cuanto a la priorización de las problemáticas de los más pobres y de los menores.

Resulta previsible que las carencias menos atendidas sean las de adictos (0,77%) y población carcelaria (0,44%). La preocupación por la seguridad de los estudiantes por parte de padres y docentes hace que sea muy reducido el número de escuelas que promuevan acciones solidarias hacia estos sectores de la población.

Un dato que resulta sumamente significativo es que la mayoría de las experiencias (61,42%) tiene como destinatarios a personas del mismo ámbito (barrio, localidad) que el de la escuela. Si se suma a aquellas experiencias que atienden a la propia comunidad y a otras más apartadas, un 80,02% de las experiencias solidarias presentadas estuvieron orientadas a atender a las personas más cercanas a la escuela.

Consideramos a este dato revelador del rol que las escuelas argentinas cumplieron en la atención de sus comunidades durante un período tan crítico para la sociedad argentina, y de la activa participación de las escuelas en el intento de responder a problemáticas que afectan directamente también a docentes y estudiantes.

En este sentido, creemos que el gran número de experiencias solidarias de atención a la propia comunidad y orientadas a resolver problemáticas vinculadas a la pobreza puede ser indicador de un cambio significativo en cuanto a la participación de los niños y adolescentes más pobres en la resolución de los problemas que los afectan.

Tradicionalmente, los docentes –especialmente los de la escuela primaria- han cumplido una función de contención social, y de atención a los niños más pobres como destinatarios de ayuda. La meritoria preocupación de los docentes por sus estudiantes más pobres generó lamentablemente en muchas ocasiones una mirada paternalista hacia ellos, y el fomento de actitudes pasivas en estudiantes que, por el contrario, hubieran requerido de mayor estimulación a la participación en defensa de sus derechos y en la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas que otros. En ese sentido, la participación solidaria de los estudiantes en escuelas y jurisdicciones en situaciones sumamente desfavorables

puede contribuir no sólo a mejorar las condiciones de vida de la comunidad, sino también a educar a los niños y adolescentes más vulnerables a la participación, al ejercicio activo de sus derechos, y también de sus deberes, a la iniciativa personal y colectiva.

Son numerosos a nivel internacional los estudios sobre el impacto positivo del aprendizaje-servicio en la autoestima y la resiliencia de los niños y jóvenes más vulnerables (BILLIG, 2004; FURCO, 2004), y también en Argentina hay numerosas evidencias en ese sentido, si bien no sistematizadas aún (MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA, 2004). Sería sumamente interesante poder profundizar, a partir de la información provista por esta investigación, en el impacto de las experiencias solidarias protagonizadas por estudiantes en situación de pobreza en las comunidades y en ellos mismos.

Las escuelas de gestión privada atienden en mayor proporción a comunidades alejadas del ámbito de la propia escuela (26,45%) que las escuelas de gestión estatal (10,51%). Esto puede explicarse por el mayor poder adquisitivo de los estudiantes de algunas escuelas de gestión privada, y también por el menor peso en esas instituciones de algunas restricciones legales en cuanto a la movilización de los estudiantes. De hecho, durante los años de la crisis, en varias jurisdicciones los Estados provinciales habían dejado de pagar los seguros que cubrían a los estudiantes de las escuelas de gestión estatal en caso de accidentes, por lo cual se desalentaron viajes y actividades alejadas del establecimiento escolar.

Las experiencias educativas solidarias atienden a las propias comunidades de las escuelas en 23 de las 24 jurisdicciones.

La única excepción es la Ciudad de Buenos Aires, cuyas experiencias solidarias – como se ha visto- priorizan la atención de niños y poblaciones rurales aisladas. Como primera aproximación, el dato podría vincularse con el hecho de que la Ciudad de Buenos Aires tiene índices de desarrollo superiores a la media del país, aunque no podríamos dejar de considerar otros factores.

Tradicionalmente las escuelas porteñas han favorecido la atención a poblaciones más carenciadas, especialmente a poblaciones rurales alejadas. De hecho, el “apadrinar” a escuelas en contextos sociales menos favorecidos es una de las actividades más antiguas y arraigadas en la jurisdicción, tanto en las escuelas de gestión estatal como privada.

Algo paradójicamente, la relativa facilidad con que un gran número de los niños y adolescentes porteños pueden disponer de alimentos y ropa para donar motiva que muchas escuelas reiteren el mecanismo de las “campañas” de recolección de este tipo de insumos. Estas actividades, sin duda indispensables y meritorias, pueden sin embargo desalentar el desarrollo de proyectos más complejos, que impliquen el diagnóstico previo de necesidades, la interacción directa de los estudiantes con los destinatarios del servicio, etc. En ese sentido, las escuelas ubicadas en jurisdicciones en situación más desfavorable, donde los estudiantes no tienen excedentes que donar, aparecen como más proclives a desarrollar proyectos más complejos de servicio, donde los estudiantes donan su tiempo y sus saberes más que elementos materiales.

Sin embargo, es necesario señalar que durante los años de convocatoria al Premio Presidencial también en la Ciudad de Buenos Aires había crecido la brecha entre los más pobres y los más ricos, especialmente en los barrios del sur de la Ciudad, donde la Secretaría de Educación debió implementar “Zonas de Acción Prioritaria” para escuelas que atienden a niños y adolescentes con alto grado de vulnerabilidad. En el año 2001, cuando se conocieron las primeras muertes por desnutrición en Tucumán, la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires convocó a todas las escuelas a reunir alimentos para enviar a esa provincia durante los actos escolares de la fiesta patria del 9 de julio. Por lo menos 30 instituciones plantearon que destinarían parte o toda la colecta a entregar alimentos a sus propios estudiantes¹⁸.

La preocupación de los sectores medios porteños por la seguridad es también un factor a considerar. Es frecuente que los padres autoricen a sus hijos a viajar a una comunidad rural del interior del país, pero no permitan que desarrolle el mismo tipo de tareas de servicio en barrios precarios de la Ciudad o el Gran Buenos Aires. En el imaginario de muchos porteños, la pobreza rural es percibida como menos amenazante que la pobreza urbana, asociada en ese imaginario a la delincuencia y la inseguridad.

Los datos surgidos de la investigación dejan espacio abierto para preguntarse si las escuelas solidarias porteñas atendieron mayoritariamente a otras comunidades porque consideraron más graves las situaciones ajenas que las propias, porque las consideraron más “seguras”, o porque tardaron más en percibir la pobreza que las rodeaba que las escuelas solidarias del resto del país.

2.3 Temáticas de las experiencias educativas solidarias

La mayoría de las experiencias solidarias evaluadas por el Premio Presidencial se corresponden con las situaciones socioeconómicas que se venían instalando socialmente con mayor fuerza: desocupación (los Proyectos Productivos Solidarios representan el 17,84%) y pobreza (17,12%).

Ambas temáticas están estrechamente relacionadas, ya que muchos de los Proyectos Productivos Solidarios consisten en huertas escolares y comunitarias destinadas simultáneamente a mejorar la alimentación y a ofrecer fuentes de trabajo alternativas.

La preeminencia de las huertas puede asociarse al alto porcentaje de participación de alumnos del nivel primario/EGB1-2 en los Proyectos productivos solidarios, así como al hecho de que la mayoría de estos proyectos fueron desarrollados por escuelas rurales.

Creemos que es significativo que en aquellas provincias que según el índice de IDHA tienen las situaciones más desfavorables (desfavorables, graves y críticas) los Proyectos Productivos Solidarios reúnan un porcentaje mayor de Proyectos productivos

¹⁸ Informe compilado por M. N. Tapia, en ese momento a cargo del Programa Escuelas Solidarias de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

solidarios (23,28 %) que las jurisdicciones con situaciones más favorables y favorables (14.19 %).

Los datos podrían indicar una tendencia interesante en las experiencias educativas solidarias desarrolladas en las provincias más pobres: las escuelas estarían promoviendo la recuperación de la cultura del trabajo y la apertura de fuentes alternativas de producción (hay numerosas experiencias vinculadas a la apicultura, la lombricultura, la producción de gusano de seda y otras), precisamente en un momento en que se comenzaban a multiplicar subsidios que no alentaban la reinserción laboral.

Otro dato que resulta sumamente interesante es que la problemática educativa ocupa el tercer lugar (14,80%) en las preferencias, especialmente porque en ese momento ésta no estaba entre las preocupaciones prioritarias de la sociedad. Si se suman todas las subtemáticas vinculadas a lo educativo, las experiencias solidarias en este campo representan algo más de la cuarta parte del total (26.5 %).

El dato es alentador por varios motivos. En primer lugar, porque indicaría una importante valoración del hecho educativo por parte de los niños y jóvenes; en segundo lugar, resulta significativo que en un contexto en el cual muchas escuelas se estaban transformando en una suerte de centros asistenciales, las escuelas solidarias reivindicaran la importancia de lo específicamente educativo. Por último, como han demostrado numerosas investigaciones (FURCO-BILLIG, 2002, NYLC, 2004) el ofrecer a otros apoyo educativo refuerza también los conocimientos y habilidades de quien presta el servicio, lo cual puede haber contribuido a mejorar los aprendizajes de los estudiantes que desarrollaron los proyectos solidarios.

Las experiencias de participación ciudadana y comunitaria representan el 11,11% del total, mientras que las vinculadas específicamente a la problemática ambiental -que se supone sería la prioritaria en la preocupación de los jóvenes- representa el 10,39%, incluyendo muchas directamente vinculadas con la pobreza, como el de las numerosas experiencias en torno a la provisión de agua potable a poblaciones sin acceso al tendido de agua corriente. Probablemente, la urgencia de las problemáticas vinculadas a la pobreza influya que en Argentina no haya tantas experiencias de aprendizaje-servicio vinculadas a la protección de especies en riesgo como en otras regiones del planeta con menos apremios económicos.

Si analizamos las experiencias educativas solidarias desde la perspectiva del ámbito de residencia de sus destinatarios, puede advertirse que en las experiencias dirigidas a destinatarios del ámbito rural, se privilegia claramente la temática *Proyectos Productivos Solidarios* (32.17 %), como ya se mencionó más arriba.

En cuanto a las experiencias destinadas a beneficiarios del ámbito urbano, aunque repartidas en forma más homogénea, la atención a problemáticas vinculadas a la pobreza aparece como la más frecuente (17.47 %).

Coincidentemente con lo arriba señalado en cuanto a la valoración de lo educativo, en el caso de las experiencias dirigidas a destinatarios del ámbito urbano marginal, la

temática más atendida es *Educación* (26,81%), seguida de cerca por *Atención a Problemáticas Socioeconómicas* (22,78%).

El nivel Medio (Secundario /EGB3-Polimodal) es el que predomina en las experiencias de todas las temáticas. El porcentaje más alto se da en los en las experiencias de *Medio Ambiente*.

El porcentaje más alto de participación del nivel primario/EGB 1-2 se da en los *Proyectos productivos solidarios*, lo que puede vincularse a la ya mencionada preeminencia de proyectos de huerta desarrollados por escuelas de este nivel.

En cuanto a la participación del Nivel Inicial, el porcentaje más elevado aparece en las experiencias de la temática *Información y Comunicación*, especialmente vinculado a experiencias de difusión y concientización pública sobre temas tales como el cuidado del medio ambiente, la prevención de enfermedades epidémicas, la promoción de la seguridad vial, y otros.

2.4 Disciplinas escolares articuladas con las experiencias educativas solidarias

Lengua y Humanidades son los campos disciplinares privilegiados en las experiencias educativas solidarias (60,04%). En este porcentaje tiene sin duda un peso decisivo Lengua, más que Filosofía o Psicología, disciplinas a las que se accede sólo en el nivel medio y que no se mencionan más que en un escaso número de formularios.

Este dato contrasta con la hipótesis de trabajo del equipo evaluador, que esperaba encontrar una mayoría abrumadora de experiencias que citara a Formación Ética y Ciudadana, la conexión curricular más sencilla de hacer, en cuanto la más evidente y la que podía implicar menor esfuerzo para justificar. En cambio, este campo es mencionado en el 37,68% de las experiencias, apenas algo más que la mitad que Lengua. A pesar de ello, Formación Ética y Ciudadana se vincula a más de la mitad de las experiencias de Participación Ciudadana y Comunitaria, y a un 46,38% de las experiencias que atienden problemáticas sociales.

Puede inferirse que una parte de los docentes asocia claramente las prácticas solidarias con la formación de ciudadanía, pero que un número aún mayor valora las salidas a la comunidad como una ocasión privilegiada para poner en juego competencias comunicacionales. También hay que señalar que el alto porcentaje de experiencias vinculadas al campo de la Lengua se asocia al gran número de actividades vinculadas a la promoción de la lectura y el apoyo escolar.

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.

Si bien en las fuentes no se cuenta con evidencias en cuanto a las prácticas áulicas a través de las cuales se implementaron o no estas articulaciones curriculares, resulta significativo que altos porcentajes de las experiencias educativas solidarias se propongan

integrar una variedad tan amplia de contenidos de aprendizaje formal, incluyendo también a Educación Artística (26,36%) y Educación Física (12,31%).

2.5 Participación de los estudiantes

Las escuelas medias presentaron más experiencias solidarias que las escuelas primarias/EGB1-2, pero los datos indican que participaron en experiencias más niños que adolescentes.

Es posible que la mayor cantidad de niños que de adolescentes haciendo este tipo de experiencias se deba a que en las jurisdicciones más postergadas no todos los alumnos pueden acceder a la educación Media, y por lo tanto en este nivel la matrícula es más reducida que en los niveles anteriores. Como consecuencia, el número de participantes de las edades correspondientes al nivel medio tendería a ser menor.

La mayor participación de niños puede también deberse a que en la escuela primaria es más frecuente la realización de proyectos con la participación de todo el grupo escolar simultáneamente, mientras que en la escuela media los proyectos son habitualmente desarrollados por grupos de estudiantes voluntarios que no siempre son la mayoría de un curso. Podrían darse, por lo tanto, más experiencias desarrolladas por pequeños grupos de adolescentes, y menos experiencias protagonizadas por grupos más numerosos de niños.

Como ya se mencionó anteriormente, es especialmente significativa la participación de estudiantes de escuelas ubicadas en áreas desfavorecidas. Aún más significativa es la calidad de las experiencias desarrolladas por estos estudiantes: como ya se ha mencionado, la mitad de las experiencias galardonadas con el Premio Presidencial entre 2000 y 2001 fueron desarrolladas por estudiantes de contextos sociales desfavorecidos (en áreas rurales aisladas o urbano marginales), y orientados a resolver los problemas de sus propias comunidades.

En relación al tipo de participación de los estudiantes en las experiencias educativas solidarias, la participación voluntaria es ampliamente mayoritaria a nivel nacional, con un 60,04% del total de las experiencias del país. Este dato resulta significativo, en cuanto mostraría un alto grado de disponibilidad de los niños y adolescentes a participar voluntariamente en proyectos solidarios cuando la escuela abre esta posibilidad.

