

# La solidaridad como futuro de la educación

Perspectivas desde la  
experiencia iberoamericana  
del aprendizaje - servicio

# **La solidaridad como futuro de la educación**

Perspectivas desde la  
experiencia iberoamericana  
del aprendizaje-servicio

Publicado en 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia); la Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Oficina de UNESCO en Montevideo (Luis Piera 1992, Piso 2, 11200 Montevideo, Uruguay) y el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), Pueyrredón 538 7° "B", Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

© UNESCO 2024

© CLAYSS 2024

ISBN: 978-987-4487-71-1



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de las organizaciones que coordinaron y/o apoyaron este trabajo, ni las comprometen).

Coordinación editorial: Zelmira May y María Nieves Tapia.

Redacción de las experiencias: Elena Massat

Diseño gráfico: María Noel Pereyra, UNESCO Montevideo

Foto de tapa: Adobe Stock

Massat, Elena

La Solidaridad como futuro de la Educación : perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio / Elena Massat ; Coordinación general de María Nieves Tapia ; Zelmira May. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS, 2024.

200 p. ; 35 x 15 cm.

ISBN 978-987-4487-71-1

1. Educación. 2. Pedagogía. I. Tapia, María Nieves, coord. II. May, Zelmira, coord. III. Título.

CDD 370.13

# La solidaridad, futuro de la educación

Esta publicación es una iniciativa conjunta de la Oficina de UNESCO para América Latina y el Caribe y CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Con esta obra nos hemos propuesto poner en diálogo el reciente documento de la UNESCO *“Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación.”* con la teoría y práctica del aprendizaje-servicio en Iberoamérica.

Este documento de UNESCO, originalmente publicado en 2021 y traducido al castellano en 2022, es el primero que menciona explícitamente a la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, si bien ya en anteriores documentos se hacía referencia indirecta a ella como “enfoques basados en la comunidad” (UNESCO, 2016:34).

Quisiéramos evidenciar de qué manera la propuesta de educación para el futuro de UNESCO se puede ya verificar como práctica en muchas instituciones educativas de la región, que desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio solidario aún en los contextos de mayor vulnerabilidad.

En estas experiencias, la solidaridad deja de ser sólo contenido de aprendizaje, para transformarse en proceso educativo, en pedagogía para aprender a solucionar problemas complejos de la realidad, y usar a los ODS como “currículo” de la educación del futuro (UNESCO, 2022:54).

Estas prácticas son profundamente innovadoras, como lo señalan los expertos que las comentan, y esperamos que puedan ser inspiradoras para muchas otras instituciones educativas.

## REFERENCIAS

UNESCO (2016) *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París, UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>

UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación*. OREALC/UNESCO-Fundación Santa María, París/Santiago de Chile.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa?3=null&queryId=N-EXPLORE-9b507031-a312-4b05-896c-a28b8cafc98a](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa?3=null&queryId=N-EXPLORE-9b507031-a312-4b05-896c-a28b8cafc98a)

## ESTA OBRA

Este libro se estructura en torno a nueve afirmaciones que hace el documento de la UNESCO *“Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación.”* (UNESCO, 2022) que se vinculan directamente con el aprendizaje-servicio, sus fundamentos y su práctica. Luego de dos textos introductorios, que presentan sintéticamente al documento sobre los futuros de la educación y a la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario, cada uno de los nueve capítulos toma una frase del documento como referencia para presentar experiencias de instituciones educativas iberoamericanas vinculadas a esa afirmación, comentadas por expertos.

Si bien la práctica del aprendizaje-servicio se desarrolla desde los niveles iniciales hasta la Educación Superior, y también en contextos de educación no formal y en organizaciones de la sociedad civil, en esta obra se presentan casi exclusivamente experiencias desarrolladas en centros educativos de educación básica (K-12), en consonancia con el foco que el documento de UNESCO pone en la escuela.

Se advertirá que la mayoría de las experiencias presentadas provienen del Cono Sur de América Latina y de España. Esto se debe a que por ahora esas son las regiones con mayor número de experiencias documentadas. Si bien pueden encontrarse muchas y valiosas experiencias de aprendizaje-servicio en toda América Latina y el Caribe, muchas veces no han sido suficientemente registradas y sistematizadas, y resulta difícil acceder a ellas si no es en forma presencial.

En este aspecto, quisiéramos destacar el importante rol que juegan en la visibilidad y documentación de las experiencias de aprendizaje-servicio los Premios convocados en diferentes países (como el “Premio Presidencial Escuelas Solidarias” iniciado en Argentina en 2000<sup>1</sup> y sostenido hasta hoy por la Secretaría de Educación nacional, los “Premios Aprendizaje & Servicio” de España<sup>2</sup>, el Concurso “Educación Solidaria” de Uruguay<sup>3</sup> y otros). El relativamente reciente florecimiento de investigaciones académicas sobre el aprendizaje-servicio está contribuyendo también a aumentar el número de experiencias documentadas y sistematizadas.

En esta obra presentamos tanto experiencias que están en curso actualmente, como otras que se desarrollaron en los últimos 25 años y ya han concluido. Se incluyen proyectos que se iniciaron y terminaron en el lapso de un ciclo escolar, como experiencias institucionales que llevan más de 20 años de continuidad. En todos los casos, han sido seleccionadas por su valor ilustrativo de las afirmaciones presentes en el documento de la UNESCO.

Como cualquier selección, las experiencias y expertos convocados son sólo una pequeña muestra del universo disponible. Desde ya ofrecemos nuestras disculpas a las muchas escuelas solidarias que merecerían haber sido incluidas en esta obra y que no lo fueron por el espacio disponible.

Quisiéramos agradecer especialmente el generoso aporte de todos los expertos que se ofrecieron gratuitamente a colaborar con esta obra.

---

1 <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/programa-nacional-educacion-solidaria/experiencias-premio>

2 <https://aprendizajeservicio.com/#>

3 <https://www.clayss.org/uruguay/>

Agradecemos a la Secretaría de Educación de la República Argentina por facilitarnos generosamente fotografías provenientes del archivo del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” y del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior”, y sobre todo por sostener las políticas públicas de promoción del aprendizaje-servicio solidario en ese país.

Nuestro agradecimiento va también a las personas e instituciones miembro de REDIBAS que contribuyeron a la recopilación de experiencias, y a las especialistas que generosamente dedicaron su tiempo para realizar una primera selección de casos para cada capítulo: Luz Avruj, Pablo Buján, Graciela del Campo, Marianela Fernández Villa, Alejandro Gimelli, Gabriela Hillar, Sebastián Puglisi, Analía Rossi y Omar Sellanes. La redacción de las experiencias presentadas en cada capítulo estuvo a cargo de Elena Massat.

Y, antes que nada, nuestro gracias va a los miles de docentes y estudiantes protagonistas de este libro, que representan a tantos otros sembradores de educación y solidaridad en nuestros países.

Esperamos que esta obra resulte de interés tanto para especialistas como para directivos y docentes, y que sea un aporte a la construcción de puentes entre teoría y práctica, al servicio de una mejor educación para todos en el presente y el futuro.

#### REFERENCIAS:

UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación*. OREALC/UNESCO-Fundación Santa María, París/Santiago de Chile. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa?3=null&queryId=N-EXPLORE-9b507031-a312-4b05-896c-a28b8cafc98a](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa?3=null&queryId=N-EXPLORE-9b507031-a312-4b05-896c-a28b8cafc98a)

# Índice

<b>Esta obra.....</b>	<b>4</b>
<b>I. Marco introductorio.....</b>	<b>9</b>
1. Presentación e introducción de los objetivos de la obra. Zelmira May, UNESCO LAC. ....	10
2. Aprendizaje-servicio: una innovación centenaria, una pedagogía para el futuro. María Nieves Tapia, CLAYSS.....	14
<b>II. Aprendizaje-servicio solidario: un diálogo entre teoría y práctica.....</b>	<b>25</b>
1. Una pedagogía para la cooperación y la solidaridad .....	26
1.1 <i>Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)</i> .....	26
1.2 <i>Apuntes sobre una pedagogía transformadora para la cooperación y la solidaridad.</i> Renato Opertti. ....	32
1.3 <i>Aprender otra forma de vida.</i> Josep M. Puig Rovira.....	38
2. Un aprendizaje participativo, colaborativo, interdisciplinario, orientado a resolver problemas.....	42
2.1 <i>Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)</i> .....	42
2.2 <i>Comentario Beatriz Macedo</i> .....	52
2.3 <i>Un aprendizaje participativo, colaborativo, interdisciplinario,</i> <i>orientado a resolver problemas.</i> Katia Gonçalves Mori. ....	55
3. Una pedagogía a lo largo de la vida.....	61
3.1 <i>Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)</i> .....	61
3.2 <i>Comentario Pablo Cayota</i> .....	76
3.3 <i>Transformar Comunidades a lo largo de la vida: Aprendizaje y Servicio</i> <i>Solidario como promotor del desarrollo sostenible.</i> Marcela Romero Jeldres. ....	81
4. Ciudadanos globales que requieren conocimientos y competencias para construir futuros sostenibles: los ODS como currículo .....	87
4.1 <i>Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)</i> .....	87
4.2 <i>El aprendizaje en servicio: un importante aporte a la construcción</i> <i>de un futuro igualitario y sostenible.</i> Daniel Filmus. ....	104

4.3	<i>Ciudadanos globales que requieren conocimientos y competencias para construir futuros sostenibles: los ODS en el currículo.</i> <i>Camila Fara Belmar y Verónica Pizarro Torres</i> .....	109
5.	<b>Ablandar los muros del aula</b> .....	114
5.1	<i>Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)</i> .....	114
5.2	<i>Ablandar los muros del aula.</i> <i>Pepe Menéndez</i> .....	119
5.3	<i>Aulas ubicuas para aprender y servir con la comunidad</i> <i>María Rosa Tapia</i> .....	124
6.	<b>Un servicio humilde y solidario</b> .....	128
6.1	<i>Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)</i> .....	128
6.2	<i>Cuidados, altruismo y reciprocidad en el aprendizaje-servicio.</i> <i>Xus Martín</i> .....	133
6.3	<i>La incompletud del propio saber: principio estructurante de la solidaridad en el aprendizaje-servicio.</i> <i>Daniela Gargantini</i> .....	138
7.	<b>Una pedagogía inclusiva</b> .....	142
7.1	<i>Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)</i> .....	142
7.2	<i>Aprender es también dar.</i> <i>Miguel Zabalza</i> .....	150
7.3	<i>Mirar al otro como mi semejante y a mí mismo como el semejante del otro.</i> <i>Leticia Ivonne López Villarreal</i> .....	155
8.	<b>Una educación con sentido</b> .....	159
8.1	<i>Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)</i> .....	159
8.2	<i>Ofreciendo sentido, recobrando esperanzas.</i> <i>Javier Valle</i> .....	167
8.3	<i>Aprendizaje-servicio, una educación con sentido en el contexto de Latinoamérica.</i> <i>Carlos Fabián Ávila Vega</i> .....	171
9.	<b>Renovar la organización escolar desde dentro</b> .....	179
9.1	<i>Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)</i> .....	179
9.2	<i>Construyendo comunidades educativas.</i> <i>Oscar Ghillione</i> .....	185
9.3	<i>Renovar la organización escolar desde dentro.</i> <i>Miquel Martínez</i> .....	188
	<b>Bibliografía citada en los relatos de experiencias</b> .....	193



**I. Marco**

**introdutorio**

# 1. Presentación e introducción de los objetivos de la obra



## Zelmira May

La Sra. Zelmira May es Especialista de Programa para Educación de UNESCO Montevideo. Es formada en ciencias por la Universidad de la Republica y con una Maestría de la Universidad de Loughborough de Reino Unido y otra, (en curso) de la Universidad de Michigan de Estados Unidos.

Sus principales áreas de interés incluyen la innovación para la mejora de la calidad de los aprendizajes en los diferentes niveles y ámbitos, y con especial interés en el desarrollo de competencias para los desafíos del mundo futuro. El trabajo en traducir las recomendaciones y marcos globales en acciones concretas de apoyo a los sistemas educativos de la región, son parte de sus tareas cotidianas.

La Sra. May centra su trabajo en las intersecciones entre la educación y la ciencia y la tecnología en la educación; incluyendo el uso de la tecnología y la promoción del desarrollo sostenible, enfocado en la importancia de los entornos donde sucede el aprendizaje y en los actores del sistema como ejes de la mejora educativa.

Ha sido conferencista en numerosas instancias a nivel regional e internacional, colabora en forma constante con publicaciones y documentos sobre la educación en la región, y es parte de varios consejos técnicos y académicos orientados a pensar en la innovación educativa.

La educación tiene el poder de cambiar vidas: de los individuos y por tanto de las comunidades. El poder transformador de la educación es la fuerza que nos permite convivir con otros, en un ambiente saludable y que nos habilita a lograr nuestros objetivos de vivir dignamente. El derecho a la educación debe estar al centro de las políticas públicas, ofreciendo opciones de calidad para toda la ciudadanía a lo largo de las diferentes etapas de la vida, y siempre pensando sobre todo en los más vulnerables.

Asegurar el derecho a la educación es una responsabilidad que tenemos que asumir con seriedad para tomar en serio y trabajar en conjunto. Esto significa que todas las personas deben tener acceso a una educación de calidad que fomente el aprendizaje y la colaboración en beneficio del bien común. Esa es la base para construir un futuro educativo que sea próspero, solidario y diverso. Si todos reconocemos los derechos humanos y el bienestar de la comunidad, podemos aprovechar y enriquecer los diferentes saberes y formas de vida que las culturas y sociedades aportan, tanto en la educación formal como en la informal. La educación es la mejor manera de reducir las desigualdades, especialmente en América Latina y el Caribe, que son las regiones más desiguales del planeta.

En el último informe global de la UNESCO sobre el futuro de la educación, titulado “Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación”, un grupo de expertos nos invita a pensar en un mejor futuro y a actuar para hacerlo realidad. Hoy en día, los grandes desafíos que enfrentamos a nivel mundial nos piden que transformemos la educación: debemos pensar en cómo, dónde y cuándo aprender, con el fin de construir juntos un entorno más pacífico, justo y sostenible.

Nosotros, como humanidad, tenemos la responsabilidad de asegurar que el mundo sea justo, pacífico y sostenible para las generaciones que vienen, respetando los derechos de todos. La educación ha jugado y sigue jugando un papel crucial en la transformación de las sociedades. Al crear y compartir conocimientos, la educación nos conecta con los demás y nos ofrece la oportunidad de aprender en colectivo y para todos. Ese es el verdadero potencial transformador de la misma, y debemos aprovecharlo para cambiar el mundo a través de enfoques innovadores de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la UNESCO, la educación puede ser vista como un contrato social: un acuerdo entre los miembros de una sociedad para cooperar en beneficio de todos. Este contrato social constituye la base de una visión común sobre el propósito y la importancia de la educación. Reimaginarla significa trabajar juntos para crear futuros que sean interdependientes y compartidos. Este nuevo contrato social para la educación debe unirnos en esfuerzos colectivos y proporcionarnos el conocimiento y la innovación que necesitamos para construir un futuro sostenible y pacífico para todos, basados en la justicia social, económica y ambiental, y reconociendo los espacios de aprendizaje que todos conocemos, como el aula, la escuela y los docentes.

Debemos concentrar nuestros esfuerzos en garantizar la igualdad de género y los derechos de todos independientemente de la raza, etnia, religión, discapacidad, orientación sexual, edad o ciudadanía. Es necesario un compromiso masivo con el diálogo social, el pensamiento y la acción conjunta. El cambio y la innovación a gran escala son posibles a través de acciones tanto individuales como colectivas, que compartan valores universales y que superen la discriminación, la marginación y la exclusión. Un nuevo contrato social, tal como lo plantea la UNESCO, requiere un programa mundial que se centre en el derecho a la educación a lo largo de toda la vida, y que explore diferentes tipos de métodos de adquisición de diversas formas de saber, incluyendo el aprendizaje horizontal y el intercambio de conocimientos a través de las fronteras. Las contribuciones deben incluir a todos: docentes, estudiantes, académicos, investigadores, sociedad civil y gobiernos, en tanto garantes de este derecho a la educación.

Hacemos un llamado a la solidaridad y a la cooperación a nivel mundial. Para que la educación sea un bien común, necesitamos un nuevo acuerdo social que implique que todos colaboremos de manera justa y equitativa, tanto los gobiernos como las organizaciones no gubernamentales. No solo se trata de la ayuda que, frecuentemente, se dirige de Norte al Sur global; también es importante que aprendamos unos de otros a través de la cooperación entre países en desarrollo y entre ellos y los más desarrollados.

La comunidad internacional tiene un papel fundamental en ayudar a que todos los actores, tanto públicos como privados, se unan en torno a metas y estándares comunes para hacer realidad este nuevo acuerdo social. Es crucial que se respete el principio de subsidiariedad, apoyando los esfuerzos que surgen desde lo local, lo nacional y lo regional. Además, debemos prestar especial atención a las necesidades educativas de quienes buscan asilo, los refugiados, los apátridas y los migrantes, apoyándolos con cooperación internacional y el trabajo de instituciones globales.

Es esencial que todos participen en la construcción del futuro de la educación: niños, jóvenes, padres, maestros, investigadores, activistas, empresarios y líderes culturales y religiosos. Contamos con tradiciones culturales ricas y diversas que podemos capitalizar. Los seres humanos tenemos una gran capacidad para trabajar juntos, ser creativos e inteligentes, y ahora nos enfrentamos a una decisión importante: seguir por un camino insostenible o cambiar de rumbo.

La educación debe basarse en la cooperación y la solidaridad, ayudando a estudiantes y docentes a trabajar juntos con confianza para transformar el mundo. Re imaginar el futuro implica crear métodos de enseñanza que fomenten la colaboración. La forma en que aprendemos debe estar guiada por el propósito y el contenido que aprendemos. Un compromiso con la enseñanza y los derechos humanos significa que debemos respetar los derechos de los estudiantes. Necesitamos crear oportunidades para que todos aprendan unos de otros y se valoren, sin importar sus diferencias de género, religión, raza, identidad sexual, clase social, discapacidad o nacionalidad.

Respetar la dignidad de las personas significa enseñarles a desarrollar su pensamiento propio, en lugar de indicarles qué o cómo pensar. Debemos ayudar a los estudiantes a descubrir su propósito y definir lo que significa para ellos tener una vida plena. Al mismo tiempo, hay que construir colectivamente un mundo en el que esas vidas puedan ser una realidad, lo que significa que debemos colaborar para reforzar nuestras capacidades de hacer del mundo un lugar mejor.

Las pedagogías de cooperación y solidaridad deben basarse en principios compartidos de no discriminación, respeto por la diversidad y justicia reparadora, y enmarcarse en una ética de asistencia y de reciprocidad. Necesariamente, exigen un aprendizaje participativo, colaborativo, de resolución de problemas, interdisciplinario, intergeneracional e intercultural. Estas pedagogías se nutren y contribuyen a los conocimientos conjuntos y continúan a lo largo de toda la vida, reconociendo las oportunidades específicas de cada edad y nivel educativo.

Aprender haciendo es sumamente importante porque no solo se trata de entender conceptos, sino también de saber cómo utilizarlos. Además, es clave que los estudiantes se involucren tanto intelectualmente como emocionalmente para realmente aprender y aplicar lo que saben. Las maneras de enseñar están basadas en experiencias y reflexiones que siempre deben irse actualizando, porque el mundo está en constante cambio. Lo que motiva a los estudiantes a aprender son dos cosas: por un lado, que lo que estudian tenga sentido en su vida real y, por otro, que lo que están aprendiendo se conecte con sus propios valores. Aprender a través de proyectos y resolver problemas es una forma genial de engancharse con el conocimiento y entenderlo mejor.

A medida que avanzamos, los estudiantes van a encontrarse con nuevos desafíos y oportunidades. Ser conscientes de que el mundo sigue cambiando es algo que se puede integrar en la enseñanza, ayudando a los chicos a detectar y solucionar problemas. Esto significa que se meterán en proyectos y actividades en grupo que les harán trabajar juntos. Con un objetivo claro, tendrán que pensar más allá de las materias tradicionales y buscar soluciones creativas. Al enfocarse en problemas reales, los estudiantes usarán sus propios conocimientos y experiencias para ver el mundo como algo dinámico, lo que les permitirá desarrollar sus habilidades y mejorar su capacidad de comunicación.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible nos dice que los estudiantes tienen que aprender a abordar los problemas de muchas maneras. En particular, el objetivo 4.7 resalta que estos jóvenes son ciudadanos globales que necesitan herramientas para construir futuros sostenibles en un mundo cada vez más interconectado. Así que, mirando hacia el

2050 y más allá, es fundamental fomentar estas habilidades. Los ODS nos dan una guía para estructurar un aprendizaje que conecte diferentes disciplinas y ayude a los estudiantes a trabajar hacia una variedad de metas.

Al enfocarse en problemas y proyectos en grupo, se fomenta el estudio y la investigación colectiva. Aprender se enriquece a través de la interacción con otros, mostrando cómo comparten un propósito común y cómo el conocimiento tiene diferentes dimensiones. Usar enfoques de proyectos y problemas no significa que no necesitemos conocimiento; al contrario, lo integra en un contexto más amplio.

Las experiencias educativas más satisfactorias suelen ocurrir en ambientes donde fluyen ideas que cruzan las fronteras de las materias. La enseñanza debe reflejar esta interconexión, dado que los problemas globales no se encierran en disciplinas específicas. No obstante, así como existen diversas maneras de abordar un problema, es necesario elegir enfoques que también fomenten valores como la interdependencia y la solidaridad. Aprender sirviendo a la comunidad derriba las barreras entre el aula y el entorno, desafía lo que los estudiantes piensan y los conecta con realidades más amplias. Es fundamental que los estudiantes se acerquen al servicio con humildad, entendiendo que no todos enfrentan los mismos desafíos. Aprender sirviendo no debería ser solo para los afortunados; todos pueden contribuir a mejorar su comunidad. Este tipo de aprendizaje tiene el potencial de hacer que la solidaridad sea un valor central en las enseñanzas que abordan problemas, en lugar de solo buscar soluciones fáciles.

Estas reflexiones destacan la importancia de un enfoque educativo en el cual se trasciendan los límites tradicionales y se sitúe la solidaridad en el centro del aprendizaje. Al valorar la interdependencia y la humildad en el servicio a la comunidad, se fomenta una conexión más profunda entre el aula y el entorno social.

Valoramos profundamente la posibilidad de realizar una co-publicación con CLAYSS en donde se exponen estas valiosas, innovadoras y solidarias experiencias, que no solo transforman las vidas de los estudiantes, sino que también han permitido a renombrados expertos exponer sus visiones sobre la educación solidaria a través del análisis de las mismas, pudiendo expresar el incalculable valor pedagógico que poseen.

Nuestra colaboración con CLAYSS es un testimonio del compromiso compartido con una educación que responde a los desafíos globales con empatía, solidaridad y acción concreta.

## 2. Aprendizaje-servicio: una innovación centenaria, una pedagogía para el futuro.



### María Nieves Tapia

Fundadora y directora de CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Entre 1997 y 2010 inició y coordinó los programas de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de Argentina. Es autora de numerosos libros y artículos en varios idiomas, y ha sido reconocida con varios premios internacionales y nacionales. Es miembro fundador de la Asociación Internacional de Investigadores en aprendizaje-servicio y servicio comunitario (IARSLCE) y de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio (REDIBAS). En 2019 fue designada miembro de ACES, la Academia Internacional de Estudios sobre Compromiso Comunitario (*Academy of Community Engagement Scholarship*, ACES). Graduada en Historia, ha sido docente en la Universidad Católica Argentina, la Universidad de Buenos Aires y FLACSO, y ha dictado cursos y conferencias en los cinco continentes.

*Estudiar para la prueba de informática es **aprendizaje**.  
Organizar una colecta para el asilo de ancianos es una acción **solidaria**.  
Ofrecer un curso de informática para que los ancianos del asilo puedan  
utilizar las nuevas tecnologías es **aprendizaje-servicio solidario**.*

### 2.1 Antecedentes y definiciones del aprendizaje-servicio en Iberoamérica.

En todas partes del mundo y en los más diversos niveles educativos, *“la historia de la práctica del aprendizaje-servicio antecede largamente al término en sí mismo”* (Titlebaum y otros, 2004:4). Mucho antes de que se acuñara en Estados Unidos el término *“service-learning”* en 1967, en muy diversas partes del mundo se venían desarrollando experiencias que de hecho articulaban contenidos formativos y acción solidaria (Giorgetti, 2023).

Los orígenes de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio pueden remontarse a la educación activa de “cabeza, corazón y manos” de Pestalozzi, al “aprender haciendo” de John Dewey, a la metodología de proyectos de William Heard Kilpatrick y a la pedagogía crítica de Paulo Freire (Tapia, 2006; 2023).

En Iberoamérica, educadores y estudiantes han “inventado” y siguen inventando prácticas de aprendizaje-servicio aún sin conocer la bibliografía sobre sus fundamentos teóricos y metodológicos, porque les resulta significativo articular teoría y práctica, el trabajo en el aula con la experiencia solidaria, la institución educativa con su entorno o con otras comunidades.

Desde principios del siglo XX son muchos los antecedentes que pueden encontrarse en la región: el movimiento latinoamericano de Reforma Universitaria y la difusión de las prácticas de “extensión”; el establecimiento de prácticas obligatorias de Servicio Social en la UNAM en la década de 1930, que dan origen en 1948 al actual Servicio Social, obligatorio para la graduación en toda la Educación Superior mexicana; el Trabajo Comunal Universitario en Costa Rica y otras formas de servicio estudiantil obligatorio establecidas desde mediados de la década del 70 en diversos países latinoamericanos; las campañas de alfabetización en varios países de América Latina y el Caribe, la larga tradición de “campañas solidarias” en las escuelas, y tantas otras experiencias de vinculación entre las instituciones educativas y su territorio (Ochoa y Tapia, 2016; González, 2023).

Sobre la base de esa larga tradición solidaria, a partir de la década de 1990 comienzan a desarrollarse algunos programas y políticas que se proponen articular explícitamente los aprendizajes curriculares con las actividades solidarias en el terreno. Por dar sólo dos ejemplos: desde principios de los '90, “Opción Colombia”, una organización de la sociedad civil, ofrecía a decenas de universidades un semestre de práctica profesional solidaria en localidades rurales y altamente vulnerables<sup>1</sup>. En 1997, el Ministerio de Educación de Argentina comenzaba una línea de trabajo llamada “Escuela y Comunidad”, desde la que se promovía a nivel nacional la pedagogía del aprendizaje-servicio (Programa Nacional Educación Solidaria, 2007:47-49).

La difusión del aprendizaje-servicio se aceleró en la región desde principios del siglo XXI, y hoy puede decirse que está presente en mayor o menor medida en todos los países de Iberoamérica. La Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio (REDIBAS), fundada en 2005<sup>2</sup>, alberga hoy a redes nacionales de España y Portugal, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y México, junto a un centenar de universidades, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales. Uno de los frutos del trabajo de REDIBAS ha sido el nacimiento de RIDAS<sup>3</sup>, una revista académica iberoamericana sobre aprendizaje-servicio, que canaliza la creciente investigación y producción académica regional en este campo.

De hecho, el diálogo entre la copiosa bibliografía norteamericana sobre el tema y la experiencia regional ha ido dando lugar en los últimos 25 años al desarrollo de perspectivas iberoamericanas sobre el aprendizaje-servicio, y una creciente bibliografía propia.

Veamos algunas de las definiciones acuñadas en la región sobre qué se entiende por aprendizaje-servicio:

*“Proyectos que:*

- *Involucren el activo protagonismo juvenil en la participación social y ciudadana.*
- *Desarrollen acciones solidarias concretas, orientadas a colaborar en la solución de problemáticas comunitarias, junto con la comunidad y no solo para ella.*
- *Pongan en práctica contenidos curriculares aprendidos en las aulas y adquieran nuevos aprendizajes.*

*Se espera que las y los estudiantes participen en todas las etapas de diseño y gestión del proyecto solidario, incluyendo el diagnóstico, planeamiento,*

1 <https://uniandes.edu.co/es/noticias/comunidad/opcion-colombia>

2 <https://www.clayss.org/redes/red-iberoamericana-aprendizaje-servicio/>

3 <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS>

*ejecución y evaluación. Y que adquieran y pongan en juego contenidos disciplinares en contextos de atención a problemas reales, reflexionen sobre la práctica solidaria y desarrollen habilidades para ejercer su ciudadanía y para el trabajo.” (Secretaría de Educación, Programa Nacional Educación Solidaria, Argentina)<sup>4</sup>*

*“El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.” (Red Española de aprendizaje-servicio-Centre Promotor d’Aprentatge Servei de Catalunya)<sup>5</sup>*

*“Actividades de aprendizaje comunitario planificadas desde el liceo, con la participación de la comunidad educativa y al servicio tanto de una demanda de la comunidad como del aprendizaje de los estudiantes que la realizan. Es una experiencia que permite a los estudiantes aplicar conceptos, procedimientos y habilidades provenientes de los aprendizajes formales de las diversas asignaturas, en su entorno cotidiano.” (Ministerio de Educación de Chile, 2006:15)*

*“En esta propuesta la solidaridad es a la vez objetivo, contenido y estrategia de enseñanza. La formación de individuos solidarios requiere coherencia entre los valores a los que apelamos y la forma en que los promovemos. (...) El aprendizaje-servicio impulsa a la intervención educativa integral, mediante el desarrollo de un servicio comunitario al cual se integran los contenidos curriculares, contextualizando los aprendizajes académicos y promoviendo la formación de ciudadanía basada en la solidaridad, actitud crítica y participación.” (Centro del Voluntariado del Uruguay, 2007:9-10)*

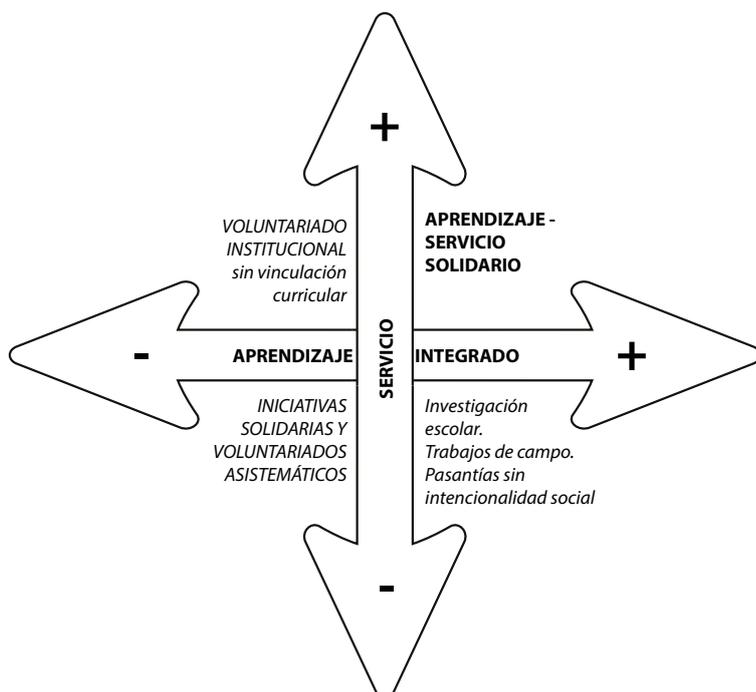
A los efectos de diferenciar las prácticas de aprendizaje-servicio solidario en sentido estricto, de otras actividades de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos se han generado diferentes herramientas. Entre ellas destacamos los “cuadrantes del aprendizaje-servicio” desarrollados originalmente en la Universidad de Stanford<sup>6</sup>, aquí en la versión adaptada por CLAYSS.

---

4 <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/programa-nacional-educacion-solidaria>

5 [https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/?id\\_shown=que\\_es](https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/?id_shown=que_es)

6 La versión original de los cuadrantes fue diseñada por el hoy disuelto “Service learning Center 2000” de la Universidad de Stanford, California, en 1996. Fueron presentados por Wade Brynelson en el II Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario” organizado en Buenos Aires en 1998, y publicadas por primera vez en español en: Ministerio de Educación de la República Argentina, 1999:26.

**FIGURA 1: Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio (Tapia, 2022:15-16).**

El **eje vertical** del gráfico refiere a la mayor o menor calidad del servicio solidario con la comunidad, y el **eje horizontal** indica la menor o mayor integración del aprendizaje curricular en el servicio que se desarrolla.

La **calidad en cuanto al servicio solidario** está asociada con la efectiva satisfacción de los receptores del servicio y los aliados o co-protagonistas comunitarios, con impactos mensurables en la calidad de vida de la comunidad, con la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo y no solo de satisfacer necesidades urgentes por única vez. También se relaciona con la constitución de redes inter-institucionales eficaces con Organizaciones de la Sociedad Civil, organismos gubernamentales, comercios y/o empresas para garantizar la sustentabilidad de las propuestas.

