

# MIRADAS Y VOCES de la Investigación Educativa VI

Innovación educativa con miras a la justicia social  
Aportes desde la investigación educativa

2022

Innovación, inclusión y desarrollo profesional docente

Coordinación:  
Horacio Ademar Ferreyra  
Roberto José Guzmán

# MIRADAS Y VOCES

## de la Investigación Educativa VI

---

Innovación educativa con miras a la justicia social  
Aportes desde la investigación educativa

---

Innovación, inclusión y desarrollo  
profesional docente

Coordinación:  
Horacio Ademar Ferreyra  
Roberto José Guzmán

Ferreya, Horacio Ademar

Miradas y voces de la investigación educativa VI. Innovación educativa con miras a la justicia : Aportes desde la investigación educativa. Innovación, inclusión y desarrollo profesional docente / Horacio Ademar Ferreyra ; Silvia Coicaud ; compilación de María Cecilia Bazzanella ; Martín Daniel Cipollone Brol. - 1a ed - Córdoba : Comunic-Arte ; Córdoba : Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, 2022.

Libro digital, PDF - (Miradas y voces de la investigación educativa / Horacio Ademar Ferreyra)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-602-470-9

1. Ciencias de la Educación. I. Coicaud, Silvia II. Bazzanella, María Cecilia, comp. III. Cipollone Brol, Martín Daniel, comp. IV. Título.  
CDD 370

ISBN 978-987-602-470-9

Quinta edición, 2022

D.R. © 2022 Universidad Católica de Córdoba, Argentina D.R. © 2022 Fundación de Estudios Superiores Mons. Abraham Escudero Montoya - FUNDES, Colombia D.R.

Coordinación:

Horacio Ademar Ferreyra  
Roberto José Guzmán

Diseño gráfico:

Fabio Viale

## INDICE

Prólogo .....	5
Presentación .....	7

### CAPÍTULO I

INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROCESOS DE INNOVACIÓN .....	10
---	----

Entre puentes y arenales: replanteos acerca de la enseñanza que incorpora tecnologías en la escuela media .....	14
--	----

Las escuelas y los ecosistemas de producción y desarrollo. Sobre cómo las escuelas pueden sinergiar con otras instituciones y modificar parte de su gramática escolar .....	34
---	----

Proyecto de mejora en la gestión de la Facultad de Música y Artes “Mtro. Manuel Barroso Ramírez” de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México .....	54
--	----

Educación digital y economía circular para el crecimiento sostenible de la universidad .....	88
--	----

Diálogo entre actores educativos en el aspo 2020 .....	105
--	-----

Gestión directiva y liderazgo en instituciones educativas inclusivas .....	123
--	-----

### CAPÍTULO II

DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE .....	142
---	-----

Pedagogías y narrativas sobre la gestión del aprendizaje-servicio en escuelas estatales y privadas adheridas al Bachillerato Internacional en Argentina .....	145
--	-----

El abordaje de conceptos de matemática en proyectos interdisciplinarios. El caso de modelizaciones de vectores para comprender y actuar .....	167
--	-----

Identificación de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ingeniería .....	193
--	-----

Un análisis de las contribuciones del programa Agrinho al aprendizaje de los estudiantes en el municipio de Redenção-Ceará: El caso de la escuela municipal Sebastião José Bezerra ..... 214

### **CAPÍTULO III**

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE ..... 243

La articulación en la unidad curricular Práctica Docente en la formación docente inicial ..... 246

Prácticas de formación docente desde la voz de los actores clave:  
estudiantes, supervisores y profesores guías ..... 260

Espacios pedagógicos TIC para la formación de licenciados:  
una propuesta desde las políticas estatales, tendencias internacionales y tensiones en el profesorado  
Formación de docentes para nuevas funciones y situaciones de enseñanza y aprendizaje ..... 286

El campo de la didáctica:  
retos en la formación de profesionales de la educación ..... 318

# Pedagogías y narrativas sobre la gestión del aprendizaje-servicio en escuelas estatales y privadas adheridas al Bachillerato Internacional en Argentina

Dra. Liliana Mayer

Investigadora Adjunta CONICET

E-mail: [lzmayer@gmail.com](mailto:lzmayer@gmail.com)

Lic. Wanda Perozzo-Ramírez

Becaria doctoral IIGG/UBA-CONICET

E-mail: [wperozzo79@hotmail.com](mailto:wperozzo79@hotmail.com)

## Resumen

El presente artículo analiza los modos en que se realizan proyectos de aprendizaje-servicio en el marco del Programa Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (IB) en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), Argentina. A través de un estudio cualitativo, que combina entrevistas en profundidad a agentes institucionales, análisis documental y observaciones de clase en escuelas estatales y privadas, se indaga en los diversos sentidos de las actividades que estudiantes, docentes y directivos realizan para el componente Creatividad, Acción y Servicio (CAS) de ese programa. Los resultados del trabajo muestran conclusiones disímiles: cuando se trata de escuelas privadas asociadas a públicos de sectores medios y medios-altos, el aprendizaje-servicio aparece orientado a la acción o servicio social, destinado a reducir déficits de un tercero; en contraste, cuando se trata de escuelas estatales, donde los estudiantes tienen perfiles socioeconómicos más cercanos a los beneficiarios de las escuelas privadas, logran trascender dicha orientación para lograr bienes comunitarios, tangibles o intangibles. Este perfil desventajado es motivo en algunas instituciones estatales para cancelar proyectos de aprendizaje-servicio que trasciendan acciones solidarias puntuales y materiales. Del artículo se deduce la importancia de los agentes institucionales en la promoción de estos proyectos. Si bien se trata de espacios donde los jóvenes son los protagonistas, el encuadre, habilitación o restricción para su realización dependerá de los adultos, de sus conocimientos, predisposición y valoración respecto del aprendizaje-servicio como pedagogía y práctica.

**Descriptores:** aprendizaje-servicio, desigualdades, internacionalización, cosmopolitismo, gestión educativa, bachillerato internacional.

## 1. Introducción

Dentro de los múltiples objetivos que tienen las instituciones educativas, la formación ciudadana está en su centro. Este no se alcanza de manera única a través de asignaturas específicas, sino en todo momento durante la experiencia educativa. Dicho de otra manera, todo espacio educativo, ya sea áulico o no, se relaciona con este objetivo y trasciende a los contenidos específicos de cada asignatura (Beech, 2009). Ahora bien, qué se entiende por ciudadano o, mejor dicho, por un *buen ciudadano* y cuáles son esos atributos y cualidades que la escuela debe elaborar, es objeto de disputa. Si bien la educación siempre es un proyecto extemporáneo, vinculado a una sociedad que se quiere construir, a partir de un recorte arbitrario de saberes, valores y contenidos (Bourdieu, 1998) se define ese perfil. En términos generales, en las sociedades occidentales existe un acuerdo en la promoción de valores y prácticas democráticas en los estudiantes que incentivan la vida social bajo parámetros de respeto a la diversidad cultural y social, los derechos humanos y la tolerancia. Si bien estos objetivos están desarrollados en la mayoría de las legislaciones educativas a nivel nacional, los cuales son posteriormente reafirmados y suscritos por los Estados nación en tratados internacionales, no son nuevos. Así lo sostuvo Adorno (1966) cuando esbozó que, si algo tenía que hacer la escuela, si algo consistía su función primaria, era evitar que Auschwitz volviera a suceder.