Frente a los prejuicios que aseguran que esta generación de estudiantes elude la responsabilidad social, una de las preguntas que valdría la pena plantear es si los estudiantes que hoy no participan en actividades solidarias lo harían en el caso que sus escuelas les ofrecieran esos espacios.

2.6 Fuentes de recursos

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.

El dato resulta interesante por demás como un indicio de que los estudiantes involucrados en este tipo de experiencia toman temprana conciencia de los factores económicos involucrados en todo proyecto social. Entre los aprendizajes que se desarrollan informalmente a través de este tipo de experiencias están las habilidades para la obtención y gestión de recursos humanos y materiales.

Otro dato sumamente significativo es que un porcentaje importante de los recursos para el desarrollo de las experiencias educativas solidarias (42,82% -ver cuadro 25-) provienen de las *Organizaciones de la Sociedad Civil*. Este es un aspecto que pone de manifiesto la alianza con las organizaciones como un medio habitualmente utilizado por las escuelas para llevar adelante proyectos de intervención comunitaria. En este sentido, hay que considerar que los recursos provenientes de las organizaciones involucradas en la experiencia no siempre consisten en fondos económicos, sino también en recursos humanos, cesión de espacios y diversos tipos de materiales.

2.7 Duración de las experiencias educativas solidarias

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).

2.8 Inicio de las actividades de servicio

El 64, 42% de las escuelas señalan que han realizado experiencias solidarias anteriores al año 2001. El dato es muy significativo, en cuanto indica que las escuelas en general no diseñaron un proyecto para postularse al Premio Presidencial, sino que presentaron actividades que ya habían comenzado a desarrollar por propia iniciativa.

A partir de los formularios que indican el año de inicio de las experiencias solidarias en la escuela, se puede afirmar que hay una larga tradición solidaria en las escuelas argentinas. De hecho, la más antigua de las experiencias se remonta a 1933.

Focalizando en las últimas décadas, se advierte que con el advenimiento de la democracia aumentan rápidamente las experiencias, y que este crecimiento se acelera luego de 1994. Consideramos al dato sumamente importante, ya que indica que las escuelas respondieron muy rápidamente al deterioro social y económico que hemos caracterizado en el capítulo 2. Mientras que otras instituciones y personas sólo tomaron conciencia de la crisis cuando las señales del derrumbe se hicieron ineludibles, los docentes y alumnos de las escuelas solidarias estuvieron entre los primeros en responder a los desafíos de la realidad.

2.9 Articulación con Organizaciones

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.

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.

Es necesario destacar que la mayoría de los docentes argentinos no recibieron, al menos en su formación de base, herramientas para el desarrollo de proyectos sociales, ni están necesariamente familiarizados con la cultura institucional de las organizaciones comunitarias. Por ello, el diálogo y la articulación de esfuerzos con las organizaciones de la

comunidad no son para nada sencillos, y se agrega a las múltiples tareas de directivos y docentes. Ello vuelve particularmente valioso el compromiso demostrado por un importante número de escuelas solidarias por articular con las organizaciones de la comunidad.

Finalmente, este tipo de alianzas resultan auspiciosas también para el aprendizaje de los estudiantes. Sería interesante medir, dentro de algunos años, en qué medida las experiencias educativas solidarias desarrolladas en alianza con otras instituciones estimularon la participación de los estudiantes en organizaciones de la sociedad civil en el mediano y largo plazo.

2.10 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 cumplieran 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 (Proyectos productivos solidarios)
- los destinatarios privilegiados (la comunidad en general),
- la vinculación privilegiada es 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 desde la articulación con la comunidad.

Otra de las características que distinguen a las experiencias de aprendizaje-servicio de las experiencias educativas solidarias en general es que la mayor cantidad de participantes en este tipo de experiencias no son niños, sino adolescentes.

Esto podría atribuirse a la mayor madurez evolutiva de los adolescentes, que les permitiría articular con mayor facilidad los conocimientos académicos con las actividades comunitarias, pero la experiencia internacional y la propia experiencia argentina muestran que las escuelas primarias/EGB1-2 y aún los Jardines de Infantes están también en condiciones de desarrollar experiencias de aprendizaje-servicio muy articuladas.

Es cierto que los adolescentes están en condiciones de ofrecer servicios muy significativos a la comunidad transmitiendo lo aprendido en el aula (apoyo escolar, proyectos tecnológicos, construcciones, etc.), y en ese sentido la escuela media tiene un gran potencial para el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio. Pero no menos cierto es que el Premio Presidencial ha exhibido también en este sentido notables ejemplos protagonizados por niños (radios comunitarias en lugares aislados, huertas comunitarias, forestación, etc.).

Probablemente, el mayor porcentaje de experiencias de aprendizaje-servicio en el nivel medio tenga que ver con un conjunto de factores difíciles de extrapolar a partir de los datos que figuran en las fuentes trabajadas. Por un lado, las escuelas medias tuvieron un fuerte protagonismo en la difusión de la metodología del aprendizaje-servicio en Argentina. Muchas de las experiencias planteadas como paradigmáticas en los años '90 fueron protagonizadas por adolescentes. Por otra parte, al menos inicialmente las políticas educativas focalizaron en la escuela media la promoción del aprendizaje-servicio, en función del desarrollo de los proyectos de las Modalidades.

La formación y perfil de los docentes es sin duda uno de los factores más importantes a ser considerados. Paradójicamente, sería aparentemente más sencillo para un maestro de EGB que para un profesor del nivel medio articular una red de contenidos en torno a un proyecto solidario, para desarrollar una experiencia de aprendizaje-servicio. El maestro tiene más horas de clase a su disposición, y mayor libertad para manejar los tiempos de enseñanza. El rígido sistema horario aún vigente para la enseñanza media, y la frecuente dispersión de cargos que obliga a los profesores a repartir sus esfuerzos entre varias escuelas, conspiraría contra el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en las escuelas medias argentinas.

Ahora bien: los docentes de Enseñanza Básica tienden a estar más involucrados en la formación personal de los niños, y en este sentido una acción solidaria puede ser vista como formadora de valores en sí misma, y no percibirse la necesidad de articularla con los contenidos áulicos. Los docentes del nivel medio, en cambio, tienden a valorar más el contenido disciplinar, y a disponer de más herramientas para el planeamiento de proyectos.

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.

3. El aprendizaje-servicio en el contexto del voluntariado

Las experiencias de aprendizaje-servicio que acabamos de analizar pueden ser encuadradas en el contexto más amplio de las actividades solidarias y de voluntariado en general.

En los últimos años varios autores tienden a mirar al complejo y vasto universo del voluntariado como un *continuum* en el que pueden diferenciarse formas más o menos estructuradas de voluntariado. Dentro de éste *continuum*, Sherraden y otros han definido como “Servicio Cívico” o “Civic Service” a las formas más estructuradas de voluntariado, las que por su grado de formalización pueden ser de alguna manera equiparadas a las formas más tradicionales de “Servicio Cívico” (servicio militar, servicio social sustitutivo y otras).

Key aspects of volunteerism have been identified that can help to establish boundaries and specify the nature of this phenomenon. Differences in the forms of volunteerism can be distinguished by structure, auspice and organizational host, compulsion or free choice,

time commitment, intended beneficiaries or activities, and remuneration or recognition (Cnaan & Amroffell, 1994; Cnaan, Handy, & Wadsworth, 1996). Civic service varies in these aspects, and can be construed as falling at one end of a volunteerism continuum that ranges from informal and sporadic to formal and intensive (Davis Smith, 2002). (MC BRIDE-SHERRADEN-TANG, 2003, p.3)

Civic service can be defined as “an organized period of substantial engagement and contribution to the local, national, or world community, recognized and valued by society, with minimal monetary compensation to the participant” (Sherraden, 2001b, p. 2). The term civic connotes that the servers’ actions occur in the public realm and have public benefit. Civic service is different from episodic volunteering because it takes programmatic form and requires a time commitment from the server. Examples of civic service programs include the National Service Schemes of Nigeria and Ghana, the transnational European Voluntary Service program, and the United States Peace Corps. (MC BRIDE-BENITEZ-DANSO, 2003, p. 1)

Como se ha señalado recientemente, el término inglés “Civic Service” no tiene las mismas connotaciones en inglés que en otras lenguas. En castellano se ha propuesto como una traducción más aproximada la de *servicio ciudadano solidario* (TAPIA, 2003).

Veremos a continuación cómo las experiencias de aprendizaje-servicio desarrolladas en las escuelas argentinas pueden ser descritas utilizando esta definición de “Servicio Cívico” o “servicio ciudadano solidario”.

Una primera característica que define a las experiencias de Servicio Cívico es que se desarrollan durante un “*período organizado de tiempo*”.

Como surge de los datos analizados, las experiencias de aprendizaje-servicio se desarrollan durante tiempos escolares extendidos: un cuatrimestre, un año escolar o incluso durante más de un año, siendo la duración promedio 15,86 meses.

En algunas escuelas, el mismo proyecto se mantiene durante varios años, y cada cohorte participa del mismo desarrollando las mismas tareas, o generando variaciones o ampliaciones del mismo proyecto, como en el caso de la Escuela “San José de Calasanz” de Ramona, Provincia de Santa Fe, que ha trabajado durante varios años en torno a la contaminación del agua de la localidad, y que en los últimos años amplió el proyecto institucional de aprendizaje-servicio para generar un periódico para la localidad y un microemprendimiento vinculado a la calidad alimentaria (MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA, 2004).

Pero aún en los casos en que las actividades de aprendizaje-servicio se desarrollan durante un mes o dos, este tiempo es organizado por la escuela, que establece objetivos, horarios de concurrencia, y parámetros para la realización de la actividad.

Ya sea que la actividad sea obligatoria o voluntaria, las actividades de aprendizaje-servicio se desarrollan de acuerdo a un programa educativo, no en función de impulsos personales, como puede suceder en formas más individuales y espontáneas de voluntariado.

Como ya se ha mencionado, el promedio de duración de las experiencias argentinas de aprendizaje-servicio supera el promedio norteamericano de 20 horas reloj. Al menos nominalmente, también supera el promedio de duración de los programas de Servicio Cívico relevados a nivel mundial por el *Global Service Institute*, que es de 7.3 meses (MC BRIDE-SHERRADEN-TANG, 2003, p.3). Subrayamos que es una diferencia nominal porque si bien los proyectos de aprendizaje-servicio se extienden en el tiempo durante más meses, la intensidad del trabajo no es la misma que en muchos de los programas relevados mundialmente, que incluyen programas de servicio sostenido full time durante seis meses o hasta dos años (*Peace Corps, Nigeria Service Corps*, y otros).

Una segunda característica del Servicio Cívico se define como “compromiso substancial” (“*substantial engagement.*”), y hace referencia justamente a la intensidad con que se desarrolla el Servicio.

Si bien el nivel de intensidad de las experiencias de aprendizaje-servicio varía en cada caso, en función de las características generales del proyecto, de la población atendida, y especialmente de la edad de los estudiantes, de los datos analizados surge que en una amplia mayoría de los casos los estudiantes tienen que enfrentar problemáticas sociales acuciantes, generar los recursos para la sustentabilidad del proyecto, participar de las actividades puntualmente, y aplicar en contextos reales aprendizajes disciplinares específicos. Sin temor a exagerar, podría afirmarse que un estudiante que participa de un proyecto de aprendizaje-servicio tiene un “compromiso sustancial” con su educación y con la comunidad atendida.

En cuanto a la “*contribución a la comunidad*”, hemos visto que las experiencias de aprendizaje-servicio se desarrollaron en Argentina en contextos de alta demanda social sobre las escuelas. La mayoría de las experiencias estudiadas atendieron graves problemáticas sociales, tales como la falta de alimento, de trabajo, o de educación. En general, los estudiantes no participan de actividades ocasionales o puramente “testimoniales”, sino que ofrecen servicios muy concretos a la comunidad, tal como se puede ver del largo listado de sub-temáticas identificadas.

Las experiencias de aprendizaje-servicio son en general “*reconocidas y valoradas por la sociedad*”, si bien este reconocimiento no excede en muchos casos al círculo de los destinatarios directos del servicio. En este sentido, el Premio Presidencial Escuelas Solidarias ha contribuido a dar visibilidad nacional a las experiencias más destacadas.

Finalmente, en el caso de las experiencias de aprendizaje-servicio no hay una “*compensación monetaria mínima a los participantes*”. Por el contrario, y tal como se ha descrito, un alto porcentaje de experiencias solidarias son solventadas con el esfuerzo de los propios docentes y estudiantes. El aprendizaje-servicio genera, sin embargo, otras formas de “compensación” o beneficio: aprendizajes académicos significativos, experiencias

vitales enriquecedoras, desarrollo de competencias, vinculaciones con personas e instituciones.

Entendemos, entonces, que las experiencias de aprendizaje-servicio relevadas en Argentina pueden ser consideradas de “Servicio Cívico” en sentido estricto. Queda sin embargo mucho camino por recorrer en la investigación desde esta perspectiva, especialmente en relación a los incipientes estudios sobre el sector social en Argentina y América Latina, a la relación entre aprendizaje-servicio y voluntariado, y otros.

4. Aportes y perspectivas para la investigación

Creemos que el presente trabajo puede aportar al desarrollo de investigaciones posteriores 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.

5. 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 campañas asistencialistas ocasionales.

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 miles de escuelas solidarias.



Programa Nacional Escuela y Comunidad

**“PREMIO PRESIDENCIAL ESCUELAS SOLIDARIAS”
FORMULARIO PARA LA PRESENTACION DE PROYECTOS**

1- Datos de la escuela

Nombre completo de la institución educativa:		
Código Unico de Establecimiento (CUE):		
Dirección:		
Código Postal:	Localidad:	Provincia:
Teléfono de la escuela:	Teléfono alternativo:	
Fax:	Correo electrónico:	

Gestión:

- Estatal
- Privada

Ambito:

- Rural
- Urbano
- Urbano - marginal

Nivel de la institución:

- Inicial
- EGB1 y 2 / Primaria
- EGB3 / Polimodal / Media
- Superior

Matricula del establecimiento:





2- Datos del proyecto

- **Título del proyecto:**
- **Duración de las actividades:** desde el año _____ hasta _____
- **Nivel involucrado:**
 - Inicial
 - EGB 1 y 2 / Primaria
 - EGB3 / Polimodal/ Secundaria
- **Lugar/es donde se desarrolla el proyecto:**
- **Objetivos:**
- **Problemática a la que se busca dar respuesta:**
- **Síntesis** (no más de 15 líneas)

- **Vinculaciones con contenidos curriculares**
 - SI ¿Cuáles?

 - NO





• **Participación en el proyecto:**

	número (SI / NO)	¿Participan en la planificación? (SI / NO)	Participación en la actividad:		TAREA QUE REALIZAN
			Voluntaria	Obligatoria	
DIRECTIVOS					
DOCENTES					
ALUMNOS					
PADRES					

• **¿Participan en el proyecto Organizaciones de la Comunidad?**

SI ¿Cuál/es?

NO

• **El proyecto es realizado en:**

tiempos escolares

tiempos extraescolares

ambos

• **Evaluación: ¿Está prevista?**

SI ¿Cómo?