La **calidad en cuanto al aprendizaje** se refiere a los aprendizajes planificados, desarrollados, intencionadamente, de manera integrada con las actividades solidarias. Incluyen tanto los contenidos curriculares disciplinarios o formativos, la reflexión sobre la práctica, y todo el conjunto de saberes para la vida, que los jóvenes pueden desarrollar a través de estos proyectos (aprender a hacer, desarrollo de capacidades de comunicación, de trabajo en equipo, iniciativa personal, empatía, etc.).

En función de estos ejes quedan delimitados los "cuadrantes", que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias que se pueden realizar en el marco de la educación formal o no formal:

**I. Trabajos de campo / pasantías sin intencionalidad social:** Estas actividades permiten aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales pero no se proponen transformarla, ni establecer vínculos con ella. La prioridad está puesta en el aprendizaje, y los destinatarios de la actividad son los propios estudiantes.

**II. Actividades solidarias asistemáticas:** La prioridad está puesta en atender una emergencia, en general a través de la recolección de bienes o donaciones. El principal destinatario es la comunidad atendida -aun cuando puede no darse un contacto directo con esta-. El énfasis está puesto en atender una necesidad, y no en generar una experiencia educativa. Son “asistemáticas” porque surgen y concluyen en torno a una emergencia o una necesidad particular en un lapso acotado.

**III. Actividades solidarias institucionales:** actividades de carácter institucional y sistemático, orientadas a promover actividades de compromiso social y participación ciudadana, como expresión de la misión institucional. Pueden resultar sumamente formativas, pero el énfasis está puesto en el logro de metas sociales, y no se verifican vinculaciones explícitas con los aprendizajes curriculares.

**IV Aprendizaje-servicio solidario:** experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes curriculares.

Los destinatarios del proyecto se consideran co-protagonistas y los jóvenes que lo realizan son -a la vez- proveedores y beneficiarios de los servicios, ya que ambos se benefician con el proyecto. Se establece un vínculo de reciprocidad positiva y prosocial. La comunidad se constituye en lugar de aprendizaje y de enriquecimiento recíproco. El énfasis está puesto tanto en la adquisición de aprendizajes como en el mejoramiento de la calidad de vida de una comunidad concreta.

El término “aprendizaje-servicio” abarca simultáneamente:

- *Experiencias, proyectos o prácticas específicas* desarrolladas por grupos determinados, o programas desarrollados a nivel institucional. Estos proyectos o programas pueden ser implementados tanto por niños, adolescentes y jóvenes como por adultos y adultos mayores, en el contexto de instituciones educativas formales o no formales, y también en el marco de organizaciones sociales y grupos juveniles y de voluntariado (PASO JOVEN, 2004; Tapia, 2006).
- *Una metodología de enseñanza-aprendizaje* que permite optimizar el aprendizaje de conocimientos, competencias y actitudes por parte de los estudiantes. Desde este punto de vista, es un conjunto de estrategias didácticas, una innovación pedagógica o un método activo de enseñanza para generar “aprendizajes significativos”, es decir puestos en contexto y con el educando como protagonista.
- *Un formato específico del ABP:* el aprendizaje-servicio puede ser considerado como un formato específico del aprendizaje basado en proyectos o basado en problemas, ya que desarrolla un aprendizaje basado en proyectos solidarios y en problemas identificados con la comunidad.
- *Una pedagogía o filosofía de la educación:* numerosos autores subrayan que en los fundamentos de las prácticas de aprendizaje-servicio se encuentra una concepción integral de la educación, y en ese sentido, definen al aprendizaje-servicio no sólo como un “método”, sino también como una pedagogía o una filosofía de la educación:

*“El aprendizaje-servicio, sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia.” (Puig et al., 2007:18)*

- Una forma específica de acción social y búsqueda de transformación de la realidad, que se diferencia de otras formas de voluntariado o intervención socio-ambiental por su atención al aspecto formativo de los participantes, por su énfasis en el planeamiento y la acción co-participativa con las comunidades (ya no “destinatarias” de ayuda sino co-protagonistas de su propio desarrollo), y en su énfasis en considerar a niños, adolescentes y jóvenes no tanto como “esperanza del futuro” sino como activos y protagónicos constructores del presente.

En la región conviven los términos “aprendizaje-servicio”, traducción literal del “service-learning” norteamericano (abreviado como ApS en España y A+S en Chile), “aprendizaje-servicio solidario” (AYSS) -empleado por la mayoría de las redes nacionales latinoamericanas- y “aprendizagem solidário” en Brasil. El uso del término “solidario” se ha ido generalizando para poder diferenciarse de las connotaciones paternalistas o clientelistas que en algunos contextos puede suscitar el término “servicio” (Tapia y otros, 2015:55-72), y que el documento de UNESCO sobre los futuros de la educación claramente señala como un riesgo (UNESCO, 2021:54).

A los efectos de esta obra, más allá de cómo defina cada institución la actividad que desarrolla, consideramos como experiencias de aprendizaje-servicio a aquellas que presenten los tres componentes fundamentales del aprendizaje-servicio solidario (AYSS):

- *Servicio solidario*: destinado a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad, y no sólo para ella.
- *Protagonismo activo* de los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación,
- *Planeamiento de los contenidos de aprendizaje articulados con la actividad solidaria*: contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de saberes para la ciudadanía y el trabajo, investigación. (Tapia, 2022:13)

Especialmente en los últimos 50 años, numerosas investigaciones y estudios de caso desarrollados en diversas partes del mundo han mostrado los efectos positivos del aprendizaje-servicio en la calidad y la inclusión educativa (Furco&Root, 2010; Furco, 2019; González y Elicegui, 2004; Ierullo, 2014; Rossa y Fiorin, 2017; Song et al., 2017; Ma Hok Ka, C. et al., 2018). Menos estudiado, pero no menos significativo, es el impacto positivo de la acción de los estudiantes en los miles de comunidades en las que se desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio en todo el planeta.

## 2.2 Una innovación centenaria, una pedagogía para el futuro.

Ya en 1630, en la Didáctica Magna, Comenio decía:

*“aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñas. Si le muestras para qué vale cada cosa, le pondrás en su mano que sepa que lo sabe y pueda emplearla.”*  
(DM 44, p. 55).

Parfraseando a Comenio, se podría afirmar que los estudiantes que protagonizan proyectos de aprendizaje-servicio saben lo que saben, y saben que lo pueden emplear para transformar algo de la realidad que los rodea. En los proyectos de aprendizaje-servicio solidario se aprende para saber cómo resolver problemas, y no sólo para “sacar una nota” o pasar de curso, y por eso se aprende más y se aprende mejor.

Como ya se ha señalado, los orígenes del aprendizaje-servicio -así como los del aprendizaje basado en proyectos- son más que centenarios. Al mismo tiempo, y como señalan Puig Rovira y Palos Rodríguez:

*“Al describir experiencias de aprendizaje-servicio, todo lo que se nos cuenta resulta cercano, pero algo en ellas es también nuevo. (...) Se trata de una propuesta conocida en cada una de sus etapas y en cambio original cuando la enlazamos en una sola actividad compleja de aprendizaje y servicio.” (Puig Rovira-Palos Rodríguez, 2006)*

De hecho, en las últimas tres décadas se ha acelerado la difusión mundial del aprendizaje-servicio, porque esta innovación centenaria responde muy ajustadamente a los desafíos del presente y de los futuros de la educación.

Frente a la tradición enciclopedista y a las focalizaciones casi excluyentes en la inteligencia lógico-matemática y la formación para el éxito laboral, el informe de la UNESCO dirigido por Jaques Delors a fines del siglo XX apuntó a fortalecer “los pilares de la educación del Siglo XXI”: aprender a aprender, a hacer, a ser y a vivir juntos (Delors, 1996). Los proyectos de aprendizaje-servicio, en ese momento, surgían como una respuesta concreta para abarcar integralmente esos cuatro pilares en una sola actividad con alto protagonismo de los propios educandos.

Más cerca en el tiempo, la vasta consulta mundial sobre la educación superior realizada por UNESCO en 2020 reveló que la mayoría de los encuestados señalaron que “la educación superior suele ser muy teórica”, y que es necesario preparar a los estudiantes para el “mundo real” (UNESCO, 2021:35).

*“La idea de ‘hacerlo de verdad’ se percibe claramente como un mensaje para el futuro. Esto se refiere tanto a la forma en que se prepara a los estudiantes como a la practicidad de lo que se les presenta.*

*La clara insistencia de los encuestados en una mayor relevancia apunta a la percepción de una desconexión entre lo que hace la educación superior y cómo ésta satisface las necesidades actuales y futuras de las comunidades que la rodean. En otras palabras, según la consulta pública, todo lo que hace la enseñanza superior debería estar al servicio de la sociedad y las comunidades.” (UNESCO, 2021:35).*

La creciente popularidad del aprendizaje-servicio en la educación superior en los más diversos entornos culturales apunta a responder justamente a estos cuestionamientos: en los proyectos y programas institucionales de AYSS, la teoría es puesta en juego y confrontada con la realidad de un territorio específico; los estudiantes tienen que “hacer de verdad” y desarrollar sus competencias profesionales al servicio de la resolución de problemas concretos planteados por una comunidad, y deben aprender a trabajar junto con ella.

Todo lo anterior se verifica también en los proyectos de aprendizaje-servicio de calidad desarrollados en el marco de la educación básica, desde la primera infancia y la adolescencia hasta la educación de adultos.

Como se evidencia de las experiencias presentadas, y se reitera en muchos de los comentarios de los especialistas, los proyectos de aprendizaje-servicio permiten educar

para la cooperación y la solidaridad desde la práctica protagonizada en primera persona por los estudiantes, sin importar su edad o su contexto.

En tiempos de polarizaciones y conflictos, de noticias falsas y movimientos anti-ciencia, el mensaje de UNESCO y de la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario de enseñar a trabajar juntos para responder a los grandes desafíos del desarrollo sostenible y del futuro de nuestro planeta pueden resultar contraculturales y a contramano de ciertos discursos dominantes. Sin embargo, es una llamada urgente y revestida del más elemental sentido común: ninguna respuesta individual es suficiente ante los enormes desafíos que enfrentamos, y las nuevas generaciones necesitan saber cómo utilizar sus saberes para colaborar con otros en la resolución de problemas complejos. Más que nunca, el desarrollo del pensamiento científico y del pensamiento crítico son esenciales para la formación de una ciudadanía participativa y democrática (Tedesco, 2012). Aprender a vivir juntos y a trabajar solidariamente ya no son aspiraciones bien intencionadas, sino imperativos para la supervivencia en nuestro planeta. Por eso el aprendizaje-servicio, una innovación ya centenaria, es también una parte esencial de los futuros de la educación.

## REFERENCIAS

- Centro del Voluntariado del Uruguay (2007) Juan Pablo Balbi-Nahir Chamorro-Sergio Márquez (ed.). *Aprendizaje-Servicio: Conceptos, reflexiones y experiencias*. Montevideo, CVU (Proyecto aprendiendo juntos, 4) [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_aseservicio\\_4.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_aseservicio_4.pdf)
- Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna*. México, Porrúa, 1998, octava edición.
- Delors, J. (comp.) *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Buenos Aires, 1996.
- Furco, Andrew (2019). *Research Summary: Service-Learning and K-12 Student Development*. Center for School Change, February 2019. <https://centerforschoolchange.org/wp-content/uploads/2019/03/Furco-Research-K-12-Service-Learning-Research-Summary-Furco-February-2019.pdf>
- Furco, Andrew & Root, Susan (2010). *Research Demonstrates the Value of Service-learning*. Phi Delta Kappan, Vol. 91, No. 5, February 2010, pp. 16-20.
- Giorgetti, Daniel. Comp. (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*. CLAYSS, Buenos Aires (Colección Uniservitate, 5). <https://www.uniservitate.org/es/2024/03/12/hacia-una-historia-mundial-del-aprendizaje-servicio/>
- González, Alba (2023). *Historia del aprendizaje-servicio en América Latina*. En: Giorgetti, Daniel. Comp. (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*. CLAYSS, Buenos Aires (Colección Uniservitate, 5), pp. 226-273. [https://uniservitate.org/resources/05\\_ESP/5.4-Historia-del-Aprendizaje-servicio-ESP.pdf](https://uniservitate.org/resources/05_ESP/5.4-Historia-del-Aprendizaje-servicio-ESP.pdf)
- González, A. y Elicegui, P. (2004). *El impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en la calidad educativa. Reflexiones en torno a ocho experiencias*. En: Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina, pp.188-206.
- Ierullo, Martín (2014). *Aprender y transformar la realidad. Informe de Evaluación: Experiencias de Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas del Programa Creer para Ver 2014*. Buenos Aires, CLAYSS. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/14\\_Informe-CPV-2014-FINAL.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/14_Informe-CPV-2014-FINAL.pdf)
- Ma Hok Ka, C., Tse Pak Hoi, I., Chan Ka Man, C. (2018). *Service-learning as pedagogy for transformation of students' learning*. In The 6th Asia-Pacific Regional Conference on

- Service-Learning (APRCSL 2017) (pp. 57-65). SHS Web Conf, 59. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185901006>
- Ministerio de Educación de la República Argentina (1999). Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"*, República Argentina, 1999.
- Ministerio de Educación de Chile (2006). *Manual de Aprendizaje-Servicio*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_manual-de-aprendizaje-mineduc2007.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_manual-de-aprendizaje-mineduc2007.pdf)
- Ochoa, Enrique y Tapia, María Nieves. *Legislación y normativa latinoamericana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio*. En: Herrero, M. A. y Tapia, M. N. (comp.) Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 26 de agosto de 2015. Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Pp. 91-96. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP\\_JIAS\\_3-jornada\\_2015.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_JIAS_3-jornada_2015.pdf)
- PASO JOVEN (2004). Participación Solidaria para América Latina. *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. Buenos Aires, BID-SES-CLAYSS-ALIANZAONG-CEBOFIL. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_PaSo\\_Joven\\_Completo.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_PaSo_Joven_Completo.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *10 años de aprendizaje y servicio solidario en Argentina*. República Argentina, 2007.
- Puig, Josep Maria (2007). Con Batlle, Roser, Bosch, Carme, Palos, Josep. *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Puig Rovira, Josep M. y Palos Rodríguez Josep (2006). *Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio*. En: Cuadernos de Pedagogía. Nº 357, Madrid, Mayo 2006.
- Rossa, Carina; Fiorin, I. (2017) *El aprendizaje servicio como pedagogía inclusiva en estudiantes con NEE*. En: Herrero, María Alejandra; Ochoa, Enrique. *Actas de la IV Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, 23 de agosto de 2017. Buenos Aires, CLAYSS. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP\\_JIAS\\_4-jornada\\_2017.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_JIAS_4-jornada_2017.pdf)
- Song, Wei; Furco, Andrew; López, Isabel; Maruyama, Geoffrey. *Examining the Relationship between Service-Learning Participation and the Educational Success of Underrepresented Students*. In: *Michigan Journal of Community Service Learning*. Fall 2017, pp. 23-37. <https://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/examining-the-relationship-between-service-learning.pdf?c=mjcsloa;idno=3239521.0024.103;format=pdf>
- Tapia, María Nieves (2006) *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tapia, María Nieves; Bridi, Gerardo; Maidana, María Paula y Rial, Sergio (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá, CELAM.
- Tapia, María Nieves (2022) *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario. Edición 20º aniversario CLAYSS*. Buenos Aires, CLAYSS. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_20aniosCLAYSS\\_guia\\_para\\_desarrollar\\_proyectos\\_AYSS.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_20aniosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf)
- Tedesco, Juan Carlos (2012) *Formación científica, ciudadanía y aprendizaje-servicio*. Conferencia en el 15º Seminario Internacional de AYSS. Buenos Aires, 24 de agosto de 2012. <https://youtu.be/67ZhOMyKWgc>
- Titlebaum et al. (2004). Peter Titlebaum, Gabrielle Williamson, Corinne Daprano, Janine Baer & Jayne Brahler. *Annotated History of Service Learning 1862 – 2002*. University of Dayton, Dayton, OH, May 2004.
- UNESCO (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*. París/Caracas, UNESCO-IESALC.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación*. París/Santiago de Chile, OREALC/UNESCO-Fundación Santa María. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa.locale=en)





**II. Aprendizaje-  
servicio  
solidario:  
un diálogo  
entre teoría  
y práctica**

## CAPÍTULO 1

# Una pedagogía para la cooperación y la solidaridad

*Reimaginar el futuro juntos exige pedagogías que fomenten la cooperación y la solidaridad. Cómo aprendemos debe estar determinado por el por qué y el qué aprendemos. (UNESCO, 2022:52)*

### 1.1 Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)

El inmenso catálogo de experiencias que ilustran la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario (AYSS) muestra en todos los casos cómo la cooperación y la solidaridad con la comunidad pueden ser no sólo un objetivo a alcanzar, sino también una clave fundamental de innovación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, un criterio central para la selección y planificación de contenidos y el desarrollo de actividades motivadoras y centradas en el protagonismo estudiantil que contribuyen al logro de aprendizajes de calidad. Cualquiera sea el nivel educativo de que se trate, como se verá en los dos ejemplos que desarrollaremos a continuación.

#### **Jardín de Infantes N°904 “Rvdo. Padre Pablo Emilio Savino”<sup>1</sup> (Los Toldos, Buenos Aires, Argentina): Aprender convirtiendo un baldío en una plaza para jugar y seguir aprendiendo.**

El Jardín desarrolló la experiencia “Una plazoleta educativa, recreativa e histórica”, que muestra cómo una institución escolar puede liderar acciones de cooperación entre diferentes grupos de vecinos, con el fin de revertir condiciones de debilidad y obtener beneficios para la totalidad de los participantes, sin abandonar en la gestión de tales acciones los objetivos de aprendizaje de sus alumnos.

El establecimiento se encuentra ubicado en el paraje La Tribu, actualmente parte del Circuito Turístico “El Indio”, en una zona ligada fuertemente a la historia mapuche. Muchos de sus habitantes son descendientes de este pueblo originario y se encuentran en una situación económico-social desfavorable. Las sucesivas inundaciones que afectaron el área durante varios años dejaron como resultado caminos peligrosos, amplios espacios anegados y viviendas fuertemente dañadas. A pesar de que la Municipalidad trabajó para resolver varios de estos problemas, no incluyó en su plan de obra al baldío situado frente al Jardín de Infantes, que continuó anegado durante meses, con los consecuentes riesgos para la salud y seguridad de los niños.

En este escenario, la escuela se propuso recuperar ese predio y convertirlo en un espacio verde educativo, recreativo, histórico y de encuentro para la comunidad. El proyecto puso

1 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación (2008, A). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” 2007*. República Argentina. PP 9-11 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2008\\_exp\\_pp2007.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2008_exp_pp2007.pdf)

en movimiento a toda la comunidad de Los Toldos. En la construcción de la plazoleta, participaron el Municipio, la cooperativa de electricidad local, otras cuatro instituciones escolares -entre ellas, una de Educación Especial y otra Técnica-, organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil -como la Casa Cultural Mapuche y la Asociación de Pequeños Productores de la zona- y empresas varias. Y, por supuesto, los niños y sus familias, mayoritariamente trabajadores rurales de origen mapuche y baja escolaridad.

Los pequeños fueron llevados al predio, donde se les explicó lo que se planeaba hacer; era importante que comprendieran la necesidad del proyecto y cómo iban a participar ellos en el mismo. Y mientras el Municipio se ocupó de las obras de entubamiento y nivelación del terreno, en sus horas de clase, los alumnos -concientizados de la importancia de su labor y entrenados en la huerta del Jardín- comenzaron a reflexionar sobre los objetivos que deseaban cumpliera el espacio, dibujaron sus contribuciones y practicaron sus primeras escrituras en torno al diseño de la plaza. También cultivaron los retoños de los árboles autóctonos que plantarían, y prepararon humus con la cría de lombrices californianas que también producen. Grandes comunicadores, los niños del Jardín presentaron en primera persona sus planes para la plaza en la asamblea barrial y en la radio local.

Una vez listo el terreno, los niños y sus familias comenzaron el plantado de árboles, que también fue obra de grupos diversos: se convocó a los padres y a los estudiantes de la Escuela Especial N°501, que plantaron 36 robles de los pantanos con los que formaron una cortina de viento; la Escuela Primaria N°6 "Gabriela Mistral" y el Centro Educativo para la Producción Total N°21 también contribuyeron con especies y sumaron a esa primera etapa de plantación que incluiría los arbolitos cultivados y abonados por los niños del Jardín. Los vecinos, entusiasmados por la transformación que se estaba realizando, donaron y plantaron árboles y fueron quienes al principio acarrearon el agua de riego.

Este comienzo artesanal se fue modificando con la suma de nuevos actores comunitarios: se instaló una bomba y una pileta que aliviaron la tarea de riego; la cooperativa de electricidad local contribuyó con la iluminación y otras empresas donaron los postes y el alambrado para cercar la plazoleta. Por último -y principal para los alumnitos de Jardín de Infantes-,



Jardín de Infantes N°904 "Rvdo. Padre Pablo Emilio Savino" (Los Toldos, Buenos Aires, Argentina).

Foto: Secretaria de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina

los estudiantes de la Escuela Técnica N°1 "Ejército Argentino" diseñaron y construyeron los juegos de plaza.

Así, con las manos unidas de la comunidad, nació la plazoleta "La Colorada", cuyo nombre fue elegido en una votación entre los vecinos entre propuestas surgidas del Jardín. El nombre recuerda una pulpería del Siglo XIX -que aún se conserva en el paraje- y donde según la tradición compitieron el caballo zaino del gaucho Juan Moreira y el caballo ruano del Cacique Justo Coliqueo. La inauguración oficial, en diciembre de 2006, contó con la presencia de autoridades, la totalidad de las organizaciones participantes y, en el centro de la escena, los alumnos y las alumnas del Jardín de Infantes, que entonaron la canción "La Colorada", compuesta en las aulas escolares.

Desde entonces, la plazoleta se convirtió en una extensión del ámbito escolar: es una suerte de aula de Biología, Lengua y Participación Ciudadana a cielo abierto: los niños aprendieron a identificar las especies y saben cómo es necesario cuidarlas. Ese conocimiento lo han volcado en carteles informativos y con recomendaciones de cuidado; también, en folletos descriptivos que entregan durante las visitas de otras escuelas en las que ofician de guías. Además, relevan el estado de los árboles secos y los reemplazan, y realizan periódicas jornadas de riego y mantenimiento acompañados por sus familias.

La plazoleta también se ha convertido en espacio de celebración de fechas patrias que, de paso, se vinculan con el ambiente: se trabajó en torno al ceibo, la flor nacional, y en ocasión del Día del Aborigen, trasplantaron un pehuén, el árbol sagrado de los mapuche, fruto de su huerta escolar, y cantaron una canción también creada en el Jardín, "Nuestro Pehuén".

La cultura mapuche es otro de los contenidos que la construcción de la plazoleta puso en circulación, no solo para los niños del Jardín, sino para la comunidad toda. El cartel de bienvenida está escrito en esa lengua -dice "Küme küpan engvn"- y junto con las guardas de la tranquera, fue realizado por una estudiante de Bellas Artes, descendiente de mapuche, que hizo su primera escolaridad en este Jardín. También se compiló un libro con vocablos mapuche.

De los diversos contenidos que el alumnado aprendió a lo largo de esta primera experiencia educativa solidaria, los más destacables corresponden al área de Educación ambiental (Paisaje urbano y rural, El crecimiento de las plantas, El rol de las personas en la conservación del medio natural, Comportamiento de los seres vivos ante características de su medio -carencia de agua, variaciones climáticas, alimentación, etc-, Normas de cuidado de la salud y del entorno natural) y de Ciencias Sociales (Cambios producidos en la comunidad por acciones humanas, Elementos de la cultura de pertenencia, leyendas y creencias, Instituciones de la comunidad en el cuidado y la preservación de los espacios verdes, Relaciones causales en la realidad social, Identificación de problemas y soluciones en la vida cotidiana, etc.)

A través de esta experiencia, el cuerpo docente detectó en niños y niñas un mayor entusiasmo por el aprendizaje, y también una mayor participación de las familias en las actividades escolares. De hecho, al proyecto de construcción de la plazoleta se agregaron varios subproyectos: "Jardín y escuela...juntos cuidemos el medio", "Fortalecemos nuestra identidad nacional, esta es nuestra patria", "Revalorizando nuestras raíces", "Lombricultura en el Jardín", "¡A descubrir las plantas!", "Proyecto de alfabetización: un tiempo y un espacio para el encuentro con los libros", "Encuentros festivos y recreativos con otros jardines".

En cuanto a los objetivos de servicio establecidos en un comienzo, la evaluación también fue satisfactoria, dado que los mismos se cumplieron cabalmente:

- Parquizar un predio fortaleciendo los valores de la solidaridad, integrando a sectores marginales
- Tender redes institucionales que posibiliten el crecimiento comunitario mediante una educación basada en el aprendizaje-servicio y en la cultura del trabajo
- Que el Jardín continúe siendo un punto de referencia para toda la comunidad

En este sentido, se convocó a participar en una encuesta a los organismos gubernamentales y de la sociedad civil que participaron en la construcción de “La colorada”: a inspectores, directivos y docentes de las instituciones educativas involucradas y a familias de la comunidad. Todos ellos manifestaron una opinión positiva. De hecho, además de ser una fuente permanente de aprendizajes para los niños y sus familias, la plazoleta “La Colorada” -a instancias de la Dirección de Turismo de General Viamonte- forma parte de los circuitos turísticos propuestos por la localidad.

Pero, además, la experiencia de la construcción de la plaza fue una gran oportunidad para dar cuenta de lo que puede conseguirse a través de la cooperación comunitaria cuando los objetivos son claros, comunes y generosos. Los niños del Jardín han aprendido desde la práctica no sólo Ciencias Naturales e Historia, Plástica y Lengua: también saben muy bien cómo se hace para ser un ciudadano participativo y solidario.

**Instituto Educativo de la Construcción (IEC) “Ingeniero Cayetano Carcavallo”<sup>2</sup> (IEC) (Montevideo, Uruguay): aprender a construir edificando casas junto a cooperativas de vivienda.**

El Taller de Construcción (3er año del 2do ciclo) permite a docentes y estudiantes trabajar en barrios que se caracterizan por la precariedad de las viviendas, en alianza con organizaciones comunitarias, para construir viviendas dignas al servicio de la población local.

Quien lidera la experiencia “Un largo camino a casa... rumbo a una vivienda digna”, el profesor Leonardo Muzio, cursó sus estudios secundarios en esta misma institución, que cuenta con una histórica trayectoria de intervención en la comunidad a través de acciones puntuales en cárceles y hospitales, concretadas a demanda. Con tales antecedentes, cuando el profesor Muzio asistió al curso “Desarrollo de Proyectos de aprendizaje-servicio solidario” ofrecido por CLAYSS, y comprendió rápidamente las ventajas de esta pedagogía. El curso le dio las herramientas que le permitieron sistematizar lo que para él era un modo “natural” de encarar su cátedra: realizar la práctica de aprendizajes en una obra “real” en lugar de en las instalaciones de la escuela. De ese modo, sus alumnos incorporarían los contenidos curriculares en un contexto en el que se encontrarían con todos los obstáculos propios de la tarea por realizar y, a la vez, colaborarían en mitigar necesidades sentidas por la comunidad.

Para garantizar este aspecto del proyecto (la atención de necesidades sentidas por la comunidad), a través de la Dirección de la institución, el grupo entró en contacto con la Federación de Cooperativas de Viviendas por Ayuda Mutua (FUCVAM), que trabaja para que todo habitante del Uruguay tenga derecho a una vivienda digna. De una reunión con el personal de la Federación, el docente y sus alumnos obtuvieron un listado de las cooperativas en obra y fueron a visitarlas: se contactaron con familias de taxistas, funcionarios del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), trabajadores de una curtiembre y mujeres jefas de hogar en situación de vulnerabilidad. Y de estos cuatro

2 Fuente: Massat, Elena (2022). *20 historias de educación y solidaridad*. CLAYSS, Buenos Aires, PP 142-147. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf)



Instituto Educativo de la Construcción (IEC)  
"Ingeniero Cayetano Carcavallo" (IEC)  
(Montevideo, Uruguay)

Foto: IEC

encuentros, en el que mayores necesidades detectaron fue entre la gente de la Cooperativa "8 de marzo", integrada tanto por víctimas de violencia doméstica como por mujeres solas con sus hijos, y carentes de recursos para alquilar una vivienda en condiciones razonables.

A esta cooperativa -que había proyectado 17 casas- le faltaba construir una vivienda que estaba destinada a una familia con una niña con discapacidad motriz, de modo que requería una serie de adaptaciones específicas. Esa fue la unidad habitacional asignada a los estudiantes del Taller de Construcción del IEC y así nació en 2017 "Un largo camino a casa... rumbo a una vivienda digna", un proyecto que continuó en marcha con las promociones subsiguientes atendiendo a todo tipo de organizaciones.

De las ocho horas semanales de carga horaria que tiene el taller (viernes de 20 a 23 y sábados, de 13 a 18), las horas de cátedra del viernes se dedicaron al desarrollo de los contenidos teóricos y, las del sábado, a ponerlos en práctica en la obra.

Para la parte teórica, el docente realizó una planificación muy detallada y con objetivos factibles, que incluyó el análisis de los planos de la casa, solicitados a los arquitectos. El grupo intentó involucrar a otros docentes de la institución, de modo de aprovechar la oportunidad para realizar una práctica interdisciplinaria, lo más cercana posible a una experiencia laboral como la que los estudiantes tendrían una vez recibidos. Así se consiguió incorporar a los docentes de las asignaturas Prevención de Accidentes y Administración y Gestión de Obra.

En cuanto a la salida a obra, la gestión de los seguros necesarios corrió por cuenta de la Dirección de la institución, lo cual facilitó enormemente la puesta en marcha del proyecto, como ocurre toda vez que los directivos apoyan el desarrollo de este tipo de experiencias que implican la salida del aula. En paralelo, el docente de Prevención, una vez informado por los alumnos de qué tipo de obra se preparaban para encarar, les dio una clase de Seguridad haciendo hincapié en los aspectos puntuales que la obra requeriría. Por su parte, la docente de Administración y Gestión de Obra les indicó las pautas para una buena gestión y los

estudiantes iniciaron su intervención con un cuaderno de campo para registrar el paso a paso de su labor.

Con toda esta preparación, los estudiantes de Taller se presentaron en la obra donde desde el primer momento se encontraron con una situación "real". Por un lado, las cooperativistas los esperaban con un obrador con sitio para efectos personales, herramientas y un espacio para desplegar los planos. Por otro lado, se toparon con un problema inesperado que los obligó a reprogramar. Los imprevistos burocráticos postergaron dos semanas el inicio de los trabajos en la casa designada, pero en el ínterin los estudiantes realizaron otro tipo de labores y se familiarizaron con el espacio, las otras viviendas y sus habitantes, contacto que generaría en ellos un enorme compromiso con el proyecto.

Lo que no estaba previsto en ningún plan de obra fue la recepción que les hicieron las mujeres de la Cooperativa "8 de marzo": la elocuencia con la que expresaron el agradecimiento que sentían por la participación de estos muchachos los tomó totalmente desprevenidos, así como también las palabras de la presidenta de la Cooperativa. De este modo, los estudiantes tomaron conciencia desde el primer momento de la dimensión que lo que empezaban a hacer iba a tener.

Según observó el profesor Muzio, los resultados de la experiencia fueron excelentes. En todas sus acciones los alumnos expresaron el compromiso con la tarea, desde ya mucho mayor que la que suelen tener en prácticas convencionales. Los vio empoderados, en el papel de oficiales de albañilería, con capacidad y decisión para resolver los inconvenientes que se presentaban. Y, fundamentalmente, muy conscientes de los aprendizajes que el devenir de la obra les permitió ir adquiriendo.

Como señal más evidente del compromiso adquirido, el profesor destacó la asistencia y la puntualidad los sábados y la tendencia a prolongar las horas de trabajo en la obra, todos comportamientos inéditos.

Al cabo de esta exitosa intervención comunitaria, se produjeron cambios interesantes en la institución. El taller continuó trabajando sistemáticamente con otras cooperativas de construcción, y los convenios de los estudiantes de tercer año con la FUCVAM se institucionalizaron y fueron aprobados por Inspección. Junto con la institucionalización de estos proyectos, las idas a las cooperativas dejaron de ser consideradas "salidas didácticas" y se gestionaron seguros y cobertura médica para convertirlas en salidas permanentes. El taller ahora incluía al territorio de la comunidad como espacio reconocido de aprendizaje.

El profesor Muzio ve en estas prácticas un salto cualitativo: "Los alumnos se involucran y no te falta ninguno los sábados. Al principio era ir a dar una mano, pero al involucrarnos en el proyecto, logramos tener un sentimiento de apropiación, de sentir la necesidad de tener una vivienda como si fuera para nosotros mismos. Todo lo demás se aprende en Youtube."