En América Latina, especialmente en Argentina, estos objetivos cobraron fuerza en las nuevas legislaciones que sucedieron como consecuencia de las reformas educativas principalmente de las décadas de los ochenta y noventa y de los primeros años del nuevo milenio (Mayer y Núñez, 2016), con compromisos y artículos específicos que ratificaban la necesidad de construir sociedades democráticas, inclusivas y diversas en latitudes que recuperaban sus democracias e instituciones luego de procesos dictatoriales, que suprimieron todo tipo de libertades y diversidades. En el resto del mundo occidental, estos compromisos se estandarizaron en acuerdos internacionales como los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). En particular, el ODS-4 hace alusión a los sistemas educativos: si bien plantea objetivos académicos y pedagógicos, referidos a una

educación de calidad, a través de sus diferentes metas enfatiza en la necesidad de construir sociedades plurales. En este sentido, el punto 7 remite específicamente a la construcción de ciudadanos empáticos y sensibles a los problemas locales y globales, y propone instancias participativas donde los estudiantes puedan realizar actividades que ayuden a desarrollar estas competencias (Perrenaud, 2006) y saberes.

En Argentina, la Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en 2006 (Ley 26.206), presenta varios artículos con la promoción de la solidaridad y valores y saberes relacionados con la promoción de estudiantes comprometidos socialmente y participativos en sus instituciones. Para tal fin, una de las modalidades que recomienda es el desarrollo de proyectos solidarios, en el marco del Programa de Educación Solidaria. En el año 2009, el Consejo Federal de Educación estableció que estos son contenido obligatorio en la nueva escuela secundaria. En estas instancias, como en otras previas, recomendaron el aprendizaje-servicio como el principal motor para llegar a tal fin, entendiéndolo como una pedagogía que propone un aprendizaje basado en proyectos solidarios que desarrollan estudiantes en un marco institucional, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad.

Los proyectos son planificados entre estudiantes y agentes institucionales – docentes, profesional no docente y directivos–, para integrarlo al currículum, a modo de combinarlo con el aprendizaje y la trayectoria educativa de los estudiantes (Tapia, 2017 y 2018). Esto último es de gran relevancia, puesto que permite el desplazamiento de formas de servicio social más vinculados a la filantropía o acción solidaria, para desarrollar una estrategia didáctica y pedagógica que involucre a la institución educativa y a la comunidad por el otro. Si bien el aprendizaje-servicio es una pedagogía de aplicación relativamente reciente en Argentina –aunque en proceso de expansión–, data de más de cien años, con orígenes que, en este continente, remontan a la Revolución mexicana. A su vez, a nivel global también cuenta con un gran desarrollo histórico. En Argentina, el aprendizaje-servicio ha ingresado por ambas vertientes, algunas más vinculadas con la educación popular (Tapia, 2017 y 2018) y otras a organismos internacionales. Dentro de estos últimos, se encuentra la Organización del Bachillerato Internacional (OBI), fundada en 1968 y que, con sede en Ginebra, tiene varios programas de internacionalización educativa (Mayer, 2019, 2020 y 2021).

La OBI ofrece diversos programas a las escuelas en el mundo, siendo el PD el más popular, y a través de su adhesión, las instituciones se transforman en escuelas del



“mundo del Bachillerato Internacional” o “mundo IB”, por sus siglas en inglés. En particular, el PD se constituye como una malla para los últimos dos años de la escuela secundaria que, una vez aprobado, tiene reconocimiento universal; permitiendo el ingreso automático a una diversidad de universidades en el mundo. Para ofrecer el PD, las escuelas atraviesan arduos procesos de auditoría interna y aplicación. Esto rige, en particular, para las escuelas privadas que deciden aplicar. Para las escuelas estatales, que América Latina se adhieren a distintas modalidades (Beech, Guevara y Del Monte, 2019; Resnik, 2015 y 2016; Bunnell, 2008; Doherty, Luke, Shield y Hincksman, 2012), lo hacen por convenios marco que realizan las autoridades educativas jurisdiccionales y la OBI. Para ambos casos, estos acuerdos garantizan que su malla curricular contemple el dictado de siete asignaturas, teniendo como obligatorias Lengua y Matemática, Teoría del conocimiento, la elaboración de una monografía final luego de un trabajo de investigación de dos años, y el desarrollo del componente CAS en el que los estudiantes realizan determinadas actividades certificadas que otorgan los créditos suficientes para completar el PD.

El componente CAS se engloba dentro del aprendizaje-servicio, entendido como proyectos pedagógicos integrados al currículum, en los que los estudiantes aplican, verifican y profundizan los aprendizajes escolares aportando a la solución de un problema comunitario. El aprendizaje-servicio como práctica pedagógica, aplica conceptos disciplinarios a espacios y problemas concretos, ofreciendo a las comunidades locales niveles de desarrollo comunitario (Furco, 2002; Castillo, Erales y Sánchez, 2007; Tapia, 2017 y 2018).

Actualmente, Argentina cuenta con 61 escuelas que ofrecen el PD, 10 de las cuales son estatales. Las escuelas de gestión privada, en su mayoría, se encuentran en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y corresponden, más allá de sus heterogeneidades, a instituciones de *élite* (Bourdieu, 1984 y 1986; Kahn Raman, 2010). Según Tiramonti y Ziegler (2008), las élites se definen como sectores sociales que combinan capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (en sus tres estados) y capital simbólico (prestigio, estatus, apellidos). Sin embargo, estas autoras repararon en el hecho de que, debido a la estructura histórica de la sociedad argentina, son escasas las posibilidades de encontrar sectores que se ajusten completamente al término, a diferencia de otros países. Siguiendo esta perspectiva, puede afirmarse que en Argentina no existe un único sector que haya logrado monopolizar el

conjunto de capitales, materiales y simbólicos. En particular, dentro de las escuelas de élite del subsistema privado, muchas han sido históricamente habitadas por poblaciones apartadas que desarrollaron un tipo de socialización comunitaria y/o religiosa, destinada a la conservación de posiciones y a la reproducción social dentro de un espacio determinado.

Las escuelas de gestión estatal pertenecientes al IB, a excepción de una en la provincia de Buenos Aires, se ubican en la Ciudad de Buenos Aires (CABA), accediendo al programa luego de un convenio firmado entre autoridades del Ministerio de Educación de la ciudad, que permite a las escuelas sumarse sin pagar los aranceles que exige la OBI. Más allá de las particularidades de cada caso, los públicos que albergan las escuelas estatales difieren en su mayoría de los de las privadas analizadas. Al respecto, Gamallo (2015) destacó los procesos de migración hacia el sector privado que se da en todos los deciles de la población, tendencia que se acentúa en los sectores más favorecidos. De manera tal que, pese a que las escuelas porteñas que adhieren al PD están ubicadas en las comunas –distritos– que presentan mejores indicadores socioeconómicos de la ciudad (Gottau y Mayer, 2021) y la perteneciente a la provincia de Buenos Aires, ubicada en una localidad de la zona norte con indicadores similares a los de la capital, sus públicos se distinguen de las escuelas privadas descriptas para albergar a sectores medios y medios bajos, más afectados por la volatilidad socioeconómica del país en los últimos años (Mayer, 2013).