NO





- **Financiamiento del proyecto:**
 - Trabajo de los estudiantes y/o docentes
 - Horas institucionales
 - Cooperadora/Asociación de padres
 - Comercios, empresas, donantes particulares
 - Organización de la Comunidad, ONG.
 - Otros (*especificar*)

- **¿La escuela ha realizado otros proyectos solidarios anteriormente?**
 - SI (*menciónelos brevemente*)

 - NO

- **ADJUNTA OTROS MATERIALES SOBRE EL PROYECTO:**
 - SI
 - NO

En caso de que el proyecto presentado por la escuela resultara premiado, recibirán hasta \$5.000.- para fortalecer éste u otro proyecto de aprendizaje-servicio. Por favor especifique lo más claramente posible el destino que se comprometen a dar a esos recursos.

Como director del establecimiento me comprometo a utilizar los recursos del Premio Presidencial Escuelas Solidarias para:

**NOMBRE DEL DOCENTE A CARGO DEL PROYECTO:
DNI:**

FIRMA

**NOMBRE DEL DIRECTOR DEL ESTABLECIMIENTO:
DNI:**

FIRMA



REFERENCIAS

- BILLIG, Shelley (2004). *Heads, Hearts, and Hands: The Research on K-12 Service-learning*. In: NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project*. St. Paul, MN.
- CAIRN, R.W. - KIELSMEIER, J. (1995) *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council. 3° Edition.
- CONRAD, Dan. *Arguments for Educators: A Rationale for High School Service-learning Programs*. En: KENDALL, J. & Associates, cit, Vol. I., p. 503.
- CONRAD, Dan-HEDIN, Diane. *High school community service: A review of research and programs*. Washington, Independent Sector, 1989.
- CSV (2000). Education for Citizenship. *Discovering Citizenship thorough active learning in the community. A teaching toolkit. Created by Francine Britton with new materials in association with the Institute for Global Ethics*. London, CSV Education for Citizenship-Deutsche Bank.
- CVU (2004) CENTRO DEL VOLUNTARIADO DEL URUGUAY- CHAMORRO, Nahir-BALBI, Pablo- MÁRQUEZ, Sergio. *APRENDIZAJE – SERVICIO. Conceptos - reflexiones – experiencias*. Montevideo, en prensa.
- DE BENI, Michele. *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*. Trento, Erickson, 2000.
- EBERLY, Donald – ROCHE OLIVAR, Roberto. (2002) *Aprendizaje-servicio y prosocialidad*. En: CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, pp. 33-48.
- EYLER, J.- GILES, D. *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.
- FERRIERE, A. *La educación autónoma*. Madrid, Ediciones Beltrán, 1926.
- FRANKL, V. (1979) *La voluntad de sentido*. Herder, Barcelona.
- FRANKL, V. (1988) *El hombre en busca de sentido*. Herder, Barcelona.
- FREIRE, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- FREIRE, Paulo. (1997) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, SXXI.
- FILMUS, Daniel (2001) *La escuela pelea pese a todo*. En: Clarín, 27 de junio de 2001.
- FURCO, Andrew & BILLIG, Shelley H (ed.). (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT.
- FURCO, Andrew (2004). *Service-learning impact: state of the art. Meeting the Challenges of Service-Learning Research*. Ponencia presentada en la Jornada de Investigadores "Impacto del aprendizaje-servicio: hacia una agenda de investigación". Buenos Aires, 8 octubre 2004.
- GALLUP-CIMA (2002) *Estudio de opinión pública. Confianza en las instituciones. 16 países de Iberoamérica*. Consorcio Iberoamericano de Empresas de Investigación de Mercado y Asesoramiento-Gallup Argentina, Julio 2002.
- GARDNER, Howard (2003). *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires, Paidós.
- GILES Jr., Dwight E.- EYLER, Janet (1994). *The Theoretical Roots of Service-learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-learning*. In: *Michigan Journal of Community Service Learning*, v.1 (1), 1994, pp. 77-85.
- GSI (2003) GLOBAL SERVICE INSTITUTE. CENTER FOR SOCIAL DEVELOPMENT. *The Forms and Nature of Civic Service: A Global Assesment*. Washington University in St. Louis, January 2003.
- GOLEMAN, D. (2000) *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara, Buenos Aires.
- GORTARI, Ana (2004). *El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos*. Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario, Buenos Aires, 6-7 octubre 2004. En: www.me.gov.ar/edusol
- IOZZI, Louis. *Moral Decision Making in a Scientific Era*. En: KENDALL, J. & Associates, cit, Vol. I., pp. 384-388.
- JAMES, W. *The moral equivalent of war*. In B. WILSHIRE (Ed.), *William James: The essential writings* (pp. 349-361). Albany, NY: State University of New York Press, 1984.
- KENDALL, J. & Associates (1990). *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.

- KOTLIARENCO, A.- MARDONES, F.- MELILLO, A.- SUAREZ OJEDA, N. *Actualizaciones en Resiliencia*. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard Van Leer, Colección Salud Comunitaria. Ediciones de la Unla, Buenos Aires, 2000.
- LUBICH, Chiara. *Fraternità e pace per l'unità dei popoli*. Ponencia en el *Convegno sull'unità tra i popoli*. Rimini, 22 de junio de 2002. <http://www.focolare.org/it/sif/2002/it20020702a.html>
- MANTOVANO, Claudio (ed.) (2001). *In buona compagnia*.
- MCBRIDE, A.M., BENITEZ, C., & DANSO, K. (2003). *Civic service worldwide: Social development goals and partnerships* (Working Paper No. 03-13). St. Louis: Washington University, Center for Social Development.
- MC BRIDE-SHERRADEN-TANG (2003) *Toward Measurement of Civic Service. Research Background Paper*. Global Service Institute. Center for Social Development, George Warren Brown School of Social Work. Washington University in St. Louis, Missouri USA.
- MELGAR, Sara (2001). *El aprendizaje-servicio en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales*. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Ministerio de Educación, República Argentina.
- MELILLO, Aldo-SUAREZ OJEDA, Elbio Néstor (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION (1996). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. República Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. República Argentina, 1997.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1998). Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, República Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION (2000). Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"*, República Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION (2001). Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La propuesta pedagógica del aprendizaje- servicio. Actas del 3º y 4º Seminario Internacional "Escuela y Comunidad"*, República Argentina.

- MINISTERIO DE EDUCACION, IDECE (2001). Anuario 1999. República Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA (2004). Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina.
- MIZRAHI, Alejandra (coord.) (2001). *Aprendizaje en servicio*. Buenos Aires, Troquel.
- NYLC. NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL (2004) . *Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project*. St. Paul, MN.
- PASO JOVEN (2004). Participación Solidaria para América Latina. *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL.
- PETER TITLEBAUM, GABRIELLE WILLIAMSON, CORINNE DAPRANO, JANINE BAER & JAYNE BRAHLER (2004). *Annotated History of Service Learning 1862–2002*. University of Dayton, Dayton, OH, May 2004. En:<http://www.servicelearning.org/filemanager/download/142/>
- PIAGET, Jean (1963). *The psychology of intelligence*. New York, Routledge.
- PIAGET, J.- INHELDER, B (1969). *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- ROCHE OLIVAR, Roberto. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1998.
- SBERGA, Adair Aparecida (2003). *Voluntariado Educativo*. Sao Paulo, Editora Fundação EDUCAR Dpaschoal/ Instituto Faça Parte - Brasil Voluntário.
- SEEMAN, Howard (1990). *Why the resistance by Faculty?* En: KENDALL, J. & Associates. *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, pp. 161-163.
- SHAPIRO, Henry D. (1978) [*Appalachia on our Mind: The Southern Mountains and Mountaineers in the American Consciousness, 1870-1920*](#). Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- SILCOX, Harry C. (2002) *Service-learning influence on Education Worldwide*. Philadelphia, Institute for Global Education and Service-learning.
- STAUB, B. *Positive Social Behavior and Morality*. London, Academy Press, 1979.
- STIGLITZ, Joseph. *Argentina, Shortchanged. Why the Nation That Followed the Rules Fell to Pieces*. In: The Washington Post, Sunday, May 12, 2002; Page B01.

- TAPIA, María Nieves (2002). *El aprendizaje-servicio en América Latina*. Buenos Aires, CLAYSS.
- TAPIA, María Nieves (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- TAPIA, María Nieves (2003). '*Servicio*' y '*Solidaridad*' en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. En: H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa. <http://www.service-enquiry.co.za>.
- TAPIA, María Nieves-MALLEA, María Marta (2003). *Service-learning in Argentina*. In H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Service Enquiry: Service in the 21st Century, First Edition*, Johannesburg: Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry South Africa. <http://www.service-enquiry.co.za>.
- TRINCADO, María del Carmen (2004). *Saber para servir. Del anonimato al protagonismo*. Trabajo premiado en el III CONCURSO EDUCACIÓN EN LA RED. EDUCARED-Fundación Telefónica. www.educared.org.ar/concurso-3/resenia/index.asp#ganadores
- UNESCO. INSTITUTO DE ESTADÍSTICAS (2001). América Latina y el Caribe. Informe regional países.
- UNESCO (2004). EFA (Education for all) Global Monitoring Report 2005. <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>.
- UNESCO (2001). INSTITUTO DE ESTADÍSTICAS. América Latina y el Caribe. Informe regional países.
- UNISOL (2004). UniSol_espanhol.doc, www.unisol.org.br.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION, National Center for Education Statistics. *Statistics in Brief. Service-learning and Community Service in K-12 Public Schools*. September, 1999

BIBLIOGRAFIA

- AAVV, *Gerencia Social y trabajo social. Jornadas Nacionales*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 1997.
- ALVIRA MARTIN, F. *Metodología de la evaluación de programas*. CIS. Madrid, 1991.
- AMEZCUA, C. y JIMÉNEZ, A. *Evaluación de Programas Sociales*. Díaz de Santos. Madrid. 1996.
- AGUILAR, María José (comp), *Voluntariado y acción comunitaria*. Buenos Aires, Espacio, 1992.
- AGUILAR, M. J. Y ANDER-EGG E. (1992) *Evaluación de servicios y programas sociales*. Siglo XXI. Madrid.
- ANDER-EGG, Ezequiel- AGUILAR IDÁÑEZ, María José. *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires, Lumen/Humanitas, 1996.
- ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT *How to Establish a High School Service Learning Program*. Alexandria, VA., 1997.
- BILLIG, Shelley H. *Building Support for Service-Learning*. RMC Research Corporation. Denver, Colorado, 1998.
- BLEJMAR, Bernardo, *Informe Especial N°2: El diseño de organizaciones sociales inteligentes*, en *Iniciativas*, Buenos Aires, Agosto-October 1992.
- BRAATZ, J. *Community service learning: A guide to including service in the public school curriculum*, *Harvard Educational Review*, v. 67 n° 2 (1997) pp. 366-367.
- BRANDEIS UNIVERSITY (1999). Center for Human Resources. *National Evaluation of Learn and Serve America. Summary Report*. Waltham, MA.
- BURIN, David-ISTVAN Karl-LEVIN Luis. *Hacia una gestión participativa y eficaz: manual para organizaciones sociales*, Buenos Aires, Ciccus, 1995.
- CARRARA, Ma. C.- CIRILLI, S.- MAESTRUTTI, S.- SANTO, Ma. *Guía de Recursos Sociales*. Espacio, Buenos Aires, 1999.
- CAIRN, R.W. - CAIRN, S.A. *Collaborators: Schools and communities working together for youth service*. Roseville, MN: National Youth Leadership Council, 1991.
- CAIRN, R. - COBLE, T. *Learning by giving, K-8 service learning curriculum guide*. St. Paul, MN: National Youth Leadership Council, 1993.
- CAIRN, R.W. - KIELSMEIER, J. *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service*

- into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council. 1° (1991) and 3° (1995) Edition.
- CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario). *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, 2002. (edición en español y en inglés).
- COHEN, Ernesto y FRANCO, Rolando. *Evaluación de Proyectos Sociales*, Siglo XXI editores, México, 1988.
- COHEN, Ernesto y FRANCO, Rolando. "Racionalizando la política social: evaluación y viabilidad" en *Revista de la CEPAL*, Publicaciones de las Naciones Unidas, N° 47, Santiago de Chile, Agosto de 1992.
- CONCISTRE, Jorge Hipólito. *Experiencias comunitarias promoviendo las escuelas*. La Plata, Cooperativa Obrera Gráfica, 1992.
- CONRAD, Dan-HEDIN, Diane. *High school community service: A review of research and programs*. Washington, Independent Sector, 1989.
- Contact Magazine*, HSC International Baccalaureate Organization, Geneve, April 1995.
- CONTRERAS BUDGE, Eduardo, *Planificación comunitaria: un semi-manual de introducción a la planificación comunitaria*, Quito, Quipus, 1990.
- CONRAD, Dan-HEDIN, Diane. *Youth Service. A guidebook for developing and operating effective programs*. Washington, Independent Sector, 1987.
- CONRAD, Dan-HEDIN, Diane. (Eds.) *Youth participation & experiential education*. New York, The Haworth Press, 1982.
- CORPORATION FOR NATIONAL SERVICE. *Principles for high quality national service programs*. Washington D.C., 1994.
- CORREA, Esperanza-CORREA, Alfredo-VILLAVERDE, Aníbal. *Escuela y participación comunitaria: una propuesta posible*, Buenos Aires, Humanitas, 1987.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Tempo de servir. O Protagonismo Juvenil Passo a Passo. Um guia para o educador*. Belo Horizonte, Editora Universidade, 2001 (Rede Pitágoras).
- CSV (2000). Education for Citizenship. *Discovering Citizenship through active learning in the community. A teaching toolkit. Created by Francine Britton with new materials in association with the Institute for Global Ethics*. London, CSV Education for Citizenship-Deutsche Bank.
- DABAS, Elina Nora, *Red de redes: las prácticas sociales de intervención en redes sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1993.