## 1.2 Apuntes sobre una pedagogía transformadora

### para la cooperación y la solidaridad <sup>3</sup>



#### Renato Operti

Es sociólogo y magíster en investigación. Actualmente es Decano de la Escuela de Postgrados y profesor de alta dedicación del Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay.

Director ejecutivo de la Asociación Civil Eduy21 para el cambio climático. Integra el Consejo Asesor de la OEI. Ex miembro de la UNESCO, en donde trabajó como coordinador del programa innovación y liderazgo en el currículo, aprendizaje y evaluación

#### Sobre siete claves de una pedagogía transformadora

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), coordinadas por la UNESCO, plantea, en un documento seminal y de referencia a escala mundial, una agenda transformacional y progresista de la educación enmarcada en una mirada plural y propositiva. Es el caso de la intención de conferir sentido a propósitos igualmente globales y locales anclados en referencias comunes, así como de celebración respetuosa de la diversidad y de las diferencias como ventanas de oportunidades para democratizar más y mejores aprendizajes para todos los alumnos y todas las alumnas por igual. Entre otros temas, se plantea avanzar hacia una pedagogía de la cooperación y la solidaridad. Veamos algunos de los puntos esbozados y sus posibles implicancias.

En primer lugar, el documento afirma que lo que se aprende debe estar permeado por el para qué y el qué aprendemos. Los fundamentos, objetivos y contenidos de los aprendizajes son las maneras en que se cimienta, sustancia y en efecto se garantiza el derecho de cada alumna o alumno a conocer y aprender, cualesquiera sean sus contextos y circunstancias de vida, así como sus motivaciones, capacidades y sensibilidades. Esto implica respetarlos y apreciarlos íntegramente como personas, proporcionándoles los marcos de referencia y las herramientas para que puedan desarrollarse autónoma y responsablemente, así como colaborar y aprender con sus pares procedentes de los más variados orígenes y situaciones.

El especialista mundial en educación inclusiva, Mel Ainscow, se refiere a la potencialidad del poder de pares ya que se puede aplicar en diversidad de contextos, inclusive en aquellos más adversos derivados de una constelación de factores. El efectivo desarrollo del poder de pares depende del reconocimiento por los educadores que los alumnos pueden mutuamente apoyarse en sus aprendizajes, y que la propia diversidad de sus expectativas y necesidades es un factor positivo que fortalece los aprendizajes (Ainscow, 2024).

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación pone la vara ética de la educación en su justa ubicación cuando asevera que respetar la dignidad de la persona alumno o alumna implica enseñarle a pensar por sí mismo y no qué y cómo debe pensar. Proteger y amparar su libertad de formar su propia opinión y de ejercer un pensamiento

<sup>3</sup> Este texto es una versión revisada y ampliada del apartado "Sobre la cooperación y la solidaridad en educación" incluido en el libro Operti, R. (2022). *El currículo en modo transformación*. Montevideo: UNESCO-UCU. pp. 130-135 <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1790>

autónomo, propositivo, creativo, solidario y futurista sin adoctrinamientos de naturaleza alguna es clave en un mundo donde resulta imperioso reafirmar una identidad global sustentada en los valores compartidos de libertad, dignidad y respeto por los derechos humanos (Velazco, 2020).

La universalidad incluyente de la diversidad, y que se sustenta en un enfoque comprensivo de los derechos humanos, forma parte medular de la Recomendación sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible, aprobada por unanimidad de los estados miembros de la UNESCO en el marco de las deliberaciones de la 42.ª reunión de la Conferencia General (noviembre 2023; UNESCO, 2023; 2024). En un línea similar a lo señalado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, el multilateralismo educativo a través de la recomendación reposiciona los propósitos, los contenidos, las estrategias y el alcance de la educación a la luz de lo que la asistente de la subdirectora general de educación de la UNESCO, Stefania Giannini, entiende como los sentidos de pertenencia a una humanidad compartida y comprometida en forjar aprendizajes de calidad y relevantes para futuros mejores<sup>4</sup>.

En segundo lugar, el documento argumenta que la pedagogía es relacional, esto es, implica la influencia, la retroalimentación y el aprendizaje mutuo entre los educadores y los alumnos. Esto, junto con los conocimientos, conforma lo que comúnmente se denomina el triángulo pedagógico. Dicho triángulo sirve al propósito de forjar la confianza, la colaboración y el entendimiento entre los educadores y los alumnos en aras de identificar, compartir y coproducir los conocimientos comunes —en inglés, *knowledge commons*— que pueden beneficiar a todas las personas por igual, con el objetivo de forjar los futuros que se imaginan o al que aspiran.

Se trata de apuntalar el rol de los educadores y los alumnos como coagentes del currículo y de la pedagogía. El acceso, el goce, la producción y la socialización de los conocimientos sin restricciones, constituye el cerno de una pedagogía transformadora. Como arguye el documento, esto implica que los educadores faciliten a los alumnos oportunidades de explorar, crear e interactuar con lo conocido y lo desconocido, incentivando su curiosidad e interés, y que, crucialmente, les permita ejercer la libertad y la autonomía de pensamiento.

En tercer lugar, el documento aboga en favor del aprendizaje colaborativo interdisciplinar orientado al reconocimiento y a la resolución de problemas. Se procura incentivar una educación problematizada por desafíos que interpelen a la alumna o el alumno en la búsqueda de respuestas que implican conectar ideas, estrategias y contenidos que no vienen fragmentados en enfoques disciplinares y que invitan a superar las fronteras y las barreras entre estos (Morin, 2020; Operti, 2020, 2021).

Como señala el documento, ello supone también resquebrajar las paredes entre los centros educativos y la comunidad, ampliando las experiencias de los alumnos más allá de sus vivencias personales. Habida cuenta de que la progresión hacia la inter y transdisciplinariedad se sustenta en una sólida disciplinariedad, la comprensión profunda de cualquier tema requiere del entrecruzamiento y de la triangulación entre disciplinas, así como de identificar los aspectos que permanecen sin una explicación convincente más allá del estado de conocimiento actual.

Un claro ejemplo es el conocimiento acerca del cerebro, que, si bien ha crecido exponencialmente en las últimas décadas a través de enfoques interdisciplinares, aspectos medulares de su funcionamiento siguen siendo una incógnita (Manes, 2020). Parecería

---

4 Sobre la base de notas propias tomadas durante las deliberaciones sobre la recomendación en el marco de la 42ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO (noviembre 2023).

ser que conforme se produce y se discute más sobre la estructura y el funcionamiento del cerebro humano, más conscientes somos de lo poco que relativamente conocemos acerca de este. Todavía estamos lejos de tener un entendimiento del cerebro que nos provea de certezas sobre cómo es y de disponer de evidencia concluyente sobre las maneras más efectivas de impactar en su desarrollo.

Asimismo, el involucramiento activo del alumno en sus procesos de aprendizaje, para responder a problemas o desafíos, permite desarrollar una propuesta curricular más conectada con sus experiencias e intereses personales, así como compartir miradas del mundo según las cuales puede incidir y contribuir a generar cambios más que aceptar las situaciones como inamovibles. Ciertamente la educación se tendría que ubicar más en un sentido de transformar que de reproducir mentalidades y prácticas existentes a la luz de forjar futuros mejores para las nuevas generaciones y de comprometerlos en su concreción.

En cuarto lugar, el documento alega en favor de apreciar y de sostener la diversidad y el pluralismo en aras de lograr una educación que se defina como inclusiva e intercultural. Por un lado, una genuina inclusión implica que el alumno o la alumna sea entendido en su identidad y realidad propia, así como aprecie la dignidad de sus pares. Esencialmente, la inclusión implica la toma de conciencia de que cada alumno o alumna es un ser especial y singular que tiene que preocupar por igual (UNESCO-OIE, 2022), y que en tal sentido, el reconocimiento de tal situación es el punto de partida insoslayable para enfrentar discriminaciones de cualquier índole.

En efecto, una pedagogía de la solidaridad implica, como asevera el documento, cuestionar las exclusiones que se sustentan en el racismo, el sexismo, el colonialismo y en regímenes autoritarios. Por otro lado, la interculturalidad como atributo de una ciudadanía que es a la vez global y local supone la afirmación de la identidad cultural propia, alternativa a su imposición como hegemonía o a su asimilación en la cultura dominante en la sociedad.

El documento marca con claridad que se requieren pedagogías que promuevan el intercambio mutuamente enriquecedor entre culturas, sustentado en la complementariedad, la reciprocidad y el respeto. No se trata de alimentar el choque entre culturas o entre afiliaciones narradas como irreconciliables, sino de ambientar espacios comunes en los que las diferencias sean un activo del enseñar y del aprender en el marco de referencias universales compartidas. Utilizando una expresión acuñada por el sociólogo Slavoj Žižek (2022), se trata de civilizar las civilizaciones.

Asimismo, el documento nos alerta sobre que las pedagogías no pueden ser “automatizadas”, ya que esto implicaría desconocer la multiplicidad de maneras de enseñar, aprender y evaluar que se dan en diversidad de contextos, incluso potenciadas por los usos de las tecnologías y en particular de la inteligencia artificial generativa (AIG). La promoción y apropiación de valores tales como la solidaridad y la cooperación por medio de una pedagogía transformadora requieren de tiempo y paciencia para su desarrollo y concreción, y no son manipulables a través de tecnologías que no pueden por sí mismas acelerar los aprendizajes. Cabe recordar que es la inteligencia humana que direcciona y da sentido a la inteligencia artificial.

En quinto lugar, el documento señala la necesidad de desaprender prejuicios, sesgos y divisionismos que son fuentes importantes de silenciamiento y de exclusión de conocimientos nativos, memorias colectivas y tradiciones culturales. Las hegemonías de pensamiento y de conocimiento tienen que ser cuestionadas mediante una pedagogía de la solidaridad que promueva el acercamiento entre culturas, así como el compartir conocimientos sin cancelaciones ni prohibicionismos ni negacionismos ni relativismos exacerbados. Quizás abrirnos a conocimientos nativos que han sido opacados por

innumerables razones nos permita encontrar algunas respuestas a los desafíos de sostenibilidad planetaria que enfrentamos hoy día y que comprometen seriamente el bienestar y el desarrollo de las generaciones más jóvenes. Ciertamente, el desaprender — como práctica pedagógica saludable— tiene como correlato incentivar en la alumna o el alumno la libertad intelectual, así como estimular la imaginación y el pensamiento creativo disruptivo.

En sexto lugar, el documento convoca a aprender a curar las heridas de la injusticia que puedan derivarse de visiones de conocimiento hegemónicas o monoculturales. El hecho de que la pedagogía dé cabida a diversidad de perspectivas, incluidas las culturas nativas, constituye una manera de descolonizar el conocimiento y de abrirnos a maneras diferentes de entender y de buscar respuestas que tienen la doble condición, inextricablemente relacionadas, de ser globales y locales. La recuperación y la resignificación de los conocimientos locales puede cumplir un papel clave en fortalecer las relaciones entre la educación y las comunidades. Algunas de las innovaciones que se desarrollaron durante la pandemia contribuyen a fortalecer la visión de la escuela como ideario, estrategia y recurso comunitario (Reimers & Opertti, 2021).

En séptimo y último lugar, el documento argumenta sobre la necesidad de fortalecer el sentido de la evaluación como sostén del desarrollo de los alumnos. Las pedagogías de la solidaridad y la cooperación plantean el desafío de ampliar las miradas y los instrumentos de evaluación para registrarlos y apreciarlos, ya que es sabido que lo que no se mide no suele tener relevancia en los sistemas educativos, cada vez más enfrentados al escrutinio de las evaluaciones. Esto implicaría que, como afirma el documento, la meta de cooperación pueda ser medida, por ejemplo, cuando un grupo de estudiantes aborda una negociación y una resolución de conflictos contemplando y aunando diversidad de perspectivas.

Asimismo, el debate sobre la evaluación no tiene que ver con apropiarse o desestimar algunos instrumentos como opciones irremediamente excluyentes, sino con entender que el formato de evaluación seleccionado debe guardar coherencia con los objetivos pedagógicos perseguidos. No se trata de anteponer la evaluación a la pedagogía, sino de verla como parte del desarrollo y apuntalamiento de las propuesta educativas.

En síntesis, la pieza de reflexión producida por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación ayuda a entender que una pedagogía transformadora, que jerarquice los valores de solidaridad y cooperación, supone la concreción de imaginarios de sociedad animados por dichos valores.

### **Sobre experiencias educativas transformacionales**

Las experiencias desarrolladas por el Jardín de Infantes N°904 “Rvdo. Padre Pablo Emilio Savino” y el Instituto Educativo de la Construcción (IEC) “Ingeniero Cayetano Carcavallo”, son ilustrativas de algunas de las claves fundamentales que permean las pedagogías transformadoras. Identificamos cuatro puntos, entre otros relevantes.

En primer lugar, la voluntad exteriorizada por la comunidad de un centro educativo, o por parte del mismo, en responder a situaciones entendidas como desafiantes que llaman más a la acción que a la resignación. No se entienden las adversidades o dificultades como escollos o fatalismos, situadas más de las voluntades de las comunidades educativas, sino como ventanas de oportunidades para ejercer las competencias asociadas a la resiliencia. Se trata de ampliar y democratizar los espacios y los contenidos de los aprendizajes, en diversidad de formatos, y, a la vez de reforzar un sentido comunitario e inclusivo de la acción educativa.

En segundo lugar, el fortalecimiento del liderazgo institucional y pedagógico del centro emerge y se consolida como el núcleo impulsor y articulador de redes y comunidades integradas por instituciones y actores, de los sectores público, privado y de la sociedad civil. Las instituciones que sostienen las experiencias educativas comparten aspiraciones y rúters, y los hacen realidad como emprendimiento colectivo que da cuenta de la educación como un bien común global. El centro educativo es pues un pivote de la política pública capaz de movilizar y comprometer voluntades y recursos fortaleciendo su rol como política, cultural, social, comunitaria y ciudadana.

En tercer lugar, los alumnos y los educadores apreciados como personas, que reflejan diversidad de motivaciones, intereses y experiencias, pueden apropiarse de propuestas educativas que contribuyen al bienestar individual y colectivo como un todo entrelazado. La solidaridad y cooperación entre e inter pares muestra su poder de convocatoria así como su sostenibilidad en el tiempo.

En cuarto lugar, la solidaridad y la cooperación son entendidas como construcciones históricas que conectan sensibilidades, visiones, ideas, conocimientos y prácticas entre varias generaciones. La valoración de las culturas nativas no se contraponen a una apertura a lo global sino localiza la propuesta educativa y genera las bases para su apropiación comunitaria.

En síntesis, las dos experiencias educativas mencionadas son un claro indicio que se puede avanzar en imaginar y concretar currículos y pedagogías transformadoras en la medida en que las prácticas educativas, ancladas en visiones programáticas sólidas, se gesten y concreten en un ir y venir permanente con las comunidades locales sin prejuzgar ni prescribir agendas y rúters. El desafío yace en convocar y cocrear entre educación y comunidad asumiendo que se trata de procesos tensionales, complejos, no lineales y que a la vez, tienen una alta potencialidad para apuntalar el bienestar y el desarrollo individual y colectivo.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools Pathways to Success. Chapter 1. Taking an inclusive turn*. Routledge. <https://www.routledge.com/Developing-Inclusive-Schools-Pathways-to-Success/Ainscow/p/book/9781032571430>
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- Manes, F. (2020). "El cerebro es la estructura más compleja y enigmática en el universo. Contiene más neuronas que las estrellas existentes en la galaxia". BBC News / Mundo. Entrevista de Irene Hernández Velasco. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54719567>
- Morin, E. (2020). *L'aventure d'une pensée*. Paris: Sciences Humaines.
- Opertti, R. (2020). *10 claves para transformar la educación post-covid*. Bogotá: Santillana, col. Insights Compartir. [https://appscmspro.s3.amazonaws.com/INSIGHT\\_10\\_claves\\_para\\_transformar\\_la\\_educacion\\_Post\\_Covid\\_V4.pdf](https://appscmspro.s3.amazonaws.com/INSIGHT_10_claves_para_transformar_la_educacion_Post_Covid_V4.pdf)
- Opertti, R. (2021). *La educación en tiempos de repienso planetario*. Montevideo: EDUY21 y Fundación Itau. <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1788>
- Opertti, R. (2022). *El currículo en modo transformación*. Montevideo: UNESCO-UCU. pp. 130-135 <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1790>
- Reimers, F., y Opertti, R. (2021). *Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación: Lecciones de la innovación educativa durante la pandemia de covid-19*. Ginebra: UNESCO-OIE. <https://innovadorespublicos.cl/documentation/publication/117/>
- UNESCO. (2023). *Proyecto de texto revisado de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974)*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924_spa)
- UNESCO. (2024). *The UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development: An explainer*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>
- UNESCO-OIE. (2022). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en educación*. Ginebra: UNESCO-OIE. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_spa)
- Velasco, A. (2020). *In Defense of Cosmopolitanism*. Project Syndicate. <https://www.project-syndicate.org/>
- Zizek, S. (2022). *Heroes of the Apocalypse*. Project Syndicate. <https://www.project-syndicate.org/>

### 1.3 Aprender otra forma de vida



#### Josep M. Puig Rovira

Catedrático, ahora jubilado, de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) y del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Su principal ámbito de investigación y docencia es la Teoría de la Educación y la Educación en Valores. De entre sus publicaciones, destacar aquí tres obras sobre aprendizaje servicio: *Aprendizaje servicio: Educación y compromiso cívico* (Graó, 2009), *11 Ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (Graó, 2015) y *Pedagogía de la acción común* (Graó, 2021).

La frase del documento de la UNESCO que se nos propone condensa lo que podría ser una buena pedagogía para lo que resta del siglo XXI; a saber, una pedagogía que no solo prepare para la vida, sino que prepare para cambiar las formas de vida. Por su parte, el aprendizaje servicio, el otro elemento protagonista de este libro, es una de las propuestas filosóficas y metodológicas que mejor concretan esa voluntad de aprender a cambiar las formas de vida.

Queremos explicar por qué motivos la frase destacada y el aprendizaje servicio tienen tanta relevancia para una educación preocupada por avanzar hacia lo que todavía no existe, hacia lo que de momento es tan solo un sueño. Lo intentaremos centrándonos en responder a las tres cuestiones que ya plantea el texto: ¿por qué aprendemos?, ¿qué aprendemos?, y ¿cómo aprendemos?

#### **A pesar de todo, cultivar el compromiso y la esperanza**

La primera cuestión, ¿por qué aprendemos?, la responde el mismo título del documento, así como el inicio de la frase que nos corresponde comentar: *para reimaginar juntos el futuro*. En la actualidad, es una exigencia imaginar otro futuro y hacerlo enfrentándonos a la crisis de civilización en la que estamos inmersos. Es evidente que no podemos seguir por el camino recorrido durante los últimos decenios, de continuar así vamos directos al desastre. No es posible proseguir con las formas de producción, de consumo y de vida que han causado un impacto tan enorme en el medio ambiente y un cambio en el clima que pone en peligro la supervivencia y la paz. Tampoco resulta aceptable el nivel de desigualdad entre los países, ni tampoco en el interior de cada uno de ellos. Además de éticamente reprobable, la desigualdad provoca infinidad de patologías sociales que se están haciendo insoportables. A su vez, algunas innovaciones recientes, como las redes sociales, la inteligencia artificial o la ingeniería genética, ofrecen muchas posibilidades, pero también plantean enormes problemas, que no está claro que sepamos controlar. En este contexto, uno de los rasgos de la situación de crisis en la que nos encontramos es la ausencia de sentido y esperanza. Y, por otra parte, la misma democracia está siendo amenazada y sufre un deterioro que es necesario contrarrestar. Ante este panorama resulta evidente que conviene volver a imaginar el futuro.

Reimaginar el futuro y aprender a vivir de otra manera se ha convertido en la principal finalidad de la educación. La educación hace ya tiempo que abandonó la idea que la mejor forma de enseñar a vivir era apartando a los jóvenes de la sociedad y de sus riesgos. Luego,

se impuso la idea que lo mejor que podía hacer la educación era preparar para el tipo de vida que requiere la sociedad. En esa propuesta estamos todavía anclados: se pide a la educación que prepare para adaptarse a las necesidades del mercado, a las exigencias de la profesión y, en definitiva, a lo que pida la sociedad. Hoy vemos que este camino nos está conduciendo al desastre. Es fundamental redirigir la educación hacia el aprendizaje de otras formas de vida, hacia la creación de formas de vida sostenibles, pacíficas, convivenciales, justas y democráticas. La educación ha de mirar al futuro con espíritu utópico, con la voluntad de contribuir a crear algo nuevo. Una actitud que supone no quedar satisfecho únicamente con la crítica, sino cultivar la esperanza y el compromiso, y hacerlo juntos, entre todos y sin dejar a nadie al margen.

Esta fue la actitud de los niños y niñas del Jardín de Infantes Rvdo. Padre Pablo Emilio Savino, que vieron una plazoleta y la nombraron –La Colorada– donde tan solo había un enorme charco de agua. Y lo que hizo el alumnado del Instituto Educativo de la Construcción Ingeniero Cayetano Carcavallo, que se imaginaron construyendo una vivienda para una familia con una niña con dificultades motrices. En ambos casos vieron con esperanza y compromiso lo que todavía no existía. Y probablemente hoy han aprendido que es posible imaginar para el conjunto de la sociedad algo que tampoco ha llegado todavía, pero es imprescindible para sobrevivir a largo plazo.

### Ocuparse de problemas reales

La segunda cuestión, *¿qué aprendemos?*, no se puede responder con una sola afirmación: se aprenden muchos contenidos y contenidos de naturaleza muy diferente. No podemos reducir la educación a la adquisición de un solo tipo de conocimiento. Aprendemos hechos verificados, teorías aceptadas, competencias útiles y valores compartidos que contribuyen a una vida plena. Sin embargo, no todos los contenidos se limitan a verdades establecidas y capacidades contrastadas; desde hace tiempo la reflexión filosófica, la ciencia y la crítica social han colocado en un lugar privilegiado la consideración de problemas de toda índole.

Por otra parte, la situación de crisis en la que nos encontramos todavía hace más importante que aprendamos a abordar problemas para mitigar o solucionar los que nos afectan. En este contexto, la educación hoy debe incorporar, como uno de sus contenidos más relevantes, la capacidad de plantearse problemas y de intentar resolverlos. En la actualidad, la educación debe ocuparse de los problemas reales que afectan a la comunidad.

¿Qué entendemos por problemas reales? Los problemas reales no están simplificados ni escolarizados, son problemas prácticos que conservan toda la complejidad con la que surgen en el mundo y en la sociedad. No son problemas teóricos o filosóficos abstractos, aunque su solución podrá requerir ambos tipos de conocimiento. Son problemas concretos, tangibles, vinculados a un contexto particular, observables por cualquiera que preste atención y urgentes, ya que requieren una acción reparadora inmediata al afectar la calidad de vida de las personas y su bienestar en la sociedad. Dicho de otro modo, los problemas prácticos plantean un reto que conviene resolver. Pero no es suficiente plantear y quizás resolver los problemas reales en el ámbito de la teoría, sino que exigen que se intervenga en la realidad para transformarla. Este tipo de dificultades de aprendizaje son las que hoy se deben incorporar al proceso educativo. Proporcionan un saber y un saber hacer que se han convertido en imprescindibles.

Ocuparse de problemas reales es precisamente lo que hace el alumnado del Jardín de Infantes cuando se les acompañó a visitar el descampado anegado y se dieron cuenta de los peligros para la salud y la seguridad que representaba. Toman conciencia de un problema y se aprestan a resolverlo con una alta motivación. Algo parecido ocurrió en el Instituto

Educativo de la Construcción. Se pusieron en contacto con la Federación de Cooperativas de Viviendas por Ayuda Mutua, que les proporcionó la posibilidad de visitar diferentes cooperativas, donde conocieron de primera mano las dificultades habitacionales y pudieron empatizar con las personas afectadas. Eso les permitió escoger el caso real que les pareció más urgente. En ambos ejemplos, la propuesta de aprendizaje servicio moviliza al alumnado en torno a un problema real de la comunidad. Un giro notable en la tradición pedagógica imperante.

### **Praxis cooperativa**

La tercera pregunta, *¿cómo aprendemos?*, será examinada dos veces, fijándonos en cada ocasión en un aspecto diferente. Empezaremos viendo que la resolución de problemas, que no es algo distinto a explicar cómo aprendemos, es el resultado de la implicación en una praxis cooperativa.

Con el término *praxis cooperativa* nos referimos a una acción reflexiva y transformadora, realizada en un contexto de colaboración entre individuos o grupos, con el objetivo de generar cambio social y promover el bien común. Así pues, la praxis cooperativa implica reflexión y crítica ante un problema real, algo que promueve el intercambio de ideas, la discusión entre perspectivas diversas y la identificación de posibles cursos de acción. Y, por otra parte, la praxis cooperativa incluye también una intervención en la realidad que genere cambio social y promueva el bien común. Esto implica abordar problemas sociales, ambientales o cívicos, y tomar medidas coordinadas para crear un impacto positivo en la sociedad. Por lo tanto, cooperar para llevar a cabo una acción crítica y transformadora de la sociedad.

La praxis cooperativa es una acción reflexiva y crítica, que integra conocimientos de diferentes disciplinas; conocimientos que contribuyen a solucionar problemas y que junto a la valoración de la realidad y a la anticipación de lo que deseamos, definen un proyecto de acción. La praxis es pues interdisciplinaria, aplicación de los conocimientos a la situación concreta donde surge el problema y valoración de la realidad actual y de las finalidades que guían la intervención. Por tanto, la praxis es conocimientos y valores para solucionar problemas concretos.

La experiencia de aprendizaje servicio que convirtió un campo anegado en una plaza movilizó a toda la comunidad: Municipio, cooperativa local de electricidad, diversos centros escolares, organismos del gobierno, la Casa Cultural Mapuche y otras entidades de la zona, así como a los niños y niñas del Jardín de Infantes y sus familias. Una tarea conjunta y de cooperación que a buen seguro permitió tener en cuenta todas las miradas y, por supuesto, las aportaciones de todos los participantes. Pero además fue una tarea cooperativa que, como buena praxis, enlazó los saberes necesarios para realizar el servicio a la comunidad con una clara voluntad de actualizar valores a través de la transformación de un lodazal en una plaza pública.

Por su parte, la experiencia de construir una vivienda para una familia que la necesitaba de manera perentoria fue también un buen ejemplo de praxis cooperativa. Los jóvenes participantes no actuaron tan solo como técnicos impersonales, sino que se comportaron como profesionales responsables y comprometidos. Fueron capaces de aprender y aplicar todo el conocimiento científico-técnico sobre construcción que el profesorado les transmitió, pero lo aplicaron a una situación concreta y a los problemas específicos con que se encontraron. Además, lo hicieron con una viva conciencia crítica de la situación de muchas familias y de la necesidad de hacer algo con pasión y dedicación para paliar, en la medida de lo posible, la emergencia habitacional. Este proceso no lo llevaron a cabo en aislamiento, sino en colaboración con las cooperativas y con los futuros beneficiarios de su intervención.

Esta colaboración no solo fomentó la conexión empática motivadora, sino que también garantizó que la construcción se adaptaba a las necesidades de los futuros usuarios. La fusión de ciencia y valores en esta experiencia es un claro ejemplo de praxis.

### **Don solidario**

De nuevo responderemos al tercer interrogante, *¿cómo aprendemos?*, aunque ahora lo haremos viendo qué se aprende al participar en acciones de *don solidario*. Esta idea se refiere al acto de dar con la voluntad precisa de ayudar a otras personas o a la comunidad en su conjunto. Se trata de un don o actividad de servicio que, partiendo de una motivación altruista y empática, se esfuerza por mejorar el bienestar de personas singulares en situación de necesidad o por generar un impacto positivo en el conjunto de la sociedad al abordar problemas comunitarios. Tanto si la acción de dar se dirige a personas particulares, como si el destinatario es el conjunto de la comunidad, en ambos casos se persiguen valores como la solidaridad y la justicia.

El don solidario que ofrecen los participantes en una actividad de aprendizaje servicio da lugar a resultados de diversa naturaleza. Por una parte, los bienes tangibles que se producen gracias al trabajo realizado durante el proceso. En los ejemplos que hemos considerado, la construcción de una casa unifamiliar y la puesta a punto de una plaza para juegos. Dos acciones con resultados palpables. En otros casos, como en las campañas a favor de la donación de sangre o el refuerzo de la lectura, los resultados son de naturaleza distinta, pero igualmente apreciables, como ocurre con el aumento de donantes de sangre o la mejora de la competencia lectora. En todas las situaciones, el don solidario produce un primer resultado tangible.

Sin embargo, el don solidario produce también un potente efecto simbólico. El acto de dar tiene eficacia simbólica en diferentes dimensiones. En primer lugar, al realizar un servicio a la comunidad se hacen explícitos, se activan y se transmiten valores como la generosidad, la solidaridad o el cuidado de los demás. En segundo lugar, el acto de dar fortalece la relación entre las personas implicadas. Al recibir una ayuda se genera en el receptor un sentimiento de reciprocidad y una necesidad de devolver de algún modo el apoyo obtenido. Unos dinamismos que promueven vínculos estrechos entre los miembros de la comunidad. En tercer lugar, el servicio no solo produce vínculos interpersonales, sino que también fomenta la cohesión y crea un agudo sentido de pertenencia y solidaridad entre los miembros de la comunidad. El efecto educativo y socialmente reparador de las actividades de don solidario tienen un valor que va más allá de los resultados materiales que se hayan obtenido. Por eso decimos que el don solidario crea bienes simbólicos.

Tanto en la experiencia del Jardín de Infantes, como en el Instituto Educativo de la Construcción, se habla de efectos positivos para la comunidad, que se añaden a los beneficios que proporcionan la plaza y la vivienda. En el primer caso, es muy evidente el sentimiento de haber producido conjuntamente un bien común y haberse convertido en una comunidad empoderada. Y, en el segundo caso, queda muy explícito el agradecimiento del colectivo al que pertenece la familia receptora del bien habitacional, reconocimiento que sin duda crea conciencia cívica en los jóvenes y lazos sociales entre ambos colectivos.

En síntesis, el Aprendizaje Servicio y el documento de la UNESCO apuntan a una pedagogía para el presente y para el futuro, donde sea posible dar la palabra a los jóvenes para que, con compromiso y esperanza, se enfrenten a problemas reales, lo hagan activando una praxis cooperativa y ofreciendo a la comunidad los resultados de su acción transformadora.

## CAPÍTULO 2

# Un aprendizaje participativo, colaborativo, interdisciplinario, orientado a resolver problemas

*Las pedagogías de cooperación y solidaridad (...) Necesariamente, exigen un aprendizaje participativo, colaborativo, de resolución de problemas, interdisciplinario, intergeneracional e intercultural. (...) Muchas de las formas más gratificantes de educación tienen lugar en entornos enriquecidos por un flujo constante de ideas que van más allá de los límites típicos de las asignaturas. Las pedagogías deben reflejar la interdisciplinariedad, al igual que los problemas y enigmas del planeta no se limitan a los confines de las fronteras disciplinarias.*  
(UNESCO, 2022:52)

### 2.1 Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)

#### Resolución de problemas

Comprometerse en la resolución de las problemáticas que afectan a la comunidad es una de las características distintivas de la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario. A continuación, se relatan dos ejemplos de instituciones educativas -una secundaria técnica y otra primaria- que, con diferencias en las edades, el tipo de comunidad y los aprendizajes puestos en práctica durante la intervención comunitaria, se abocan a resolver situaciones concretas que afectan la vida de la población a la que pertenecen. Y lo hacen con una eficacia similar y contundente.

Desde 1997, la **Escuela Provincial de Educación Técnica N°4**<sup>5</sup> de Junín de los Andes (Neuquén, Argentina), situada a la sombra de la cordillera andina en plena zona mapuche, lleva adelante un proyecto educativo solidario que consiste en que sus estudiantes diseñen, construyan e instalen generadores hidráulicos y eólicos, para proveer de agua y energía eléctrica a los pobladores de las áreas rurales. Con esta experiencia orientada a la utilización de energías renovables, la institución apunta a insertarse en la problemática comunitaria relacionando los contenidos que se dictan en el Ciclo Superior con la resolución de los problemas que se les presentan a los vecinos de la escuela. El proyecto se titula "Aprovechamiento de energías renovables en el departamento Huiliches".

Cuando la escuela empezó a pensar en este proyecto, la provincia de Neuquén producía el 47 por ciento de la energía hidroeléctrica del país, pero solo el 9 por ciento de la población rural provincial contaba con electricidad en sus viviendas. La primera solicitud llegó a través de una organización de la sociedad civil, que planteó el problema y pidió colaboración a la escuela. El equipo directivo y los docentes se plantearon la cuestión como un modo de

5 Fuente: PRICEWATERHOUSECOOPERS-CLAYSS (2006). Premio a la Educación. Tercera Edición. *Experiencias educativas solidarias en Escuelas Técnicas y Agrotécnicas*. Buenos Aires. PP 26-45.  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_PWC\\_PREMIO\\_03.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_PWC_PREMIO_03.pdf)

motivar a sus estudiantes a utilizar sus conocimientos en torno a un problema concreto de su entorno. A partir de entonces, a través de la organización, de charlas que brindan los estudiantes en los centros comunitarios, o por noticias de algún vecino que ya instaló su generador, los pobladores se enteran y se acercan a la escuela a pedir la colaboración de la escuela.