En ambos casos de gestión estatal, el ministerio asume los costos –de instituciones y estudiantes–, lo cual abre debates respecto al uso de los recursos en materia educativa y de la equidad en su distribución. Que se trate de esta jurisdicción no es casual, dado que es gobernada hace más de 15 años por la alianza PRO-Cambiamos, con una mirada educativa más proclive al cosmopolitismo (Beck y Beck, 2001) y al mercado que el resto de las jurisdicciones. El hecho de que solo 10 escuelas hayan decidido participar del programa da cuenta de las disidencias que los proyectos institucionales muchas veces suponen hacia los procesos de internacionalización educativa en el país (Beech y Barrenechea, 2011). Estos procesos son específicos de la realidad educativa argentina que difiere de los modos en que se ha implementado el IB en otros países de la región, con promoción y crecimiento a partir del sector estatal, como es el caso de Perú, Ecuador y con articulaciones público-privadas en Costa Rica (Beech et al., 2019). Respecto a la implementación del PD del IB, conviene mencionar que se trata de un programa opcional

para los estudiantes. En algunas instituciones –según su ámbito de gestión– esto implica la creación de cursos paralelos para los alumnos que se inscriben. En otras, todos los alumnos tienen el mismo currículo y, luego, algunos rinden exámenes y demás requerimientos del programa. La mayoría de las instituciones educativas intentan su universalización a través de varias estrategias, pero, por costos, ausencia de motivación, entre otros, muchas veces tal pretensión se dificulta.

Siguiendo el análisis de Beech y Barrenechea (2011), Argentina se configura como un “cisne negro” en cuanto a la implementación de programas ligados a la internacionalización, debido a su tradición educativa y por resistencia a la pregnancia de tales ideas por parte de los actores intervinientes. De ahí que gran parte de las instituciones que adhieren a esas narrativas pertenezcan al ámbito privado y, a su vez, cuenten con mayor autonomía, donde intervienen otros actores institucionales (Larrondo y Mayer, 2018; Mayer, 2020). Así, hubo espacios que no pudieron adaptarse, mientras otros abrieron intersticios por donde se instalaron discursos y prácticas foráneas. Según Ball y Youdell (2008), el caso argentino correspondería al de privatización exógena del sistema educativo, aludiendo a componentes específicos que adoptaron lógicas tendientes a la privatización, aún sin fines de lucro. Estas líneas delimitan el contexto y particularidades en las que programas y agencias internacionales se insertan en Argentina (Beech, 2011), en el marco de un sistema educativo fragmentado (Tiramonti, 2004), donde el subsistema de gestión privada alcanza a un 30 % de la matrícula a nivel nacional, pero que se traduce en un 50 % en el AMBA (Gamallo, 2015; Morduchowicz, 2020).

En línea con lo anterior, este artículo se propuso analizar el desarrollo y aplicación de proyectos de aprendizaje-servicio en el marco del área CAS en escuelas que conforman el universo de instituciones IB en Argentina; aunque como se verá, al estar la gran mayoría de las instituciones bajo esta red ubicadas en la RMBA, el trabajo se focalizó en ese territorio. Si bien el recorte propuesto pudo presentar limitaciones, también permitió hacer un acercamiento a las regularidades relacionadas con los modos en que ciertos sectores sociales e instituciones se posicionan frente al aprendizaje-servicio. Es así como luego de las precisiones metodológicas y teóricas que permitieron describir los casos analizados, se presentan los hallazgos, primero, en función del ámbito de gestión de las escuelas; y, segundo, para indagar en las continuidades y rupturas entre ambos. Por último, en las conclusiones, se exponen generalidades e interrogantes que continúan orientando el trabajo.

## 2. Metodología

Este artículo se inscribe en una investigación más amplia que analiza los motivos por los que ciertas instituciones educativas deciden formar parte del PD del IB y las diferencias en su aplicación. A partir de estos objetivos generales se trazaron los específicos, relacionados con el tipo de ciudadanía que las escuelas IB vehiculizan, la contribución a la desigualdad y fragmentación educativa que estas instituciones generan, los modos en que se hacen presentes los discursos y agencias globales de educación en Argentina y su influencia en la política educativa local. Para ello, se entrevistaron a autoridades –coordinadores del IB y del área CAS– y docentes de varias escuelas IB.

Asimismo, esta investigación se enmarca en el tipo de estudio de casos múltiples, haciendo referencia a las escuelas privadas que han adoptado los programas del IB (Yin, 2003), más allá de su tipo de gestión. Los estudios de casos múltiples son relevantes, dado que permiten profundizar experiencias y descubrir nuevos sentidos invisibilizados por la cotidianeidad (Cebreiro y Fernández, 2004). De manera concreta, los estudios de caso son investigaciones empíricas que estudian un fenómeno dentro de su contexto real debido a la imposibilidad de separarlo o de separar las variables (Yin, 2003); es decir, permiten dar cuenta de la multiplicidad de situaciones dadas bajo un común denominador.

En este trabajo en particular, los diversos sentidos y narrativas que emergen en relación con la implementación del componente CAS de los programas del IB presentan múltiples variables y están estrechamente vinculadas al contexto en el que se desarrollan (Cebreiro y Fernández, 2004). Desde esta perspectiva de análisis, el estudio de caso posibilita estudiar el fenómeno desde múltiples perspectivas y no solo desde la influencia de una sola variable. Los estudios de casos aspiran a una visión global del fenómeno estudiado y resultan de gran utilidad cuando el investigador tiene escaso control sobre los eventos. El conocimiento de un fenómeno en perspectiva situada, en su entorno real, es lo que está presente en la intencionalidad de la investigación basada en estudios de caso (Yin, 2003).

En este marco, entre 2017 y 2019 se aplicaron entrevistas en profundidad (Saltalamacchia, 1992) a agentes educativos de escuelas de ambos tipos de gestión integradas al IB a través de la implementación del PD. Bajo este encuadre, la investigación supuso una estrategia descendente, es decir, desde los lugares de mayor jerarquía institucional hacia abajo, entrevistando primero a las autoridades y,

posteriormente, a los docentes. De esa manera se hizo un acercamiento a la perspectiva del actor en su contexto, abandonando el punto de vista único en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes (Bourdieu, 1999). Como es lógico, las investigadoras aportaron a las entrevistas sus instrumentos analíticos, su entrenamiento en el análisis de situaciones y un conocimiento global sobre el proceso; conocimiento logrado por el estudio previo de fuentes secundarias y el análisis de otras entrevistas. Pero, una vez en la relación, ese bagaje es solo uno de los insumos. La entrevista fue entendida como el marco de una elaboración teórica y metodológica conjunta en la que no necesariamente surgen acuerdos totales o aprovechamientos semejantes, pero sí interpretaciones que no existían antes de la relación (Saltalamacchia, 1992).

Las entrevistas realizadas partieron de preguntas generales relacionadas con los proyectos institucionales, para luego pasar a temas más referidos al IB, en particular en las realizadas a las autoridades; puesto que son quienes toman decisiones institucionales al respecto, no solo en relación con la puesta en marcha del PD en sus instituciones, sino a los avales a los proyectos de aprendizaje-servicio allí realizados. En la medida en que el PD excede al CAS, muchas preguntas estuvieron direccionadas hacia los demás componentes del programa. Con los docentes, si bien se formularon preguntas generales sobre los proyectos institucionales, se buscó hacer mayor énfasis en el aprendizaje-servicio y los proyectos desarrollados.