- DANZIG, R. - SZANTON, P. *National service: What would it mean?* Lexington, Lexington Books, 1986.
- DE BENI, Michele. *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base.* Trento, Erickson, 2000.
- DE BENI, Michele. *Imparare a pensare. Valenze formative e percorsi sperimentali.* Verona, Libreria Editrice Universitaria, 2003.
- DELORS, J. (comp.) *La educación encierra un tesoro.* Santillana, Ediciones UNESCO, Buenos Aires, 1996.
- DEWEY, J. *Experience and education.* New York: Macmillan, 1938.
- DICKSON, M. A. *Chance to Serve,* Dobson Books, London, 1976.
- DIÉGUEZ, Alberto José (Coordinador). *La intervención comunitaria. Experiencias y Reflexiones.* Buenos Aires, Espacio Editorial, 2000.
- DIÉGUEZ, Alberto José (Coordinador). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social comunitario.* Buenos Aires, Espacio Editorial, 2002.
- DRUCKER, Peter F. *Las Cinco Preguntas más importantes (que debe usted formularse sobre su organización sin fines de lucro).* Colección Fundación Compromiso. Buenos Aires, Granica, 1995/97.
- DRUCKER, Peter F. *Dirección de Instituciones (sin fines de lucro).* Buenos Aires, El Ateneo, 1994.
- DRUCKER, P. *El líder del futuro. Nuevas perspectivas, estrategias y prácticas para la próxima era.* Deusto, Buenos Aires, 1996.
- DUCKENFIELD, M., SWANSON, L. *Service learning: Meeting the needs of youth at risk.* Washington, DC: National Dropout Prevention Center, 1992.
- DURÁN, Diana. *El aprendizaje-servicio en el campo de las Ciencias Naturales.* Programa Nacional Escuela y Comunidad. Ministerio de Educación, República Argentina, 2001.
- EBERLY, D. J. & SHERRADEN, M. W. (eds) *The Moral Equivalent of War? A Study of Non-military Service in Nine Nations.* Greenwood Press, Westport, CT., 1990.
- EBERLY, D. J. *National youth service in the 20th and 21st Centuries.* Community Service Volunteers, London, 1997.
- EBERLY, D. J. (ed.) *National Youth Service: A Democratic Institution for the 21st Century,* National Service Secretariat, Washington, DC. (Proceedings of the National Service Secretariat Conference, Wisconsin, 19-21 July 1991).

- EBERLY, D. J. (ed.) *National Youth Service: A Global Perspective*, National Service Secretariat, Washington, DC. (I Global Conference on National Service, Racine, WI, 18-21 June 1992.)
- EBERLY, D. J. *National Service: A Promise to Keep*, John Alden Books, Rochester, NY., 1988.
- EBERLY, Donald – ROCHE OLIVAR, Roberto. *Aprendizaje-servicio y prosocialidad*. En: CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, 2002, pp. 33-48.
- ELICEGUI, Pablo. *Servicio comunitario y aprendizaje-servicio. Informe final sobre experiencias de "aprendizaje-servicio" en el marco nacional e internacional*. Secretaría de Desarrollo de la Nación, CENOC- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Investigación y Desarrollo, Octubre, 1998.
- ETZIONI, A. (1993). *Spirit of community*. New York: Random House.
- EYLER, J.- GILES, D. *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (directora). (1995). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Síntesis. Madrid.
- FORNI, F. (1988). *Formulación y evaluación de Proyectos de acción social*. Humanitas. Buenos Aires.
- FORO DEL SECTOR SOCIAL. Federación de Asociaciones Civiles y Fundaciones. *II Encuesta Nacional sobre Trabajo Voluntario y Donaciones en la Argentina*. Buenos Aires, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, SXXI, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra, 1992.
- FERREYRA, Horacio, *Aprender a emprender: propuesta para la organización y gestión de emprendimientos asociativos desde la institución educativa.*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.
- FILMUS, Daniel. *Una escuela para la esperanza*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial, 2002.

- FLORES, Susana. *El aprendizaje-servicio en el campo de la educación artística y de la modalidad Comunicación, Artes y Diseño*. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Ministerio de Educación, República Argentina, 2001.
- FRANKL, V. *La voluntad de sentido*. Herder, Barcelona, 1979.
- FRANKL, V. *El hombre en busca de sentido*. Herder, Barcelona, 1988.
- FRIEDLANDER, Walter A- BLUMER, Herbert. *Dinámica del trabajo social*, México, Pax, 1985.
- FUNDACION SES. Seminario Latinoamericano. *Resiliencia “Más que jóvenes en busca de oportunidades”*. Buenos Aires, 2000.
- FURCO, Andrew. *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, in: *Expanding Boundaries: Combining Service and Learning*. Washington DC, Corporation for National Service, 1997.
- FURCO, Andrew. *School-sponsored service programs and the educational development of High School students*. University of California, Berkeley, 1997.
- FURCO, Andrew & BILLIG, Shelley H (ed.). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT., 2002.
- GALURA, Joseph - HOWARD, Jeffrey et al., *Praxis III*, Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning, 1993.
- GALURA, Joseph et al., *Praxis II: Service Learning Resources for University Students, Staff and Faculty*. Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning, 1993.
- GARDNER, Howard. *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- GIORGETTI, Daniel A. *Sociedad en Red*. Buenos Aires, 2001.
- GILES Jr., Dwight E.- EYLER, Janet. *The Theoretical Roots of Service-learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-learning*. In: *Michigan Journal of Community Service Learning*, v.1 (1), 1994, pp. 77-85.
- GLOBAL SERVICE INSTITUTE. CENTER FOR SOCIAL DEVELOPMENT. *The Forms and Nature of Civic Service: A Global Assesment*. Washington University in St. Louis, January 2003.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Comisión de Derechos Humanos. *Guía de Derechos Humanos*, 1999.

- GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara, Buenos Aires, 2000.
- GORHAM, E. B. *National Service, Citizenship, and Political Education*. Cup Services, Ithaca, New York, 1992.
- GORTARI PEDROZA, Ana de. *El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos*. Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario". Buenos Aires, 6-7 octubre 2004. www.me.gov.ar/edusol
- GOODLAD, S. (Ed.). *Study service: An examination of community service as a method of study in higher education*. London: Higher Education Foundation, 1982.
- GUEVENTER, E. *Historia para el futuro. Jóvenes en los últimos 25 años*. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 1997.
- GUIA SOLIDARIA. *Registro de organizaciones de Ayuda a la Comunidad*, Aique, Buenos Aires, 1999.
- HALSTED, Alice L. - SCHINE, Joan G., *Service-Learning, The Promise and the Risk*, en *New England Journal of Public Policy Special Issue: Wither Education Reform?*, Summer/Fall 1994, vol.10, N°1.
- HESSELBEIN, Frances-GOLDSMITH, Marshall - BECKHARD, Richard. Fundación Peter Drucker (ed.). *El líder del futuro*, Deusto, 1996.
- HOREJS, Irene, *Formulación y gestión de microproyectos de desarrollo*, Buenos Aires, Humanitas, CEDEPO, 1995.
- HOWARD, Jeffrey (ed.) *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning, 1993.
- INSTITUTO LATINOAMERICANO DE PLANIFICACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL (ILPES). 1985. *Guía para la Presentación de Proyectos*, Siglo XXI editores, 13va. Edición, México.
- INTERNATIONAL BACCALAUREAT ORGANIZATION. *Creativity Action Service, International Baccalaureat Manual*, Geneve, February 1996.
- JAMES, W. *The moral equivalent of war*. In B. WILSHIRE (Ed.), *William James: The essential writings* (pp. 349-361). Albany, NY: State University of New York Press, 1984.
- KENDALL, J. & Associates. *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990.

- KENDALL, J. (Ed.) *Combining service and learning. A resource book for community and public service. Service learning: An annotated bibliography*, Volume III. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990.
- KIELSMEIER, J. C. *Service- Learning*. Phi Delta Kappan, Volume 81, Number 9, 2000.
- KINSLEY, C. *Whole learning through service: A guide for integrating service learning into the curriculum, kindergarten through eighth grade*. Springfield, MA, Community Service Learning Center, 1991.
- KINSLEY, C.-MC PHERSON, Kate (eds). *Enriching the Curriculum through Service Learning*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- KOTLIARENCO, A.- MARDONES, F.- MELILLO, A.- SUAREZ OJEDA, N. *Actualizaciones en Resiliencia*. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard Van Leer, Colección Salud Comunitaria. Ediciones de la Unla, Buenos Aires, 2000.
- KRAFT, R.J.-KIELSMEIER, J. (Eds.). *Experiential learning and the schools*. Boulder, Colorado Association for Experiential Education, 1994.
- KRAFT, Richard J.-SWADENER, Marc. *Building community: Service learning in the academic disciplines*. (School of Education, University of Colorado at Boulder) Denver, Colorado Campus Compact, 1994.
- KRAFT, R.J. *An introduction to service learning*. Boulder University of Colorado. 1993.
- KRICHEFSKY, Marcelo (coord.). *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- LEWIS, Barbara A. *The Kid's Guide to Social Action: How to solve the social problems you choose-and turn creative thinking into positive action*, Minneapolis, Free Spirit Publishing, 1991.
- LOSADA, Susana Margarita (comp.), *Actos escolares con participación comunitaria*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- LISMAN, D. *Toward a civil society. Civic Literacy and Service Learning*. Bergin and Garvey, London, 1998.
- MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE *High School Curriculum*. Maryland State, Department of Education.
- MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. *Draft instructional framework in service-learning for elementary school*. Baltimore, MD. Maryland Student Service Alliance, 1992.

- MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. Maryland State Department of Education. *The courage to care. The Strength to serve: Readings for reflection on community service*. Annapolis: CZM Press, 1998.
- MARYLAND STUDENT SERVICE ALLIANCE. Maryland State Department of Education. *The Training Toolbox. A guide to service-learning*. Maryland Student Service Alliance, 1998.
- MCBRIDE, Amanda Moore, BENITEZ, Carlos, DANSO, Kwofie. *Civic service worldwide: Social development goals and partnerships (Working Paper No. 03-13)*. St. Louis: Washington University, Center for Social Development. 2003.
- MCBRIDE, Amanda Moore, SHERRADEN, Michael, TANG Fengyan. *Toward Measurement of Civic Service*. Research Background Paper. September 2003.
- MELGAR, Sara. *El aprendizaje-servicio en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales*. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Ministerio de Educación, República Argentina, 2001.
- MELILLO, Aldo-SUAREZ OJEDA, Elbio Néstor (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Documentos para la concertación, Serie A, N° 10. La Educación Polimodal. Acuerdo Marco*, 1996.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. República Argentina, 1996.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. República Argentina, 1997.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, República Argentina, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina, 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACION, IDECE (2001). Anuario 1999. República Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Secretaría de Educación Básica.

Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario”*, República Argentina, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del 3º y 4ª Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”*, República Argentina, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Programa Nacional Escuela y Comunidad-Módulos de capacitación docente.

- 1) *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio*, República Argentina, 2000.
- 2) *Escuela y Comunidad*, República Argentina, 2000.
- 3) *Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativos Institucional*, República Argentina, 2000.
- 4) *Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios*, República Argentina, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Subsecretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *Año Internacional de los Voluntarios. Cartilla para docentes*, República Argentina, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Programa Nacional Escuela y Comunidad- ASOCIACIÓN CONCIENCIA. *Proyecto ciudadano. Manual del alumno. “Nosotros, los jóvenes”*, República Argentina, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Programa Nacional Escuela y Comunidad-FUNDACIÓN EDUCAMBIENTE, DURAN, Diana. *Manual de Capacitación Docente. Escuela, Ambiente y Comunidad. Integración de la educación ambiental y el aprendizaje-servicio*. República Argentina, 2001.

MINNESOTA DEPARTMENT OF EDUCATION. *Model learner outcomes for youth community service*. St. Paul, MN, Minnesota Department of Education, 1992.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Learning Helpers: A Guide to Training and Reflection*, New York, 1994.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Community Problems Solvers. Youth Leading Change*, New York, 1996.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Reading, Writing and Reflecting: Helpers Promoting Literacy*. New York, 1997.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Reflection. The Key to Service Learning. 2a. ed.* New York, 1998.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Take Action! Exploring with 3-5 years old.* New York, 1995.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Take Action! Exploring with 6-10 years old.* New York, 1995.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Teaching and Learning: Helper's Service Across the Curriculum,* New York, 1995.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *The Partners Program: A Guide for Teachers and Program Leaders.* New York, 1991.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Sharing and Learning: Partners' Service Across the Curriculum.* New York, 1997.

NATIONAL HELPERS NETWORK. *Students Evaluators. A Guide to Implementation.* New York, 1994.

National Evaluation of Learn and Serve America. Summary Report. Center for Human Resources, Brandeis University, 1999.

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

NATIONAL SERVICE-LEARNING COOPERATIVE. *Essential elements of service-learning effective practice and organizational support.* National Youth Leadership Conference, Minneapolis, MN, 1998.

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

NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *Growing Hope: A Sourcebook on Integrating Youth Service into the School Curriculum.* Minnesota, 1995.

NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project.* St. Paul, MN, 2004.

NEWMANN, F. *Education for citizen action: Challenge for secondary curriculum.* Berkeley, McCutcheon Pub. Co., 1976.

PALLADINO, Enrique. *Cómo diseñar y elaborar proyectos. Elaboración-Planificación-Evaluación.* Buenos Aires, Espacio Editorial, 1999.

PARSONS, C. *Service learning from A to Z.* Chester, VT, Vermont School House Press, 1991.

- PAYNE, David A. *Evaluating Service- Learning Activities and Programs*. Scarecrow Press INC, Maryland, 2000.
- PASO JOVEN. Participación Solidaria para América Latina. *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL, 2004.
- PIAGET, Jean. *The psychology of intelligence*. New York, Routledge, 1963.
- PIAGET, J.- INHELDER, B. *Psicología del niño*. Madrid, Morata, 1969.
- PROGRAMA SER HUMANO. *Aprendizaje en servicio*. Buenos Aires, Troquel, 2001.
- REZ SOHAZI, Rudolf - SOLANA, Guillermo. *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*, Madrid, Narcea, 1988.
- ROBIROSA, Mario Carlos (1982). *Métodos y técnicas de evaluación de proyectos de acción social: Su uso en América Latina y el Caribe*, Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Simposio Regional sobre Técnicas de evaluación en proyectos de acción social en América Latina, Venezuela.
- ROCHE OLIVAR, Roberto. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1998.
- RUEDA PALENZUELA, J. M. (1993). *Programar, implementar proyectos y evaluar*. Intress. Zaragoza.
- RUTTER, R. A - NEWMANN, F. M. (1989) *The potential of community service to enhance civic responsibility*, Social Education, v.53 n°6 pp. 371-74, Oct.
- SANCHEZ SOLER, María Dolores (coord.). *La educación superior y el desarrollo local. El servicio social universitario como apoyo a la gestión municipal*. ANUIES, México, 2003.
- SBERGA, Adair Aparecida (2003). *Voluntariado Educativo*. Sao Paulo, Editora Fundação EDUCAR Dpaschoal/ Instituto Faça Parte - Brasil Voluntário.
- SCHINE, J. A. *A rationale for youth community service*, Social Policy, v.20 n°4 (1990), pp. 5-11.
- SEARCH INSTITUTE. *An Asset Builder's Guide to Service- Learning*. Minneapolis, 2000.
- SEPÚLVEDA, G., *Diseño Participativo y Microcentros*, Documento Jornada Nacional de Supervisores, Valdivia, 1996.
- SHERRADEN, Michael (2001). *Civic Service: Issues, Outlook, Institution Building, perspective*. St. Louis: Center for Social Development, Washington University.