Una vez planteada la demanda, docentes del área y un grupo de estudiantes visitan al poblador para averiguar el uso que planea darle a la energía eléctrica y diagnosticar qué tipo de dispositivo será el adecuado en función de los recursos naturales disponibles -eólico o hidráulico- qué recursos serán necesarios y qué materiales puede haber en su casa que sirvan para la fabricación de la unidad. Porque si bien la escuela obtiene financiación de un Fondo de Investigación (formado por premios recibidos y aportes diversos), el dinero nunca alcanza. Junto con el dueño de casa, docentes y estudiantes investigan si hay algún motor en desuso, alguna chapa, cables, alguna válvula. El cementerio de autos en desuso de la ciudad suele ser otra fuente inestimable de recursos. Todo sirve, todo se reutiliza. Y este paso no es solo un gesto ecologista, sino fundamentalmente pedagógico: disponer sobre la mesa de trabajo los materiales recolectados y analizar junto con los estudiantes qué sirve y qué no para el generador que van a construir es fundamental en la formación tecnológica.

Lo que sigue es utilizar los datos recogidos para diseñar el dispositivo y, con ese planteo, los estudiantes van al terreno y le comunican al poblador lo que van a hacer. Una vez concluido el armado de la máquina en los talleres escolares, llega la instancia de la instalación, el gran momento que los chicos esperan todo el año porque incluye campamento. Esta visita es sumamente rica desde el punto de vista pedagógico: les da a los estudiantes la posibilidad de verificar el funcionamiento del equipo en el que han estado trabajando, y de capacitar al poblador en su mantenimiento. Y, además, les permite un acercamiento prolongado a personas que pertenecen a culturas diferentes de las de ellos, con las que de otro modo difícilmente podrían conversar con tranquilidad, en sus casas, y confirmar o discutir -observando- lo que también estudian en asignaturas como Historia y Relaciones Humanas.

Los docentes de las asignaturas del área Social que participan en el proyecto apuntan a despertar en los chicos una sensibilidad que les permita entender que hay diferentes modelos de vida y que la sociedad no necesariamente debe seguir un patrón único. Aprenden a recabar datos y realizar observaciones en terreno: el modo de vida de los pobladores y la forma en que se relacionan entre sí y con el ambiente. Desde allí, estudian la cosmovisión de los pobladores rurales criollos y originarios, y cómo este corpus de ideas se manifiesta en la vida cotidiana. Y también, cuáles son las implicancias de la incorporación de la tecnología en esa vida tan ligada fundamentalmente a los ritmos de la Naturaleza.

La ejecución de estos proyectos requiere una planificación que se realiza a principio de año, en la que se listan todos los nuevos pedidos y los trabajos que han quedado a mitad de camino del año anterior, para que los chicos se anoten según sus preferencias. La realización del prototipo tiene distintas etapas y requiere distintos saberes; por lo tanto, cada materia aborda el proyecto desde sus propios contenidos. Las materias que articulan en el proyecto son: Dibujo, Elementos de Máquinas, Electrotecnia 1 y Laboratorio de Emisiones Eléctricas, de 5to. año. Las de 6to. año son: Laboratorio de Ensayos Industriales, Máquinas Eléctricas, Taller de Electromecánica y dos materias del área social, Relaciones Humanas y Seminario de Investigación sobre Prácticas Culturales.

Además de estar estructurado a partir del servicio a la comunidad, este proyecto pedagógico incluye aspectos que vale la pena mencionar. El desafío de cada caso nuevo que se plantea desplaza a los docentes del patrimonio exclusivo del saber. Muchas veces se encuentran estudiando a la par de los chicos para encontrar una solución a un problema que no se les había presentado hasta el momento. También aprenden y consultan en forma

constante a los pobladores sobre las características del terreno. Confían enormemente en la sabiduría adquirida durante siglos de habitar el mismo paisaje. A esta manera horizontal de entender el lugar del saber la llaman "Tecnología compartida".

A pesar de los innumerables aspectos positivos de esta pedagogía, no resultó fácil que la totalidad del cuerpo docente la incorporara. Muchos profesores consideraban que el colegio no tiene por qué ocuparse de problemas de los que debiera ocuparse el Estado. Y si bien los defensores del AYSS coinciden en este argumento, para ellos, el paraje donde vive un poblador rural no es sólo un lugar adónde ir a brindar un servicio, sino que lo piensan como un aula. De hecho, la construcción de generadores no es la primera experiencia de este tipo con la que se encuentran los estudiantes del Ciclo Superior: llegan a este nivel después de fabricar juegos de plaza para escuelas rurales en 1er año; de realizar instalaciones eléctricas y de gas para pobladores de Junín que no tienen recursos, en 2do, y de fabricar juegos de plaza o didácticos para la Escuela Especial, en 3er año.

Con esta índole de proyectos, la escuela ha ganado un enorme prestigio y su matrícula ha crecido de forma exponencial. A lo largo de los años, la institución fue reconocida con numerosos premios nacionales e internacionales por la calidad de la investigación y la acción desarrolladas, y también se ha vuelto un punto de referencia para las empresas de la zona que buscan personal técnico.

Las evaluaciones demuestran que en casa de los pobladores los chicos aprenden mucho más que frente al pizarrón. Y las familias entienden que sus hijos no se forman para resolver problemas en el futuro, sino que los resuelven ahora, en el mismo momento en que están aprendiendo. Con el acceso a la energía eléctrica se interviene en la reducción de la contaminación ambiental producida por el uso y abuso de pilas; en la posibilidad de conservar alimentos frescos en una heladera; en el fácil acceso a agua de riego para desarrollar huertas de autoconsumo o comerciales. Y todo esto redundando en una mejora de la salud física de los pobladores, dado que ayuda a disminuir los problemas visuales que el uso de lámparas de aceite genera en el trabajo nocturno de los artesanos, y reduce el deterioro del cuerpo que deriva del acarreo de baldes hasta el río. Por todas estas razones, la experiencia de "verle la cara de la señora la primera vez que prendió la lamparita de su casa", en palabras de una exalumna, con todo lo que esa imagen implica, es un aprendizaje que la escuela tradicional no provee.

Así como esta institución construyó un lugar de referencia en la ciudad de Junín de los Andes a lo largo de años de desarrollo de proyectos que fomentan la utilización de energías sustentables, el proyecto educativo del **Centro de Educación Inicial y Primaria "La Inmaculada"**<sup>6</sup> (Salar, Granada, España) es claro y manifiesto desde su nombre: se trata de una ecoescuela, que -como tal- convoca a familias que buscan que sus hijos se eduquen como ciudadanos responsables y comprometidos con el ambiente.

Uno de los proyectos más interesantes de esta institución es el que llevaron adelante los niños y niñas de 5to de Primaria -titulado "Nuestro río te necesita"- surgido de una visita al Parque de la Bajá, a orillas del arroyo del Salar. En esa ocasión, los chicos vieron con toda claridad cómo la corriente se encontraba contaminada por el vertido directo de aguas servidas, y tomaron conciencia del riesgo que esa situación implica. Se puso en marcha, entonces, un proyecto destinado a resolver este problema concreto que los afectaba a todos ellos, sus familias y vecinos, y lo encararon desde todas las asignaturas.

---

6 Fuente: Proyectos apoyados por OEI Premio ApS en Infantil y Primaria - Premio Aprendizaje y servicio de España, <https://aprendizajeservicio.com/2021-3/premio-aps-en-infantil-y-primaria/>



Centro de Educación Inicial y Primaria "La Inmaculada" (Salar, Granada, España)xxx

Foto: Red Española ApS

Los alumnos tomaron muestras de agua que aprendieron a analizar químicamente, y realizaron jornadas de limpieza en las orillas. Así comprobaron que entre los desechos contaminantes más comunes, se cuentan los productos de limpieza, el aceite usado y las toallitas femeninas. Entonces, se movieron en dos direcciones: por un lado, se abocaron a concientizar a los ciudadanos repartiendo entre los vecinos folletos que ellos mismos produjeron y -a la vez- difundiendo la información a la comunidad educativa de la escuela y auditando los productos de limpieza que se utilizan en el establecimiento escolar. Por el otro, escribieron una carta a la Junta de Andalucía para que se comprometiera a instalar una EDAR (Estación Depuradora de Aguas Residuales). Organizaron marchas en las que participó toda la comunidad educativa, llevando pancartas para presionar a las autoridades, y finalmente consiguieron concitar suficiente atención como para ser entrevistados por medios gráficos y audiovisuales. Como la de los adolescentes neuquinos, la formación de estos niños granadinos también los habilita a participar y resolver situaciones problemáticas ahora mismo.

### Aprendizaje interdisciplinario

Cuando la institución educativa atraviesa las paredes del aula para intervenir en la comunidad en la que está inserta, habitualmente la complejidad de los problemas abordados obliga a salir de las estrictas fronteras de las disciplinas. Ante la realidad, el enfoque interdisciplinario se pone de manifiesto en forma natural dado que la resolución de problemas siempre requiere de miradas provenientes de distintas perspectivas disciplinarias.

La Escuela **Rural N°88 "Alfred Nobel"**<sup>7</sup> (Las Violetas, Canelones, Uruguay) es una institución de educación primaria que cuenta con varios años de trayectoria en la práctica del AYSS.

7 Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2018). 32a Feria Nacional de Clubes de Ciencias 2018. Montevideo. PP 41. [https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/feria\\_nac\\_2018.pdf](https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/feria_nac_2018.pdf)

Una de sus últimas experiencias - “Estudio de la calidad del agua en zonas cercanas a la ciudad de Canelones a través del uso de macroinvertebrados como bioindicadores”- consistió en evaluar la situación del Arroyo Canelón Chico en tres zonas diferentes, con el objetivo de verificar si las actividades humanas de los habitantes de la ciudad afectan la calidad del agua de dicho arroyo. Para la evaluación se optó por utilizar macroinvertebrados -dado que su índice biótico los convierte en bioindicadores de la calidad del agua-, y complementar con mediciones físicoquímicas del agua. Los índices bióticos arrojaron que la calidad es muy crítica en el tercero de los sitios de muestreo, de resultados de lo cual, la escuela se propuso utilizar esta información para concientizar a los habitantes de la zona de influencia del arroyo de modo de revertir la situación.

Esta experiencia, que fue presentada en una Feria de Ciencias, se convierte en un proyecto de AYSS cuando la escuela se propone utilizar los resultados de la investigación para intervenir en la comunidad, y es entonces cuando entran a ser tan importantes como las Ciencias de la Naturaleza, los conocimientos adquiridos en Ciencias Sociales, Lengua y Arte, como se observa en el cuadro<sup>8</sup>.

ÁREAS / CÁTEDRAS / ESPACIOS CURRICULARES	CONTENIDOS CURRICULARES	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE ACCIÓN SOLIDARIA
CIENCIAS DE LA NATURALEZA	El individuo y el ambiente. El nivel de organización ecosistémico.	Estudio de las zonas de muestreo. Observación de la biodiversidad.	Búsqueda de soluciones para la problemática ambiental.
CIENCIAS SOCIALES	La geopolítica de los recursos ambientales. Las alteraciones en la biodiversidad. La libertad de expresión.	Importancia de los recursos hidrológicos. Empleo de los mismos por parte del hombre. Ciudadanos críticos.	
LENGUA	La opinión. La jerarquización de los argumentos.	Debate en clase. Lectura de textos de divulgación científica. Creación de documentos específicos.	Comunicación de la investigación y sus resultados. Concientización en base a información.
ARTE	La persuasión de la imagen. El montaje audiovisual	Acercamiento al empleo de diferentes medios de comunicación.	Creación de folletería y cartelería. Presentación en un video.

Otra escuela primaria que encaró un proyecto de AYSS con fuerte trabajo interdisciplinario es el **Collegi Sant Roc**<sup>9</sup> (Alcoi, Alicante, España). En este caso, tras una visita al Parque Natural en la Sierra de Mariola, el más importante de la zona de Alicante, el alumnado de 5to año pudo ver con sus ojos el profundo abandono en el que el parque se encontraba. De esta visita surgió el proyecto “S.O.S. Mariola”, a través del cual los 90 niños y niñas de 5to se

8 Fuente: Presentación de la experiencia en el 22° Seminario Internacional de aprendizaje-servicio solidario, Buenos Aires, 30 de agosto de 2019.  
[https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/22\\_sem\\_materiales\\_19/V30-m-0900\\_LasVioletas.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/22_sem_materiales_19/V30-m-0900_LasVioletas.pdf)

9 Fuente: Red Española de Aprendizaje-Servicio. Premios ApS 2022  
<https://www.aprendizajeservicio.net/premio-educacion-ambiental/>

abocaron a ir en auxilio del Parque, y lo concretaron desde los aprendizajes adquiridos en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Lengua Valenciana.

Estudiaron la geografía montañosa del lugar y la importancia de su conservación; focalizaron en dos especies autóctonas domésticas en vías de extinción - las ovejas valencianas y las gallinas alicantinas-; investigaron el patrimonio cultural de la región y se encontraron con que en el santuario de Agres la campana estaba totalmente inutilizable. Por último, supieron -a través de datos de Cáritas- que 42 familias de jornaleros no estaban recibiendo aceite de oliva debido al aumento de su precio. Así que aprendieron el procedimiento para fabricar este aceite y a recolectar aceitunas para procesarlo. Desde la asignatura Lengua, aprovecharon para realizar una inmersión en la vida del poeta alicantino Miguel Hernández y aprendieron recitar algunos de sus hermosos poemas.

La profundización áulica en estos temas les permitió poner en marcha varias acciones: en colaboración con la dirección del Parque, limpiaron la basura de 122 km de monte. Realizaron una colecta para sustituir la campana. Consiguieron la donación de dos machos de ovinos valencianos para renovar la genética de las ovejas, e instalaron una incubadora en el colegio para producir gallinas alicantinas. Y con el dinero obtenido en una campaña de recolección doméstica, compraron 140 litros de aceite de oliva que hicieron llegar a las familias necesitadas. Todo esto lo cuentan en un video producido en colaboración con los niños<sup>10</sup>.

En el terreno de la educación para adultos, un ejemplo interesante de interdisciplinariedad es la experiencia llevada a cabo en el **Centro Especial Bachillerato de Adultos en Salud (CEBAS) N°1 “Floreal Ferrara”**<sup>11</sup> (La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina), que desde 1990 articula sus prácticas de educación solidaria con los jóvenes de Puente de Fierro, un barrio que nació como asentamiento poblacional, habitado en buena proporción por inmigrantes de provincias del norte y de países vecinos, con modos de subsistencia extremadamente frágiles. El proyecto se llama “Articulando esfuerzos: una apuesta para promover la escuela de oficios en el Barrio “Puente de Fierro”.

La experiencia apunta a que los jóvenes del barrio finalicen sus estudios secundarios y que cuenten con una escuela de oficios, para lo cual articulan su proyecto con la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Para ello, entrevistaron y encuestaron a jóvenes del barrio de entre 14 y 22 años, generaron información sobre sus vidas y proyectos, la sistematizaron y la utilizaron para presentar el pedido de apertura de la escuela en la Universidad.

Las principales áreas y asignaturas involucradas en el proyecto son: Ciencias Sociales: Salud Pública II y III, Problemática Social Contemporánea, Psicología Evolutiva, Informática II, Políticas Públicas y Promoción Comunitaria. Desde estas áreas, los estudiantes del CEBAS utilizaron instrumentos de recolección de datos para relevar información, la analizaron y buscaron las formas adecuadas para comunicarla e intentar buscar soluciones. También pudieron analizar los determinantes sociales de salud en el barrio y generar propuestas para reducir su impacto; estudiar el papel del Estado y el impacto de las políticas destinadas a los jóvenes en una comunidad puntual; comprender los cambios sufridos en el empleo y su huella en la construcción de la subjetividad del joven; y, como práctica general, aprender los beneficios de trabajar en red y pensar con el otro para desandar perspectivas asistencialistas.

10 <https://youtu.be/881PaECxdkk?si=mvPqvs89JL0DHy6e>

11 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015, A). Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” 2013*. – República Argentina. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015\\_ganadores-pp2013.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015_ganadores-pp2013.pdf)

## Aprendizaje intergeneracional

La articulación intergeneracional es muy común en los proyectos de AYSS, se encuentra al alcance de la mano en las comunidades en las que se aprende y se colabora, siempre propone acciones interesantes para hacer y a través de las cuales se generan vínculos muy productivos. Y, como se verá con los siguientes ejemplos, puede consistir en una actividad acotada y sencilla de la currícula del Nivel Inicial, hasta en la puesta en práctica los contenidos más sofisticados de la Educación Técnica.

Son muy numerosos los ejemplos de experiencias educativas solidarias que trabajan la alfabetización digital de adultos mayores por parte de grupos de adolescentes. Por ejemplo, la **Escuela N°44 Enrique Berduc**<sup>12</sup> (Paraná, Entre Ríos, Argentina) tiene una población de jóvenes de bajos recursos económicos, que se encuentra en permanente riesgo educativo. Por lo tanto, la práctica de experiencias de AYSS resulta una herramienta muy necesaria para fortalecer la autonomía y la autoestima de los estudiantes. Con ese objetivo, encararon el proyecto "Solidaridad sin edad", que consiste en ofrecer diversos talleres para residentes de un Hogar de Adultos Mayores, entre los cuales el más requerido es el de Nuevas Tecnologías. Los estudiantes ponen en juego sus saberes para enseñar a los ancianos a enviar correos electrónicos y comunicarse con diversas herramientas con sus familias, y a través de ese proceso fortalecen sus capacidades de comunicación y su empatía.



Escuela N°44 Enrique Berduc (Paraná, Entre Ríos, Argentina)

Foto: María del Carmen Trincado- CLAYSS

En el mismo sentido trabajan los alumnos del 1° año de Bachillerato del **Colegio Sagrado Corazón**<sup>13</sup> (Pamplona, Navarra, España). La experiencia se denomina "Formación para el uso de dispositivos digitales" y los destinatarios son las personas que residen en el Centro de Mayores de Burlada (Navarra) y la Asociación Lacarra. A lo largo de tres cursos los

12 Fuente: CLAYSS DIGITAL (2014) CLAYSS DIGITAL. AÑO 8. Número 75. Abril 2014.  
[https://www.clayss.org.ar/clayss\\_digital/14-04/clayssdigital\\_14-04.html](https://www.clayss.org.ar/clayss_digital/14-04/clayssdigital_14-04.html)

13 Fuente: Red Española de Aprendizaje-Servicio. Premios ApS 2019 Premio a la incorporación del ApS al proyecto educativo global  
<https://www.aprendizajeservicio.net/premio-a-la-incorporacion-del-aps-al-proyecto-educativo-global-2/>

inician en el uso de teléfonos móviles y tablets. Según las evaluaciones, esta experiencia ha sido muy importante para que los estudiantes desarrollaran la paciencia y se adiestren en las competencias comunicacionales necesarias para dirigirse a personas con ningún conocimiento informático. El efecto que produce en los destinatarios el sentirse capaces de manejar las herramientas tecnológicas se puede observar en este elocuente video<sup>14</sup>.

También son frecuentes las experiencias de alfabetización digital orientadas a las familias de la comunidad educativa, como las que desarrollan los estudiantes de 4º, 5º y 6º año del Ciclo Orientado en Humanidades y Ciencia Económica del **Colegio Secundario Pte. Dr. Arturo Frondizi**<sup>15</sup> (Corrientes, Corrientes, Argentina), y los de 2do y 3er año del **Liceo N° 52**<sup>16</sup> (Villa García, Montevideo, Uruguay). En este último caso, además de las familias de los mismos alumnos, los destinatarios del proyecto "Nunca es tarde para aprender" son los niños que cursan 6to año de Primaria en una escuela próxima a la institución, que al año siguiente concurrirá al Liceo. El objetivo es facilitarles esa transición que tanto les cuesta a través de un taller de informática compartido.

Además de alfabetizar, la educación tecnológica también puede generar proyectos destinados a elaborar dispositivos que mejoren la calidad de vida de los adultos mayores, como los que se realizan en la **Escuela 4-055 Presbítero Constantino Spagnolo** (Junín, Mendoza, Argentina): estudiantes de 6to año de la Tecnicatura en Electrónica diseñaron juegos para estimular las diferentes capacidades cognitivas y de la motricidad fina de los adultos mayores en centros de día y geriátricos cercanos a la escuela. El "Proyecto Mnemos" del **CIFP Río Tormes**<sup>17</sup> (Salamanca, España), por su parte, articula con terapeutas especializados en Alzheimer. Lo llevan adelante los alumnos de Formación Profesional de Mantenimiento Electrónico sobre Realidad Virtual y Diseño de Espacios 360°, y está dirigido a proveer de materiales para colaborar con la terapia de personas que padecen esa enfermedad. Los estudiantes diseñan escenarios inmersivos virtuales, tanto interiores como exteriores, con el objeto de que los usuarios recuerden zonas del centro de la ciudad y recuperen hábitos personales. Estos escenarios se proyectan en una pantalla digital, para que los terapeutas los puedan utilizar en sus sesiones.

Fuera del ámbito de lo informático, la educación técnica también genera proyectos intergeneracionales muy interesantes, como el de la **Escuela Técnica Superior "Pedro Blanes Viale"**<sup>18</sup> (Mercedes, Soriano, Uruguay). La experiencia "Te abrazo donde estés" consiste en elaborar equipamiento para un hogar de ancianos y la llevan adelante los estudiantes de Formación Profesional Básica (FPB) de Carpintería, Electricidad, Mecánica General, Mecánica Automotriz y Vestimenta. Estos chicos visitaron un Hogar de Ancianos y averiguaron cuáles eran las necesidades de los 47 adultos mayores que allí residen. A partir de la visita y las preguntas pormenorizadas a los residentes, se repartieron las labores según sus especialidades: elaboraron 36 mantas de polar personalizadas, ocho mesas de luz, un carrito de metal para transporte, una grúa para levantar adultos mayores imposibilitados de desplazarse por sus propios medios, e instalaron sensores de movimiento infrarrojo que

14 <https://youtu.be/rprN5CJggw0?si=IWnrHqNgGr3tTogR>

15 Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2017). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2017*. Instituciones finalistas – República Argentina. PP 10-12 [https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2017\\_finalistas\\_pp2017.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2017_finalistas_pp2017.pdf)

16 Fuente: CLAYSS sede Uruguay (2017). *Aprendizaje, solidaridad y ciudadanía. 8 experiencias de Aprendizaje-servicio solidario*. Buenos Aires. PP 47-52 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_8\\_experiencias\\_AYSS\\_UY.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_8_experiencias_AYSS_UY.pdf)

17 Fuente: Red Española de Aprendizaje-Servicio. Premios ApS 2022 <https://www.aprendizajeservicio.net/premio-aps-enfocado-a-las-tecnologias-de-la-comunicacion-e-informacion/>

18 Fuente: CLAYSS sede Uruguay (2017) (Op. cit). PP 15-20 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_8\\_experiencias\\_AYSS\\_UY.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_8_experiencias_AYSS_UY.pdf)

encienden la luz para evitar que los abuelos se caigan si se levantan de noche. Como ocurre siempre en este tipo de experiencias, los adolescentes se esmeran muchísimo en que el producto que les toca realizar salga perfecto porque tienen muy presente a su destinatario, con el que han entablado un vínculo.

Por último, es interesante destacar que este eje también se puede trabajar desde Nivel Inicial. “Los abuelos del Jardín” es una experiencia muy rica que llevan adelante cinco Jardines de Infantes -las escuelas N°1, 11, 13, 21 y 23<sup>19</sup> de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina- junto con el Hogar de Ancianos San Martín: los niños y las niñas junto a sus familias celebran las fiestas patrias y el Día del Niño con los abuelos del Hogar. Para ello, se organizan jornadas en las que toman la merienda como una gran familia, mientras se realizan juegos, se fabrican juguetes con materiales de descarte y los abuelos relatan cuentos y anécdotas. Un proyecto que reivindica la figura de los abuelos y en el que la escuela repone un puente intergeneracional que en algunas familias no existe.

### Aprendizaje intercultural

El AYSS ha demostrado ser una importante herramienta inclusiva en lo que a diferencias culturales se refiere, en especial, en las zonas de América latina habitadas por población originaria. En la **Institución Etnoeducativa técnica Nasawe`sx Fi`zñi**<sup>20</sup> (Resguardo indígena Páez, Departamento de Tolima, Colombia), de educación Primaria y Secundaria, a la que concurren niños, niñas y adolescentes de la comunidad Nasa, se desarrolla el proyecto “Identidad cultural y conservación y rescate de los diferentes usos y costumbres de los indígenas de la comunidad”. Para cumplir estos objetivos, se puso en funcionamiento una emisora radial desde la cual los estudiantes brindan a la comunidad programas y servicios de información, educación y entretenimiento, y -a la vez- les dan la oportunidad a los vecinos de visibilizar sus costumbres y producciones típicas, con especial acento en la música, los tejidos y la conservación de su lengua.

Otro ejemplo de experiencia educativa solidaria en población originaria es la que realiza la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) **Taji Potí**<sup>21</sup> (General Roca, Misiones, Argentina). Esta institución alberga a estudiantes oriundos de la comunidad mbya-guaraní, en sistema de alternancia: una semana internos en el establecimiento, y una semana con sus familias, en el campo. Para los chicos, la estancia en la escuela no solo implica aprendizaje sino nutrición; los docentes advirtieron que -según las épocas- los chicos no recibían ni la cantidad ni la calidad necesarias de alimentación. Entonces, se organizó una huerta en la que aprendieron a cultivar alimentos que les ampliaron el menú. Apoyándose en el sistema de alternancia, se generó este proyecto que transformó la huerta escolar en una experiencia de AYSS. La experiencia “Capacitación bilingüe guaraní-castellano para huertas familiares comunitarias” consiste en que los estudiantes de 2° y 3° año aprovechan su semana en el hogar rural para enseñarles a los miembros de sus familias a cultivar verduras y hortalizas en una huerta orgánica y económica, y a procesar los alimentos. Para ello, han producido cartillas instructivas en lengua mbya-guaraní.

Un último ejemplo de interculturalidad inserto en un marco diferente del desarrollado hasta ahora, lo provee el bachillerato CAS del **Colegio Einstein** (Quito, Ecuador). En el contexto

19 Fuente: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2002). Programa Escuelas Solidarias. Concurso 2002. Iniciativas en marcha en las escuelas de la Ciudad.

20 Fuente: CLAYSS (2023, A). Aprendizaje-servicio Solidario en las Artes. *Instituciones acompañadas por el Programa de Apoyo. Colombia 2019-2023*. Buenos Aires PP 6 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes\\_instituciones\\_web\\_2023\\_COL.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes_instituciones_web_2023_COL.pdf)

21 Fuente: CLAYSS-Natura (2012). Creer para Ver. *Siete experiencias inspiradoras en educación*. Buenos Aires. PP 67-73 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_7\\_historias\\_inspiradoras\\_en\\_educacion.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_7_historias_inspiradoras_en_educacion.pdf)



Escuela de la Familia Agrícola (EFA) Taji Potí (General Roca, Misiones, Argentina)

Foto: Natura-CLAYSS

de un amplio programa de proyectos de AYSS, tres estudiantes de grado 11 realizan traducciones del español al inglés para colaborar con médicos cardiólogos estadounidenses. Estos médicos, miembros de la Fundación Por Cristo, viajan a Quito a tratar a niños con patologías cardíacas internados en el hospital Baca Ortiz. Para poder desarrollar esta actividad, las estudiantes se adiestran previamente en el vocabulario específico con un manual de léxico médico que les proveen los especialistas.

## 2.2 “Un aprendizaje colaborativo interdisciplinario orientado a resolver problema”



### Beatriz Macedo

Profesora y Doctora en Didáctica de las Ciencias y de la Tecnología. (Universidad de Paris-7 Diderot, Francia). Investigadora en temas relacionados con los aprendizajes y el desarrollo curricular. Varias veces galardonada, entre ellos, posee las Palmas Académicas del Gobierno Francés. Fue Especialista Internacional de UNESCO (1995 – diciembre 2011); Consultora de la OEI, UNICEF, UNESCO Y PNUD. Fue Asesora Académica del Consejo de Formación en Educación- ANEP-URUGUAY (2015 – 2022)

Actualmente consultora de UNESCO - Montevideo, desde donde desarrolla proyectos de investigación e innovación en relación a la formación de educadores que promuevan aprendizajes pertinentes como base de una formación competente, que contribuyan al desarrollo de la ciudadanía. Formadora de FLACSO Argentina en temas de Mujer/Ciencia/Tecnología/ Ambiente, STEM con perspectiva de género. Asesora Académica del Instituto Santa Elena (Montevideo y Lagomar). Formadora de Diplomados de Educación Superior de la Universidad Comunera de Paraguay y Directora de Tesis de Maestrías y Doctorados en distintas universidades de la región.

### “Un aprendizaje colaborativo interdisciplinario orientado a resolver problema”

Las experiencias que se narran en el Capítulo 2, bajo el título “Un aprendizaje colaborativo interdisciplinario orientado a resolver problema”, muestran que otras maneras de “hacer” son posibles, si se trata de promover situaciones de enseñanza y aprendizaje que tiendan a orientar lo que sucede en los espacios intencionales de aprendizaje hacia una visión de lo que demanda la educación del futuro.

La investigación educativa muestra, cada vez con mayor contundencia, que el aprendizaje es personal y colectivo, que se aprende con los otros y de los otros. Se subraya que se aprende de manera colaborativa, con énfasis en los procesos colectivos y personales que conlleva todo aprendizaje.

La denominación del Capítulo 2 es absolutamente pertinente, y las prácticas expuestas rompen los moldes tradicionales, unidireccionales, de la enseñanza y el aprendizaje.

Se presentan catorce experiencias/prácticas distintas, que permiten visibilizar excelentes propuestas en el marco de AySS, implementadas en distintos niveles educativos y en centros diversos de varios países y contextos. Leerlas supone un llamado a la esperanza y a la confianza de que los espacios intencionales de aprendizaje y de enseñanza están en movimiento, para dar cabida a prácticas innovadoras.

Las catorce experiencias, tienen características distintas. Sin embargo, todas ellas tienen un hilo conductor tendiente a superar los problemas más recurrentes que se encuentran en los sistemas educativos.

Mucho se habla de la educación del futuro, sin embargo, los sistemas educativos, rígidos y resistentes a los cambios, no logran superar algunas de las características más arraigadas

y que los alejan de una visión sobre lo que necesita hoy la escuela para preparar a las generaciones del futuro.

Las ofertas educativas, en especial de la educación media, se han caracterizado por la fragmentación. Nos enfrentamos a una escuela fragmentada. No obstante, para Tardif (2018) la escuela del mañana debería ser, más bien, una escuela multi y transdisciplinaria.

Las experiencias con la metodología AySS, presentadas sobre Aprendizaje Interdisciplinario muestran cómo se puede involucrar a la comunidad partiendo de problemas que se dan en el contexto próximo de un centro y llegar así de lo local a lo global. Los estudiantes se sienten involucrados con los problemas de su comunidad.

No son problemas que tienen existencia solamente en el ámbito escolar, “no son problemas escolares”, son problemas cotidianos, que afectan a toda la comunidad y que cada estudiante vive y asume como propio.

Entre los ejemplos que se presentan hay prácticas que apuntan a superar la fragmentación y a dotar de sentido a lo que hacen los estudiantes. Entre ellas se puede mencionar la de la Escuela Técnica N 4 de Argentina, y la del Centro de Educación Inicial y Primaria La Inmaculada de España.

Las experiencias que se presentan como Aprendizaje Intergeneracional, aunque distintas entre ellas, tienen un factor común de enorme valor: la necesidad de dar y darse a los demás en este proceso de aprendizaje. Conocer estas prácticas descritas que se llevan adelante en centros educativos de distinta índole, emociona, porque los estudiantes, más allá de sus edades, entienden que la solidaridad también toma cuerpo en los procesos de aprendizaje. Nos muestra una cara bien distinta de lo que pasa habitualmente en las aulas, donde la mayoría estudia para sí, es evaluado y para él es importante su éxito académico.

En estas experiencias se siente y se percibe que se desarrolla la autoestima, la autoconfianza, la motivación, la entrega de unos a otros para que todos salgan adelante. Cada uno de los estudiantes le da “sentido a lo que hace” y resignifica los aprendizajes. Aprender es resignificar y dotar de sentido, sentido basado en el bien común.