En varios de los casos analizados, fue posible ampliar el trabajo de campo a observaciones de clases, trabajo de archivo institucional y acceso y análisis de documentos programáticos y de difusión. Sobre esto último, se realizó un análisis de las páginas web de las escuelas seleccionadas. Como se planteó antes al mencionar la cantidad de composición de las escuelas del mundo IB, además de dar cuenta de una sobrerrepresentación del sector privado, la gran mayoría de estas escuelas se ubican en la RMBA. La muestra cualitativa realizada, comprendió el estudio de tres escuelas de gestión estatal y cinco de gestión privada sin financiamiento estatal. En cada institución se entrevistaron a las autoridades a cargo del PD y, luego, a los docentes que llevaban a cabo las acciones del componente CAS. En total, se realizaron 10 entrevistas a autoridades y 10 a docentes.

Esta perspectiva comprende que las escuelas no son organizaciones reproductoras de discursos, sino agentes y agencias dotadas de sentido y objetivos. En ese orden de ideas, se tuvo en cuenta la noción de *micropolítica* (Ball, 2002) para dar cuenta de estas

como espacios de lucha de poder, donde los actores pugnan por el control, y donde se cristalizan distintos objetivos e intereses que están ideológica y valorativamente orientados. A su vez, las formas concretas y singulares en que se desarrollan estas micropolíticas construyen la macropolítica. Los agentes e instituciones no son reductibles a simples reproductores de programas –a modo de paquetes–, sino que intervienen en su delimitación y construcción, de manera consciente o no: en las escuelas hay negociación, casualidad y acciones *ad hoc*. Si se sostiene que las políticas y programas en general y los educativos en particular, están mediadas por discursos y agencias internacionales (Beech, 2009) y, pese a la centralidad estatal existen otras organizaciones, con o sin lucro, que intervienen en la delimitación de las políticas y programas educativos, tanto en su desarrollo como en su implementación, se puede afirmar, siguiendo a Ball (2012), que las políticas y programas educativos son constantemente reinterpretadas y transformadas por los diferentes actores participantes del proceso, en contextos diversos en lo que refiere a su materialidad, historia y relaciones de poder, donde juega un rol preponderante la creatividad de las escuelas y sus actores para interpretar, traducir y poner en práctica esas políticas y programas (Beech et al., 2019).

Sumado a lo anterior, la escuela supone un trabajo sobre el otro y a partir de los proyectos institucionales, márgenes de libertad y negociación, se construye un oficio de alumno determinado; dado que los maestros con sus particulares expectativas, métodos, modos de gestión de la clase, concepción del aprendizaje, del orden, del trabajo, de la cooperación, van dando lugar al ejercicio de este oficio en la dinámica de cada institución escolar (Ball et al., 2012). Un caso es el de las escuelas binacionales argentino-alemanas que suscriben a requisitos de ampliar la plataforma participativa de los jóvenes en las escuelas. Como se mencionó, la traducción de esas normas y pautas se relaciona con la diversidad cultural y con modos de deconstruir las fronteras entre jóvenes pares de otras latitudes por sobre la participación en los gobiernos institucionales.

El recorte metodológico realizado es, a su vez, un recorte teórico. Bajo el mismo, se reúnen mundos y experiencias heterogéneas y diversas. En un extremo, se encuentran escuelas que, dentro del subsistema privado, albergan a los públicos de élite a los que se hizo referencia líneas arriba. Si bien estas instituciones divergen también entre sí, en relación con sus proyectos institucionales y el perfil de estudiante y egresado, se trata de escuelas orientadas hacia el cosmopolitismo y abiertas al mundo –internacionalización–, con una fuerte mirada a instituciones educativas en el exterior (Mayer, 2020), aun cuando

se definan enfáticamente como argentinas. En otro extremo, se hallan escuelas estatales que, además de albergar otros públicos, tal como lo demuestra el desarrollo de este artículo, están bajo diferentes normativas.

En Argentina, el sector privado de educación cuenta con mayores márgenes de autonomía para la toma de decisiones respecto a sus pares estatales. Para el caso de las escuelas aquí estudiadas, que no reciben financiamiento alguno por parte del Estado nación, aumentan tales márgenes y se ven reflejados en las mayores posibilidades de intervenir en el currículum, así como en la contratación de profesores, en oposición a la carrera docente implementada en escuelas estatales. Asimismo, estas instituciones no tienen limitaciones –al menos no formales– en la determinación de la cuota mensual, de reducciones arancelarias, becas y cuestiones asociadas a lo curricular. Aunque el subsistema de gestión privada tiene un gran desarrollo en Argentina, se trata de un fenómeno particularmente asociado a las grandes ciudades y áreas de influencia, en especial a la RMBA. Tal es así que, si bien a nivel nacional la matrícula del sector privado alcanza el 30 %, en la RMBA asciende al 50 % (Morduchowicz, 2020).

Entre algunos mayores márgenes de libertad –que en muchos casos se traducen en soledad (Gottau y Mayer, 2021)–, estas escuelas no tienen límite formal en la determinación de sus cuotas, políticas de reducción arancelaria y en la contratación de profesores. A su vez, cuentan con mayores márgenes de autonomía para definir sus proyectos institucionales y contenidos de su currículum, siempre y cuando se respeten los contenidos definidos en la LEN y el Consejo Federal de Educación. A diferencia de estas, las escuelas de gestión estatal no disponen de libertades como, por ejemplo, en la contratación de profesores, que son designados según concursos y actos públicos.

En cuanto al abordaje metodológico, resta aclarar una cuestión. Líneas arriba se esbozó el núcleo duro del término *aprendizaje-servicio*, que se presenta como capaz de abordar universos y perspectivas disímiles. La OBI, si bien adhiere a estas definiciones, permite la inclusión de otros elementos como, por ejemplo, perspectivas ligadas a doctrinas religiosas y/o confesionales, anteriores al aprendizaje-servicio. Esta misma autonomía existe para delimitar los modos en que las escuelas asumen el área CAS. Resulta importante esta aclaración, porque para el trabajo de campo, se entendieron los proyectos aquí englobados siguiendo la definición propia de cada institución; es decir, como los agentes –nativos– entienden el aprendizaje-servicio, lo que deriva en una

multiplicidad de prácticas y miradas, que tienen impacto en los modos en que los proyectos se ponen en marcha.

### **3. Implementaciones del aprendizaje-servicio en subsistemas educativos de gestión privada y estatal**

#### **3.1 Escuelas privadas: entre la ayuda al “otro” y el desarrollo de capacidades personales**

Como se expuso anteriormente, el IB tiene ciertas particularidades en su inserción en Argentina, a través de su implementación mayoritaria en escuelas privadas para públicos de élite. Una exdocente y coordinadora del IB, que actualmente se desempeña como consultora de la organización, señaló lo siguiente con respecto a su experiencia:

El programa ayuda (a los estudiantes) a vincularse con la comunidad a través del CAS, para mí es uno de los componentes centrales por cómo los saca [los extrae] de su contexto, como los vincula con otra cosa, como les hace ver la realidad otra que muchas veces no la ven. De un lado ni del otro, como eso que me decían de la escuela estatal como la escuela privada. Para los dos colegios es un beneficio, porque los dos (tipos de) colegios están saliendo de sus respectivas burbujas y vinculándose con otro colegio o con la comunidad, con la necesidad del otro. (Comunicación personal)