- SIEMPRO. (1999) *Gestión Integral de Programas Sociales Orientada a Resultados. Manual Metodológico para la Planificación y Evaluación de Programas Sociales*. SIEMPRO-UNESCO-FCE. Sao Paulo.
- SILCOX, Harry C. *Service-learning influence on Education Worldwide*. Philadelphia, Institute for Global Education and Service-learning, 2002.
- SILVA, Giselle. *Resiliencia y violencia política en niños*, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard Van Leer. Colección Salud Comunitaria, Buenos Aires, 1999.
- STANTON, Timothy K.- GILES, Dwight E. Jr.- CRUZ, Nadinne I. *Service-Learning. A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.
- STAUB, B. *Positive Social Behavior and Morality*. London, Academy Press, 1979.
- STRAYER, F.-WAREING, S., Rushton, J. *Social constraints on naturally occurring preschool altruism*", en: *Ethology and Sociobiology*. I. 3-11, 1979.
- SULBRANDT, José. "Evaluación de políticas y programas sociales masivos en el sector público". En KLIKSBURG, Bernardo (1989). *¿Cómo enfrentar la Pobreza? Estrategias y experiencias organizacionales innovadoras*, GEL, Buenos Aires.
- TAPIA, María Nieves. *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000.
- TAPIA, María Nieves. *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires, CLAYSS, 2002.
- TAPIA, María Nieves. *El aprendizaje-servicio en América Latina*. Buenos Aires, CLAYSS, 2002.
- TAPIA, María Nieves. *On solidaridad*. In H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Service Enquiry: Service in the 21st Century, First Edition*, Johannesburg: Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>
- TAPIA, María Nieves. 'Servicio' y 'Solidaridad' en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. En: H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>
- TAPIA, María Nieves-MALLEA, María Marta *Service-learning in Argentina*. In H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Service Enquiry: Service in the 21st Century, First Edition*, Johannesburg: Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry South Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>.

- TAPIA, María Nieves-MALLEA, María Marta: *Aprendizaje-Servicio en Argentina*. En: H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds.), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry South Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>
- TASCA, E. L. *Empresas simuladas y microemprendimientos didácticos. Dos propuestas para el estudio de la gestión de las organizaciones en la escuela media y polimodal*. Buenos Aires, Macchi, 2000.
- TRINCADO, María del Carmen (2004). *Saber para servir. Del anonimato al protagonismo*. Trabajo premiado en el III CONCURSO EDUCACIÓN EN LA RED. EDUCARED-Fundación Telefónica. www.educared.org.ar/concurso-3/resenia/index.asp#ganadores
- UNESCO. EFA (Education for all) Global Monitoring Report 2005. UNESCO, 2004. <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>
- UNESCO. INSTITUTO DE ESTADÍSTICAS. América Latina y el Caribe. Informe regional países. UNESCO, 2001.
- URKE, Brenda-WEGNER, Madeleine. *Profiles in Service. A Handbook of Service-Learning Program Design Models*. St. Paul, MN., National Youth Leadership Council, 1993.
- WADE, R.C. *Community service-earning: A guide to including service in the public school curriculum*. Albany, NY, 1997.
- WILSON, M. *The effective management of volunteer programs*. Boulder, Johnson Publishing, 1976.
- Wingspread Conference Report. Service-Learning and Character Education. April 25-28, 1996*. Institute for Global Ethics, 1996.
- Wingspread Summit. Service-Learning and School-to-Work: A Partnership Strategy for Education Renewal*. National Association of Partners in Education, September, 1996.
- Wingspread Special Report. Principles of good practice for combining service and learning*. Racine, WI, Johnson Foundation, 1989.
- YATES, M. - YOUNISS, J. *Community Service and Social Responsibility in Youth*, University of Chicago Press, 1997.
- ZINGARETTI, Humberto, *Hacia una escuela de la esperanza*, Buenos Aires, Humanitas, 1982.

APENDICE 1: CUADROS Y GRÁFICOS

UNIVERSO 1

CUADRO 1: Escuelas solidarias. Cantidad y porcentaje sobre total de escuelas por jurisdicción

Jurisdicción	Cantidad de Escuelas solidarias	Total de establecimientos de la jurisdicción	Porcentaje de Escuelas solidarias
Buenos Aires	868	13782	6,30%
Catamarca	80	618	12,94%
Chaco	134	1510	8,87%
Chubut	66	488	13,52%
Ciudad de Buenos Aires	202	1830	11,04%
Córdoba	276	4109	6,72%
Corrientes	134	1287	10,41%
Entre Ríos	300	2131	14,08%
Formosa	174	691	25,18%
Jujuy	122	580	21,03%
La Pampa	95	449	21,16%
La Rioja	24	626	3,83%
Mendoza	222	1430	15,52%
Misiones	98	1138	8,61%
Neuquén	139	660	21,06%
Río Negro	90	714	12,61%
Salta	196	1119	17,52%
San Juan	287	626	45,85%
San Luis	52	442	11,76%
Santa Cruz	53	244	21,72%
Santa Fe	384	3220	11,93%
Santiago del Estero	137	1710	8,01%
Tierra del Fuego	20	109	18,35%
Tucumán	238	1312	18,14%
Total Nacional	4391	40825	10,76%

CUADRO 2: Escuelas solidarias. Cantidad y porcentaje sobre total de escuelas por jurisdicción, discriminando presentación al Premio Presidencial (PP) 2000 y 2001

Jurisdicción	Cantidad de escuelas PP 2000	Porcentaje sobre el total de establecimientos PP2000	Cantidad de escuelas PP2001	Porcentaje sobre el total de establecimientos PP2001	Total ¹⁹ Cantidad de escuelas PP 2000 Y 2001	Porcentaje sobre el total de establecimientos PP2000 PP2001 unión	Total de establecimientos
Buenos Aires	351	2,55%	589	4,27%	868	6,30%	13782
Catamarca	42	6,80%	47	7,61%	80	12,94%	618
Chaco	80	5,30%	76	5,03%	134	8,87%	1510
Chubut	21	4,30%	53	10,86%	66	13,52%	488
Ciudad de Buenos Aires	107	5,85%	114	6,23%	202	11,04%	1830
Córdoba	169	4,11%	143	3,48%	276	6,72%	4109
Corrientes	58	4,51%	84	6,53%	134	10,41%	1287
Entre Ríos	202	9,48%	124	5,82%	300	14,08%	2131
Formosa	112	16,21%	69	9,99%	174	25,18%	691
Jujuy	81	13,97%	57	9,83%	122	21,03%	580
La Pampa	40	8,91%	57	12,69%	95	21,16%	449
La Rioja	6	0,96%	19	3,04%	24	3,83%	626
Mendoza	78	5,45%	148	10,35%	222	15,52%	1430
Misiones	27	2,37%	75	6,59%	98	8,61%	1138
Neuquén	83	12,58%	76	11,52%	139	21,06%	660
Río Negro	23	3,22%	71	9,94%	90	12,61%	714
Salta	103	9,20%	100	8,94%	196	17,52%	1119
San Juan	213	34,03%	99	15,81%	287	45,85%	626
San Luis	42	9,50%	15	3,39%	52	11,76%	442
Santa Cruz	22	9,02%	35	14,34%	53	21,72%	244
Santa Fe	213	6,61%	189	5,87%	384	11,93%	3220
Santiago	34	1,99%	110	6,43%	137	8,01%	1710

¹⁹ El Total se refiere a la unión de PP2000 y PP2001. Este número tiene una diferencia respecto a la suma de los dos años porque se restan las escuelas que participaron los dos años (intersección).

del Estero							
Tierra del Fuego	11	10,09%	9	8,26%	20	18,35%	109
Tucumán	56	4,27%	194	14,79%	238	18,14%	1312
Total Nacional	2174	5,33%	2553	6,25%	4391	10,76%	40825

CUADRO 3: Escuelas solidarias según tipo de educación. Cantidad en cada jurisdicción

Jurisdicción	Adultos	Común	Especial	No formal	Otros	Total de experiencias solidarias
Buenos Aires	31	744	50	29	14	868
Catamarca	6	73	1			80
Chaco	10	114	8		2	134
Chubut	4	57	3	1	1	66
Ciudad de Buenos Aires	4	188	7	1	2	202
Córdoba	4	253	13	4	2	276
Corrientes	5	111	8	4	6	134
Entre Ríos	14	258	19	7	2	300
Formosa	10	152	4	1	7	174
Jujuy	3	115	1	1	2	122
La Pampa	1	92		1	1	95
La Rioja	2	20	2			24
Mendoza	31	152	9	18	12	222
Misiones	5	88	2		3	98
Neuquén	5	123	5	3	3	139
Río Negro	6	78	3	3		90
Salta	5	185	5		1	196
San Juan	7	257	14	7	2	287
San Luis		50	1	1		52
Santa Cruz	5	44	3	1		53
Santa Fe	6	344	27	4	3	384
Santiago del Estero	4	107	6	18	2	137
Tierra del Fuego	2	16	2			20
Tucumán	9	201	9	11	8	238
Total general	179	3822	202	115	73	4391

CUADRO 4: Escuelas solidarias según tipo de gestión. Cantidad y porcentaje en cada jurisdicción

Jurisdicción	Escuelas solidarias de gestión estatal	Total de escuelas de gestión estatal	Porcentaje de escuelas solidarias de gestión estatal sobre el total de escuelas de gestión estatal	Escuelas solidarias de gestión Privada	Total de escuelas de gestión Privada	Porcentaje de escuelas solidarias de gestión Privada sobre el total de escuelas de gestión Privada	S/D	Total escuelas solidarias
Buenos Aires	616	9289	6,63%	243	4493	5,41%	9	868
Catamarca	69	588	11,73%	9	30	30,00%	2	80
Chaco	119	1405	8,47%	6	105	5,71%	9	134
Chubut	50	400	12,50%	13	88	14,77%	3	66
Ciudad de Buenos Aires	114	1003	11,37%	86	827	10,40%	2	202
Córdoba	171	3286	5,20%	93	823	11,30%	12	276
Corrientes	100	1159	8,63%	31	128	24,22%	3	134
Entre Ríos	246	1846	13,33%	41	285	14,39%	13	300
Formosa	159	647	24,57%	11	44	25,00%	4	174
Jujuy	107	529	20,23%	9	51	17,65%	6	122
La Pampa	73	395	18,48%	18	54	33,33%	4	95
La Rioja	19	596	3,19%	3	30	10,00%	2	24
Mendoza	195	1156	16,87%	17	274	6,20%	10	222
Misiones	72	990	7,27%	22	148	14,86%	4	98
Neuquén	117	590	19,83%	18	70	25,71%	4	139
Río Negro	70	595	11,76%	18	119	15,13%	2	90
Salta	167	977	17,09%	25	142	17,61%	4	196
San Juan	252	530	47,55%	25	96	26,04%	10	287
San Luis	41	395	10,38%	8	47	17,02%	3	52

Santa Cruz	47	211	22,27%	5	33	15,15%	1	53
Santa Fe	307	2465	12,45%	67	755	8,87%	10	384
Santiago del Estero	106	1590	6,67%	28	120	23,33%	3	137
Tierra del Fuego	15	81	18,52%	3	28	10,71%	2	20
Tucumán	202	1129	17,89%	34	183	18,58%	2	238
Total País	3434	31852	10,78%	833	8973	9,28%	124	4391

CUADRO 5: Escuelas solidarias según ámbito. Cantidad en cada jurisdicción

Jurisdicción	Rural	Urbano	Urbano-Marginal	S/D	Total general
Buenos Aires	167	503	168	30	868
Catamarca	38	26	13	3	80
Chaco	24	60	39	11	134
Chubut	15	32	18	1	66
Ciudad de Buenos Aires	0	176	18	8	202
Córdoba	37	161	59	19	276
Corrientes	25	67	35	7	134
Entre Ríos	101	126	56	17	300
Formosa	54	74	40	6	174
Jujuy	39	58	16	9	122
La Pampa	17	66	7	5	95
La Rioja	5	15	2	2	24
Mendoza	78	81	51	12	222
Misiones	33	39	20	6	98
Neuquén	36	62	32	9	139
Río Negro	14	53	18	5	90
Salta	63	91	36	6	196
San Juan	122	72	78	15	287
San Luis	13	30	7	2	52
Santa Cruz	3	41	7	2	53
Santa Fe	72	213	84	15	384
Santiago del Estero	34	59	37	7	137

Tierra del Fuego		14	2	4	20
Tucumán	105	74	50	9	238
Total general	1096	2193	893	209	4391

CUADRO 6: Porcentaje de escuelas solidarias según gestión sobre el total de escuelas de ese tipo de gestión en cada jurisdicción

Jurisdicción	% Escuelas solidarias de gestión estatales sobre total de escuelas de gestión estatal	% Escuelas solidarias de gestión privada sobre total de escuelas de gestión privada	Número de escuelas sin datos	Número total de escuelas solidarias
Buenos Aires	6,63%	5,41%	9	868
Catamarca	11,73%	30,00%	2	80
Chaco	8,47%	5,71%	9	134
Chubut	12,50%	14,77%	3	66
Ciudad de Buenos Aires	11,37%	10,40%	2	202
Córdoba	5,20%	11,30%	12	276
Corrientes	8,63%	24,22%	3	134
Entre Ríos	13,33%	14,39%	13	300
Formosa	24,57%	25,00%	4	174
Jujuy	20,23%	17,65%	6	122
La Pampa	18,48%	33,33%	4	95
La Rioja	3,19%	10,00%	2	24
Mendoza	16,87%	6,20%	10	222
Misiones	7,27%	14,86%	4	98
Neuquén	19,83%	25,71%	4	139
Río Negro	11,76%	15,13%	2	90
Salta	17,09%	17,61%	4	196
San Juan	47,55%	26,04%	10	287
San Luis	10,38%	17,02%	3	52
Santa Cruz	22,27%	15,15%	1	53
Santa Fe	12,45%	8,87%	10	384
Santiago del Estero	6,67%	23,33%	3	137
Tierra del Fuego	18,52%	10,71%	2	20
Tucumán	17,89%	18,58%	2	238
Total País	10,78%	9,28%	124	4391

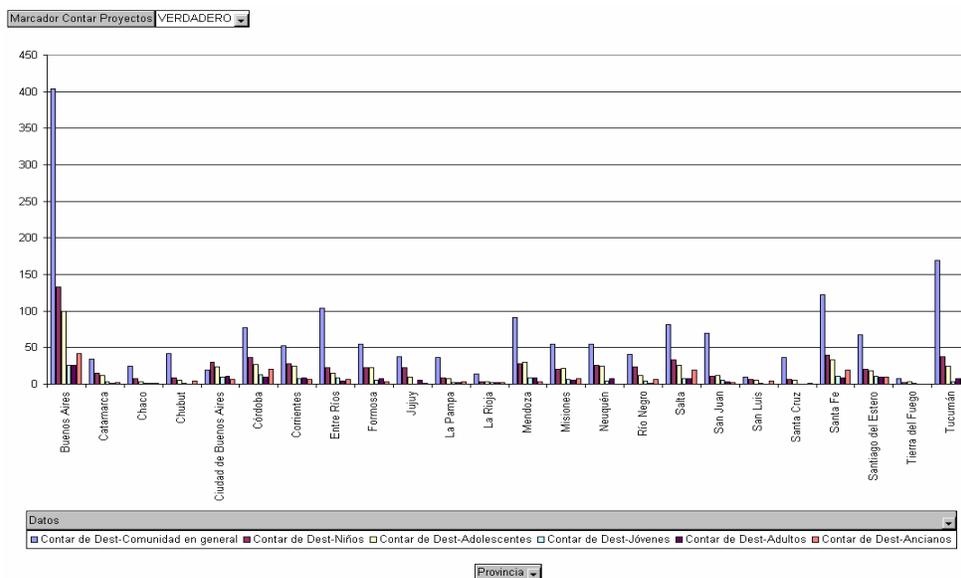
UNIVERSO 2

CUADRO 7: Experiencias educativas solidarias según tipo de destinatario. Cantidad por jurisdicción