Entre estas experiencias se presentan la de la *Escuela Rural N88* de Uruguay, el *Collegi Sant Roc*, de Alicante (España) y el *Centro Especial de Bachillerato de Adultos en Salud*, de Argentina. Las tres experiencias con especificidades y particularidades, lo que las hace distintas una de otras; sin embargo, en el corazón de cada experiencia se encuentra esa necesidad que antes se mencionaba de dar y darse a los demás. Son todos ellos ejemplos muy ilustrativos, que llenan de vida y sentido a la educación que se imparte en esos centros.

Y, por último, tenemos experiencias que se agrupan en el Aprendizaje Intercultural, donde podríamos decir que todo lo dicho en el aprendizaje intergeneracional es válido. Participan poblaciones de estudiantes de pueblos originarios. Son experiencias donde se valora la identidad cultural, y se rescatan costumbres de estas comunidades.

Es significativo permitir a estos niños y jóvenes desarrollarse, formarse y aprender a partir de lo que le es propio. La cultura de una comunidad se valora y se previene, así, un modelo de centro educativo que pretende uniformizar culturas o dotar a unas culturas de mayor valor que a otras.

Todas las experiencias presentadas son ejemplos claros de educación inclusiva, donde cada estudiante encuentra su lugar, su razón y su motivación para estar ahí.

La metodología AySS, a través de las experiencias presentadas en este Capítulo 2, nos muestra la posibilidad de ofrecer a cada estudiante un tratamiento personalizado, de

manera que cada uno, desde su lugar, aporte a la resolución de los problemas de la comunidad.

Los aprendizajes se sustentan en el desarrollo de la dimensión socioemocional-afectiva, poniendo el foco en la solidaridad, la empatía, el hacer con otros y para otros.

AySS nos muestra el camino. Un camino donde cada estudiante encuentra sentido a lo que aprende y ese sentido es personal y colectivo.

Al imaginar la educación del futuro, podríamos pensar en este tipo de experiencias, donde el aprender trasciende los contenidos curriculares y la esencia de esta nueva educación es la dignidad de cada persona y el compromiso de cada actor en la construcción de un futuro más justo para todos.

Las experiencias presentan problemas reales, cuya solución mejorará, en muchos casos, las condiciones de vida de las comunidades. Se da una verdadera alianza entre Educación, Centro Educativo y Comunidad, donde no se levantan muros que aíslan, sino actividades que generan redes y asociaciones colaborativas.

Los estudiantes, más allá de sus edades, logran vivenciar la necesidad de que cada uno se involucre para, ya sea, acompañar a un compañero a progresar en su trayectoria formativa, para que la comunidad resuelva problemas que les son muy necesarios resolver, o para que cada uno sienta que es importante en la vida comunitaria –trabajo intergeneraciones-.

Con esta visión de la educación se podrá hacer una importante contribución a la formación de estos estudiantes, ciudadanos del mañana, para que se involucren con un futuro más justo para todos, para que puedan insertarse feliz y eficazmente en la sociedad que les toque vivir.

Las experiencias que hemos recorrido en la lectura nos animan a reinventar la educación del futuro, como dice la UNESCO, *Reimaginar la Educación*.

Estas experiencias muestran con claridad lo que significa la centralidad del / o de los estudiantes; los estudiantes junto a sus docentes, protagonistas de sus aprendizajes. Asimismo, nos iluminan el camino para superar los tiempos y espacios rígidos de aprendizaje. Los espacios de enseñanza y de aprendizaje se han diversificado, lo mismo que los tiempos; y estas experiencias muestran cómo saber aprovechar estos nuevos tiempos, y alejarnos, de a poco, de los sistemas y de las aulas que pareciera que empiezan y terminan en sí mismas.

*Reimaginar la educación del futuro* nos impone dotar a la educación de nuevos sentidos.

Estas experiencias nos inspiran en esta búsqueda y nos animan a encontrar nuevas maneras de hacer docencia y ser docentes, para que el mandato de la UNESCO, que Todos puedan y aprendan sea posible... “Todos son Todos” (UNESCO, 2021).

### **Referencias bibliográficas**

Tardif, J. (2018). Conferencia dictada en Montevideo.

## 2.3 Un aprendizaje colaborativo interdisciplinario orientado a resolver problemas



### Katia Gonçalves Mori

Katia Regina Gonçalves Mori é designer educacional, idealizadora e coordenadora do EducaçãoSemFronteiras.online. Atua desde 1997 como especialista e consultora, desenvolvendo programas de formação de formadores em Educação Integral, Inteligência Emocional e Competências do século 21, o que lhe conferiu a rica experiência de percorrer todos os estados do Brasil entre 2002 e 2019. Entre os principais trabalhos, destaca a atuação junto ao Instituto Faça Parte, a consultoria à Organização dos Estados Iberoamericanos - Brasil, ao Centro Latino Americano de Aprendizagem e Serviço Solidário (CLAYSS), ao Instituto Ayrton Senna, à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre outros. Entre as obras publicadas, destaca a coautoria para o livro *Desenvolvimento Humano? E eu com isso?* São Paulo: Editora Cortez, 2012.

Sua formação acadêmica inclui a graduação em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, o mestrado e o doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP (concluídos em 1997, 2004 e 2013, respectivamente). É membro fundadora da Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio Solidário - Argentina e da Rede Brasileira de Aprendizagem Solidária. Foi convidada pelas Embaixadas dos Estados Unidos, Cuba e Alemanha para conhecer o Sistema de Educação de seus respectivos países. Desde 2019 vive com sua família em Lisboa, Portugal, onde atua também como voluntária ambiental. É apaixonada por temas ligados à educação que transforma para melhor a vidas das pessoas e do mundo.

Quando conheci o conceito de AYSS, em meados de 2002, o Relatório de Jacques Delors com os 4 Pilares da Educação tinha acabado de ser lançado (UNESCO, 2001). Naquela época, eu fazia mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Educação: Currículo onde Paulo Freire lecionou nos últimos 17 anos de sua vida. Lembro-me de como esses conhecimentos foram tecendo uma nova maneira de compreender a educação a partir de um olhar mais humanizado, integral, que me levaram ao doutorado nessa mesma linha de pesquisa e que me alimenta até hoje.

O mundo nessa época vivia grandes desafios. Entre eles, impossível não citar o 11 de setembro que abalou a confiança internacional pela construção da paz e, uma década antes, as previsões da então Conferência Rio 92 das Nações Unidas, quando cientistas de todo o mundo alertavam para o perigo eminente se a humanidade não abandonasse o comportamentos "parasitários" tomasse providências devido ao aquecimento global, parecem hoje em dia se confirmar. Em nota recente, o secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU) afirmou: "Tudo aquilo que já podia acontecer vai se tornar mais drástico"<sup>22</sup>.

22 BBC News Brasil, "A cronologia da tragédia no Rio Grande do Sul". Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cd1qwp3z77o>. Acesso em 22/mai/2022.

De lá para cá o mundo mudou, é verdade. O poder da internet foi crescendo e transformando completamente nossa maneira de acessar o conhecimento, produzir e se relacionar. Nos anos que seguiram, as redes sociais reconfiguraram o planeta. O Facebook chegou ao Brasil em 2008, o WhatsApp em 2009 e o Instagram em 2012. Hoje somos 5.31 bilhões de usuários internet<sup>23</sup> no mundo, um dado absolutamente inimaginável quando foi lançado o relatório de Jacques Delors.

O fato é que junto com os avanços científicos e tecnológicos em escalas avassaladoras, vieram também suas oportunidades e ameaças, estejam elas relacionadas ao universo social e/ou ambiental. Atualmente, há guerras em curso e um acentuado crescimento da desigualdade social revelado em vários aspectos, tais como as 2 bilhões de pessoas ainda não tem acesso à água potável (segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD) e 675 milhões de pessoas que vivem sem eletricidade segundo a OMS.

Diante desses e tantos outros desafios do século 21, qual é o lugar da educação enquanto agente de transformação? Esse início de século 21 nos mostra que antigos problemas persistem e se multiplicaram os posicionamentos negacionistas, o ataque ao conhecimento científico, a circulação das desinformações e *fake news*, entre outros. A história tem nos provado que seguir adiante e deixar as coisas se regularem por si só não é uma opção, pois o *laissez-faire* favorece o status quo. A humanidade precisa repensar o futuro juntos.

Isso nos faz pensar que é preciso criar um currículo vivo, contextualizado, que ensine os jovens a não estar no mundo de passagem, constando apenas (FREIRE, 1996). A UNESCO traz com os seus relatórios o olhar para uma educação transformadora e humanizadora, e chama para um novo pacto social, da teoria à prática, apontando os desafios que temos pela frente e que pedagogias de solidariedade e colaboração são fundamentais para o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais.

Nesse sentido, a AYSS aponta como uma ferramenta de realização dessa pedagogia porque tem como proposta alinhar o desenvolvimento de projetos de intervenção na comunidade com a intencionalidade pedagógica para formar mentes capazes de lidar com os problemas complexos com colaboração, responsabilidade, criatividade e solidariedade (TAPIA, 2001).

Vale pontuar que essa visão vai além de focar nos conhecimentos aprendidos na escola/ universidade e constatar que há problemas sociais. Por exemplo, estudar sobre a qualidade de vida e checar o que se sabe nos exames escolares. Para que o processo formativo caminhe segundo os objetivos de AYSS, seria necessário estudar sobre qualidade de vida e imaginar uma atividade de intervenção social com direcionamento adequado ao enfrentamento de aspectos relacionados a esse tema e junto com a comunidade planejar e desenvolver a atividade proposta.

A orientação pedagógica durante o percurso é fundamental, pois se o professor não conduzir o trabalho a partir de uma visão analítica, ensinando os estudantes a pensar e propor soluções transformadoras, ele pode estar contribuindo para a manutenção do *status quo*. Por exemplo, dentro do tema qualidade de vida, o grupo decide abordar a falta energia elétrica, pois isso afeta de alguma forma aquela comunidade. Se o professor conduzir a proposta estudando os temas curriculares relacionados, ainda que visitem lugares onde é possível constatar a falta energia, mas sem propor uma atividade de intervenção, ele estará desenvolvendo um estudo de caso, não AYSS. E, nesse caso, apenas constatar os fatos pode

---

23 Segundo dados da Agência We Are Social, disponível em: <https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/>

reforçar preconceitos em relação às pessoas em situações vulneráveis. Pré julgamentos como “isso sempre existiu” e outras leituras podem vir como conclusões fatalistas.

A consciência de que a realidade pode ser diferente exige um esforço intencional de pensar o que pode ser feito, um movimento que coloca a teoria em prática. Numa atividade de AYSS, espera-se que esse tipo de pré julgamento seja trabalhado com perguntas como: Será mesmo que isso é “natural”? Por que essa condição existe, quais são os múltiplos fatores possíveis para que essa situação esteja assim? Existe algo que pode ser feito?

Por exemplo, a Escuela Provincial de Educación Técnica No 42, situada na Cordilheira dos Andes, desenvolve um projeto educativo solidário no qual os estudantes planejam e desenvolvem soluções para prover água e energia elétrica à comunidade. Assim, ela nos mostra que eles não apenas aplicam as habilidades técnicas de engenharia para construir geradores eólicos e hidráulicos, mas também desenvolvem habilidades sociais e éticas ao se relacionar com as comunidades locais, ao mesmo tempo.

O ganho em repertório é absolutamente maior. Para que os estudantes aprendam os conteúdos curriculares e desenvolvam a capacidade de pensar e resolver problemas, eles são estimulados a serem agentes em redes colaborativas que tem por objetivo a qualidade de vida da comunidade. Ao desenvolver tais atividades com a escola, com a comunidade e outras organizações para imaginar soluções e testá-las, esses estudantes têm que se dedicar mais do que se estivessem apenas estudando para garantir uma nota suficiente para os exames escolares (TÁPIA, 2001). Isso é AYSS.

Em outras palavras, essa estratégia de aprendizagem permite que os alunos percebam a aplicação prática de seus conhecimentos teóricos enquanto colaboram. Tal experiência vai trazer ao estudante oportunidades para desenvolver o senso crítico fundamental e desejável para o enfrentamento dos desafios do século 21. Portanto, há um ganho em perceber que as ciências, as tecnologias e as competências socioemocionais podem estar ao mesmo tempo contribuindo em como usar tecnologias e informação para criar soluções colaborativas aos problemas complexos.

Essa proposta, de educar a partir da formação de redes colaborativas e da solidariedade para transformar a realidade, permite incontáveis arranjos de temas, temáticas, objetivos, enfoques e idades. Isso confere um ganho maior de autoria, autonomia e criatividade aos seus atores.

O relato trouxe mais um dado, que mesmo com imensos aspectos positivos, muitos professores consideraram que o colégio não tem de se ocupar com problemas que são função do Estado. Sobre esse aspecto, vale uma reflexão sobre a função social da escola. Acreditamos que a escola, enquanto espaço formal de aprendizagem, tem a função social de educar. Portanto, não estaria correto se a escola abandonasse sua função em detrimento de executar tarefas que são do Estado ou de uma ONG (organização não governamental). Entretanto, enquanto espaço formal de aprendizagem, a escola pode adotar estratégias de intervenção social com finalidade educativa.

Sobre esse aspecto, então ainda poderíamos nos perguntar: por que houve essa interpretação de alguns docentes? Ao que parece, os docentes podem ter a percepção de que há uma dicotomia entre o desenvolvimento dos saberes escolares e a formação para a cidadania, como se fossem forças antagônicas do processo educativo. No entanto, isso é considerado uma falácia quando se sabe que a *função da educação escolar é preparar o educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*<sup>24</sup>. Quando se parte

da compreensão de que educar é um processo de conscientização pelo qual os estudantes se tornam agentes ativos em suas comunidades e desenvolvem uma compreensão crítica de sua realidade (FREIRE, 1996). Quando se considera que a consciência cívica está imbricada no currículo escolar, integrada aos saberes acadêmicos, para que os estudantes possam compreender e atuar junto aos desafios sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo (GIROUX, 1987). Portanto, se a escola emprega ferramentas para ensinar desenvolvendo atividades de intervenção social ela está cumprindo sua função em um currículo vivo, contextualizado.

Um outro aspecto é que experiências de AYSS favorecem o manejo do conhecimento de maneira interdisciplinar, integrando saberes de várias áreas do conhecimento. Na visão de Hilton Japiassu (1934 -2015), especialista em interdisciplinaridade, muitos dos problemas enfrentados pelo mundo contemporâneo, como os de ordem ambiental, social e econômica, são complexos e requerem uma abordagem interdisciplinar para serem compreendidos e abordados corretamente. Ele enfatiza a importância do conhecimento integrado para lidar com esses desafios interconectados do mundo real (JAPIASSU, 1976).

Aos olhos mais atentos, isso pode parecer fácil de falar e difícil de colocar em prática. É nesse sentido que promover a aprendizagem a partir de problemas reais, como sugere AYSS, é um ganho significativo. Na vida real os conhecimentos não são estanques, separados. Você precisa acessar e conectar diferentes saberes para buscar compreender o que está acontecendo, por isso os problemas reais são bons temas geradores de projetos interdisciplinares. Não é só o conteúdo que ensina, mas também a forma. A visão integrada contribui para uma compreensão mais ampla do mundo, na medida em que os saberes existentes e as competências são acessados realmente, para fazer a diferença na vida de uma comunidade.

No outro exemplo de AYSS, a Escuela Rural No. 88 “Alfred Nobel”, os professores e alunos não ficaram indiferentes aos problemas da comunidade e estudaram mais sobre macroinvertebrados e seu papel como bioindicadores da qualidade da água enquanto realizavam medições físico-químicas da água.

Há um ganho em relação ao desenvolvimento do pensamento analítico e criativo na medida em que não basta observar a biodiversidade. É preciso compreendê-la e pensar em soluções factíveis para a sua preservação. Os estudos ganham novos contornos com as atividades solidárias, pois elas trazem um componente integrador ao mesmo tempo que crítico e participativo (MORI, 2013).

Para além do meio ambiente, segundo a AYSS, questões sociais e culturais também são muito exploradas para o desenvolvimento de uma proposta educativa baseada em colaboração e solidariedade.

O exemplo da experiência realizada no Centro Especial de Bacharelado de Adultos em Saúde (CEBAS) N°1 “Floreal Ferrara”, que desde 1990 articula suas práticas de educação solidária com os jovens de Puente de Fierro, um bairro habitado em grande proporção por imigrantes de províncias do norte e de países vizinhos, com modos de subsistência extremamente frágeis. Ao trabalhar diretamente com essa realidade, é possível criar uma agenda muito mais tangível sobre questões complexas como a interculturalidade e redes colaborativas (envolvendo a escola, a comunidade e a Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Na proposta interdisciplinar, os estudantes Jovens e Adultos entrevistaram e pesquisaram moradores entre 14 e 22 anos, geraram informações sobre suas vidas, sistematizaram-nas e com isso aprenderam a coletar e organizar dados, a imaginar soluções e a se comunicar

enquanto estudaram sobre o impacto das mudanças sofridas no emprego e seu reflexo na construção da subjetividade do jovem.

Experiências como essas mostram que há um ganho considerável entre estar centrado no conhecimento circunscrito em grades curriculares e o conhecimento a partir de um currículo permeado de histórias de vida, escolhas, erros e acertos.

Ao nos depararmos com os exemplos das experiências descritas nas escolas e centros educacionais de países distintos vemos um modelo de aprendizagem que transcende a mera transmissão de conhecimento técnico ou teórico, que permite aderência em diferentes culturas e contextos.

Tais atividades mostram que há espaço para o desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas e socioemocionais promovendo a cidadania ativa e responsabilidade social. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, como eletrônica, realidade virtual, carpintaria e mecânica, demonstram relevância pedagógica e social ao resolver problemas complexos e pertinentes para a sociedade.

O projeto na Escuela 4-055 Presbítero Constantino Spagnolo usa jogos eletrônicos para estimular a saúde cognitiva e a motricidade fina de idosos. No Uruguai, a Escola Técnica Superior "Pedro Blanes Viale" emprega uma abordagem ainda mais ampla, unindo várias especialidades para atender às necessidades de um lar de idosos, uma população que é frequentemente ignorada.

Enfim, as vantagens diretas das experiências relatadas no Capítulo 2 fortalecem os laços entre a escola e a comunidade e promovem uma educação para a colaboração. Nesse sentido, destacam-se quatro aspectos que vale a pena ressaltar.

Primeiro, as experiências de AYSS revelam uma educação baseada em ideais de colaboração e solidariedade, que visa formar pessoas pessoal e profissionalmente sem descuidar do bem-estar coletivo, sem alimentar pautas que favorecem interesses individualistas e privilégios.

Segundo, pode-se perceber o conteúdo (teoria) sendo pensado de maneira articulada a partir de imaginar soluções aos problemas reais (prática). Mesmo para questões difíceis, como interculturalidade, imigração, nutrição, sustentabilidade, vimos possibilidades para infinitas adequações quanto às disciplinas, temáticas, idades, contextos, objetivos, o que faz com que a aderência aos diferentes currículos e territórios seja possível.

Terceiro, em espaços educativos em que há uma proposta curricular dinâmica, viva, "sem muros", os estudantes são protagonistas e os professores orientadores. A comunidade não é pensada como o público alvo, senão como colaboradora das ações desde o planejamento, tecendo assim uma rede colaborativa rumo à transformação desejada.

E por fim, a qualidade da AYSS é acompanhada tanto pela qualidade do impacto das ações solidárias quanto pelo desenvolvimento da educação integral (cognitiva, social, emocional, física, cultural). Assim, é possível formar alunos-cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar de forma ética e responsável em uma sociedade complexa e em constante transformação, que precisa cada vez mais de soluções criativas e sustentáveis, preparando-os para o aprender a aprender, a ser, a relacionar-se e a fazer (UNESCO, 2001).

O século 21 tem sido muito desafiador desde o seu início. Há muitas ameaças e durante o caminho é preciso criar oportunidades. Sem as redes colaborativas e solidárias falharemos. Precisamos continuar reimaginando o futuro, juntos.

### Referências Bibliográficas

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976.
- MORI, K.R.G. *A solidariedade como prática curricular educativa*. Tese de doutoramento. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.
- TAPIA, M.N. *La solidaridad como pedagogía: el "aprendizaje-servicio" en la escuela*. 2ª ed. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2001.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

## CAPÍTULO 3

### Una pedagogía

### a lo largo de la vida

*Estas pedagogías se nutren y contribuyen a los conocimientos conjuntos y continúan a lo largo de toda la vida, reconociendo las oportunidades específicas de cada edad y nivel educativo.”*  
(UNESCO, 2022:52)

#### 3.1 Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)

Esta sección ofrece ejemplos de cómo las prácticas de aprendizaje-servicio solidario pueden constituirse en una forma de aprendizaje a lo largo de la vida. Se verán algunos ejemplos que reflejan la experiencia mundial: es posible planificar y ejecutar una experiencia de AYSS desde la primera infancia hasta la educación superior, y también en contextos de educación no formal. Y también, cómo una misma experiencia puede involucrar a los distintos niveles de una institución.

El primer ejemplo elegido es un proyecto que se inició con niños del Nivel Inicial, acompañó su crecimiento a lo largo de la educación primaria, y cuando la institución incorporó el nivel secundario fue sumando los contenidos correspondientes a la evolución curricular año tras año, para enriquecer y amplificar el impacto del proyecto tanto en la comunidad local como en la calidad educativa de la propuesta.

La **Escuela N°25 “Delia Medici de Chayep”<sup>25</sup>** (Futalaufquen, Chubut, Argentina) es una institución rural, situada en el Parque Nacional Los Alerces, en pleno bosque patagónico, una de las reservas verdes más importantes del planeta. Esta preciosa y única reserva es periódicamente víctima de incendios devastadores, muy difíciles de controlar.

El proyecto que lleva adelante esta escuela - “Vivero Niños del Lago”- se inició cuando al cabo de un incendio ocurrido en 2005, el maestro de huerta recibió la propuesta de cultivar árboles para reemplazar los que se habían quemado. La iniciativa provino de los niños del nivel inicial y los primeros grados (5-7 años), para los cuales el bosque es su hogar. Muchos de ellos son hijos de guardaparques y bomberos del área, y tienen una temprana conciencia de la importancia del bosque y de los dramáticos impactos del incendio, que en esa y otras ocasiones llegó hasta el límite del predio de la propia escuela.

El equipo docente coincidió en que se trataba de una gran idea, pero temían que los chicos de esa edad no fueran capaces de esperar el tiempo que una semilla tarda en convertirse en arbolito. No obstante, las grandes ventajas que le vieron los decidió a ponerla en marcha: diseñaron actividades para que los alumnos aprendieran la diferencia entre especies autóctonas y exóticas, identificaran semillas de cada especie, conocieran las temporadas de siembra, pestes, etc. Y a pesar de la desconfianza inicial de los docentes, los niños

25 Fuente: Massat, Elena (2023) (op.cit) PP 58-65  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf)



Escuela N°25 "Delia Medici de Chayep"  
(Futalaufquen, Chubut,  
Argentina)

Foto: Facebook Vivero  
Niños del Lago

aguardaron con paciencia los ocho meses que le demandan a un alerce crecer sus primeros 5 cm. Claro que después había que llegar hasta los 30 para poder plantarlos...

Fue durante esa larga espera que la institución decidió participar en el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" que organizaba el Ministerio de Educación de la República Argentina. Para su sorpresa, obtuvieron una Mención, y con ella completaron el dinero que necesitaban para mejorar el espacio de siembra: de cajones cubiertos con nylon, pudieron pasar a un invernadero. Además, recibieron un asesoramiento que les permitió desplegar el proyecto pedagógico de tal manera que el vivero transformó el carácter de la escuela.

Tanto la premiación como un segundo y brutal incendio producido en 2008 hicieron que la comunidad escolar revalorizara el proyecto y lo pusiera en el corazón de la planificación. Se armó un calendario con el ciclo de las especies nativas, a partir del cual se organizaron el trabajo en el vivero y las más de 12 salidas anuales al bosque, en donde los chicos observan, evalúan y registran los distintos momentos que les permitirán cosechar las mejores semillas de las mejores plantas. Los nenes y nenas de Inicial y Primaria salen a terreno con sus maestros y, al regresar, registran en sus cuadernos lo que han visto afuera. La visita que realizan en octubre tiene por objetivo observar la floración de las especies nativas, y las de febrero y marzo son para cosechar las semillas, que luego limpiarán, identificarán, seleccionarán y dejarán reposar hasta la fecha de la siembra. Sobre suelo preparado se arman los almácigos, y cuando esas plantas cobran porte suficiente, se las pasa a maceta hasta que alcanzan la altura que necesitan para llevarlas a su hogar definitivo. Esa primera gran salida para forestar pudo hacerse en 2009. En ese momento, se puso en marcha toda la comunidad educativa: niños, adolescentes, docentes y familias. Desde entonces, año tras año, con mochilas cargadas de arbolitos, herramientas y viandas, suben al sitio que corresponde: porque cada especie se planta en el lugar donde hace falta, en el terreno donde el fuego las quemó.



Escuela N°25 "Delia Medici de Chayep"  
(Futalaufquen, Chubut,  
Argentina)

Foto: Facebook Vivero  
Niños del Lago

A fines de ese año la escuela volvió a presentarse al Premio Presidencial y esta vez obtuvo el Primer Premio, que permitió dar un vuelco fundamental a la experiencia: edificaron tres invernáculos, sectores de sombráculos y una sala de trabajo que utilizan los días helados del invierno. Con esta infraestructura, la producción anual pasó de 300 plantas en 2006, a 6000 ejemplares de más de 20 especies nativas a partir de 2010.

Con el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, la escuela incorporó los cursos superiores, y los adolescentes asumieron nuevas responsabilidades y ampliaron el alcance del proyecto. En forma coherente con el proyecto institucional, la orientación de la secundaria está vinculada a la producción forestal, y los estudiantes participan habitualmente en ferias regionales donde exponen lo aprendido, difunden la importancia del cuidado del bosque, y también venden algunas de las plantas producidas a beneficio de la cooperadora escolar.

Los adolescentes también producen los videos de difusión de las actividades en el vivero, que fueron concitando la atención de los pobladores de la zona. A partir de 2014, instituciones, pobladores y visitantes en general, empezaron a concurrir a la escuela, interesados en conocer y multiplicar la experiencia, y son los adolescentes quienes actúan de anfitriones, mostrándoles el sector productivo y explicándoles la importancia del trabajo que realizan. A las salidas a forestar se suman en muchas ocasiones niños y adolescentes de otras instituciones educativas, y también organizaciones comunitarias.

Entre tantas otras acciones realizadas en el Nivel Secundario, una muy emblemática es la recuperación de un sendero turístico dañado por el fuego. Lo recuperaron y renovaron completamente la señalética. Para ello, investigaron en la tradición mapuche las propiedades medicinales de tales especies y, con la profesora de Inglés, tradujeron los textos de la cartelera a esa lengua. En ocasiones, funcionan como guías de ese sendero para los turistas ya que la escuela, gracias al proyecto "Vivero Niños del Lago", se ha convertido en un punto de interés para los visitantes del Parque Nacional.

## NIVEL INICIAL

Como se verá en este libro, la variedad de acciones a favor de la comunidad que están en condiciones de emprender las niñas y los niños del Nivel Inicial es sorprendente. A continuación, pondremos el foco en dos instituciones que desarrollan proyectos orientados a la mejora del espacio en el que están emplazadas, y otro, que comienza como investigación sobre temas de salud para derivar en una experiencia de promoción de la lectura que articula competencias y conocimientos muy diversos.

El Jardín de Infantes **Antônia Joana Barsi Ferrari**<sup>26</sup> (Paulínia, Sao Paulo, Brasil) está ubicado en un gran parque público que por su rica variedad de especies vegetales y animales, funciona como aula de Biología a cielo abierto. Una expedición exploratoria con los niños reveló el mal estado de conservación del espacio, que no solo es vital para la escuela sino para esparcimiento del vecindario. A partir de esta observación, se inició un proyecto de recuperación - "De boa na lagoa"- al que el equipo docente sumó a familias de la comunidad educativa, vecinos, artesanas y jóvenes exploradores. También se convocó a concejales de la ciudad que instrumentaron el arreglo de la acera, la instalación de juegos infantiles y la construcción de una mesa de picnic.

Mientras eso ocurría, los niños participaron en la puesta en valor desde sus aprendizajes. Con las maestras de Arte, aprendieron técnicas con las que embellecieron la fachada de la escuela: utilizaron pintura y reciclaron juguetes para lograr diferentes texturas sobre la pared. También, aprendieron a producir piezas artísticas usando la enorme variedad de materiales que el mismo parque ofrece. Y al año siguiente, escribieron un libro sobre la importancia del cuidado de la naturaleza.

La experiencia "Conociendo mi ciudad", realizada por el **Jardín de Infantes "Zoila Acuña de Marín Maroto"**<sup>27</sup> (Río Tercero, Córdoba, Argentina), nace en el contexto del proyecto escolar "Conociendo mi Ciudad". Durante la realización del mismo -una serie de paseos didácticos para que los niños y sus familias, mayoritariamente pertenecientes a niveles sociales precarios, recorrieran los lugares emblemáticos de la localidad-, se llegó a la conclusión de que era importante recuperar un gran escenario al aire libre, que tradicionalmente había sido utilizado para eventos musicales muy convocantes, y que se encontraba en franco deterioro. La idea era convertirlo en un espacio para andar en bicicleta, jugar al fútbol y otras actividades lúdicas.

Con las maestras de Arte, los alumnos de Preescolar diseñaron y pintaron sobre papel dos murales para decorar el escenario. Luego, se contactaron con profesores de la Escuela de Bellas Artes "Lino Enea Spilimbergo", quienes transpusieron el diseño sobre los muros del escenario para que los niños pintaran los murales. Por su parte, las madres diseñaron un mural donde se grafica la Estancia de la Medialuna -que antiguamente fuera la residencia del fundador de Río Tercero- que también fue plasmado en el escenario. La reinauguración del predio, lograda por el trabajo de chicos, docentes, madres y vecinos, se realizó en un acto de celebración del 9 de Julio, y en una "Muestra de Experiencias de Nivel Inicial", los alumnos del Jardín presentaron su proyecto frente a 1200 niños, docentes y autoridades. También lo contaron en FM Sol 100.1.

---

26 Fuente: <https://www.facebook.com/Acrechedalagoa/videos/6463785866991374/>

27 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2015, A). DNPS. Ministerio de Educación de la Nación. (op. cit) PP. 79-82 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015\\_ganadores-pp2013.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015_ganadores-pp2013.pdf)

La experiencia "A leer en el dispensario" que protagonizan los alumnos del **Jardín de Infantes "Isla de los Estados"**<sup>28</sup> (Carlos Paz, Córdoba, Argentina), comenzó en el aula, cuando al presentar los contenidos referidos al cuerpo humano y la salud, los niños manifestaron sus miedos y descontentos ante las inevitables visitas a la sala de salud de la zona y los tiempos inactivos en la sala de espera. La maestra acogió las reacciones infantiles, y planteó la pregunta "¿Qué les parece que podríamos hacer para que esperar al doctor no sea tan aburrido?", ante la que surgió la idea de organizar un rincón de lectura. El proyecto implicó diseñar el espacio, idear el mobiliario, proponer nombres y votarlos en el aula; ganó "Sueños y Arco Iris". A continuación, los chicos organizaron una campaña de donación de libros, redactaron un reglamento para el uso del rincón de lectura, confeccionaron afiches explicativos para difundir la iniciativa y decoraron las cajas para recolectar las donaciones. Acondicionaron los ejemplares donados, los clasificaron por temas y señalaron las categorías con etiquetas de distintos colores. Para difundir la inauguración del rincón de lectura, redactaron un artículo que salió publicado en el semanario local Bamba. A la inauguración oficial del Rincón de Lectura invitaron a miembros de la Sociedad Argentina de Pediatría y autoridades municipales, a quienes los niños entregaron una carta pidiéndoles la apertura de espacios similares en los demás dispensarios de la ciudad.



Jardín de Infantes  
"Isla de los Estados"  
(Carlos Paz, Córdoba,  
Argentina)

Foto: Secretaría de  
Educación, Ministerio  
de Capital Humano,  
Argentina

## NIVEL PRIMARIO

A continuación, veremos dos ejemplos de experiencias desarrolladas desde el área de Plástica, y una tercera, que desde Ciencias Sociales, trabaja con la identidad cultural de la comunidad.