Esta percepción se replica en casi la totalidad de los docentes y directivos implicados. Son varios los fragmentos donde resaltan la importancia de abrir los horizontes de los estudiantes en las escuelas de élite. Las entrevistas que así lo refieren, se anclan en la “S” del componente CAS y en los modos en que, a partir de diversas acciones pedagógica y solidariamente orientadas, pueden desnaturalizarse privilegios considerados universales por los estudiantes, a quienes identifican como posibles líderes del país y del mundo (Mayer, 2020). Es debido, tanto a su posición privilegiada como a su proyección profesional, que autoridades y docentes vean positivamente el desarrollo de estos proyectos y competencias relacionadas al aprendizaje-servicio, a la par que supone la inculcación del compromiso ético que se espera perdure más allá de la trayectoria educativa. El componente CAS articula las actividades de aprendizaje-



servicio, integrando el desarrollo de proyectos y prácticas pedagógicas en las cuales los estudiantes aplican sus aprendizajes en problemáticas comunitarias situadas. El objetivo del aprendizaje-servicio se orienta hacia la articulación de proyectos pedagógicos implementados en el PD, relacionados con la vinculación de los estudiantes en el ámbito comunitario.

En cuanto a la dimensión referida a la *ayuda al otro*, cabe destacar que muchas escuelas venían desarrollando experiencias antes de sumarse al IB y, a partir de su pertenencia, se intensificaron y formalizaron. Según una coordinadora del Área de Aprendizaje-servicio:

Yo siento que nosotros ya teníamos la tradición del viaje a frontera que se transformó cuando vimos lo que teníamos que hacer en CAS. Servicio, la S de CAS, es lo que va a articular, además le tuvimos que agregar otros elementos al viaje por ser un programa de dos años. El plan solidario creció de una manera preciosa, antes los chicos preparaban el viaje, ahora además del viaje y para ganarse el derecho a viajar, los chicos tienen que hacer módulos: uno se llama instituciones en el que una vez por semana tienen que ir a una institución de la zona a dar su tiempo, dar apoyo escolar, ir al hogar Juanito, y es muy valioso esa vuelta que le dimos. Yo me acuerdo de que le dije al rector, '[el viaje a] Frontera es precioso, pero acá parece que viven en el termo del barrio, los pones en un micro hacen mil kilómetros a visitar la pobreza'. (Comunicación personal)

Un coordinador de otra institución que tenía un programa previo, afirmó:

Lo que pasa es que CAS es más grande: normalmente se la interpreta como servicio a la comunidad y no, es más que eso, busca desarrollar la creatividad, la acción, el uso del cuerpo y la vocación de servicio. En el colegio se trabajaba en el servicio a la comunidad y lo que hizo CAS fue ponerle un marco. Ahora está en un ciclo de mayor preponderancia en el marco del aprendizaje servicio y hay una gran vocación del colegio que haya aprendizaje en el servicio en proyectos que propone la escuela, promovidos desde los docentes. Ahora que se hace la mudanza de la escuela se hizo un proyecto de vinculación con la comunidad del barrio

con gente dedicada a eso, a conocer las inmediaciones del campus, las necesidades de la comunidad. (Comunicación personal)

En el aprendizaje-servicio hay un pasaje de aprendizajes solidarios de carácter vertical hacia construcciones de solidaridades horizontales (Tapia, 2017), relacionadas con pedagogías orientadas a la formación ciudadana. En ambos casos, sus autoridades refieren a modificaciones en sus niveles de compromiso con las “causas” que acompañan, que tratan de incorporar transversalmente en su cotidianeidad, así como en la sistematización que imprimen a sus proyectos. Siguiendo la propuesta del aprendizaje-servicio, los proyectos articulan contenidos curriculares específicos de las edades teóricas y de escolarización de los estudiantes. Esto es relevante porque garantiza mejoras en el rendimiento de los estudiantes involucrados, así como se espera incremente su sentido de pertenencia institucional (Tapia, 2018). Más allá de las diferencias de cada caso, fue posible observar que la realización de los proyectos de aprendizaje-servicio pasan a conformar parte de la identidad institucional –y de la biografía personal– de quienes lo realizan:

“el programa de [la escuela de] frontera existe. Los chicos saben que están involucrados en él y esperan la etapa del año para viajar” (Comunicación personal).

Esto, como señalan otros estudios (Billig, 2013), fomenta institucionalmente un modo de desnaturalizar los privilegios en los estudiantes al tiempo que un compromiso ético por tenerlos. Los viajes solidarios tienen un lugar central, un eje transversal de la currícula que ocupa diferentes momentos según el calendario escolar. Los estudiantes se movilizan durante los meses previos con diversas acciones relacionadas a preparar el viaje: conseguir financiamiento y recursos necesarios para las mejoras en la escuela apadrinada, planificar las actividades, entre otras acciones. Los viajes solidarios son una peculiaridad del caso argentino frente a otras experiencias (Mayer, 2019). En relación con las instituciones del IB en países desarrollados, estas acciones se concretan en viajes internacionales, que suponen estancias individuales y de verano. Al igual que con el resto de los proyectos de aprendizaje-servicio, los viajes son proyectos institucionales: mientras en otros países los estudiantes deben sumar créditos con acciones que ellos deciden realizar y que exceden los convenios e iniciativas de las escuelas (Billig, 2013); en Argentina se trata de iniciativas al interior del país canalizadas institucionalmente. Esta diferencia es central, en tanto que involucra a la comunidad educativa –docentes,

autoridades, padres y estudiantes– en proyectos elegidos intencionalmente, con objetivos institucionales y pedagógicos que la escuela esboza; y no solo como un deber cívico que se pregona institucionalmente, pero desentendiéndose de su práctica y ejecución. Esto marca una diferencia nacional, observada en todas las escuelas frente a otras latitudes: la solidaridad se concibe como un aspecto institucional y no como acciones individuales, aunque aspiran a fomentar prácticas que perduren y puedan replicarse por fuera del ámbito escolar. Un importante diferencial tiene que ver con que los viajes solidarios no se encuadran dentro de los viajes educativos, dado que se realizan en el marco de reforzar vinculaciones institucionales con procesos de internacionalización y movilidad estudiantil en el marco del PD.

Bajo dicha perspectiva, conviene reflexionar aquí sobre las concepciones frente a lo global y lo local, como enfoque que orienta los objetivos de los programas IB, y cómo tales principios son resignificados en la implementación del aprendizaje-servicio en las instituciones abordadas. En este sentido, es generalizada la concepción de la globalización como procesos que desde el ámbito educativo configuran formas de ciudadanía que desbordan la identidad nacional como instituyente en la formación de sentidos individuales y colectivos. El sentido de lo global en las escuelas IB, implica el reconocimiento de la diversidad, nuevas formas de convivencia, valores como la tolerancia y la vocación como modos de construcción de sujeto perteneciente a una comunidad local, en diálogo con lo regional y lo internacional.

De esta manera, el cosmopolitismo como principio, práctica y ejercicio de las ciudadanía globales se inserta en el aprendizaje-servicio como proyecto pedagógico y como parte del proceso de formación ciudadana, lo que implica desplegar nuevas resignificaciones al interior de las instituciones educativas, en torno a las relaciones entre lo global y lo local. El compromiso colectivo e individual que supone pertenecer al proyecto educativo que tiene incidencia a través de las intervenciones realizadas desde el aprendizaje-servicio desborda las fronteras de pertenencia a una comunidad institucional y local hacia las posibilidades de configurar compromisos ciudadanos reterritorializados en torno a cuestiones colectivas con importantes resonancias en las escalas regional e internacional.