Jurisdicción	Comunidad en general	Niños	Adolescentes	Jóvenes	Adultos	Ancianos	S/D
Buenos Aires	404	133	100	26	26	42	84
Catamarca	34	15	12	3	1	2	3
Chaco	25	8	3	1	1	1	4
Chubut	42	9	5	1		4	3
Ciudad de Buenos Aires	19	30	24	10	11	6	6
Córdoba	77	36	27	13	10	20	4
Corrientes	53	28	25	7	9	6	4
Entre Ríos	104	23	15	9	4	6	1
Formosa	55	22	23	5	8	3	4
Jujuy	38	23	10	0	5	1	1
La Pampa	36	9	7	2	2	3	11
La Rioja	14	3	3	2	2	2	0
Mendoza	91	28	30	9	9	3	8
Misiones	55	20	21	6	5	7	4
Neuquén	55	26	25	4	7	0	10
Río Negro	41	24	12	4	1	6	8
Salta	81	33	26	7	8	19	5
San Juan	70	11	12	5	3	2	15
San Luis	10	6	5	1	0	4	0
Santa Cruz	36	6	5	0	0	1	4
Santa Fe	122	40	33	11	9	19	36
Santiago del Estero	68	20	18	11	10	10	22

Tierra del Fuego	7	2	3	1	0	0	3
Tucumán	169	37	25	3	7	7	23
Total nacional	1706	592	469	141	138	174	263

GRÁFICO 1: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN TIPO DE DESTINATARIO. CANTIDAD POR JURISDICCIÓN



CUADRO 8: Experiencias educativas solidarias según carencia o situación socioeconómica cultural específica de los destinatarios. Cantidad por jurisdicción

Jurisdicción	Capacidades diferentes	Riesgo educativo	Pobl. rurales aisladas	Madres y padres adolescentes	Enfermos	Población carcelaria	Niños en la calle	Desocupados	Adictos	Pobres	Otros	S/D
Buenos Aires	48	128	44	5	20		4	15	2	114	116	338
Catamarca	2	8	3	1	1					1	1	46
Chaco	4	4			1		1			5	1	25
Chubut	6	8	3	3	2	1				13	7	22
Ciudad de Buenos Aires	6	13	12		3		1	3		6	1	22
Córdoba	11	24	7	1	2		1	6		22	35	57

Corrientes	6	15	5	1	4		2	3		7	3	68
Entre Ríos	10	26	14	1	4	1	1	5	2	32	12	49
Formosa	2	10	11		1			6	2	16	9	37
Jujuy	4	24	7		2	1	1	5	2	22	29	11
La Pampa	3	14	4	1	4		2		1	7	2	38
La Rioja				2	1					3	2	15
Mendoza	13	39	13	3	5		5	9	1	36	20	66
Misiones	5	14			5	1	2			9	8	56
Neuquén	4	6	1			2				3	3	85
Río Negro	4	15	4	1			1			6	1	54
Salta	8	21	5	1	4		4	4		12	16	82
San Juan	9	8	2	2	1			2	2	3	9	76
San Luis	5	6	3		1				1	4	3	1
Santa Cruz	7	8	2	1						5	27	5
Santa Fe	30	33	15		5	2	3	2	1	25	31	111
Santiago del Estero	4	22	6	2	3			4		31	9	67
Tierra del Fuego	1	2			1							11
Tucumán	4	29	8	4	5		1	4		28	8	182
Total	196	477	169	29	75	8	29	68	14	410	353	1524

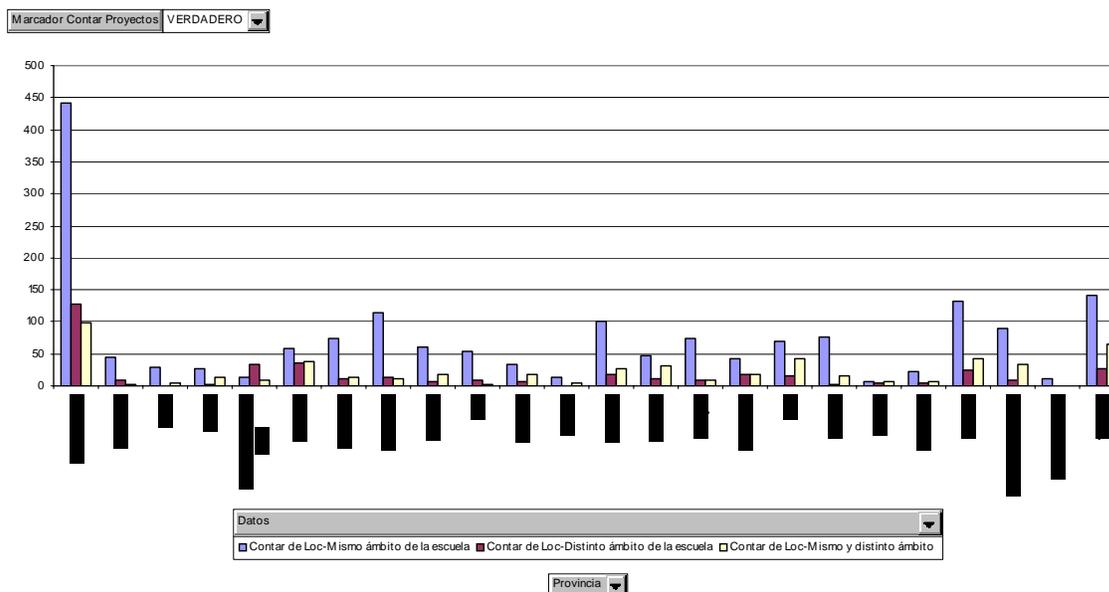
CUADRO 9: Experiencias educativas solidarias según localización de los destinatarios. Cantidad por tipo de gestión de la escuela.

Localización	Estat al	Priva da	S/D	Total
Mismo ámbito de la escuela	1477	278	25	1780
Distinto ámbito de la escuela	237	155	9	401
Ambos ámbitos	408	117	14	539
#N/A	132	36	10	178
Total	2254	586	58	2898

CUADRO 10: Experiencias educativas solidarias según localización de los destinatarios.
Cantidad por jurisdicción

Jurisdicción	Mismo ámbito de la escuela	Distinto ámbito de la escuela	Ambos ámbitos	S/D	Total
Buenos Aires	442	128	98	33	701
Catamarca	45	10	2	1	58
Chaco	30	1	4	4	39
Chubut	27	3	14	16	60
Ciudad de Buenos Aires	13	33	10	1	57
Córdoba	58	35	39	16	148
Corrientes	73	11	14	2	100
Entre Ríos	114	13	12	3	142
Formosa	61	6	18	2	87
Jujuy	53	8	3	3	67
La Pampa	33	6	18	4	61
La Rioja	14	0	5	1	20
Mendoza	100	18	28	10	156
Misiones	47	12	31	0	90
Neuquén	75	10	10	5	100
Río Negro	43	17	19	3	82
Salta	69	15	43	6	133
San Juan	77	3	16	9	105
San Luis	7	5	6	2	20
Santa Cruz	23	5	7	16	51
Santa Fe	133	24	43	24	224
Santiago del Estero	89	10	34	1	134
Tierra del Fuego	12	0	1	1	14
Tucumán	142	28	64	15	249
Total	1780	401	539	178	2898

GRÁFICO 2: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN LOCALIZACIÓN DE LOS DESTINATARIOS. CANTIDAD POR JURISDICCIÓN.

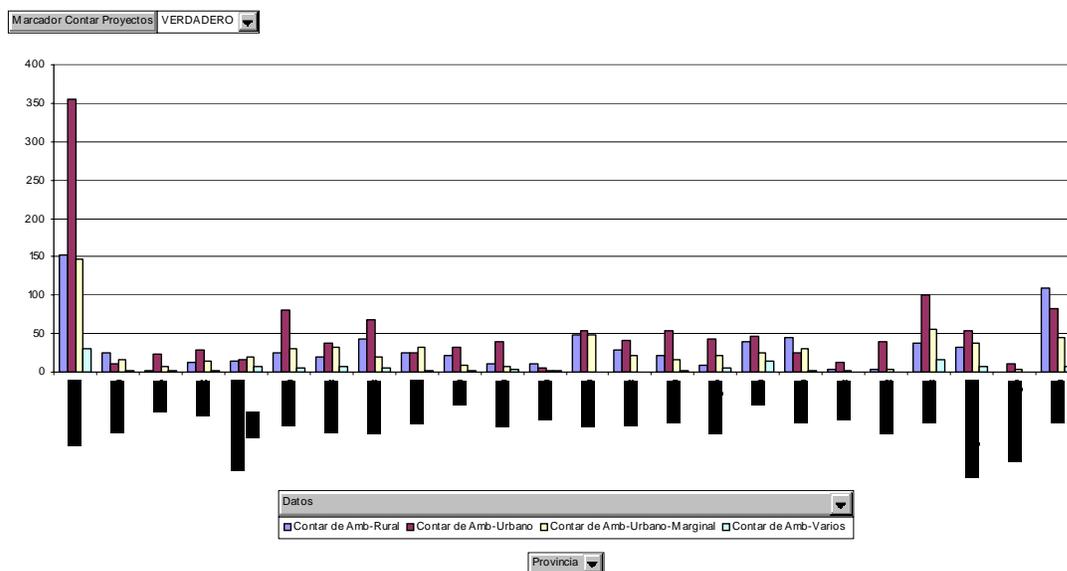


CUADRO 11: Experiencias educativas solidarias según ámbito de los destinatarios. Cantidad por jurisdicción

Jurisdicción	Rural	Urbano	Urbano-Marginal	Más de un ámbito	S/D	Total
Buenos Aires	152	355	147	30	17	701
Catamarca	26	11	16	2	3	58
Chaco	2	23	8	1	5	39
Chubut	12	29	14	1	4	60
Ciudad de Buenos Aires	14	17	19	7	0	57
Córdoba	26	81	31	6	4	148
Corrientes	20	37	32	7	4	100
Entre Ríos	43	69	20	5	5	142
Formosa	25	25	33	1	3	87
Jujuy	22	33	9	1	2	67
La Pampa	11	39	7	3	1	61
La Rioja	10	6	2	2	0	20
Mendoza	49	53	49	0	5	156
Misiones	28	41	21	0	0	90

Neuquén	22	54	17	2	5	100
Río Negro	9	43	22	6	2	82
Salta	40	47	25	14	7	133
San Juan	44	26	30	2	3	105
San Luis	4	12	2	0	2	20
Santa Cruz	4	40	4	0	3	51
Santa Fe	38	101	56	17	12	224
Santiago del Estero	33	53	37	7	4	134
Tierra del Fuego		10	3	0	1	14
Tucumán	109	83	45	8	4	249
Total	743	1288	649	122	96	2898

GRÁFICO 3: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN ÁMBITO DE LOS DESTINATARIOS. CANTIDAD POR JURISDICCIÓN



CUADRO 12: Experiencias educativas solidarias según ámbito de los destinatarios.
Porcentaje de cada temática.

Categoría	Rural	Urbano	Urbano-Marginal	Varios
EDU	10,50%	16,07%	17,72%	12,30%
PART CIUD	7,00%	13,28%	12,33%	8,20%
INF Y COM	4,31%	4,50%	5,24%	8,20%
AMB	10,77%	12,03%	7,86%	9,84%
SAL	7,27%	9,39%	7,09%	10,66%
ANIM	8,88%	8,54%	7,70%	10,66%
PROD	32,17%	11,26%	16,64%	14,75%
PROBLO SOC	15,07%	17,47%	17,41%	24,59%
OTRAS	1,62%	1,86%	1,69%	0,82%
S/D	2,42%	5,59%	6,32%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

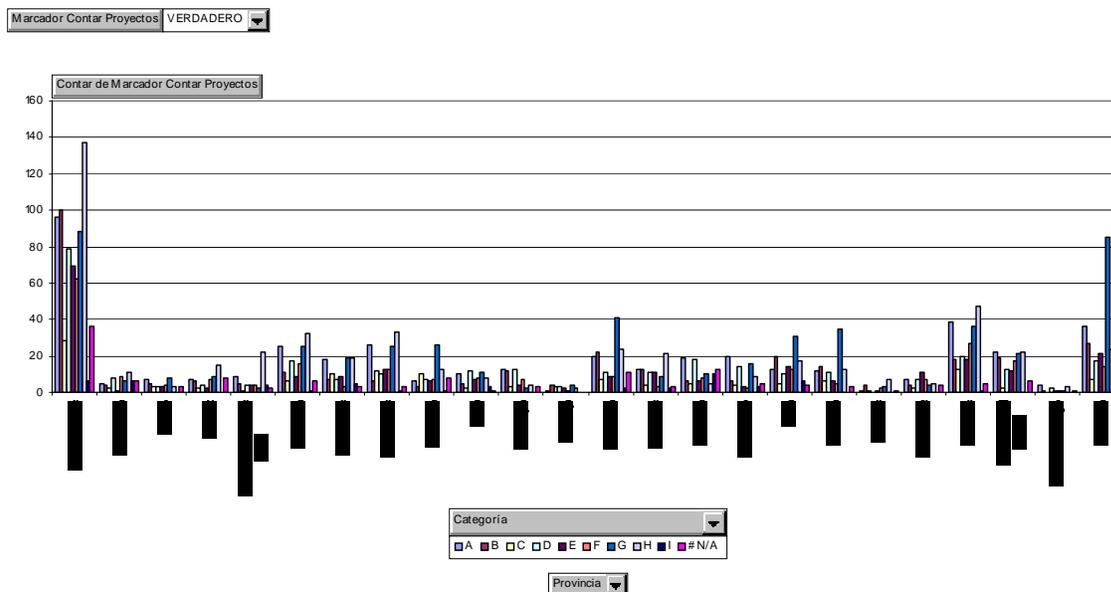
CUADRO 13: Experiencias educativas solidarias según temáticas. Cantidad que atiende destinatarios de carencias o situación socio económica cultural específica