El proyecto educativo solidario que llevan adelante los alumnos de la **IE 1038 "María Parado de Bellido"**<sup>29</sup> (Lima, Perú) se titula "Mi escuela es color" y comenzó como un modo de acercar actividades culturales al segmento poblacional al que pertenecen los

28 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2014, A). DNPS. Ministerio de Educación de la Nación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2012*. – República Argentina. PP 47-52 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2014\\_exp\\_pp2012.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2014_exp_pp2012.pdf)

29 Fuente: CLAYSS (2023, B). *Aprendizaje-servicio Solidario en las Artes. Instituciones acompañadas por el Programa de Apoyo*. Perú 2021-2023. Buenos Aires, P 6 <https://www.clayss.org/ie-1038-maria-parado-de-bellido/>

niños que concurren a esa escuela, y que por razones económicas se ve privado de estas fundamentales experiencias. Mediante galería de obras y tertulias artísticas, articuladas con organismos municipales, se convocó a las familias para generar un acercamiento al Arte. Este tipo de eventos entusiasmó a la institución para empezar a participar en exposiciones colectivas de arte infantil y otras actividades. De la producción plástica pasaron a experimentar con el teatro, entendido como estrategia pedagógica lúdica, transversal y multidisciplinaria para la enseñanza de contenidos, temas sociales (protección ambiental, cuidado de la salud) y hechos históricos, y se abocaron a producir proyectos de teatro de sombras y títeres que llevaron a organizaciones comunitarias, a otras escuelas y a hogares de ancianos.

A la **Escuela N°1 -102 "Entre Ríos"**<sup>30</sup> (General Alvear, Mendoza, Argentina) concurren estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social, entre los que se cuentan alumnos integrados de escuelas especiales. A partir de una actividad que propuso la docente de Plástica, los niños experimentaron el reconocimiento de diferentes texturas y, desde allí, empezaron a investigar el uso de materiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje para niños con disminución visual o ceguera. De estas comprobaciones surgió el taller "Texturas para aprender", en el que los alumnos fabrican material didáctico tiflotécnico para niños y niñas con estas patologías. Utilizando goma eva, papeles, cartones, cartulina, algodón, bolsas plásticas, fieltro, hilo sisal y telas, fabrican útiles que destinan a las escuelas especiales que lo demanden, y también a la propia escuela, adonde concurren niños integrados. La producción de estos materiales recibió el asesoramiento de especialistas y de personas ciegas, a quienes los chicos entrevistaron.

Entrenados en el sistema Braille, los alumnos de esta institución fueron capaces de fabricar diferentes piezas en este sistema: un alfabeto y una escala numérica de 1 al 10; fichas para rompecabezas, y un libro sencillo a que titularon *Don Caracol*. La difusión de la experiencia "Texturas para aprender" a través de radios locales generó la visita a la escuela de una senadora provincial y del director de Discapacidad de la Municipalidad de General Alvear.

La "**Escuela N° 271**"<sup>31</sup> (Los Villagra, Tucumán, Argentina) es una institución rural de Nivel Inicial y Primario que inició la experiencia de AYSS "Buscando nuestra identidad" luego de que en el aula se discutieran los problemas que derivaban de la falta de señalización en la localidad: las calles y los senderos del pueblo no tenían nombre ni numeración.

Aprovechando la proximidad del centenario de la fundación de la escuela, se planificaron actividades curriculares orientadas al conocimiento profundo de la localidad y, desde ahí, a la construcción de identidad: desde el área de Ciencias Naturales, se estudiaron las características de las especies locales más importantes, y en Ciencias Sociales, se discutió acerca de las tribus indígenas, a partir de material cartográfico, bibliográfico y entrevistas orales a miembros de la comunidad. El trabajo fue tan serio que, mediante una resolución de la Comuna, los alumnos fueron autorizados a elegir los nombres de las calles de la localidad. Además, instalaron la señalización gracias a una donación de material para

30 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2015, B). DNPS. Ministerio de Educación de la Nación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2014*. – República Argentina PP 73-77 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015\\_ganadores\\_pp2014.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015_ganadores_pp2014.pdf) Programa Nacional Educación Solidaria (2016, A). Ministerio de Educación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2016*. Instituciones finalistas – República Argentina PP 33-36 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2016\\_finalistas\\_pp2016.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2016_finalistas_pp2016.pdf)

31 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2013). DNPS. Ministerio de Educación de la Nación. *Experiencias Ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2011*. República Argentina. PP 31-38 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2013\\_exp\\_pp2011.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2013_exp_pp2011.pdf) <https://es.slideshare.net/clayssdigital/presentacion-escuela-los-villagra-tucum-n-paes>

cartelería que recibió la escuela y demarcaron las cuerdas con piedras características del lugar.

Al año siguiente, se propusieron en la clase de Matemática asignar números a las viviendas, y se llevaron a cabo acciones destinadas a mantener y promover la limpieza en las calles. A su vez, desde las áreas de Lengua y Literatura y de Música, los chicos escribieron la letra y los acordes de un himno escolar, y desde el área de Ciencias Naturales, se inició un proyecto de forestación de la localidad con lapachos amarillos, ya que los niños se propusieron diferenciar su localidad de otras vecinas donde se encuentran lapachos rosados. En las palabras de un periodista, "los chicos se apropiaron de Los Villagra"<sup>32</sup>, y contribuyeron con gran eficacia a su objetivo de mejorar y dar identidad propia a su pueblo.

### NIVEL SECUNDARIO

Para ejemplificar los proyectos de AYSS que los estudiantes del Nivel Secundario son capaces de protagonizar, se han elegido tres experiencias con focos diferentes: las energías renovables, el fortalecimiento de la identidad y de la pertenencia al lugar de origen, y el desarrollo local.

El **I.P.E.M. N°23 "Lino Enea Spilimbergo"**<sup>33</sup> (Unquillo, Córdoba, Argentina) desarrolló un proyecto orientado al aprovechamiento de la energía solar térmica como estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje de contenidos de Física. Los estudiantes fabrican cocinas solares que son distribuidas en comunidades aisladas a las que no llega el tendido de la red de gas. De este modo, las familias evitan el uso de leña para cocinar y, como consecuencia, contribuyen a disminuir el desmonte generalizado y también los incendios domésticos.



I.P.E.M. N° 23 "Lino Enea Spilimbergo" (Unquillo, Córdoba, Argentina)

Foto: Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina

32 <https://amrabuenosaires.blogspot.com/2011/10/tucuman-los-chicos-se-apropiaron-de-los.html>

33 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2010). Ministerio de Educación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2009*. República Argentina. PP 45-48  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2010\\_exp\\_pp2009.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2010_exp_pp2009.pdf)

Para el armado de los prototipos, los chicos hicieron un relevamiento entre las familias destinatarias, a partir del cual eligieron el modelo de cocina solar más adecuado a cada hogar. En los talleres de la escuela fabricaron las cocinas, que luego armaron en los domicilios con los futuros usuarios, a quienes asesoraron en el mantenimiento de estas. También acordaron que los destinatarios registrasen en cuadernillos de seguimiento el uso que les dan a los artefactos y, a partir de estos datos, los estudiantes pudieron realizar ajustes. De la investigación realizada surgió que los hornos solares permitieron a las familias serranas cocinar más que antes y producir tortas y conservas, que antes no era frecuente.

La **EMEF “Padre José Pegoraro”<sup>34</sup>** (Grajaú, San Pablo, Brasil) es una institución que nació gracias al reclamo de un grupo de madres del barrio Grajaú, un municipio de alta vulnerabilidad social, para que sus hijos tuvieran donde educarse. En esta institución, poblada por niños, niñas y adolescentes fuertemente estigmatizados, se encaró el proyecto “Un país llamado Grajaú”, que consistió en confeccionar un mapa interactivo y digital del barrio, que registra su historia, sus principales movimientos político-culturales, sus liderazgos comunitarios y sus organizaciones sociales. El objetivo era construir arraigo y pertenencia y, desde ahí, fortalecer la autoestima. Para ello, docentes y alumnos salieron a recorrer las calles organizados en grupos según áreas de interés, en busca de información en imágenes y testimonios. La confección de esta cartografía le dio a la escuela un lugar de mayor importancia aun que la que desde su inauguración tuvo en el barrio, y le permitió reforzar los lazos con la comunidad educativa.

La solidez de estos lazos se puso a prueba durante la pandemia de COVID 19. Una vez pasado el primer shock que implicó el aislamiento, el grupo de docentes se organizó para encontrarse con la comunidad a través de videollamadas. En estas reuniones virtuales participaron alumnos y exalumnos, docentes y vecinos. Lo que empezó siendo un encuentro para entretenerse un rato, fue dando lugar a conversaciones profundas, derivadas de la gravedad de la situación, y en debates, y pronto surgió el interés por hablar de esos temas con especialistas y armar un podcast.

Para decidir la temática del primer podcast, se hizo una encuesta por whatsapp, dirigida a alumnos, familias, personal de la escuela y vecinos en general. Con el tema definido, en reuniones virtuales, se discutió el desarrollo de este primer episodio que se convertiría en actividad curricular obligatoria. A ese primer podcast siguieron otros, que son guionados, producidos y grabados por los estudiantes y que hoy se pueden escuchar por Youtube, Facebook y Spotify.

En el caso de la experiencia llevada adelante en la **Escuela Secundaria N°11 “Hipólito Vieytes”<sup>35</sup>** (Pueblo Liebig / Colón, Ente Ríos, Argentina), el proyecto se inició ante la inquietud de los estudiantes al ver que Pueblo Liebig aparecía en un listado de “pueblos en extinción”. En efecto, desde el cierre de la planta procesadora de carne instalada en el siglo XIX por una empresa británica y que había dado origen a la localidad, el éxodo poblacional por falta de oportunidades se había acelerado.

El proyecto puso el foco en revalorizar las características de este pueblo como potencial monumento histórico y centro de atracción turística, considerando que es uno de los pocos pueblos de diseño urbanístico industrial que se conservan en el país.

---

34 Fuente: MASSAT, Elena (2022) (op.cit) PP 136-141  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf)

35 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2013) (op.cit). PP 49-52  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015\\_ganadores-pp2013.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015_ganadores-pp2013.pdf)

Los estudiantes realizaron un relevamiento fotográfico e informes sobre los edificios y sitios más significativos, entrevistaron a antiguos trabajadores y terminaron elaborando un material que fue utilizado para redactar un proyecto que obtuvo media sanción en la Cámara de Senadores de la Provincia y que fundamentó la institución de la “Fiesta Provincial de la Identidad y el Patrimonio”. En esta fiesta que anualmente tiene lugar en Pueblo Liebig y atrae la participación de turistas, los estudiantes realizan muestras fotográficas y organizan y guían recorridos turísticos en la localidad.

Esta experiencia derivó en la creación de la Orientación en Turismo para la escuela secundaria, en la promoción de la actividad turística como vía de desarrollo para la región y en una serie de “subproductos” propuestos y realizados por los estudiantes a partir del proyecto original: una exhibición de objetos y documentos aportados por vecinos, una página Web para compartir fotos y testimonios, el primer plano digital del pueblo, folletería turística, microemprendimientos de productos regionales y la tarea de concientizar a la población en la preservación de los bienes patrimoniales. También iniciaron tareas para el rescate del patrimonio natural con la restauración de un vivero escolar y la creación de un parque de flora nativa como lugar de interés educativo, recreativo y turístico.

A partir de este proyecto, se logró que la localidad fuera declarada “Bien de interés industrial nacional”, y comenzara a recibir mayor afluencia turística. Por su parte, la escuela amplió un 30 % su matrícula –la mayoría de los alumnos nuevos provienen de localidades vecinas- y redujo la deserción y repitencia escolar de forma muy significativa.

### ESCUELA TÉCNICA

Debido a su índole eminentemente práctica, que simplifica la articulación entre aprendizaje y servicio, la educación técnica ha provisto de una enorme cantidad de ejemplos de experiencias de AYSS que vale la pena conocer, y de los que aquí presentamos sólo dos.

La experiencia de AYSS que transformó al **IPeMyT N° 50 “Ing. Emilio F. Olmos”<sup>36</sup>** (San Francisco, Córdoba, Argentina) nació como recurso para sacar a los estudiantes de su abulia, con tanto éxito que la escuela se convirtió en lugar de referencia para la comunidad.

Los alumnos de 5° y 6° año de la especialidad Metalmecánica y Electricidad Electrónica fabrican muletas, bastones, trípodes y andadores, y sillas de ruedas comunes, motorizadas y especiales, que destinan a personas de escasos recursos que los necesitan. Una primera silla de ruedas motorizada dio paso a una importante cantidad de piezas diseñadas para problemáticas diferentes. Y lo que empezó siendo una solución para particulares, se extendió como servicio a instituciones públicas. Estos adolescentes fabricaron grúas que utiliza el hospital de la ciudad para trasladar a los enfermos de las camas a la ducha, así como para sacar de los natatorios a personas con dificultades de movilidad. O herramientas de huerta adaptadas para las necesidades específicas de los alumnos de la Escuela Especial.

Los docentes afirman que las prácticas de este proyecto fortalecen la formación de estudiantes que egresan preparados para ingresar en la Universidad o para incorporarse en el mundo laboral propio de la región predominantemente agro-industrial a la que pertenecen. El impacto de la experiencia se ve en la reducción del índice de repitencia y deserción en el establecimiento. Además, convirtió a la escuela en el lugar al que los vecinos de San Francisco que necesitan material ortopédico acuden cuando se quedan afuera de lo que ofrece el mercado.

36 Fuente: CLAYSS -Natura (2012). (op.cit) PP 21-28  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_7\\_historias\\_inspiradoras\\_en\\_educacion.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_7_historias_inspiradoras_en_educacion.pdf)

Los principales objetivos institucionales de la **Escuela 4-109 "Ingeniero Álvarez Condarco"**<sup>37</sup> (San Francisco del Monte, Mendoza, Argentina) apuntan a generar cambios en la sociedad. Desde ahí, son numerosas las experiencias educativas solidarias que se desarrollan en la escuela; una de ellas, titulada "Pensando en la diversidad", se plantea generar recursos técnicos para lograr un traslado seguro y sencillo de personas obesas.

En esta experiencia participan los estudiantes de 3° año del Ciclo Superior de Mecánica y de Electromecánica, que aplicaron los conocimientos adquiridos en la adaptación de andadores y sillas de ruedas a las características de estas personas, y resolvieron un problema concreto que el mercado no contempla. Para encarar la fabricación, se asesoraron con especialistas de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), de diversos organismos de salud y gobiernos municipales. También consultaron con el Departamento de Endocrinología del Hospital Central de la ciudad de Mendoza y con el equipo de Fisioterapia del Hospital. Durante la etapa de diseño del proyecto contaron con la colaboración del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), que los asesoró sobre la elección de los materiales para la construcción de los aparatos.

### FORMACIÓN PROFESIONAL PARA ADULTOS

Si uno de los grandes efectos de las experiencias educativas solidarias es el fortalecimiento de la autoestima de sus protagonistas, en la educación para adultos este efecto es especialmente relevante, dada la mirada sobre sí mismas que suelen tener las personas que no han sido escolarizadas durante su infancia y adolescencia.

La experiencia de AYSS que llevó adelante la **Escuela Municipal de Formación Profesional N°5** (Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina) nació, como tantas otras, durante la pandemia de COVID19. La institución fue convocada por la Secretaría de Salud del municipio, que necesitaba abastecerse de ambos para su personal. La convocatoria dio origen a lo que en la institución educativa denominaron "Centro Operativo Textil": los estudiantes pusieron en práctica los aprendizajes adquiridos en el Taller de Costura para confeccionar 600 ambos, 3000 barbijos, 5000 camisolines y miles de cofias y cubrebotas destinados al personal que estaba en la primera línea de lucha contra el virus.



Escuela Municipal de Formación Profesional N°5 (Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina)

Foto: Secretaría de Educación del Municipio de Gral. Pueyrredón

37 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2016, B). DNPS. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2015*. República Argentina PP 75-78 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2016\\_ganadores\\_pp2015.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2016_ganadores_pp2015.pdf)

En cambio, la intervención de los estudiantes de Carpintería del **FPB Comunitario Aeroparque Colonia Nicolich**<sup>38</sup> (Montevideo, Uruguay) formaba parte del currículo, se tituló “Un espacio para todos” y consistió en transformar un baldío en una plaza con juegos para niños y adolescentes.



FPB Comunitario  
Aeroparque Colonia  
Nicolich (Montevideo,  
Uruguay)

Foto: CLAYSS Sede  
Uruguay

Tras una encuesta diagnóstica realizada en el barrio, que puso en evidencia la necesidad vecinal de un espacio de esparcimiento seguro, los estudiantes se reunieron con las autoridades para discutir cuál sería el predio, y tras una fructífera argumentación, lograron el espacio que querían. A continuación, confeccionaron un plano de la futura plaza, se organizaron en brigadas y se distribuyeron las piezas que fabricarían -puente, tobogán, bancos, subibaja, arcos de fútbol-, presupuestaron costos de material y salieron a buscar colaboración a las empresas, ante las cuales se presentaban con una carta firmada por todo el grupo y el aval de las autoridades. Por último, durante una jornada de trabajo, instalaron las piezas en lo que se llamó “la plaza de la escuela”.

Cuando la Unidad de Integración Educativa convocó a que las Secundarias de la zona mostraran sus proyectos a los niños de 6to año, los protagonistas de este proyecto presentaron el suyo, que redactaron en horas de Idioma Español. “Se notaba en la manera de contarle cómo se habían apropiado del proyecto”, dice la directora. Gracias a participar en “Espacio para todos” estos chicos tuvieron algo de lo cual sentirse orgullosos. No es poco para quienes se pasan parte de la vida peleando contra el estigma.

## EDUCACIÓN SUPERIOR

### Formación docente

En los últimos años ha crecido la inclusión de prácticas de aprendizaje-servicio como parte de la formación docente, permitiendo desarrollar prácticas pre-profesionales innovadoras, no sólo en ámbitos de educación formal sino también no formal y en organizaciones comunitarias.

38 Fuente: CLAYSS sede Uruguay (2017). (op.cit) PP 59-64  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_8\\_experiencias\\_AYSS\\_UY.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_8_experiencias_AYSS_UY.pdf)

La experiencia que llevan adelante los estudiantes de Literatura en la Infancia, asignatura de Primer Año de la Carrera de Párvulos en la **Facultad de Pedagogía, Universidad Católica de Chile**<sup>39</sup> (Santiago, Chile) es solo uno de los numerosos proyectos de AYSS que se trabajan en esa universidad. El proyecto apunta a que las estudiantes se formen en las bases teóricas para trabajar la literatura infantil y luego concurren a Jardines de Infantes donde ponen en práctica estos aprendizajes con las maestras, los niños y sus familias. Esta actividad ha ido variando con los años. Durante la pandemia la continuaron de manera virtual con relatos, juegos y adivinanzas. Y, posteriormente, sumaron al trabajo oral la inclusión de una caja con materiales que se complementan con la tarea con los textos. Lo que produjeron estos estudiantes resultó tan estimulante para los niños, que la directora del parvulario con el que articulan lo compartió y pasó a formar parte del material al que pueden recurrir todos los educadores chilenos.

En el **Instituto Superior de Educación Física N° 11 “Abanderado Mariano Grandoli” de Rosario, Santa Fe, Argentina**<sup>40</sup>, a partir de una larga tradición institucional de actividades de extensión y trabajo en el territorio, se incluyó en el currículo desde 2004 una Residencia docente que incluye 6 horas semanales de Residencia escolar y 4 horas semanales de Residencia no escolar. Como parte de esta última, los estudiantes deben desarrollar Planes de Prácticas Solidarias Comunitarias enmarcadas en nueve grandes temáticas<sup>41</sup> para ofrecer actividades deportivas, de educación física y de promoción de la salud y el ambiente en organizaciones barriales y comunitarias.

Los estudiantes se aproximan a las organizaciones comunitarias, realizan un diagnóstico de las necesidades y demandas, y se acuerdan las actividades a llevar a cabo. Durante la residencia, participan en el diseño, implementación y evaluación de una gran variedad de actividades, como Talleres de actividad física y danzas para la tercera edad organizado para un hogar geriátrico, apoyo para un curso de natación para niños con necesidades especiales, organización de campeonatos de fútbol infantil para una organización barrial, y muchas otras. En la evaluación de la Práctica participan todos los diversos actores involucrados: estudiantes y docentes a cargo, y también las instituciones y personas participantes en las actividades.

La Residencia no escolar no sólo ha permitido ofrecer a la comunidad una amplia variedad de servicios, sino que también ha contribuido a ampliar el perfil de los egresados, que adquieren una valiosa experiencia de planificación y trabajo en contextos no tradicionales.

## Universidades

Cuando el perfil educativo de la institución de Educación Superior es solidario con la comunidad, la capacidad de transformación de los proyectos de AYSS es inmensa. Las experiencias que llevan adelante numerosas universidades en el mundo dejan una

---

39 Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=FoKm6bifTzg> MASSAT, Elena (2022). (op.cit). pp. 155-159 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf)

40 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2006, A). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior” 2004*. República Argentina PP. 10-32. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2006\\_exp\\_pp2004.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2006_exp_pp2004.pdf)

41 1. Crecer Jugando: con orientación deportivo-recreativa, para grupos desde 4 a 16 años. 2. Crecer Jugando en y con la Naturaleza: propuestas articuladas con formación para el cuidado del ambiente. 3. Todos Iguales Todos Diferentes: propuestas de Educación Física especial para diferentes capacidades y variadas problemáticas. 4. Educación Física, Deporte y Comunidad: propuestas deportivas y recreativas con sede en dos o más instituciones del barrio para promover su articulación a través de la Educación Física. 5. Proyectando la Educación Física: organización de pequeños o grandes eventos a nivel local, provincial o nacional con sede en Rosario. 6. Fútbol infantil. 7. Escuelas en diversos deportes para mayores de 8 años. 8. Seguir jugando, propuesta para la tercera edad. 9. Exhibiciones gimnásticas.

huella indeleble tanto en la comunidad como en los futuros profesionales. A continuación, cuatro ejemplos de universidades latinoamericanas.

La **Universidad de Monterrey**<sup>42</sup> (UEM) (Monterrey, México) lleva adelante el proyecto “Kimakul”, un Diplomado que les ofrece a mujeres que viven en la pobreza la posibilidad de formarse, empoderarse y salir de esa encerrona. Los requisitos que deben cumplir quienes aspiran a participar de este programa que anualmente incorpora a 100 mujeres son: ser mayor de 18 años, vivir en una zona de alta vulnerabilidad social o económica, haber comenzado a comercializar el producto o servicio que realicen (que siempre debe ser artesanal) y mostrar una auténtica voluntad de convertirse en emprendedoras.



Universidad de Monterrey-México

Foto: UDEM

Las clases del Diplomado que imparten estudiantes de diversas carreras de la UDEM tiene tres enfoques: la economía social y solidaria (fomentar el trabajo cooperativo y la participación en redes de apoyo que las ayuden a mantener el negocio y a consolidarse); el cuidado del medio ambiente (dejar la menor huella posible en los procesos de producción y empaquetado) y la perspectiva de género (se les enseñan sus derechos, se les forma para detectar señales de violencia y se les explica que la autonomía financiera las puede ayudar para no permanecer en relaciones que las ponen en peligro). Además, el Programa ofrece mentoría -un estudiante que trabaja con una emprendedora en forma personalizada-; asesoría -acompañamiento individual o colectivo para la formalización de la empresa-; comercialización y seguimiento. Para ello, se armó una Red de Emprendedoras que cada dos meses ofrece talleres o conferencias sobre Diseño, Negocios, Finanzas, Nutrición.

En torno al programa, la universidad ha generado una tienda en el campus para ofrecer los productos de los emprendimientos nacidos del diplomado, y los estudiantes colaboran en la organización de ferias navideñas y otras actividades de promoción. Durante la pandemia

42 Fuente: MASSAT, Elena (2022). (op.cit), pp. 161-165  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf)

de COVID19, con la colaboración de estudiantes de Sistemas, se creó una plataforma virtual que permitió a las emprendedoras Kimakul seguir ofreciendo sus productos en línea aún con sus negocios cerrados.

Una de las muchas experiencias de AYSS que lleva adelante la **Pontificia Universidad Javeriana de Cali**<sup>43</sup> (Cali, Colombia) en el marco de su proyecto institucional “FORJA”<sup>44</sup> se llama “Proyecto Garittea, del campo al campus” y se estableció sobre una alianza entre organizaciones de pequeños productores cafetaleros del Valle del Cauca, la Universidad y otras organizaciones jesuitas. Su objetivo solidario apunta a colaborar con las familias campesinas en el desarrollo de cultivos agroecológicos de alta calidad y reducir los canales de intermediación. En cuanto a lo académico, el proyecto apuntó a formar profesionales con un claro sentido social con la realidad campesina, la producción agroecológica y el desarrollo sostenible.

Se trata de un proyecto interdisciplinario, en el que participan estudiantes de diversas áreas: los de Ciencias Agronómicas, capacitan en el desarrollo de cultivos orgánicos de mayor calidad; los de Ciencias Económicas y Administrativas, colaboraron para definir el plan de negocio; los de Psicología del consumidor y de Diseño de la comunicación visual, para trabajar la marca y su imagen. También hicieron su aporte, estudiantes de Economía, Derecho, Ingeniería Industrial e Ingeniería Civil. Estos últimos diseñaron una cafetería en el campus, una construcción sostenible hecha con materiales y estilo propio de la región, que se llama “Café Garittea”, donde trabajan jóvenes de la periferia de Cali. El proyecto ha tenido un alto impacto en la mejora de los ingresos de los pequeños productores, y en la formación integral de los estudiantes.

En el caso de la **Universidad Nacional Mayor de San Marcos** (UNMSM)<sup>45</sup> (Lima, Perú), los proyectos se potenciaron durante la pandemia de COVID19. En el muy amplio marco de proyectos de RSU que la UNMSM lleva adelante y que está organizado en los ejes Salud, Ambiente, Gestión de Proyectos, Brigada de Emergencia y Educación para la Paz, los focalizados en salud fueron de relevante importancia durante ese período. Es el caso de “Un respiro para tu salud”, en el que -de manera virtual- estudiantes de Fisioterapia ofrecían ejercicios respiratorios, de flexibilidad y fuerza y de equilibrio y resistencia aeróbica, orientados a la comunidad en general y a los adultos mayores en particular. Otro de los proyectos –“Saludablemente”- armó charlas y talleres dirigidos a la enorme comunidad educativa sanmarquina, para después hacerse extensivo a la comunidad en general. Temas como el manejo emocional de las pérdidas, las relaciones de pareja, el estilo de vida saludable, etc., fueron tratados por charlas brindadas por especialistas y complementadas por dinámicas de taller coordinadas por estudiantes de 5to año de Psicología.

Por último, nos referiremos muy sintéticamente a la manera en el aprendizaje-servicio solidario se implementa en la **Universidad de Buenos Aires** (UBA) (CABA, Argentina)<sup>46</sup>, donde se las denomina Prácticas Sociales Educativas (PSE)<sup>47</sup>. Las PSE tienen una duración

43 Fuente: MASSAT, Elena (2022) (op.cit) PP 168-173

[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf)

44 Formación Javeriana para el Cambio Social y la Paz. <https://www.javerianacali.edu.co/noticias/forja-articulando-el-aprendizaje-y-el-servicio> [https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/forja-material/modulo1\\_unidad3\\_evaluaciondelosaprendizajes.pdf](https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/forja-material/modulo1_unidad3_evaluaciondelosaprendizajes.pdf)

45 Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=SZz1SXANs6M>

46 Fuente: Nosiglia, M. C. (2022) *Aprendizaje-servicio en la Universidad. El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires, Argentina*. En: CLAYSS (2022). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior* / Chantal Jouannet; Luis Arocha (comp.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cap. 16 PP. 324-340. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/4.16-Institucionalizacion-del-Aprendizaje-servicio-ESP-1.pdf>

47 <https://www.sociales.uba.ar/extension/practicassocialeseducativas/>

aproximada de 42 horas y son obligatorias. Para implementarlas fue necesaria la coordinación entre la Secretaría de Extensión y la Secretaría Académica. La primera es la responsable de la vinculación con la comunidad, por medio del diseño de proyectos socio-comunitarios a través del Programa UBANEX. Del área académica depende el asesoramiento a las distintas unidades académicas en la inclusión curricular de las PSE, la capacitación de los docentes y la evaluación de la pertinencia y calidad de las propuestas que se elevan para su aprobación al Consejo Superior.

El encuadre normativo de las PSE se adecua a las tradiciones disciplinares e institucionales de las distintas facultades de la Universidad y contempla la posibilidad de que cada facultad apruebe reglamentos específicos y desarrolle prácticas vinculadas específicamente a los diversos perfiles formativos<sup>48</sup>.

Para el establecimiento de las PSE, la Universidad desarrolló capacitaciones y jornadas de reflexión específicas para los docentes involucrados, que permitieron sistematizar las distintas experiencias y proyectos de extensión ya en curso, y de este modo, promover su institucionalización.

### EDUCACIÓN NO FORMAL / ORGANIZACIONES JUVENILES

La organización **APLEPAZ (Asociación de Productores de Leche de La Paz)**<sup>49</sup> (La Paz, Bolivia) realizó un proyecto de formación en producción de forraje hidropónico con el objetivo de capacitar en empleo juvenil a sus miembros de la comunidad de Huayracoco, la cuenca lechera del Departamento de La Paz.

Dado el escaso abastecimiento de forraje en el altiplano, la producción de ganado resultaba una fuente de ingresos frágil e inestable, y empujaba a los jóvenes a migrar en busca de horizontes más rentables. La organización, entonces, empezó a formarlos en la producción de forraje verde hidropónico a bajo costo y de manera continua a lo largo de todo el año. Luego de capacitarlos en el manejo de la técnica hidropónica, se les dio apoyo técnico para construir los módulos de producción individuales. Estos jóvenes, a su vez, se convirtieron en promotores y continuaron construyendo módulos para otros comunarios de sus regiones y resumieron el contenido de la capacitación en trípticos, boletines, cartillas y material de apoyo para poder difundir la experiencia. Además, organizaron un ente dentro de la organización APLEPAZ para nuclearse y desarrollar la lechería en sus comunidades.

El **Club de niños La Tablada** (Salto, Uruguay), en alianza con la Dirección de Gestión Ambiental de la Intendencia de esa ciudad, el Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay (INAU), la Inspección de Primaria, la organización Cooperativo de Trabajo Zona Este Sur Salto (COOPTZES) y la Red Ambiental Salto llevan adelante el proyecto “Líderes infantiles verdes” cuyo principal objetivo es crear conciencia ambiental entre los niños: “La Tierra no es nuestro planeta, es nuestro hogar”, tienen por lema.

La formación en cuestiones ambientales se pone en juego en las actividades que los niños llevan a cabo. Una de las principales es el cultivo y plantación de especies autóctonas en el Parque Solari, un importante espacio verde para el barrio. Los “líderes infantiles verdes” también visitan escuelas primarias de la ciudad, explican a sus pares la importancia del desarrollo de estas especies, les llevan ejemplares y establecen contacto con ellos a través de diferentes redes sociales, de maneras de que los escolares puedan consultar

48 Por ejemplo, ver la Facultad de Ciencias Exactas (<https://exactas.uba.ar/practicas-sociales-educativas/>) y la de Odontología: [https://www.youtube.com/channel/UCiQSBP\\_qSX01HpcXSehuAgQ/videos](https://www.youtube.com/channel/UCiQSBP_qSX01HpcXSehuAgQ/videos)

49 Fuente: PASO JOVEN. Participación Solidaria para América Latina (2004). *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL. PP-127-128 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_PaSo\\_Joven\\_Completo.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_PaSo_Joven_Completo.pdf)

si tienen dudas y solicitar material. Los niños del Club también han desarrollado, con el acompañamiento de sus formadores, una huerta comunitaria, donde lo cosechado se dona a ollas populares de la zona.

### 3.2 Comentarios al capítulo 3: una pedagogía a lo largo de toda la vida



#### Pablo Cayota

Director General del Instituto de Educación Santa Elena. Montevideo –Lagomar. Integrante del Consejo Ejecutivo; Técnico experto y orientador del programa Promejora de Anep. Profesor de Historia. Instituto de Profesores Artigas. Uruguay.

De larga trayectoria en el CLAEH fue Vicerrector de Desarrollo del Instituto Universitario ClaeH de 2009 a 2011; Director general del CLAEH 1998 a 2009; Secretario docente del Instituto Universitario CLAEH 1996-1997. Responsable de la Unidad de Capacitación, Difusión y Publicaciones del CLAEH de 1993 a 1996.

Una mirada que sobrevuela los diversos informes, comentarios y preocupaciones sobre la educación en el mundo, podría concluir que estamos ante una crisis muy importante de los sistemas educativos que demuestran extremada rigidez para responder a los desafíos de este mundo líquido (Bauman).

La transformación en esta área implica procesos sistémicos y complejos. La afirmación de Andy Hargreaves de que “cambiar la educación es un proceso relativamente sencillo desde el punto de vista técnico pero muy complejo desde el punto de vista político y social”, mantiene plena vigencia.

Se han extendido los intentos de promover procesos de cambio a través de transformaciones vinculadas a la gobernanza, la financiación y la estructura curricular que, más allá de demostrar su pertinencia, no han logrado el objetivo de mejorar los aprendizajes.

Como lo demuestran múltiples experiencias en todo el mundo, en educación es tan importante el contenido como el modelo de implementación de los cambios. Excelentes propuestas teóricas de transformación han fracasado, por falencias y errores de cálculo, en su aplicación en territorio.