El componente global de los programas IB constituye un núcleo de representaciones, en las cuales el ámbito educativo se reconfigura en el marco de la globalización como tendencia que hegemoniza atravesamientos institucionales. Tales

representaciones en torno al potencial de la internacionalización y la movilidad educativa buscan transformar realidades, promoviendo habilidades y competencias que configuren prácticas ciudadanas globales sustentadas en la solidaridad, el respeto de las diferencias, la coexistencia como modo de convivencia o la reflexividad como posibilidad de resolución de los conflictos.

En contraposición con las instituciones que detentan historia en el desarrollo de proyectos solidarios, se encontraron otras que no:

Investigadora: ¿Ustedes tenían algo antes de CAS?

Coordinadora: No, la verdad que no. Sigue siendo algo que cuesta mucho.

I: Pero, por ejemplo, yo mientras esperaba vi algo de un programa ambiental. ¿Eso no lo consideran como CAS?

C: No, eso no.

I: ¿Por qué?

C: Eso fue o es una iniciativa de un profesor de biología que decidió hacer acciones relacionadas con la costa del Río [de la Plata] que está acá cerca de la escuela. Pero es algo particular y parte de su materia. (Comunicación personal)

Por lo anterior, cabe mencionar que no todas las instituciones cuentan con acervos solidarios previos a su inclusión en el PD. Esa carencia de historia en la materia constituye una dificultad para delinear acciones en la actualidad, junto con otros desajustes en la implementación a nivel general del IB. Esto se destaca porque el aprendizaje-servicio aparece acá delimitado, en lugar de concebirse como elemento constitutivo de la escuela, algo que las instituciones anteriores tienen, aún con las diferentes etapas y compromisos disímiles que en su devenir institucional han atravesado.

### **3.2 El aprendizaje-servicio en escuelas estatales: de su invisibilización hacia las dificultades como fortalezas**

Anteriormente se analizaron los modos en que el aprendizaje escolar se asienta en escuelas privadas para públicos de élite. Sin embargo, esta red trasnacional incluye

instituciones del subsistema de gestión estatal, en menor medida para el caso argentino. Distintas investigaciones (Braslavsky, 1985; Gamallo, 2015; Mayer, 2012) muestran cómo los sectores medios y medios altos migraron de las escuelas estatales hacia el sector privado, movimiento que se profundizó en décadas recientes. En relación con los públicos aventajados, aunque permanecen en algunas escuelas estatales específicas, su matrícula está concentrada mayoritariamente en escuelas privadas. No obstante, los porcentajes de la matrícula del sector privado muestran que el paso a ese subsistema no es exclusivo de las élites, puesto que el porcentaje alcanza al 30 % de la matrícula nacional (Feldfeber, Puiggros, Robertson y Duhalde, 2018); pero en centros urbanos como en la CABA alcanza un 50 % (Larrondo y Mayer, 2018). Estudios como el de Gamallo (2015) señala que, en menor medida, los sectores deciles más perjudicados de la sociedad, acompañaron esa migración al sector privado de educación. Esto plantea una diferencia con las escuelas analizadas a las que asisten públicos privilegiados, con los que albergan las escuelas estatales, puesto que estas instituciones no pueden asumir el rol de desnaturalizar los privilegios de pequeñas porciones de la sociedad. Tal es así que, para una rectora entrevistada, se complica el proceso del aprendizaje-servicio:

“Acá es muy difícil, hacen algunas cosas, algunas colectas y rifas, pero la realidad es que acá los chicos están más cerca de ser los receptores de esas acciones que de ser los que las generan” (Comunicación personal).

Ante esta misma situación y perfiles socioeconómicos, autoridades de otra de las escuelas estatales adaptaron el componente CAS, dado que las situaciones son otras:

Antes yo trabajé en dos escuelas privadas que tenían el IB y coordinaba también el área de aprendizaje-servicio. ahí es más fácil en todo sentido: el IB estaba más asentado, era más conocido. Acá no es igual: son muy pocos los estudiantes que lo rinden. Si bien todos participan del taller, el compromiso y la exigencia no son las mismas. Lo otro que lo simplificaba era que era fácil identificar un tercero para quien obrar. Acá no podés hacer eso. (Comunicación personal)

Luego, continuó:

Nosotros acá tenemos a chicos en situaciones muy complejas. No les podés pedir esfuerzos económicos. Lo que hicimos fue conjugar los saberes específicos de los chicos, como estudiantes de una escuela técnica, con el

trabajo comunitario. Entonces desarrollamos una herramienta para medir el PH del lago de Palermo y de arroyos cercanos. Como somos una escuela estatal es fácil conseguir donaciones del equipamiento necesario, algo que como escuela privada no conseguiríamos. Es un proyecto para mejorar la calidad de vida de la comunidad. (Comunicación personal)

A diferencia de las experiencias del sector privado, aquí existe un espacio áulico específico dónde desarrollar el proyecto, que corresponde a la asignatura Taller. Allí trabajan de manera conjunta la coordinadora del área CAS, aportando sus saberes referidos al aprendizaje-servicio y profesores del área específica para desarrollar el proyecto. Estos últimos son egresados de esta institución, con lo que estos proyectos están mediados por su filiación institucional, abonando al sentido de pertenencia y comunidad educativa. Mientras los profesores a cargo aportan los saberes concretos, la responsable de CAS aporta los conocimientos del área y las gestiones con empresas, organizaciones y donaciones, que repercuten en posibles vinculaciones para las futuras trayectorias laborales de los alumnos.

#### **4. Discusión**

A partir del análisis de los fragmentos de entrevista citados en los apartados anteriores, se propone repensar algunas cuestiones que surgen luego de la descripción de la puesta en marcha de los proyectos de las escuelas comprendidos dentro del área CAS del IB. Con esto no se quiere decir que no existan experiencias de aprendizaje-servicio más allá del PD, sino que estas escuelas lo incorporan a partir de él. En relación con las escuelas de gestión privada, se identificaron dos cuestiones de manera regular: primero, el desarrollo de proyectos referidos a un otro al que ayudar; y, segundo, la existencia de experiencias previas. Siguiendo la definición de aprendizaje-servicio esgrimida, se afirma que tales acciones se enmarcan en la idea de realización de servicios comunitarios, en donde, aunque existía intencionalidad solidaria, no había conexión con los contenidos pedagógicos; es decir, no tienen base en el currículum, como afirmaron las autoridades entrevistadas. A su vez, la lógica del servicio comunitario supone menor compromiso de los estudiantes –y de la institución– y menor impacto de las acciones, al no estar pedagógicamente orientadas, ni estructuradas en el tiempo (Spring et al., 2008).

La integración del aprendizaje-servicio en el al currículum supone niveles más altos de compromiso institucional, en tanto que involucra el despliegue de estrategias y recursos –humanos, materiales y simbólicos– para realizar el proyecto. Este compromiso institucional es clave para que las narrativas y repertorios instalen su desarrollo, evitando que su implementación derive en posiciones voluntaristas de los docentes. De la misma forma, los compromisos institucionales orientados desde el aprendizaje-servicio consolidan y legitiman sentidos de pertenencia de las autoridades y de los alumnos dentro de la comunidad educativa que opera como parte de una comunidad internacionalizada, lo cual refuerza la concepción de la ciudadanía global o cosmopolita como un ideal de democratización, multiculturalismo y de transformación social.