Categoría	Personas con capacidades diferentes	Niños y Jóvenes en riesgo educativo	Poblac. Rurales aisladas	Madres y Padres Adolesc.	Enfermos	Población Carcelaria	Niños en la calle	Personas desocupadas	Adictos	Pobres	Otros	S/D	Total de Temática
EDU	36	142	15	5	11	2	4	20		38	53	191	429
PART CIUD	13	54	8	4	8	1	8	10	1	53	52	169	322
INF Y COM		5	14	1	1			3	1	10	14	100	138
AMB	3	4	7							4	46	242	301
SAL	4	31	7	4	14		1		9	35	35	137	242
ANIM PATR TUR	7	38	17	1	2		3	2	1	19	43	145	249
PROD	30	60	42	2	11	2	4	23		105	47	287	517
PROBL SOC	92	112	53	8	24	2	8	6	1	125	54	122	496
OTRAS		7	3		1	1	1	1	1	5	1	38	51
#N/A	11	24	3	4	3			3		16	8	93	153
Total	196	477	169	29	75	8	29	68	14	410	353	1524	2898

CUADRO 14: Experiencias educativas solidarias según temática . Cantidad por jurisdicción

Jurisdicción	EDU	PART CIUD	INF Y COM	AMB	SAL	ANIM - PATR - TUR	PROD	PROBL SOC	OTRAS	S/D	Total
Buenos Aires	96	100	28	79	69	62	88	137	6	36	701
Catamarca	5	4	2	8	1	9	6	11	6	6	58
Chaco	7	5	3	3	3	4	8	3		3	39
Chubut	7	6	2	4	2	7	9	15		8	60
Ciudad de Buenos Aires	9	5	1	4	4	4	2	22	4	2	57
Córdoba	25	11	6	17	9	16	25	32	1	6	148
Corrientes	18	7	10	7	9	3	19	19	5	3	100
Entre Ríos	26	6	12	10	13	13	25	33	1	3	142
Formosa	6	3	10	7	6	7	26	13	1	8	87
Jujuy	10	5	2	12	7	8	11	8	3	1	67
La Pampa	13	12	3	13	4	7	2	4		3	61
La Rioja	1	4	3	3	2	1	4	2			20
Mendoza	20	22	7	11	9	9	41	24	2	11	156
Misiones	13	13	4	11	11	3	9	21	2	3	90
Neuquén	19	6	5	18	6	8	10	5	10	13	100
Río Negro	20	6	4	14	3	2	16	9	3	5	82
Salta	13	20	5	10	14	13	31	17	6	4	133
San Juan	12	14	6	11	6	5	35	13		3	105
San Luis	1	4	1		1	2	3	7		1	20
Santa Cruz	7	4	2	7	11	7	4	5		4	51
Santa Fe	39	18	13	20	18	27	36	47	1	5	224
Santiago del Estero	22	19	2	13	12	17	21	22		6	134
Tierra del Fuego	4	1		2	1	1	1	3		1	14
Tucumán	36	27	7	17	21	14	85	24		18	249
Total	429	322	138	301	242	249	517	496	51	153	2898

GRÁFICO 4: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN TEMÁTICA .
CANTIDAD POR JURISDICCIÓN



CUADRO 15: Proyectos educativos solidarios .Cantidad y porcentaje por jurisdicción e IDHA de la jurisdicción.

Jurisdicción	IDHA	PROYECTOS PRODUCTIVOS SOLIDARIOS	Total de experiencias	PORCENTAJE DE PROYECTOS PRODUCTIVOS SOLIDARIOS
Buenos Aires	0.629	88	701	12,55%
Catamarca	0.374	6	58	10,34%
Chaco	0.309	8	39	20,51%
Chubut	0.515	9	60	15,00%
Ciudad de Buenos Aires	0.867	2	57	3,51%
Córdoba	0.685	25	148	16,89%
Corrientes	0.227	19	100	19,00%
Entre Ríos	0.527	25	142	17,61%
Formosa	0.156	26	87	29,89%
Jujuy	0.187	11	67	16,42%
La Pampa	0.632	2	61	3,28%
La Rioja	0.402	4	20	20,00%
Mendoza	0.634	41	156	26,28%
Misiones	0.339	9	90	10,00%

Neuquén	0.556	10	100	10,00%
Río Negro	0.457	16	82	19,51%
Salta	0.339	31	133	23,31%
San Juan	0.444	35	105	33,33%
San Luis	0.510	3	20	15,00%
Santa Cruz	0.603	4	51	7,84%
Santa Fe	0.580	36	224	16,07%
Santiago del Estero	0.419	21	134	15,67%
Tierra del Fuego	0.653	1	14	7,14%
Tucumán	0.400	85	249	34,14%
Total Nacional	0.613	517	2898	17,84%

CUADRO 16: Experiencias educativas solidarias según subtemática. Cantidad por jurisdicción.

Jurisdicción	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3	D1	D2	D3	E1	E2
Buenos Aires	3	24	37	12	20	12	72	15	1		24	2	2	43	17	19	65	4
Catamarca	1	1	1	1	1		3	1			1	1		6		2	1	
Chaco				6	1		4	1			3			3			3	
Chubut		1	2	1	3		3	3			2			2	2		2	
Ciudad de Buenos Aires		4	2	1	2		5				1			1	2	1	4	
Córdoba	3	8	5		8	1	6	4			6			5	4	8	6	3
Corrientes			7	2	9	1	4	2			9	1		4	2	1	7	2
Entre Ríos	1	2	7	4	12	2	4				8	4		7	3		10	3
Formosa	2	2			2		2	1			8	2		5	1	1	6	
Jujuy		4	2	2	1		4	1			1	1		6	1	5	7	
La Pampa	1	4	2	1	5	2	7	3			2	1		6	3	4	3	1
La Rioja	1						3	1			3			1	2		1	1
Mendoza		2	7	2	9	1	18	3			5	2		6	3	2	9	
Misiones	1	2	6	2	2	2	10	1			4			8	2		11	
Neuquén		7	8	3	1		5	1			2	3		12	4	2	6	
Río Negro	2	7	5	2	3		6				4			10	3		3	
Salta		2	2	1	8	1	18	1			5			5	3	2	13	1
San Juan	2	3	2	3	1		9	5			6			6	2	3	6	
San Luis					1		3	1				1					1	
Santa Cruz			4		3	1	3				2			6		1	11	
Santa Fe	4	13	5	6	11	1	12	4		1	13			7	6	7	12	6

Santiago del Estero	2	9	4	2	4		16	3			2			5	3	5	12	
Tierra del Fuego				2	2		1							1	1		1	
Tucumán	2	4	10	9	11		22	4	1		6	1		12	2	3	20	1
Total	25	99	118	62	120	24	240	55	2	1	117	19	2	167	66	66	220	22
Provincia	F1	F2	F3	F4	F5	G1	G2	G3	H1	H2	H3	H4	H5	H6	I	S/D	Total	
Buenos Aires	17	11	25	8	1	48	26	13	23	9	9	38	56	1	6	38	701	
Catamarca	5		4			2	3	1	2	2	2	1	4		6	6	58	
Chaco		1	3			5	1	2		1		1	1			3	39	
Chubut	2	1	3		1	7	1	1	2			5	8			8	60	
Ciudad de Buenos Aires		1	1	2		1	1		2				18		4	4	57	
Córdoba	4	2	9	1		14	8	3	7	2	1	9	13		1	7	148	
Corrientes		2	1			7	5	7	5	5	1	3	5		5	3	100	
Entre Ríos	3	4	4	1		19	3	3	4	1	8	10	9	1	1	4	142	
Formosa	3	2	2			21	1	4	3	5	1	2	2		1	8	87	
Jujuy	6		1		1	4	1	6	1			3	4		3	2	67	
La Pampa	3		4			1	1			1	1	1	1			3	61	
La Rioja			1			4			1				1				20	
Mendoza	2	3	4			20	11	10	8	2	2	9	3		2	11	156	
Misiones	1	2				6	2	1	4	3	2	7	5		2	4	90	

Neuquén	3	2	3			4	3	3		1		3	1		10	13	100
Río Negro		1	1			6	9	1	1	1	2	2	3		3	7	82
Salta	6	2	4		1	17	5	9	8	1		5	3		6	4	133
San Juan	2	1	2			24	1	10	6	1	1	5				4	105
San Luis	1			1		2		1	1			6				1	20
Santa Cruz	2	3	2			3	1				1	3	1			4	51
Santa Fe	8	5	11	2		18	6	12	18	11	2	12	4		1	6	224
Santiago del Estero	7		10			12	2	7	5	3	3	4	7			7	134
Tierra del Fuego			1			1						1	2			1	14
Tucumán	2	4	7		1	44	20	21	9	2	5	3	5			18	249
Total	77	47	103	15	5	290	111	115	110	51	41	133	156	2	51	166	2898

Referencias del Cuadro 16

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, contaminación 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 (Anorexia-Bulimia)

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

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

H. Atención a Problemáticas Socioeconómicas

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

I. Otras

GRÁFICO 5: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN SUBTEMÁTICA.

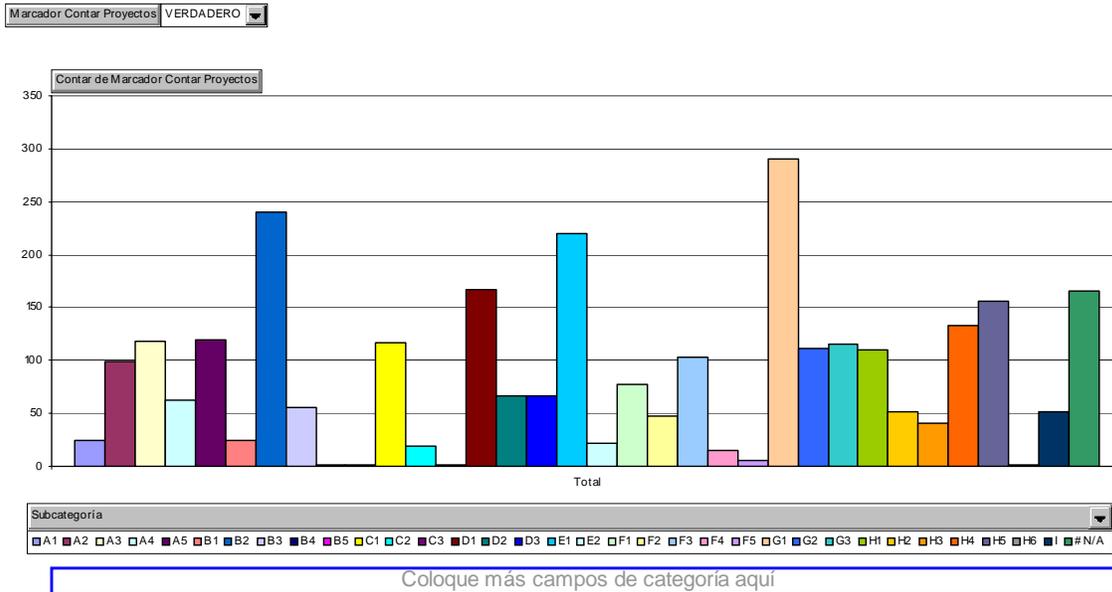


GRÁFICO 6: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN TEMÁTICA. CANTIDAD QUE ATIENDE A DESTINATARIOS CON CARENCIAS O SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA ESPECÍFICA

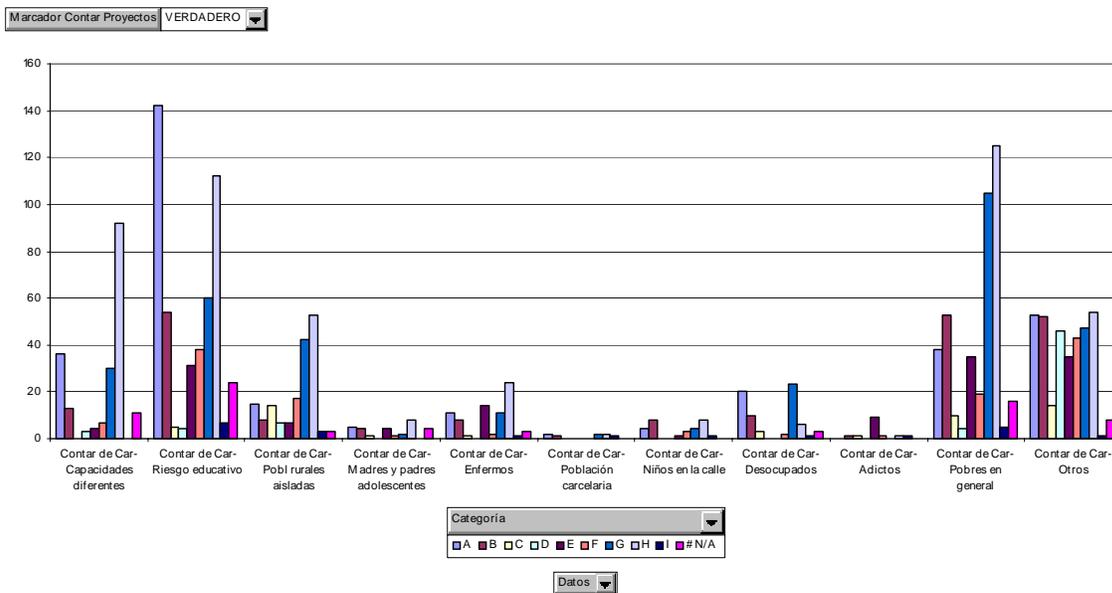
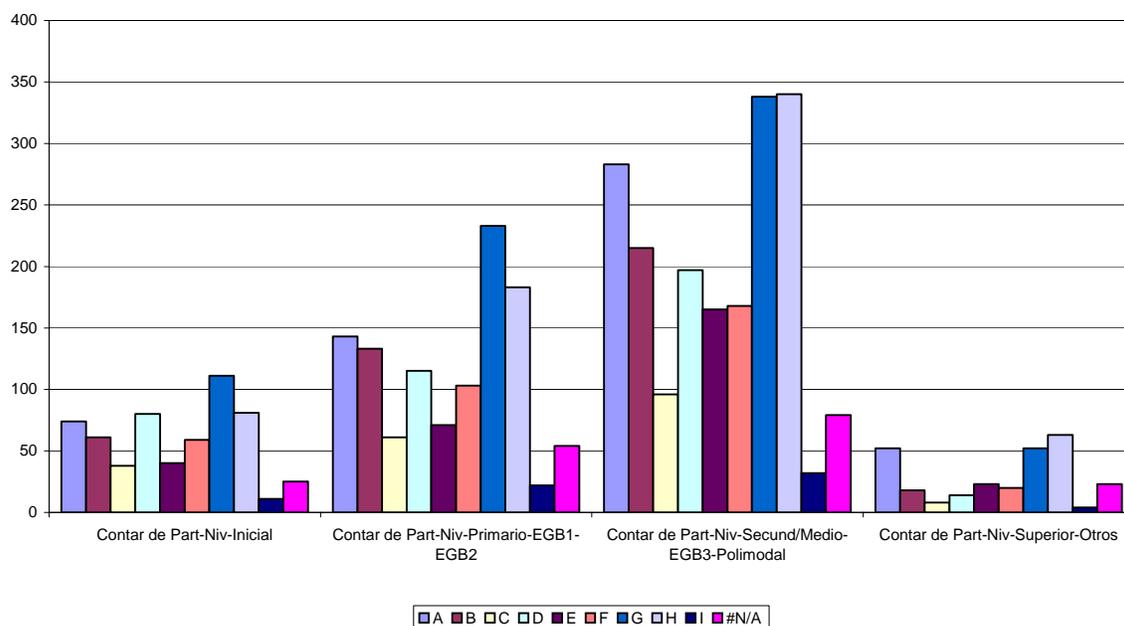


GRÁFICO 7: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN TEMÁTICA.CANTIDAD DE ACUERDO A LA PARTICIPACIÓN POR NIVEL EDUCATIVO.