Sin generar falsas oposiciones, y asumiendo que es imprescindible generar transformaciones sistémicas, debemos tomar conciencia que si los cambios no ingresan al aula (sea ésta la tradicional, o la extendida), éstos no se producen y no impactan en el logro de la mejora buscada.

Aunque estos procesos precisen de lúcidos y potentes liderazgos, en el siglo XXI no será posible encontrar al reformador iluminado que resuelva la complejidad que estos procesos implican.

No hay oficina central experta de cualquier administración. que logre prever la diversidad de situaciones que se generan en el territorio. ni las oportunidades de mejora y creatividad que los centros educativos pueden demostrar.

Sin que ello signifique reivindicar la ausencia de políticas, orientación y evaluación centrales, se hace cada vez más necesario, liberar de cadenas e impedimentos burocráticos a los

colectivos docentes en territorio, para que traduzcan en implementaciones creativas y concretas, las grandes líneas nacionales. Por supuesto que hay que crear capacidades para que puedan dar cuenta de sus acciones. Implica más autonomía con mayor responsabilidad. Lo que abre las puertas para construir sentido desde el territorio a las acciones a llevar adelante.

El enfoque de AYSS demuestra ser muy adecuado para avanzar hacia una educación del futuro que tome en cuenta estos extremos.

Las experiencias relatadas en este capítulo son reveladoras de que los sistemas educativos aún siendo rígidos logran, sin embargo, cobijar experiencias que los interpelan.

Siendo que la primavera al sur del Ecuador comienza en setiembre según fecha del calendario, pero los brotes se preparan casi imperceptiblemente desde agosto, así también las experiencias que conocimos en este relato, anuncian futuros de la educación sobre otras bases.

Este recorrido por diversas experiencias educativas de diferentes países del mundo, contextos y grados, nos revela un mundo subyacente que aunque todavía habita en los márgenes de los sistemas educativos, nos permite parafrasear a Galileo: "Eppur si muove".

Y por ello, es posible afirmar que los lineamientos de Unesco para la educación del futuro, pueden encontrarse en forma de semillas que comienzan a brotar de un modo muy especial, a lo largo y ancho de los contextos sociales, culturales, geográficos y, sobre todo, en todas las etapas formativas de la vida.

El concepto de semilla no es casual, pues la manera en cómo germinan, son pistas muy significativas para diseñar procesos de cambios. No crecen siempre y en cualquier condición.

Son experiencias que brotan desde los "resquicios del sistema" al decir de Reina Reyes. Ello no es por casualidad, o debido a fenómenos raros o inexplicables. Como las semillas, nacieron y se fortalecieron a partir de ciertas condiciones que están contenidas en las ricas y diversas experiencias relatadas en este capítulo.

- 1 En todas las experiencias hay un motivo auténtico y real que fundamenta la necesidad de una respuesta de la comunidad educativa. No son prescripciones descontextualizadas o consignas meramente escolares, las que dan inicio a la experiencia. Por tanto, el sentido de la acción parece ser crucial para el éxito de las experiencias educativas reseñadas.

Que las secuencias de enseñanza y aprendizaje estén cargadas de significado para sus participantes, provoca la motivación imprescindible de todos los actores involucrados en el proceso para que los aprendizajes se produzcan. Además, al partir de situaciones auténticas como disparadores de la propuesta pedagógica, siempre es necesario un enfoque interdisciplinario para su resolución.

La realidad siempre muestra su complejidad, lo que implica identificar acciones disciplinarias diversas que intenten lograr la resolución del problema planteado. El enfoque de aprendizaje-servicio solidario, implica siempre un abordaje holístico que implica una superación de la compartimentación tradicional del conocimiento. Es otra clave de la educación del futuro. En la experiencia "Vivero-niños del lago" de Chubut, se ponen en juego habilidades vinculadas a la ciencia, la comunicación, la investigación y análisis de oportunidades, entre muchas otras. No es necesario "crear un proyecto interdisciplinario". El proyecto es la realidad a abordar, pues ésta siempre implica la interdisciplinariedad.

- 2 Para identificar el motivo y la situación significativa, es condición necesaria la existencia de una comunidad educativa atenta al entorno. Y ello no sería posible sin liderazgos distribuidos y auténticos. El propio proceso de respuesta al problema detectado, es a su vez una fuerza sinérgica para seguir construyendo comunidad.

Las acciones de AYSS, demuestran ser un instrumento muy pertinente para fortalecer la identidad de los colectivos participantes, pues producen una retroalimentación positiva. En todas las experiencias, se percibe la sabiduría en la identificación de asuntos que hacen a la cultura e identidad de la comunidad en la que se insertan. Las investigaciones educativas han demostrado la importancia que tiene el sentido de pertenencia y la identidad, para el logro de mejores resultados de aprendizaje. En la educación del futuro, todos los centros educativos deberían poner especial cuidado y energía en trabajar estos tópicos como esenciales para el logro de sus objetivos.

- 3 El espíritu innovador y la creatividad junto a la esperanza y la convicción, actúan como poleas de estas experiencias. La máxima de Mandela “hay cosas que parecen imposibles hasta que se hacen” parece inspirar a los promotores. El convencimiento sobre las acciones emprendidas es una característica de las propuestas del aprendizaje social y solidario.

Como también lo demuestran diversas investigaciones educativas, las altas expectativas sobre los aprendizajes de los alumnos de parte de sus docentes, generan mejores condiciones para producir logros. Por el contrario, la ausencia de esta convicción provoca el efecto de “profecías autocumplidas”. El efecto espejo de la teoría de Winnicott demuestra toda su vigencia en estos casos. En todas las experiencias, se parte siempre con convicción sobre la necesidad y la posibilidad de cambiar la realidad. Y los propios actores (alumnos, docentes, comunidad) son parte también de ese proceso de cambio que implica cualquier forma de aprendizaje.

- 4 Aunque con menos atractivo y menciones en nuestras reflexiones educativas que otras dimensiones, la constancia, la perseverancia y su permanencia en el tiempo, son elementos esenciales de las experiencias reseñadas. La fugacidad de una experimentación didáctica puede ser muy valiosa para un grupo de estudiantes en el aquí y ahora. Pero eso no produce cambios organizacionales ni en la cultura institucional, y es muy probable que no perdure en el tiempo y se diluya por la eventualidad de las circunstancias.

Para construir la educación del futuro es imprescindible que experiencias que nacen y crecen en los márgenes del sistema, adquieran la legitimidad necesaria para permear el sistema y colaborar en su transformación. Permanecer y perdurar son verbos que, conjugados junto a crear e innovar, hacen a la identidad de estas experiencias.

El tiempo es una variable trascendente en los procesos educativos. El pasado como legado cultural, el presente como espacio de construcción de convivencia y el futuro como responsabilidad para brindar las herramientas fundamentales, constituyen y desafían la vida cotidiana de las instituciones educativas. Cada vez más, las comunidades educativas deben volverse expertas en “generaciones”. Esto significa captar las sutilezas de los procesos de cambio que se producen en la sociedad y que siempre se manifiestan tempranamente en las aulas, y desentrañar el impacto que tienen en las sucesivas cohortes de alumnos para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La progresión del proyecto “Vivero niños del Lago” de la escuela 25 de Chubut que se inició en Educación Inicial y luego fue incorporando a Secundaria y a toda la comunidad en su

despliegue, es un ejemplo paradigmático del uso de la variable tiempo para el logro de procesos de aprendizajes.

Por las características de la experiencia en la que se involucra a toda la comunidad en diferentes momentos y modalidades, y no solo a las familias de los alumnos, es una excelente muestra de lo que significa aprender a lo largo de toda la vida.

Por eso no basta con generar muy buenas experiencias. Cuando se instalan en la vida cotidiana de las instituciones, empiezan a formar parte de la gramática específica de la escuela y perduran, impactan en diversas generaciones y en la comunidad, se transforman en verdaderos motores de la educación del futuro.

La variable de la perdurabilidad y la transversalidad generacional, es un elemento bastante común en las experiencias de AYSS.

- 5 La constante de muchas de las buenas prácticas que estamos compartiendo, es su vínculo con la naturaleza, y sus procesos. Aprender a acompañar los ciclos naturales, no sólo es fundamental para una educación ambiental de calidad, sino también para aprender a respetar los tiempos de esos procesos.

Tomar conciencia de esa alteridad (el sentido de las necesidades y tiempos de otro ser vivo) es esencial a la hora de construir convivencia con los “otros” diferentes, pues introduce la noción de necesidades diferentes para el desarrollo de la vida, más allá de las propias.

Incorporan los tiempos de espera como un valor esencial, tan devaluado en la vida vertiginosa que prima en la actualidad. Aprender a poner la pausa para pensar, para evaluar antes de actuar o responder, ayudar a hacerse cargo del prójimo de manera solidaria y empática, se está transformando en una necesidad que la educación del futuro debe incorporar ante los déficits y fragilidades que se detectan en las nuevas generaciones. Estas experiencias de AYSS colaboran de manera directa e indirecta con estos valores enunciados.

#### En suma:

Los cambios vertiginosos de la vida económica, social y cultural que vivimos en este cambio de época acelerado por la revolución tecnológica en curso, interpelan las maneras en que los sistemas educativos encaran sus reformas o reestructuras.

La complejidad del cambio educativo queda probado por los sucesivos procesos de transformaciones, que no siempre han logrado los objetivos que se propusieron.

Las macro-reformas sobre la totalidad de los aspectos de un sistema educativo, han caído en cierto desgaste y provocado cierta incredulidad en vastos sectores docentes.

En general los aspectos macro-políticos de la educación no han logrado resolver el asunto fundamental de una transformación educativa y es que la misma impacte directamente en las interacciones entre docentes y alumnos en la vida cotidiana de los centros.

Estas experiencias de AYSS relacionadas, que poseen una dimensión vinculada a la micro-política educativa, nos demuestran un vigor y entusiasmo renovado de las comunidades que ayudan a resignificar muchas de las acciones docentes.

Permiten generar muchos aprendizajes, algunos de los cuales he intentado reseñar brevemente.

El gran desafío que es necesario profundizar, es el de cómo generalizar a todo el sistema educativo estos aprendizajes, sin que pierdan frescura, contexto y singularidad.

Las buenas prácticas no se imitan, pues dependen de los actores involucrados y del contexto en el que se realizan. Pero creo que, sin embargo, pueden y deben inspirar a colegas de otros centros y realidades. La clave es construir comunidades educativas, fuertes, convencidas de que pueden transformar la realidad y de que todos, a su manera, a su tiempo, pueden aprender.

### 3.3 Transformar Comunidades a lo largo de la vida:

#### Aprendizaje y Servicio Solidario como promotor del desarrollo sostenible



#### Marcela Romero Jeldres

Marcela Romero Jeldres es académica e investigadora en el campo de la educación en Chile. Con títulos de Profesora de Educación General Básica, Magíster en Comunicación Social y Doctora en Ciencias de la Educación, obtenidos en la Pontificia Universidad Católica de Chile, su carrera se ha centrado principalmente en la formación inicial de profesores y en el fortalecimiento de la carrera docente, integrando de manera efectiva la metodología de Aprendizaje y Servicio. Sus líneas de investigación abarcan el componente práctico de la formación inicial de docentes, la Didáctica de la Educación Tecnológica, la Educomunicación, la Formación de Profesores en el área de Educación Técnico Profesional y la Pedagogía en Ingeniería. Actualmente se desempeña como profesora titular del Departamento de Formación Pedagógica y como Secretaria Académica de la Facultad de Filosofía y Educación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Además, dirige la Revista Electrónica Diálogos Educativos (REDE) y es miembro del comité académico del Programa de Doctorado en Educación, formando parte del Claustro Doctoral de la UMCE.

#### 1. Introducción

El Aprendizaje y Servicio, junto con la Educación a lo Largo de la Vida, son enfoques pedagógicos arraigados en el paradigma progresista de la educación. Estos enfoques son herederos de los educadores y filósofos de la Escuela Nueva, cuyas ideas emergieron como respuesta a la desigualdad social, la corrupción y la guerra durante los periodos más críticos de cambios sociales y políticos en el siglo XIX. Sus contribuciones e influencias han perdurado y continúan siendo relevantes hasta nuestros días, dejando un impacto duradero en el campo de la educación, cuyos conocimientos han sido promovidos por varios organismos internacionales, dado que no solo suscitan el desarrollo personal y profesional, sino que también tienen un impacto significativo en la transformación de comunidades a nivel local y global.

Ahora bien, al abordar estos enfoques desde la perspectiva de un paradigma progresista, se valoran ciertos aspectos distintivos que caracterizan a estos enfoques educativos. Entre ellos se incluyen la capacidad de innovación constante de los ciudadanos y su cultura en constante evolución y desarrollo. Se reconoce la diversidad de conocimientos en circulación, con la comprensión de que la educación se extiende a lo largo de toda la vida. Su objetivo no se limita a la aceptación y el entrenamiento en saberes ya legitimados, sino que busca la constante renovación de consensos y pactos inclusivos que cuestionan lo ya establecido para incorporar lo nuevo (Maffia, 2016). En este sentido, lo inacabado y lo que está en constante movimiento revelan nuevas estrategias para aprender. Esto insta a la escuela a reflexionar sobre los futuros escenarios de educación: quiénes serán educados, con qué propósito, quiénes están habilitados para intervenir en la producción cultural y de qué manera. Además, subraya la necesidad de nuevos contenidos y metodologías.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje a lo largo de la vida y el aprendizaje y servicio se presentan como potentes instrumentos para la transformación de comunidades y la realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establecidos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Estos enfoques promueven la inclusión educativa, la participación ciudadana y la solidaridad, prácticas educativas que benefician no solo a los individuos, sino que también impulsan el desarrollo sostenible a escala global. Por lo tanto, es fundamental seguir impulsando y reforzando estas iniciativas con el propósito de construir un mundo más justo, equitativo y sostenible para las generaciones presentes y futuras.

Por lo anterior, en este texto se presentan y valoran ejemplos tangibles de instituciones educativas en diversos países que han implementado con éxito proyectos de aprendizaje-servicio. Desde la instauración de espacios de lectura en centros de salud hasta la promoción de actividades culturales en comunidades desfavorecidas, estos proyectos evidencian el impacto positivo que la educación puede tener en la transformación social.

## **2. Aprendizaje a lo largo de la vida y su importancia**

El aprendizaje a lo largo de la vida se concibe como un proceso ininterrumpido de adquisición y mejora de conocimientos, habilidades y competencias que se extiende a lo largo de todas las etapas de la vida (OCDE, 2019). Este tipo de aprendizaje es crucial no solo para el crecimiento personal y profesional de los individuos, sino también para enfrentar los retos sociales, económicos y medioambientales contemporáneos. Sin embargo, como señala Prensky (2020), es importante destacar que esto no significa que debamos ser aprendices perpetuos. Más bien, debemos entender que el mundo requiere individuos capaces de realizar tareas y aprender todo lo necesario en el proceso.

Desde el campo educativo el aprendizaje a lo largo de la vida engloba todos los procesos de aprendizaje -formales, no formales e informales- esenciales para afrontar los retos globales de la educación. Como menciona UNESCO (2022:52), "Estas pedagogías se nutren y contribuyen a los conocimientos conjuntos y continúan a lo largo de toda la vida, reconociendo las oportunidades específicas de cada edad y nivel educativo". Por ello han sido valoradas por organizaciones supranacionales y administraciones educativas nacionales, dado que benefician tanto el desarrollo personal como el profesional, al mejorar y/o adquirir conocimientos, habilidades o competencias que permiten a las personas prosperar en una sociedad en constante cambio, junto con fomentar la innovación constante, la evolución cultural y el intercambio de diversos conocimientos. (Belando Montoro, 2017; OCDE, 2019; UNESCO, 2020)

El trabajo desarrollado por la Escuela N°1 -102 "Entre Ríos" en General Alvear, Mendoza, Argentina, es un claro ejemplo de la importancia de la inclusión y la diversidad en los procesos de aprendizaje. Este proyecto se destacó por su enfoque comunitario y por la participación de especialistas y personas ciegas, quienes fueron entrevistados por los y las estudiantes. Por otro lado, el I.P.E.M. N°23 "Lino Enea Spilimbergo" en Unquillo, Córdoba, Argentina, no solo proporcionó nuevos conocimientos a las familias serranas, sino que también dejó nuevas capacidades instaladas en una comunidad que aprendió y se orientó hacia el aprovechamiento de la energía solar térmica.

Estas experiencias, surgidas de problemáticas comunitarias y resueltas desde el aula, pero en comunidad, no solo generan aprendizajes en los y las estudiantes, sino que también empoderan a la comunidad y catalizan una transformación educativa. Un ejemplo de esto es el trabajo realizado por el Instituto Superior de Educación Física N.º 11 "Abanderado Mariano Grandoli" de Rosario, Santa Fe, Argentina. Los jóvenes de este instituto colaboran con organizaciones comunitarias en el diseño, implementación y evaluación de diversas

actividades, fomentando la innovación y la creatividad, y promoviendo el progreso individual y colectivo.

La riqueza de estas experiencias radica en que transforman los centros educativos en incubadoras de soluciones reales, llevando los desafíos cotidianos directamente a la sala de clases. En este entorno, la comunidad y sus miembros se movilizan para generar soluciones estudiantiles. Al reintegrarse a la escuela, ya sea como asistentes en la resolución de problemas o como pioneros en la búsqueda de nuevos métodos para abordar dificultades palpables, toda la comunidad se embarca en un innovador camino de aprendizaje.

Este viaje de conocimiento no solo promueve la convivencia en la diversidad, sino que también capacita a los participantes para adaptarse a una amplia gama de entornos laborales y sociales, incentivando así la cooperación entre distintas generaciones.

Así, el proceso educativo se convierte en una odisea de descubrimiento de soluciones originales para desafíos intrincados, con resultados que reflejan la suma de esfuerzos mancomunados. En consecuencia, la educación a lo largo de la vida trasciende la mera adquisición de conocimientos; implica una participación consciente en el tejido social, impartiendo y adquiriendo sabiduría a través de la interacción cotidiana. Esto no solo ejemplifica cómo se deben ejercer los derechos y responsabilidades, sino que también consolida el bienestar colectivo, ya que las iniciativas cívicas y solidarias generan un impacto positivo y compartido.

### **3. Aprendizaje-servicio como herramienta de transformación social**

Las demandas de la educación contemporánea se centran en la necesidad de un aprendizaje que responda a los desafíos sociales actuales. Esto ha motivado a la sociedad civil a influir activamente en el futuro educativo, desafiando paradigmas y promoviendo un acceso equitativo y continuo al conocimiento. En este sentido, se espera que los sistemas educativos no solo impartan educación formal, sino que también transfieran conocimiento a la sociedad y fomenten el diálogo intercultural.

Este llamado a evolucionar incluye no solo el desarrollo intelectual, científico y técnico, sino también la construcción de cultura y ciudadanía. Esto requiere una adaptación global a las demandas sociales y tecnocientíficas, redefiniendo roles profesionales, actualizando currículos escolares y universitarios, y modernizando la enseñanza para mejorar la calidad y equidad y haciendo necesario encontrar un equilibrio que permita cumplir con estándares internacionales, valorando al mismo tiempo la diversidad cultural y social local (Jeldres, 2011; Rodríguez Gallego, 2014).

En tal sentido, las preguntas sobre cómo avanzar en la educación, incorporando tanto las demandas globales como las diversidades locales, y cómo adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los y las estudiantes, son cruciales para las ciencias sociales del siglo XXI. Battle (2020), destaca la importancia de una educación que sea relevante, inclusiva y capaz de preparar a los y las estudiantes para los desafíos de la vida contemporánea.

En ese contexto, el aprendizaje-servicio solidario combina la educación con el servicio a la comunidad, permitiendo a las y los estudiantes aplicar lo aprendido en el aula para abordar necesidades reales de la sociedad. Esta metodología no solo fortalece el aprendizaje académico, sino que también promueve la participación cívica, la solidaridad y el desarrollo de habilidades blandas como el trabajo en equipo y el liderazgo, siendo posible implementarla en todos los niveles del desarrollo académico (Coringrato y Galluzzi, 2023; Romero-Jeldres, 2018; Tapia, 2006).

Por consiguiente, al revisar las iniciativas educativas en la etapa escolar inicial, como las implementadas por la Escuela N°25 “Delia Medici de Chayep” en Futalaufquen, Chubut, Argentina, y el Jardín de Infantes Antônia Joana Barsi Ferrari en Paulínia, Sao Paulo, Brasil, queda demostrada la posibilidad de desarrollar un compromiso con la integración de la educación formal y el servicio comunitario. Estos establecimientos educativos han logrado que las niñas no solo adquieran conocimientos académicos, sino que también participen activamente en la conservación y mejora de su entorno natural y comunitario. Por otro lado, el Jardín de Infantes “Isla de los Estados” en Carlos Paz, Córdoba, Argentina, ha enriquecido la experiencia de los niños/as con el dispensario local, promoviendo la lectura y la participación comunitaria. El aprendizaje-servicio solidario ha permitido a los y las estudiantes involucrarse en proyectos que benefician a toda la comunidad, fomentando la educación ambiental, el compromiso cívico y el desarrollo de habilidades blandas desde una edad temprana.

Respecto de las experiencias educativas de educación primaria, resalta la relevancia de una pedagogía integral que trasciende el aula y contribuye al bienestar social y ambiental. La Escuela N° 271 en Los Villagra, Tucumán, Argentina, sobresale con su proyecto “Buscando nuestra identidad”, que aborda la señalización local y estudia la historia y geografía del entorno, culminando en la participación estudiantil en la nominación y señalización de calles, proyectos de forestación y la creación de un himno escolar, fortaleciendo la identidad comunitaria. De manera similar, la Escuela N°25 “Delia Medici de Chayep”, el Jardín de Infantes Antônia Joana Barsi Ferrari, y el Jardín de Infantes “Isla de los Estados” involucran a sus estudiantes en proyectos de reforestación y creación de espacios de lectura en dispensarios médicos. La IE 1038 “María Parado de Bellido” y la Escuela N°1 -102 “Entre Ríos” destacan por integrar arte y cultura en su currículo, así como por producir materiales didácticos para niños con discapacidades visuales.

La idea central que se desprende de estos ejemplos de educación inicial y educación primaria, al integrar la enseñanza académica con iniciativas comunitarias y solidarias, es que no solo se forman individuos académicamente competentes, sino que también los capacita para ser ciudadanos comprometidos, responsables y activos, capaces de influir positivamente en el desarrollo social y ambiental de sus comunidades.

Ahora bien, la educación técnica y la educación secundaria bien pueden ser catalizadores para el cambio comunitario. Al revisar los ejemplos planteados en Argentina y Brasil, se observa cómo los proyectos educativos pueden tener un impacto significativo en las comunidades locales, promoviendo la sostenibilidad, la inclusión y la preparación de los y las estudiantes para futuras carreras y estudios superiores. Cinco instituciones educativas: I.P.E.M. N°23 “Lino Enea Spilimbergo”, EMEF “Padre José Pegoraro”, Escuela Secundaria N°11 “Hipólito Vieytes”, IPEMyT N° 50 “Ing. Emilio F. Olmos” y Escuela 4-109 “Ingeniero Álvarez Condarco”, destacan el valor de la educación secundaria y técnica en el desarrollo de soluciones prácticas para problemas comunitarios, la promoción de la sostenibilidad y la inclusión, y la preparación de los y las estudiantes para futuras carreras y estudios superiores haciendo ver que el aprendizaje y servicio solidario, bien puede ser una herramienta poderosa para el cambio social y la mejora de la calidad de vida en las comunidades locales.

Importante de destacar son las experiencias de aprendizaje y servicio en la Escuela Municipal de Formación Profesional N°5 en Mar del Plata, Argentina, y el FPB Comunitario Aeroparque Colonia Nicolich en Montevideo, Uruguay, que demuestran cómo la educación de adultos puede ser mejorada a través de proyectos prácticos y comunitarios. Estos proyectos no sólo permiten a los y las estudiantes aplicar sus habilidades en contextos reales y relevantes, sino que también fortalecen su autoestima y contribuyen

significativamente a sus comunidades, demostrando el impacto transformador de la educación cuando se conecta con las necesidades y el potencial de la comunidad.

Las prácticas de aprendizaje-servicio en instituciones educativas como la Universidad Católica de Chile, el Instituto Superior de Educación Física N° 11 “Abanderado Mariano Grandoli” en Argentina, la Universidad de Monterrey (UEM), la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y la Universidad de Buenos Aires (UBA) han demostrado ser valiosas para la formación docente y han dejado una huella indeleble en la comunidad y en los futuros profesionales. Estos proyectos, que abarcan desde la aplicación de conocimientos teóricos en jardines de infantes y el desarrollo de actividades comunitarias como parte de una residencia no escolar, hasta la formación de mujeres en situación de pobreza, el desarrollo de cultivos agroecológicos, la promoción de la salud durante la pandemia de COVID-19 y la implementación de Prácticas Sociales Educativas, han demostrado la capacidad de transformación de la educación superior cuando se alinea con las necesidades de la comunidad. Estas experiencias han permitido a los y las estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, contribuir a sus comunidades, prepararse para su futuro profesional y trabajar en contextos no tradicionales, demostrando la importancia de la educación solidaria en la formación docente.

Finalmente, la organización APLEPAZ en La Paz, Bolivia, y el Club de niños La Tablada en Salto, Uruguay, son ejemplos destacados de cómo el aprendizaje-servicio y la educación no formal pueden tener un impacto significativo en las comunidades. APLEPAZ ha implementado un proyecto de formación en producción de forraje hidropónico para capacitar a los jóvenes en empleo y evitar su migración. Por otro lado, el Club de niños La Tablada ha llevado a cabo el proyecto “Líderes infantiles verdes” para crear conciencia ambiental entre los niños/as, incluyendo la plantación de especies autóctonas y el desarrollo de una huerta comunitaria. Ambos proyectos han permitido a las y los participantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, contribuir a sus comunidades y prepararse para su futuro, demostrando la importancia del aprendizaje-servicio en la educación no formal.

Por ende, el aprendizaje-servicio en la educación, desde la etapa inicial hasta la universitaria y no formal, ofrece beneficios significativos tanto para los y las estudiantes como para las comunidades. Permite a los y las estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, contribuir a sus comunidades y prepararse para su futuro profesional. Además, fortalece la autoestima de los y las estudiantes y amplía su perfil profesional. En última instancia, estas experiencias demuestran que la educación puede ser una herramienta poderosa para el cambio social y la mejora de la calidad de vida en las comunidades locales.

#### **4. Conclusión**

El aprendizaje-servicio y la educación a lo largo de la vida, implementados en instituciones educativas de todos los niveles y en organizaciones no formales, han demostrado ser herramientas poderosas para el cambio social y la mejora de la calidad de vida en las comunidades locales. Estos enfoques pedagógicos, arraigados en el paradigma progresista de la educación, permiten a los y las estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, contribuir a sus comunidades y prepararse para su futuro profesional. Además, fortalecen la autoestima de las y los estudiantes ampliando su perfil competencial.

Estas experiencias, que van desde la conservación del entorno natural hasta la promoción de la salud durante la pandemia de COVID-19, demuestran cómo la educación puede ser una herramienta poderosa para el cambio social. Además, estas iniciativas contribuyen a la realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, promoviendo la inclusión educativa, la participación ciudadana y la solidaridad, y fomentando el desarrollo sostenible a escala global. Por lo tanto, es fundamental seguir

impulsando y reforzando estos enfoques pedagógicos con el propósito de construir un mundo más justo, equitativo y sostenible para las generaciones presentes y futuras.

## Referencias

- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana Educación, S. L. <https://wcespronew.s3.amazonaws.com/101189.pdf>
- Belando Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida: Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Coringrato, A. M., & Galluzzi, M. C. (2023). El Seminario de Prácticas Socio comunitarias en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata: una propuesta de innovación pedagógica a través de la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario. *Encuentro de directores y de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR*, 1(13). <https://encuentro-mercosur.fic.edu.uy/index.php/encuentro-mercosur/article/view/49>
- Jeldres, M. R. (2011). Competencias transversales desde el Aprendizaje y Servicio. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 4(11), 14-24.
- Maffia, D. (2016). Educación: hacia un nuevo paradigma de los saberes. *Praxis educativa*, 20(3), 13-17. <https://www.redalyc.org/pdf/4778/477847118002.pdf>
- OCDE. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. competencias para construir un futuro mejor*. <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>
- Prensky, M. (2020). Por qué los defensores del “aprendizaje a lo largo la vida” están en lo cierto solo a medias. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (9). <https://doi.org/10.6018/riite.458191>
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157>
- Romero-Jeldres, M., Ramos, R., Castillo, C., Pérez, D., & Hernández, N. (2018). Aprendizaje servicio en la educación superior: desde la participación individual a la participación institucionalizada. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (5), 123-141. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.5.9>
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria. [http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje\\_y\\_servicio\\_solidario\\_M\\_Nieves\\_Tapia.pdf](http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje_y_servicio_solidario_M_Nieves_Tapia.pdf)
- UNESCO. (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa)
- UNESCO. (2022) *Día Mundial de los Docentes 2022: la transformación de la educación comienza con las y los docentes; nota conceptual*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383150\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383150_spa)

## CAPÍTULO 4

# Ciudadanos globales que requieren conocimientos y competencias para construir futuros sostenibles: los ODS como currículo

*La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce la necesidad de los alumnos de considerar una amplia gama de enfoques convergentes para los problemas a los que se enfrentan. El objetivo 4.7 de los ODS, en particular, precisa que los estudiantes son ciudadanos globales que requieren conocimientos y competencias para construir futuros sostenibles en un mundo cada vez más interdependiente. De cara a 2050 y más allá, fomentar estas capacidades es aún más importante. Los propios ODS ofrecen un marco en torno al cual estructurar un aprendizaje interdisciplinario basado en problemas y proyectos, que ayude a los estudiantes a desarrollar las capacidades para avanzar en todo el abanico de objetivos. (UNESCO, 2022:54).*

### 4.1 Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)

Muchos años antes de que la Asamblea de las Naciones Unidas aprobara los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, numerosos proyectos de aprendizaje-servicio solidario ya venían abordando esas problemáticas, y articulando contenidos curriculares en torno a ellas.

Hoy podríamos ofrecer muchísimos ejemplos de proyectos de AYSS que se desarrollan explícita o implícitamente en torno a cada uno de los 17 ODS<sup>50</sup>. Por razones de espacio, veremos a continuación sólo algunos ejemplos de instituciones educativas cuyos proyectos abordan simultáneamente varios ODS, y también algunos que apuntan específicamente a alguno de ellos.

- **Una red curricular en torno a proyectos que combaten la pobreza y el hambre, y contribuyen a la acción por el clima y la vida de los ecosistemas terrestres** (ODS 1, 2, 13 y 15)

50 26 Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio Solidario (2023). CONVERSATORIO: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y aprendizaje-servicio solidario. <https://www.youtube.com/watch?v=SePzf8PJM2Y>  
<https://www.clayss.org/materiales-26-seminario/>  
 Diálogo: Aprendizaje-servicio y ODS, Planeta <https://www.youtube.com/watch?v=p4rzeyl4QIQ>  
 Materiales de la Segunda jornada del Seminario, dedicada enteramente al vínculo entre ODS Y AYSS. <https://www.clayss.org/materiales-26-seminario/>



Escuela albergue N°80  
“Vicente López y Planes”  
(Cangrejillos, La Quiaca,  
Jujuy, Argentina)

Foto: Secretaria de  
Educación, Ministerio  
de Capital Humano,  
Argentina

La **Escuela albergue N°80 “Vicente López y Planes”**<sup>51</sup> (Cangrejillos, La Quiaca, Jujuy, Argentina) está situada en una pequeña localidad rural a 3.500 metros sobre el nivel del mar, en la Puna, una estepa con temperaturas extremas, en la que muchas familias sobreviven criando cabras.

Hasta mediados de los años '80, y atendiendo a las dificultades del ambiente, la escuela carecía de huerta escolar, pese a que esta era obligatoria en el currículo provincial. A mediados de la década de 1990, el nombramiento de un nuevo y joven maestro de huerta inició un proyecto de recuperación de las técnicas ancestrales de invernaderos andinos con las que los incas habían desarrollado su producción agrícola, y de otras técnicas convencionales para establecer una primera huerta y un pequeño invernadero escolar. Los niños comenzaron a aprender a cultivar la tierra, y como fruto de su trabajo descubrieron en el comedor escolar el sabor de alimentos que no conocían, desde tomates y acelga hasta frutillas. Al volver a sus hogares y relatar sus experiencias, despertaron el interés de las familias. Con ayuda del docente, los niños y sus familias comenzaron a replicar en sus hogares huertas e invernaderos. En la actualidad, la mayoría de las familias de Cangrejillos producen alimentos en sus huertas e invernaderos y algunos siembran en grandes extensiones con fines económicos. No sólo se mejoró la dieta familiar, sino que surgieron nuevas fuentes de ingreso. Quienes 20 años atrás eran clientes ocasionales del mercado de La Quiaca se convirtieron en productores y comerciantes.