En torno a la inclusión del aprendizaje-servicio en estas escuelas a través del IB, surge una limitación. Como se indicó al comienzo, al no ser obligatorio, los estudiantes deciden sumarse al PD opcionalmente. Esto puede llevar a distintos niveles de compromiso, puesto que para unos es obligatorio realizarlo y acreditarlo y para otros no, según las exigencias institucionales. Aquí las instituciones tienen la posibilidad de incorporarlo más allá del IB.

En relación con ambos ámbitos de gestión, lo que emergió de las entrevistas es una asociación entre aprendizaje-servicio y servicio comunitario, donde aparece como central la idea de ayudar a otro vulnerable en términos socioeconómicos. Tal es así, que como se vio en el caso de una escuela privada, se invisibilizaron acciones comunitarias por el medioambiente o, dicho de otra forma, los saberes previos de las autoridades de esa institución impidieron que ese tipo de actividades se vislumbren como experiencias de aprendizaje-servicio, pese a la existencia de manuales y bibliografía del área que incentiva estos proyectos.

Asimismo, se observó que en las escuelas estatales las posibilidades de desarrollo de experiencias acordes se limitan en función de la categoría socioeconómica a la que pertenecen los estudiantes, sin explorar otras opciones. Igualmente, pareciera que el desarrollo de las actividades analizadas corresponde a una lógica de descarte: al no poder –según las autoridades institucionales– realizar actividades solidarias tradicionales, se exploran otras.

En ambos tipos de gestión, priman narrativas en torno a la construcción de una ética ciudadana responsable y activa, donde los estudiantes-ciudadanos deben

comprometerse con su entorno. Para las escuelas privadas tal compromiso es para privilegiados sociales, mientras que en la experiencia estatal que logra motorizar proyectos, parte del colectivo que encuentra una utilidad social a sus conocimientos. En este sentido, se observaron narrativas que tensionan las desigualdades en las instituciones que implementan los programas IB. Respecto a las prácticas pedagógicas de aprendizaje-servicio, se evidenció que siguen reforzando miradas escalares de las identidades sean estas locales, nacionales o internacionales. Aunque esta concepción de la globalización no se restringe al ámbito educativo en el cual se emplazan estos programas, sí legitima valoraciones fragmentarias sobre la internacionalización como un abanico de oportunidades que ofrece el mundo IB, vinculado con el cosmopolitismo como ideal.

La construcción de ciudadanía global comprende complejidades sobre las identidades, en tanto que referencian al multiculturalismo y las diversidades como valores éticos del mundo global. Las relaciones entre lo global y lo local, aunque fragmentarias, refuerzan representaciones de la justicia, la paz, la tolerancia y convivencia, haciendo del servicio, el compromiso y la reflexividad individual herramientas para el desarrollo de habilidades y competencias de ciudadanías globales. En este sentido, la relevancia de las implementaciones del aprendizaje-servicio plantean desafíos formativos en cuanto al desarrollo de habilidades comprensivas de la complejidad de la vida social, de las interrelaciones entre las diferentes redes y mundos en los cuales los alumnos interactúan y en el desarrollo de capacidades para la acción solidaria; esto es, el ejercicio activo de la ciudadanía a través de la pertenencia a un proyecto común que aborda lo local y lo global, su organización y participación en tales procesos. Estos componentes sustentan la lógica del CAS y del aprendizaje-servicio como proyecto pedagógico, posibilitando a los estudiantes generar solidaridades en ámbitos comunitarios. En ambos casos, el reconocimiento de los jóvenes como protagonistas y responsables es un factor aglutinante de estas prácticas.

Sobre esto se proponen consideraciones en torno a dos extremos –y los matices posibles–: por un lado, empoderan a los estudiantes en el reconocimiento de derechos vulnerados y que son ellos quienes deben buscar soluciones, muchas veces realizando reclamos al Estado, en cualquiera de sus niveles; por otro lado, estos formatos de participación no institucional pueden debilitar las acciones estatales, que se realizan por otros medios en alianza con sectores intermedios –organizaciones no gubernamentales (ONG)–, contribuyendo a debilitamientos mayores de las instituciones estatales. A su vez,



marcan desigualdades entre escuelas que pueden movilizar y motorizar recursos y aquellas que no alcanzan a hacerlo. Esto tiende a desplegar formas de acción colectiva despolitizadas, donde se restringe el espacio de la política e intervienen otros actores y lógicas. Así, se hace énfasis en las desigualdades en la aplicación de los programas IB en los diversos ámbitos de gestión, tensiones que refuerzan resistencias de la institucionalidad del sistema educativo a la adaptación hacia lógicas globalizantes de los programas pedagógicos, sobre todo en las escuelas estatales; pues suponen procesos de elitización hacia adentro que lleva a estas escuelas a implementar lógicas de flexibilización de los componentes del programa IB, lo que no ocurre en las escuelas privadas estudiadas.

## **5. Conclusiones**

A lo largo de este artículo se analizaron los modos de implementación de proyectos de aprendizaje-servicio en escuelas argentinas de gestión privada y de gestión estatal de la RMBA que adhieren al PD del IB. Los procesos, desarrollos e implementaciones del aprendizaje-servicio en las escuelas abordadas se enmarcan en las recomendaciones normativas para las escuelas secundarias promovidas en Argentina, tanto por las normativas educativas nacionales vigentes, pero también por la influencia de los discursos y tratados internacionales que Argentina adhiere y ratifica.

En este marco, la normativa del sistema educativo en Argentina destaca la educación solidaria como un novedoso dispositivo pedagógico que posibilita los objetivos de vinculación de las comunidades educativas con las realidades y problemáticas locales, que, a su vez, fortalecen los procesos de participación y ejercicio de la ciudadanía en las instituciones escolares.

En los casos de escuelas privadas que cuentan con acervos y trayectorias institucionales en la implementación de proyectos suscritos al marco del aprendizaje-servicio, las intervenciones articuladas al desarrollo de proyectos locales y comunitarios comprenden lógicas orientadas a formación de ciudadanos conscientes de sus posiciones privilegiadas para abrirlos al mundo y sacarlos de su zona de confort. Las narrativas que circulan en torno a prácticas que procuran promover una cultura asociada a la lógica de buenos ciudadanos, comprometidos con su sociedad, a modo de devolución por su posición social, también se muestran acordes con otras que promueven procesos

participativos no partidarios, en los que no se puede esperar que los representantes políticos –por diversos motivos– actúen y decidan movilizarse. Estas ayudas son seleccionadas e individualizadas, aun cuando se trate de un colectivo: se determina una institución, organización o grupo destinatario que se pueda asistir, sin pretensiones de alterar el *statu quo*.

Aunque la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio muestra diversos aspectos positivos como práctica pedagógica, una desventaja que se pudo observar es la de repertorios despolitizados, que suponen, como sostuvieron Beck y Beck (2001), una politización muy alta. Claro está que esto no puede atribuirse como inherente a los proyectos de aprendizaje-servicio, o a su pedagogía; sino a los modos en que esta se estructura en conjunción con otros factores, tanto de cultura institucional como concepciones didácticas preexistentes. De manera tal que, proyectos de aprendizaje-servicio motorizados en otros espacios, pueden –o no– conducir a otras aseveraciones.