CUADRO 17: Experiencias educativas solidarias según participación por nivel educativo. Cantidad por jurisdicción

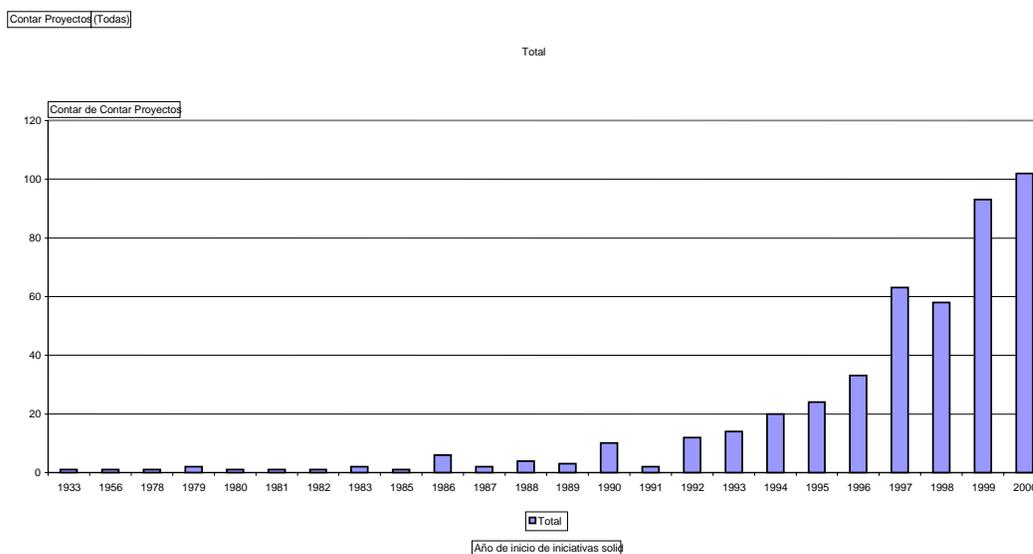
Jurisdicción	Inicial	Primario-EGB1-EGB2	Secund/Medio-EGB3-Polimodal
Buenos Aires	97	212	537
Catamarca	9	25	33
Chaco	13	17	19
Chubut	15	23	39
Ciudad de Buenos Aires	15	18	44
Córdoba	18	48	94
Corrientes	25	41	60
Entre Ríos	48	61	84
Formosa	15	43	51
Jujuy	16	29	36
La Pampa	10	20	38
La Rioja	2	8	14
Mendoza	27	45	84
Misiones	16	43	66

Neuquén	25	44	54
Río Negro	17	35	48
Salta	32	68	97
San Juan	31	48	73
San Luis	2	4	18
Santa Cruz	8	12	26
Santa Fe	46	104	157
Santiago del Estero	24	41	77
Tierra del Fuego	2	4	5
Tucumán	67	125	159
Total Nacional	580	1118	1913

CUADRO 18: Experiencias con iniciativas solidarias previas.

Iniciativas solidarias previas	Total	Porcentaje sobre Total
SÍ	1867	64,42%
NO	1031	35,58%
Total	2898	100,00%

GRÁFICO 8: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS POR AÑO DE INICIO DEL PROYECTO.



CUADRO 19: Experiencias educativas solidarias según tipo de participación. Cantidad por jurisdicción

Jurisdicción	Voluntaria	Obligatoria	Ambas	S/D	Total
Buenos Aires	422	94	116	69	701
Catamarca	43	5	1	9	58
Chaco	24	1	7	7	39
Chubut	28	5	13	14	60
Ciudad de Buenos Aires	46	3	5	3	57
Córdoba	76	22	39	11	148
Corrientes	69	6	17	8	100
Entre Ríos	86	14	27	15	142
Formosa	54	6	15	12	87
Jujuy	46	7	8	6	67
La Pampa	50	7	3	1	61
La Rioja	10	3	4	3	20
Mendoza	81	21	30	24	156
Misiones	57	13	13	7	90
Neuquén	52	15	8	25	100
Río Negro	43	16	10	13	82
Salta	74	14	30	15	133
San Juan	66	9	12	18	105
San Luis	11	3	5	1	20
Santa Cruz	33	3	4	11	51
Santa Fe	131	24	45	24	224
Santiago del Estero	79	18	26	11	134
Tierra del Fuego	8	3		3	14
Tucumán	151	15	42	41	249
Total	1740	327	480	351	2898

CUADRO 20: Experiencias educativas según año de inicio. Porcentaje sobre total con datos

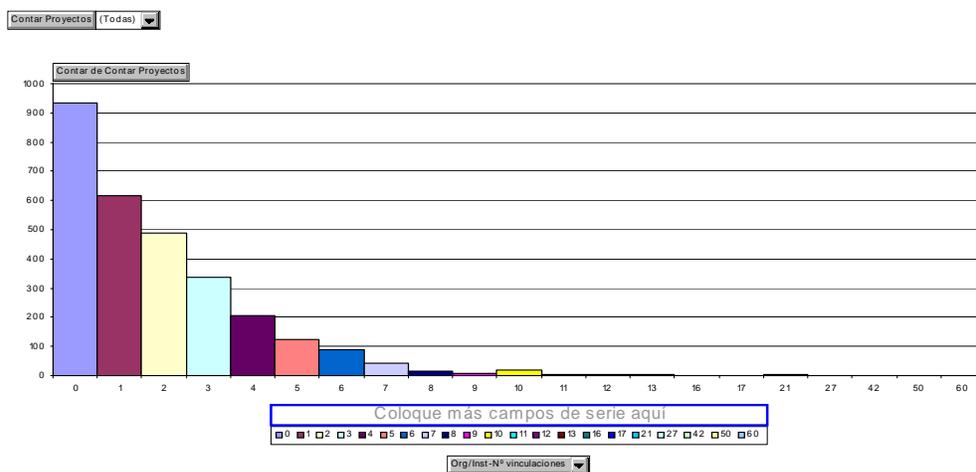
Año de inicio de iniciativas solid.	Total	Porcentaje sobre total de proyectos con datos
S/D	2441	(se excluye)
1933	1	0,22%
1956	1	0,22%
1978	1	0,22%
1979	2	0,44%
1980	1	0,22%
1981	1	0,22%
1982	1	0,22%
1983	2	0,44%
1985	1	0,22%
1986	6	1,31%
1987	2	0,44%
1988	4	0,88%
1989	3	0,66%
1990	10	2,19%
1991	2	0,44%
1992	12	2,63%
1993	14	3,06%
1994	20	4,38%
1995	24	5,25%
1996	33	7,22%
1997	63	13,79%
1998	58	12,69%
1999	93	20,35%
2000	102	22,32%
Total con datos	457	100,00%
Total general	2898	

CUADRO 21: Experiencias educativas solidarias según número de vinculaciones con Organizaciones. Cantidad y porcentaje.

Org/Inst-Nº vinculaciones	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta *
0 ó S/D	934	32,23%
1	616	21,26%
2	487	16,80%
3	337	11,63%
4	206	7,11%
5	123	4,24%
6	90	3,11%
7	41	1,41%
8	17	0,59%
9	6	0,21%
10	21	0,72%
11	5	0,17%
12	4	0,14%
13	3	0,10%
16	1	0,03%
17	1	0,03%
21	2	0,07%
27	1	0,03%
42	1	0,03%
50	1	0,03%
60	1	0,03%
Total	2898	100,00%

* Sobre el Total general (sin excluir 0 ó #N/A).

GRÁFICO 9: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN NÚMERO DE VINCULACIONES CON. ORGANIZACIONES.



CUADRO 22: Experiencias educativas solidarias según número de vinculaciones con. Organizaciones. En intervalos.

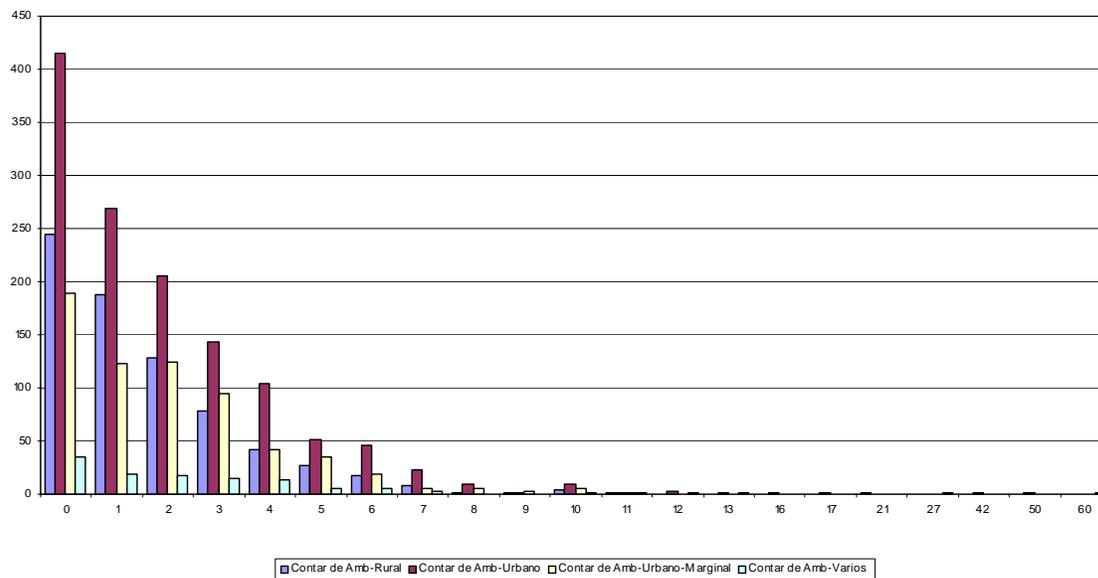
Org/Inst-Nº vinculaciones2	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
0 o S/D	934	32,23%
1	616	21,26%
2 a 4	1030	35,54%
5 o más	318	10,97%
Total	2898	100,00%

CUADRO 23: Experiencias educativas solidarias según número de vinculaciones con. Organizaciones. Cantidad de cada ámbito

Org/Inst-Nº vinculaciones	Rural	Urbano	Urbano-Marginal	Más de uno	S/D	Total
0	245	415	189	35	50	934
1	188	269	123	19	17	616
2	129	205	124	18	11	487
3	78	143	95	15	6	337
4	42	104	42	13	5	206
5	27	52	35	6	3	123
6	18	46	19	6	1	90

7	8	23	5	3	2	41
8	1	10	6			17
9	1	2	3			6
10	4	9	6	2		21
11	1	1	2	1		5
12		3		1		4
13		2		1		3
16		1				1
17		1				1
21	1				1	2
27				1		1
42		1				1
50		1				1
60				1		1
Total	743	1288	649	122	96	2898

GRÁFICO 10: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS SEGÚN NÚMERO DE VINCULACIONES CON. ORGANIZACIONES. CANTIDAD DE CADA ÁMBITO



CUADRO 24: Experiencias de aprendizaje-servicio según nivel educativo de los participantes Cantidad y porcentaje sobre el total. Experiencias sin vinculación curricular según nivel educativo de los participantes Cantidad y porcentaje sobre el total.

Nivel	Exp. de aprendizaje-servicio	Porcentaje de exp. de aprendizaje-servicio sobre Total	Experiencias ejecutadas por estudiantes sin vinculación curricular, con objetivos de aprendizaje y servicio	Porcentaje de Experiencias ejecutadas por estudiantes sin vinculación curricular, con objetivos de aprendizaje y servicio	Total
Inicial	313	18,82%	46	20,81%	580
Primario-EGB1-EGB2	619	37,22%	92	41,63%	1118
Sec/Medio-EGB3-Polimodal	1205	72,46%	152	68,78%	1913
Superior-Otros	165	9,92%	16	7,24%	277
Total	1663	100,00%	221	100,00%	2898

CUADRO 25: Experiencias de aprendizaje-servicio según número de articulaciones curriculares Cantidad y porcentaje sobre total de proyectos de aprendizaje-servicio y sobre total de experiencias solidarias

Nº de vinc curriculares	Exp. de aprendizaje-servicio	Porcentaje sobre el total de experiencias de aprendizaje-servicio	Porcentaje sobre el total de experiencias	Total
0	0	0,00%	0,00%	391
1	97	5,83%	59,51%	163
2	214	12,87%	64,46%	332
3	279	16,78%	64,43%	433
4	353	21,23%	65,37%	540
5	295	17,74%	67,35%	438
6	189	11,37%	69,23%	273
7	107	6,43%	64,85%	165
8	57	3,43%	80,28%	71
9	20	1,20%	100,00%	20
10	42	2,53%	72,41%	58
11	4	0,24%	57,14%	7
12	2	0,12%	100,00%	2

13	2	0,12%	100,00%	2
22	2	0,12%	66,67%	3
Total	1663	100,00%	57,38%	2898

CUADRO 26: Experiencias de aprendizaje-servicio según participación de los alumnos en las distintas etapas. Cantidad y porcentaje sobre total de proyectos de aprendizaje-servicio y sobre total de experiencias solidarias

Participación de Alumnos por Etapas	Exp. de Aprendizaje -Servicio	Porcentaje sobre el total de experiencias de aprendizaje-servicio	Porcentaje sobre el total de experiencias	Total de proyectos
Diagnóstico	1277	76,79%	63,44%	2013
Planificación	1285	77,27%	65,66%	1957
Evaluación	545	32,77%	66,06%	825

CUADRO 27: Experiencias de aprendizaje-servicio según participación de los alumnos y de Organizaciones e instituciones en el diagnóstico. Cantidad y porcentaje sobre total de proyectos de aprendizaje- servicio

Contar AS		Org/Inst-Diagnóstico		Total AS	% sobre 1663
		VERDAD ERO	FALSO		
Part-Alumnos-Diagnóstico	VERDAD ERO	622	655	1277	76,79%
	FALSO	122	264	386	23,21%
Total AS		744	919	1663	100,00%
% sobre 1663		44,74%	55,26%	100,00%	
1399 proyectos de Aprendizaje-Servicio con Diagnóstico					

CUADRO 28: Experiencias de aprendizaje-servicio según disciplinas vinculadas. Cantidad por nivel educativo.

AS x Disciplina x Nivel	Inicial	Primario-EGB1-EGB2	Sec/Medio-EGB3-Polimodal
Ciencias Exactas	201	413	566
Ciencias Naturales	237	455	701
Ciencias Sociales	232	434	671
Lengua y Humanidades	251	501	726
Gestión y Economía	7	17	167
Tecnología	169	334	593
Educación Física	50	98	150
Arte	113	226	320
Formación Ética	122	280	496
Formación Religiosa	19	37	91
Total	313	619	1205