En este sentido, en el marco de esta investigación, los proyectos solidarios son mostrados como prácticas y experiencias de ayuda al otro, ofrecida en relación con esas falencias y sus destinatarios no suelen ser problematizados como sujetos que están siendo vulnerados en derechos esenciales, lo que puede llevar al reforzamiento de las posiciones originales (Cookson y Hodges, 2010; Tiramonti y Ziegler, 2008, Givrtz et al., 2020). De acuerdo con lo observado en los fragmentos de entrevistas, las solidaridades y ayudas se conciben como prácticas que permiten ampliar los universos de expectativas en los estudiantes, sin la intencionalidad de buscar transformaciones de carácter estructural e integral. De esta manera, las acciones propuestas en el marco de los proyectos se vehiculizan para paliar posiciones desaventajadas, como es el caso de la realización de intervenciones en colaboración con escuelas de frontera rurales, sin que tales intervenciones busquen modificar situaciones esenciales. En cuanto a las intervenciones en el marco de la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio, cabe cuestionar el rol de las instituciones educativas en la búsqueda de soluciones estructurales.

De este modo, fue posible constatar que, en estas escuelas, la gestión y aplicación de dispositivos de voluntariado y el desarrollo de la solidaridad privada que intenta ayudar con narrativas altruistas (Mayer, 2013) a otro, son muchas veces remotos. No obstante, en las prácticas de aprendizaje-servicio se reconoce la construcción de diversas modalidades de intervención en el nivel local y comunitario, que funcionan de acuerdo con los ámbitos con los cuales las escuelas se relacionan. En esta línea, conviene destacar

el desarrollo de proyectos vinculados con prácticas y narrativas articuladas a la responsabilidad social empresarial; y, en otros casos, con experiencias encuadradas en procesos de voluntariado y otras relacionadas con proyectos comunitarios. Estas son intervenciones institucionales que, no sin tensiones, refuerzan la idea del rol de la sociedad civil como principal espacio social para el ejercicio de las ciudadanías globales y la ampliación de procesos de democratización en distintos ámbitos. También es cierto, como se mencionó en el análisis, que proyectos y acciones institucionales que podrían incorporarse al “paraguas” del aprendizaje-servicio parecen invisibilizados para las autoridades en tanto tal. Dicho de otro modo, actividades como el medioambiente, con fuerte impacto en los espacios –materiales y simbólicos– públicos no son considerados como parte del repertorio del aprendizaje-servicio, en función de asociaciones que los agentes institucionales hacen de este con las acciones solidarias. De manera tal que, si se ampliara la mirada, sería posible modificar, al menos parcialmente, estos hallazgos y conclusiones.

En el caso de las escuelas estatales abordadas, cabe destacar dos componentes a tener en cuenta. Por un lado, autoridades que conciben las prácticas del aprendizaje-servicio en clave de ayuda y no encuentran motivaciones ni finalidades en realizar proyectos en esta área al considerar que los estudiantes son quienes podrían precisarla. Por otro lado, esta ausencia de interés en la aplicación del aprendizaje-servicio supone también dificultades en los procesos de seguimiento por parte de las autoridades del IB, que deben acreditar el funcionamiento del CAS. Las limitaciones institucionales y sociales son superadas, como se expuso, en otra de las escuelas de gestión estatal estudiada, donde se presentó como un desafío para permitirse desarrollar alternativas de proyectos concebidos de manera integral, esto es, como parte de una comunidad que entiende la necesidad del desarrollo sustentable. Aquí se entiende que se desarrolla una lógica más horizontal, y donde las narrativas del aprendizaje-servicio se amplifican frente a miradas angostas de los casos estudiados en el sector privado.

Finalmente, son las propias dificultades las que llevan a las instituciones a reconocer problemas que atraviesan a toda la sociedad, promoviendo movilizar a los estudiantes tanto en su formación ciudadana como también en calidad de futuros profesionales con un protagonismo eficaz y técnico.

## Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1966). *Conferencia por la radio HESSE*.  
[http://ddooss.org/articulos/textos/Theodor\\_W\\_Adorno.htm](http://ddooss.org/articulos/textos/Theodor_W_Adorno.htm)
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatization in public education*. University of London.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Beck, U., & Beck, E. (2001). *La individualización*. Paidós.
- Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. En *International handbook of comparative education* (págs. 341-357). Springer.
- Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. En *International handbook of comparative education* (págs. 341-357). Springer.
- Beech, J. (2012). *Global panaceas, local realities: international agencies and the future of education*. Peter Lang.
- Beech, J., & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: is Argentina a black swan? *Critical Studies in Education*, 52(3), 279-293.
- Beech, J., & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: is Argentina a black swan? *Critical Studies in Education*, 52(3), 279-293.
- Beech, J., Guevara, J., & Del Monte, P. (2019). *Diploma programme implementation in public schools in Latin America: the cases of Buenos Aires, Costa Rica, and Perú*. International Baccalaureate Organization.
- Beech, J., Guevara, J., & Del Monte, P. (2019). *Diploma programme implementation in public schools in Latin America: the cases of Buenos Aires, Costa Rica, and Perú*. International Baccalaureate Organization.
- Billig, S. (2013). *Impact of participation in CAS on students' civic mindedness and engagement*. RMC Research Corporation.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Routledge & Kegan Paul.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Handbook of theory and research for the sociology of education. En J. Richardson. Greenwood.
- Bourdieu, P. (1998). *The state nobility: elite schools in the field of power*. Stanford University Press.
- Brousseau, G. (1988). Le Contrat Didactique. *Recherche en didactiques des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Cebreiro, B., & Fernández, M. (2004). *Estudio de casos. Diccionario enciclopédico de didáctica*. Diccionario enciclopédico de didáctica.
- Cookson, P., & Hodges, C. (2010). Preparing for power: twenty-five years later. En A. Howard, & R. Gaztambide, *Educating elites. Class Privilege and educational advantage*. Rowman and Littlefield Education.
- Gamallo, G. (2015). La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 9(1), 43-74.
- Gottau, V., & Mayer, L. (2021). *En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado*. [https://ideas.repec.org/p/udt/wpecon/wp\\_gob\\_2021\\_04.rdf.html](https://ideas.repec.org/p/udt/wpecon/wp_gob_2021_04.rdf.html)
- Larrondo, M., & Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades*. Grupo Editor Universitario.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la democracia. ¿Cómo viven y piensan los jóvenes?* Paidós.
- Mayer, L. (2012). *La conflictividad escolar cotidiana. Estrategias para su minimización*. Universidad de Buenos Aires.
- Mayer, L., & Núñez, P. (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina, 88. *Temas*, 87, 12-19.
- Morduchowicz, A. (2020). *La educación privada en la Ciudad de Buenos Aires: quién, cómo, dónde. Serie Zoom Educativo*. OEI.
- Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Ediciones SIJUP.
- Savonius, S. (1922). *The wind rotor. In theory and practice*. Savonius & Co.
- Spring, K., Grimm, R., & Dietz, N. (2008). *Community service and service-learning in America's Schools, 2008. Office of Research and Policy Development, Community Service and Service-Learning*. <https://bit.ly/2FjoDpC>

- Tapia, M. (2017). *Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial*. En L. Rubio y A. Escofet (coord.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro-ICE.
- Tapia, M. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. CLAYSS.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paídos.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. Sage.