El impacto del proyecto en la alimentación de la comunidad le ganó a la escuela el Premio Presidencial de Escuelas Solidarias en 2005. Con los fondos recibidos, decidieron apostar a hacer crecer aún más sus invernaderos, y apostaron a un objetivo que inicialmente podía parecer un sueño: cultivar árboles que permitieran convertir a Cangrejillos en un oasis en medio del desierto de la Puna, y de esa manera mejorar su calidad de vida y también atraer turistas desde La Quiaca y otros centros de atracción provinciales.

51 Fuente: MASSAT, Elena (op.cit) PP. 33-39  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf)

Así se generó, por un lado, una cadena de solidaridad entre la escuela y los vecinos de Cangrejillos: los niños cultivan los árboles en su invernadero, y los donan a sus vecinos, quienes siguen sus instrucciones de cómo plantarlos y cuidarlos y han contribuido a multiplicar la arboleda de la zona.

Por otra parte, en las aulas se desarrollaron activas redes de vinculación curricular entre la huerta escolar y las demás asignaturas: la vinculación de los proyectos de Tecnología Agropecuaria y los contenidos de Biología ya era estrecha en torno a la huerta, así como los de Ciencias Sociales, ya que los niños aprendieron que en el período incaico se desarrollaba la agricultura en tierras tan inhóspitas como las suyas, y usaron las técnicas ancestrales junto a las contemporáneas. En torno al proyecto de forestación se fue sumando Matemática, para medir y armar la maqueta del pueblo y visualizar dónde se plantaría cada especie de árbol; acorde con sus tradiciones ancestrales, los niños aprendieron en Lengua y Música a componer y cantar coplas referidas a la importancia de los árboles, que compartían con sus familias y con la comunidad en los actos escolares; Plástica se sumó diseñando murales que decoraron la escuela y sus alrededores... De esa manera, la búsqueda de forestar Cangrejillos y mejorar su calidad de vida ofreció “un marco en torno al cual estructurar un aprendizaje interdisciplinario basado en problemas y proyectos”, tal como afirma el documento de la UNESCO (UNESCO, 2022:54).

Casi 20 años después, el municipio de Cangrejillos tiene una página en Facebook que se denomina “Cangrejillos, el jardín de la Puna”, y con razón: las fotos satelitales muestran un manchón verde en medio del gris de la meseta andina, gracias en gran parte al entusiasmo contagiado por los niños de la Escuela Albergue en todos sus vecinos. Hoy los especialistas señalan la importancia de la forestación en la prevención del calentamiento global y el cambio climático. Los niños que hace 30 años iniciaron la primera huerta ya tienen hijos que van a la escuela, y no necesitan ser convencidos de la importancia de la agricultura y la forestación. Sus niños siguen cuidando los invernaderos andinos, y ahora cultivan árboles no sólo para Cangrejillos, sino para colaborar con que también otras localidades vecinas se vuelvan jardines en medio de la Puna.

- **Ciencia y compromiso con la calidad del agua y la salud (ODS 3 y 6)**

El proyecto “Conciencia y agua” fue la primera de muchas experiencias de AYSS que se realizarían en la **E.E.S.O.P.I. N°3023 “San José de Calasanz”<sup>52</sup>** (Ramona, Santa Fe, Argentina), y una de las pioneras en Argentina. La docente de Biología que lo inició nunca había escuchado hablar de aprendizaje-servicio, pero al presentar a sus alumnos los contenidos del programa referidos a la contaminación del agua, se propuso desafiar a sus estudiantes a investigar la calidad del agua que se consumía en sus hogares. Los adolescentes, entonces de 14 años, estaban convencidos de que el agua de pozo que se consumía en la localidad era segura y mucho mejor que la de las grandes ciudades.

La docente los guio en la toma de muestras y en su análisis en el laboratorio escolar, que produjo una desagradable sorpresa: descubrieron que el agua que bebían a diario contenía un alto porcentaje de arsénico. La cuestión se convirtió en tema de investigación en clase, en la biblioteca, y también fuera de la escuela: así descubrieron que su localidad se encuentra sobre una napa de agua naturalmente contaminada; supieron de los graves riesgos para la salud que implica el consumo prolongado de arsénico, y también se enteraron de que las autoridades locales sabían del problema, pero que solucionarlo exigía recursos económicos con los que el municipio no contaba, y nadie consideraba la cuestión lo suficientemente grave como para que se aumentaran los impuestos para solucionarla.

52 Fuente: MASSAT, Elena (2022) (op.cit) PP 24-31  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf)

Los estudiantes diseñaron una primera encuesta para sus familiares y vecinos, en la que confirmaron que muy pocos conocían el grado de contaminación del agua que consumían ni les preocupaba el tema. Entonces, se pusieron a trabajar para concientizar a la población de los riesgos que este consumo implicaba. En Informática generaron gráficos ilustrativos, que en Lengua se incorporaron a folletos sobre la cuestión, ilustrados por personajes de historieta diseñados por algunos de los alumnos más creativos. Con esos materiales, convocaron a sus vecinos a encuentros informativos en la escuela, generaron informes que hicieron llegar a diferentes organismos, y fueron a la televisión local a presentar los resultados de su investigación. Luego de esa participación televisiva, realizaron una segunda encuesta: ahora la mayoría de los vecinos de Ramona advertía los riesgos que implicaba para su salud el consumo de agua, y demandaba que las autoridades se hicieran cargo del problema.

Con los datos de esa encuesta, los adolescentes fueron -video cámara en mano- a entrevistar al intendente, para preguntarle qué pensaba hacer al respecto, y así se puso en marcha el pedido de ayuda a la provincia para instalar una planta potabilizadora. Tres años más tarde, los estudiantes de Ramona habían ganado varias veces premios provinciales y nacionales en la Feria de Ciencias, y también el Premio Junior Internacional del Agua, que los llevó hasta Suecia, en reconocimiento a la calidad académica de su investigación y a su impacto local. Antes de concluir sus estudios secundarios, pudieron asistir a la inauguración de una planta potabilizadora donada por los Ministerios de Acción Social de la Nación y de la Provincia de Santa Fe.

La escuela presentó su experiencia en el primer Seminario Internacional sobre aprendizaje-servicio que organizó el Ministerio de Educación argentino en 1997. A partir de entonces, las prácticas de aprendizaje-servicio se volvieron la manera de enseñar y aprender en gran parte de la escuela. La siguiente generación de estudiantes se propuso abordar una nueva fase del proyecto, ahora vinculado al acceso al agua potable. Constataron que los pobladores rurales y los vecinos más alejados de la nueva planta seguían consumiendo agua contaminada, de manera que idearon métodos para que el agua potable fuera embotellada y llegara a domicilio. También siguieron abordando las consecuencias del consumo prolongado de arsénico, ya que encontraron que un alto porcentaje de la población de Ramona manifestaba síntomas asociables al HACRE (Hidroarsenicismo Crónico Regional Endémico) y que un muy alto número de los fallecimientos por cáncer podrían asociarse con la contaminación por arsénico. Estos resultados fueron comunicados a las autoridades médicas de la localidad, y derivaron en convenios entre el servicio médico comunal y la Universidad Nacional del Litoral para la detección de enfermedades de piel y casos de cáncer relacionados con la ingesta o contaminación por arsénico.

Los siguientes proyectos de aprendizaje-servicio fueron logrando ulteriores avances, hasta que Ramona logró completar el tendido de agua corriente, para que toda la población urbana tuviera acceso al agua potable.

Mientras tanto, florecían otros proyectos desde otras asignaturas. Por ejemplo, mientras se enfrentaban a la desinformación de sus vecinos con respecto a la contaminación del agua, los estudiantes advirtieron que parte del problema consistía en la falta de medios de comunicación propios de la localidad. Así, desde la asignatura de Lengua surgió en 1999 la publicación de "El Cristal"<sup>53</sup>, un periódico diseñado y gestionado por los propios estudiantes, dedicado a informar sobre temas locales, que más tarde se convirtió en una cooperativa escolar. En 2021, a partir de la pandemia y para reducir el consumo de papel, el periódico

---

53 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2015, B) (Op.cit), PP. 55-60  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015\\_ganadores\\_pp2014.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015_ganadores_pp2014.pdf)

se volvió virtual<sup>54</sup> y, al cumplir sus 25 años, se ha multiplicado en redes sociales<sup>55</sup>, produce informes para una TV local por Instagram<sup>56</sup>, y ha sido también el canal de difusión de otros proyectos de aprendizaje-servicio como los realizados a lo largo de los años en torno a la alimentación saludable, los peligros del monocultivo de la soja y otros.

Trabajando en proyectos de aprendizaje-servicio interdisciplinarios en torno a temáticas directamente vinculadas con los ODS, esta pequeña escuela de un pequeño pueblo rural no sólo obtuvo numerosos reconocimientos por su impacto en la calidad de vida de sus vecinos, sino que también mantuvo altos niveles de presentismo, retención y egreso, y excelentes resultados académicos. La mayoría de sus graduados han continuado estudios superiores, y muchos se han orientado a carreras vinculadas a las ciencias y a la comunicación.

### ODS 1 y 2 POBREZA Y HAMBRE CERO

Las huertas escolares pueden cumplir en muchos casos una finalidad casi exclusivamente didáctica, pero en un gran número de escuelas latinoamericanas resultan además un elemento clave para enriquecer la dieta del comedor escolar, donde muchos estudiantes comen su única comida significativa del día. En otros casos, como en el ya analizado más arriba de la Escuela Albergue de Cangrejillos (ver) o Tají Poty (cap. 2), y en el proyecto que se presenta a continuación, la huerta escolar se proyecta más allá del recinto escolar, para ofrecer a sus comunidades la posibilidad de mejorar su alimentación, y combatir el hambre y la pobreza.

El proyecto del **Centro de Educación Técnica N°11**<sup>57</sup> (El Juncal, Viedma, Río Negro, Argentina) está inserto en una red formada por huertas creadas para atender la emergencia alimentaria y nutricional de la población local y por organismos especializados. Los destinatarios de este trabajo son la Huerta Agroecológica y Comunitaria de Fátima, y tres unidades productivas dependientes de la Unión de Trabajadores de la Economía Popular. La experiencia se inicia en 3er. año del Ciclo Superior con el proyecto intercurricular y el diagnóstico, y continúa en la primera mitad de 4to año con la formulación de proyectos productivos que parten de las problemáticas identificadas a través de los diagnósticos realizados el año anterior en los contextos de las huertas de la localidad. Esta práctica les permite a los estudiantes adquirir conocimiento técnicos y sociales de los espacios en los que interactúan. En esta labor, la escuela cuenta con el apoyo del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y de la Fundación Creando Futuro. La evaluación de impacto consigna que, a partir de este proyecto, creció el número de huertas y que algunos comedores barriales diversificaron su aporte nutricional en las comidas incorporando más hortalizas y recetas nutritivas. Por último, en la institución disminuyó la deserción escolar y mejoraron las trayectorias de las y los estudiantes.

Las escuelas técnicas con orientación agropecuaria suelen tener la capacidad de ofrecer a sus comunidades asistencia técnica para mejorar su alimentación y su capacidad productiva. En el capítulo siguiente se verá, por ejemplo, el caso de la **Escuela de Educación Técnica N°**

54 <https://elcristaldigital.org/>

55 <https://twitter.com/ElCristalRamona>

56 [https://www.instagram.com/matria\\_tv/reel/C1-seomsm8q/](https://www.instagram.com/matria_tv/reel/C1-seomsm8q/)

57 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2023). DNPS. Ministerio de Educación Argentina. 16 Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2023. Instituciones finalistas – República Argentina PP 14-15 [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias\\_escuelas\\_solidarias\\_2023.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias_escuelas_solidarias_2023.pdf)

**5127 “Justo Pastor Santa Cruz”<sup>58</sup>** (Coronel Juan Solá, Salta, Argentina), que ha contribuido al desarrollo productivo de familias de origen wichi. Veamos a continuación otros dos casos:

El **Complejo Educativo Agropecuario N°1 “Ing. Ricardo J. Hueda”<sup>59</sup>** (Perico, Jujuy, Argentina) desarrolla numerosos proyectos vinculados al desarrollo local. Entre ellos, en la asignatura Técnicas Agropecuarias estudiaron los potenciales beneficios de la cunicultura en la región, con altos niveles de pobreza y desempleo. Los estudiantes aprendieron a criar conejos, y luego entregaron planteles al asilo de ancianos y otras instituciones comunitarias, así como a familias de bajos recursos, a las que también asesoraron en su reproducción, manejo y desarrollo de la cunicultura. De esta manera contribuyeron a mejorar la alimentación familiar y a generar nuevas fuentes de ingreso.

La Fundación Cruzada Patagónica (Argentina) tiene como misión promover el desarrollo integral en zonas rurales del oeste de la Patagonia. Como parte de esa tarea, han fundado tres escuelas agropecuarias, ubicadas en parajes con altos niveles de pobreza, donde la población originaria mapuche y criolla carecía de oportunidades educativas por su distancia con otros centros poblados. Las escuelas tienen como parte de su misión y proyecto educativo el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio solidario al servicio de las comunidades en que se encuentran. En el caso del **Centro Educativo Agrotécnico Valle Cholila (Chubut, Argentina)<sup>60</sup>** identificaron la falta de acceso a la energía eléctrica como uno de los factores determinantes para la pobreza de muchas familias de esta localidad



Centro Educativo  
Agrotécnico Valle  
Cholila (Chubut,  
Argentina)

Foto: Fundación  
Cruzada Patagónica

58 Fuente: PRICEWATERHOUSECOOPERS-CLAYSS (2006) (op.cit.) PP 46-65  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_PWC\\_PREMIO\\_03.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_PWC_PREMIO_03.pdf)

59 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2006, B). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” 2005*. República Argentina, PP 37-40  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2006\\_exp\\_pp2005.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2006_exp_pp2005.pdf)

60 <https://youtu.be/8GLUI992gSY?si=YoFzJkwYUeHqMYd;>  
<https://youtu.be/fzRREGQR7TAU?si=Gd6tM9xCwwNN0JZg>



IFD "José Manuel Estrada" (Corrientes, Corrientes)

Foto: Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina

cordillerana. En función de ello, los estudiantes desarrollaron en el taller un proyecto de diseño, producción e instalación de generadores eólicos para familias rurales de la zona.

### ODS 3 SALUD

A partir de la identificación de casos de tuberculosis en los alrededores del **Colegio Josefina Goytia**<sup>61</sup> (Santa Cruz, Bolivia), cundió la preocupación en la comunidad educativa por el alto índice que alcanza la enfermedad. Decididos a trabajar en prevención, los estudiantes empiezan a buscar información sobre el tema y realizan talleres coordinados por la ONG ProSalud. Así nació el proyecto "Prevención y cuidado de la tuberculosis", que se propuso tanto compartir información de prevención como registrar lo que ocurre en la comunidad alrededor de este tema. Además de planificar los talleres y coordinarlos, los estudiantes diseñan trípticos informativos para distribuir en la comunidad escolar y en la comunidad en general. Estas acciones las realizan desde las áreas de Ciencias Naturales, Lengua, Matemática y Plástica.

En el caso de la **Escuela Pública de Gestión Social Indígena N°1**<sup>62</sup> (Resistencia, Chaco, Argentina) también se abordó la incidencia de la tuberculosis, en particular en la comunidad Qom<sup>63</sup> local. Los estudiantes del último año de la secundaria aplicaron lo aprendido en el área de Ciencias Naturales, articulando contenidos de Lengua, Economía y Gestión, TIC, Educación Física y Educación Artística, Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana, para desarrollar materiales gráficos y digitales de difusión de la problemática bilingüe (en castellano y Qom). Estudiantes de origen Qom y criollos trabajan juntos, poniendo en juego lo aprendido sobre cultura Qom y sus tradiciones en materia de tratamiento de la salud. En colaboración con el centro de salud los estudiantes salen a entrevistar a sus vecinos, difunden medidas de prevención, y han contribuido a aumentar significativamente

61 Fuente: PASO JOVEN (op.cit) PP 39-40  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_PaSo\\_Joven\\_Completo.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_PaSo_Joven_Completo.pdf)

62 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2015, B) (op.cit) PP 41-46  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015\\_ganadores\\_pp2014.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015_ganadores_pp2014.pdf)

63 Comunidad originaria que gestiona esta escuela pública.

al número de personas que han aceptado el diagnóstico y tratamiento temprano de la enfermedad.

Alumnas de la **Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint-Hilaire**<sup>64</sup> (Rio Grande, Brasil) llevan adelante la experiencia “Chicas de rojo: un mapa de la menstruación a partir de la voz de las niñas”. Conmovidas por el gran cambio que significa en la vida de una mujer su primera menstruación, y ante la ausencia generalizada de información, estas chicas realizaron una serie de entrevistas para indagar todo lo posible sobre el tema: con mujeres de la familia, la escuela y el barrio, y también, con ginecólogas y activistas menstruales. Utilizan esta información para dar charlas a otras niñas y a varones con el objetivo de naturalizar el tema y de que las chicas perciban el período menstrual como un momento saludable en la vida de la mujer y no como algo angustiante. Además: organizaron donaciones de toallas descartables, armaron un kit con toallas de tela que fabrican para las chicas de escasos recursos económicos y escribieron el libro *¿De dónde es esta sangre, Joana?* con el que inician las charlas que realizan en otras escuelas del estado.

#### ODS 4 EDUCACIÓN

Numerosos proyectos de aprendizaje-servicio consisten en tutorías entre pares e iniciativas de apoyo escolar dentro y fuera de las instituciones educativas. Estudiantes mayores colaboran con los menores en la realización de las tareas escolares, la preparación para exámenes y la profundización de materias que generen especial dificultad. Se ha verificado el impacto positivo de estos acompañamientos no sólo en los estudiantes asistidos, sino también en quienes ofrecen este apoyo, quienes tienen oportunidad de visitar contenidos fundamentales de las diferentes disciplinas, desarrollar sus capacidades de comunicación y de planeamiento, y también la empatía y la creatividad. No son pocos los estudiantes que -luego de brindar apoyo escolar- manifiestan una nueva valoración del rol docente y los esfuerzos que implica.

Numerosos institutos de formación docente están incorporando prácticas de aprendizaje-servicio de apoyo educativo en organizaciones comunitarias con el formato de “residencias pedagógicas no escolares” o de “observación y práctica en comunidad”, como en los casos del IFD “José Manuel Estrada”<sup>65</sup> (Corrientes, Corrientes), el ISEF N° 11 “Abanderado Mariano Grandoli”<sup>66</sup> (Rosario, Santa Fe) y la Escuela Municipal de Danzas<sup>67</sup> (Mar del Plata, Buenos Aires) todas ellas en Argentina. También en universidades con carreras de Ciencias de la Educación y de formación docente se han incorporado prácticas de aprendizaje-servicio, como en el caso de la Universidad de Chile<sup>68</sup>.

Otra modalidad de acompañamiento educativo muy frecuente es la promoción de la lectura y el acceso a los libros, como se ejemplifica en las siguientes experiencias.

64 Fuente: Concurso Latinoamericano de Comunicación de Experiencias Educativas Solidarias [https://historiasquetransforman.clayss.org/2022\\_ganadores.html](https://historiasquetransforman.clayss.org/2022_ganadores.html)

65 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2007, A). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. . *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Solidarias en Educación Superior” 2006*. República Argentina, PP. 41-46 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2007\\_exp\\_pp\\_2006.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2007_exp_pp_2006.pdf)

66 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2006, A). Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Solidarias en Educación Superior” 2004*. República Argentina, PP. 19-31C [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2006\\_exp\\_pp2004.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2006_exp_pp2004.pdf)

67 Fuente: CLAYSS (2023, A). (op.cit). [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes\\_instituciones\\_web\\_2023\\_AR.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes_instituciones_web_2023_AR.pdf) P 9

68 Fuente: MASSAT, Elena (2022). (op.cit). PP. 155-159 [https://historiasquetransforman.clayss.org/2022\\_ganadores.html](https://historiasquetransforman.clayss.org/2022_ganadores.html)

El proyecto "Alumnos cuentacuentos" interrelaciona a adolescentes del **Institut Castellet**<sup>69</sup> (El Bages, Barcelona, España) con niños de guarderías y jardines de infantes de la zona, ante los cuales los estudiantes ofician de cuentacuentos. Para ello, se asesoran con un narrador oral profesional y, después, concurren a las bibliotecas municipales donde eligen -asesorados por bibliotecarias- cuentos populares, que en las clases de Lengua analizan, trabajan y preparan para llevar a los jardines en los que se presentan. Estos jardines suelen ser aquellos donde ellos mismos fueron escolarizados de pequeños, los vincula de forma personal con la actividad: se reencuentran con maestros, el edificio y el entorno.

Otro proyecto de promoción de la lectura, en este caso mediante bibliotecas móviles, es el que desarrolló el **Liceo Nuevo Mundo**<sup>70</sup> (Mulchén, VIII Región, Chile), cuyo título lo dice todo: "Las bicitecas del Nuevo Mundo recorren Mulchén". Habiendo diagnosticado la dificultad de acceso a material de lectura por parte de los vecinos de esta pequeña localidad rural, los estudiantes se propusieron organizar una biblioteca circulante con los materiales disponibles en la biblioteca escolar y otros que obtuvieron como donaciones. Con la asistencia del docente de Tecnología, los estudiantes del Liceo repararon bicicletas usadas, y con ellas, orientados y acompañados por los docentes de Lengua y Literatura, salieron a recorrer puerta a puerta la ciudad de Mulchén todos los viernes y sábados por la tarde, proponiendo a los vecinos lecturas que llevan en sus mochilas.

### ODS 5 IGUALDAD DE GÉNERO

El proyecto de AYSS que lleva adelante el **IES Alba Plata**<sup>71</sup> (Fuente de Cantos, Badajoz, España) se llama "Red Minerva" y apunta a erradicar la violencia machista en todas sus formas. Partiendo de lo estudiado en clases de diversas asignaturas (Ética Ciudadana, Filosofía, Economía, entre otras), de la información que proveen los medios masivos y de la observación de lo que ocurre a su alrededor y en RRSS, los estudiantes armaron esta red para concientizar a sus pares sobre los diversos problemas que derivan de la desigualdad de géneros.

Para ello, colaboran con diversas organizaciones especializadas en el tema y participan en todo tipo de foros; dan charlas en centros educativos y al interior del propio centro dirigidas a estudiantes más jóvenes; organizan talleres, producen folletos informativos, cartelería y videos; ofrecen asistencia a las víctimas de violencia y acoso que -observaron en las redes- aumentaron durante el aislamiento del COVID19. Pregonan el buen trato y la igualdad y trabajan para que una vez que ellos egresan de la institución la red se mantenga viva entre las nuevas cohortes convertidos en agentes de cambio.

La **Escuela de Educación Técnica Particular Incorporada N°2046 "Jesús de Nazaret"**<sup>72</sup> (Rosario, Santa Fe, Argentina), se encuentra en una zona periférica de la ciudad, en la que periódicamente desaparecen chicas adolescentes en el marco de la trata de personas. Desde el espacio de Proyecto de investigación e intervención socio-comunitaria, los estudiantes del último año de secundario realizaron una investigación sobre la trata de personas con fines de explotación sexual, que dio resultados alarmantes. Consultaron fuentes periodísticas y se entrevistaron con organizaciones vinculadas al tema, y con ese material produjeron un informe que presentaron al Concejo Deliberante de la ciudad. Atendiendo el pedido de los alumnos, el Concejo sancionó una resolución por medio de la

69 Fuente: <https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/experiencies/Experi%C3%A8ncia-APS.-Alumnes-contacuentos.-Acompanyament-escolaritzaci%C3%B3.-Secundaria.pdf>

70 Fuente: [https://drive.google.com/file/d/1ghtqH0LWlp\\_6T1\\_CVVq3GhPR07PoQhyf/view](https://drive.google.com/file/d/1ghtqH0LWlp_6T1_CVVq3GhPR07PoQhyf/view)

71 Fuente: <https://www.aprendizajeservicio.net/premio-al-fomento-del-empoderamiento-juvenil/>

72 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2008) (op.cit) 2008. PP 47-49 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2008\\_exp\\_pp2007.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2008_exp_pp2007.pdf)

cual se convocó a una Jornada de Reflexión y Debate acerca de la Problemática del Tráfico de Personas con Fines de Explotación Sexual en el marco del Encuentro Anual de Promoción de los Derechos Humanos, al que fueron invitados especialmente los estudiantes de la escuela.

Motivados por la temática, los estudiantes escribieron y presentaron una obra de teatro sobre el tema, con la que recorrieron varias escuelas de la zona para motivar el debate y la concientización sobre la problemática. Desde entonces, colaboran con un centro de acogida para personas que sufrieron explotación sexual, y realizan periódicamente campañas sobre la temática.

### ODS 6 AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO

El objetivo que se planteó la **Etnoeducativa Nasawe' sx Fi'zñi**<sup>73</sup> (Planadas, Tolima, Colombia) de abastecer de agua potable a la población indígena Nasa de Gaitania logró movilizar a toda la comunidad. La falta de agua potable volvía imprescindible la construcción de un acueducto comunitario para garantizar el derecho de la comunidad a la autogestión del agua.

El proyecto se articula desde el PECC (Proyecto Educativo Comunitario) y, si bien pone en juego todas las áreas de estudio, los principales aprendizajes que se trabajan son los concernientes a los elementos hídricos y geológicos característicos del territorio y el desarrollo de tecnologías limpias. En sus etapas de diseño y ejecución, diferentes actores de la comunidad indígena participaron en el proyecto, que también articuló con organizaciones productoras de café y organismos gubernamentales. La comunidad aportó los conocimientos ambientales sobre el territorio, la mano de obra en la construcción del acueducto y veló por la conservación de las fuentes hídricas de donde se extrae el agua para su potabilización.

### ODS 7 ENERGÍA ASEQUIBLE Y NO CONTAMINANTE

La experiencia desarrollada por la **Escola Estadual Professor Sebastião de Oliveira Rocha**<sup>74</sup> (San Pablo, Brasil) se titula "Disminución del desperdicio de alimento y reaprovechamiento de residuos orgánicos para la producción de biogás" y lo protagonizan estudiantes de Nivel Secundario. Tras haber participado en talleres de programación en lenguaje Python y robótica, las alumnas organizaron clubes juveniles de ciencias con la intención de desarrollar apps telefónicas para reducir el desperdicio de alimentos en la escuela. El éxito de esta primera experiencia animó a que en años siguientes, otro club de jóvenes científicas preocupadas por la sustentabilidad, se pusieran como objetivo construir un biodigestor escolar. Con los restos de comida que habitualmente van a la basura, se



Colegio Secundario para Adultos "Don Jaime de Nevares" (Bariloche, Argentina)

Foto: Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina

73 Fuente: CLAYSS-EDUCAPAZ (2021). *Ventanas abiertas al aprendizaje y servicio solidario virtual: cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio mediados por tecnologías* / María Rosa Tapia.- 1a ed ilustrada.- Libro digital, p. 14 [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_COLOMBIA\\_Ventanas\\_abiertas\\_AYSS\\_Virtual\\_TIC\\_pandemia.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_COLOMBIA_Ventanas_abiertas_AYSS_Virtual_TIC_pandemia.pdf) <https://docs.google.com/document/d/1sEuSx-MH4LbbLoQnT-Eyi11unzjumKRO/edit#heading=h.gjdqxs>

74 Fuente: <https://www.facebook.com/Acrechedalagoa/videos/6463785866991374/>

producen biogás y fertilizantes que se usan en la huerta de la institución. Además, en colaboración con los miembros de la comunidad educativa que se sumaron a la propuesta, escribieron un libro de recetas a partir de alimentos que -como la cáscara de papa- normalmente van a la basura.

Como en los casos ya relatados de la **EPET 4** (cap. 2), el **I.P.E.M. N° 23 "Lino Enea Spilimbergo"** (cap. 3), o el **Centro Educativo Agrotécnico Valle Cholila** (Chubut, Argentina) (ver más arriba, ODS 1-2), otras escuelas argentinas han diseñado, fabricado e instalado generadores eólicos y hornos y paneles solares para familias rurales o de las periferias urbanas de sus zonas de influencia: en el **Centro de Formación Integral "Don Bosco"**<sup>75</sup> (Bariloche, Río Negro, Argentina) -que ofrece formación laboral para jóvenes y adultos- los estudiantes de Electricidad, Mantenimiento, Reparación y Herrería elaboraron e instalaron un aerogenerador eléctrico para la comunidad rural del Paraje Corralito, distante 125 km de la ciudad. También en Bariloche, los estudiantes del **Colegio Secundario para Adultos "Don Jaime de Neves"**<sup>76</sup> -una escuela de gestión social ubicada en la zona periférica de mayor pobreza de la ciudad- instalaron un generador eólico para la familia de uno de ellos, en una zona rural aislada.

### ODS 8: TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO INCLUSIVO Y SOSTENIBLE

En su PEI, el **Liceo Agrícola Valle de Codpa**<sup>77</sup> (Camarones, I Región, Chile) se compromete a contribuir con sus conocimientos a satisfacer las necesidades de la comunidad escolar y local. Ubicado en una zona de población aymara en la que se produce un vino artesanal desde épocas ancestrales, la institución desarrolló el proyecto "Taller para el mejoramiento del vino Pintatani", en articulación con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Los estudiantes contribuyen a que los viticultores cumplan con los requisitos legales que se les exigen, realizando los análisis químicos y la descripción del proceso de elaboración del vino, de modo de garantizar la calidad y seguridad sanitaria. Así, el producto logra mayor visibilidad y mejora su comercialización.

Estudiantes del Ciclo Formativo Superior de Integración Social del **Centro Educativo Egibide**<sup>78</sup> (Vitoria-Gasteiz, País Vasco, España) elaboraron la "Guía de buenas prácticas para acompañar a personas con discapacidad intelectual en entornos laborales inclusivos". Este material -que se difunde en empresas del País Vasco- ofrece pautas de comunicación y acompañamiento dirigidas especialmente a los equipos de trabajo más próximos a estas personas. Para lograr el objetivo propuesto, se contó con la colaboración de la Asociación Har-Eman -de la cual surge la convocatoria a producir la guía-, organismos gubernamentales y diferentes empresas que emplean a trabajadores con discapacidad intelectual. Durante el proceso de elaboración de la guía, los estudiantes articularon con sus pares del Ciclo Formativo de Grado Superior de Marketing y Publicidad de Egibide, quienes los formaron en el uso de diferentes recursos digitales.

75 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2019). DNPS. Secretaría de Gestión Educativa. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2019. Instituciones finalistas* – República Argentina PP. 12-14 [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias\\_del\\_premio\\_presidencial\\_2019.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias_del_premio_presidencial_2019.pdf)

76 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2006, B) (op.cit) PP 39-42 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002880.pdf>

77 Programa Nacional Educación Solidaria (2008, B). Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Cumpliendo una década. Actas del 10°. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina. P. 37 [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias\\_del\\_premio\\_presidencial\\_2019.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias_del_premio_presidencial_2019.pdf)

78 Fuente: Premio Calidad en los proyectos ApS en Formación Profesional | RedApS <https://www.aprendizajeservicio.net/premio-calidad-en-los-proyectos-aps-en-formacion-profesional/>



Liceo Agrícola Valle de Codpa (Camarones, I Región, Chile

Foto: Premio Bicentenario de Chile "Escuelas Solidarias"

Los estudiantes de la orientación Economía y Administración de las Organizaciones de la **Escuela Media de Los Vega**<sup>79</sup> (Concepción, Tucumán, Argentina) protagonizan un proyecto orientado a favorecer a vecinos del barrio que reciben el Plan Potenciar Trabajo<sup>80</sup> pero que se encuentran con dificultades para obtener rentabilidad de sus emprendimientos. Para mejorar sus competencias en la tarea, los adolescentes asistieron a seminarios especializados. Esto les permitió dictar talleres donde los emprendedores aprendieron a manejar la contabilidad de sus negocios, y colaborar con ellos tanto en el diseño de los isologos que identifican a la propuesta comercial como en el de folletos y materiales de difusión y promoción en las redes sociales.

### ODS 12 PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLE

Uno de los aspectos que subraya este Objetivo es el de la necesidad de reciclar y reducir la basura que se produce. Son muy numerosas las escuelas en la región que contribuyen a difundir la separación de los residuos, y promueven el reciclado y el consumo responsable.

El proyecto que se lleva adelante en el **Centro de Formación Somorrostro**<sup>81</sup> (Muskiz, Vizcaya, España) responde a la problemática de contaminación que padece Gandiol (Senegal), cuyas playas se encuentran invadidas de materiales contaminantes. A través de la ONG local Hahatay, se estableció un convenio con el Centro Somorrostro, cuyos estudiantes estudiaron el problema del exceso de residuos plásticos en esa localidad africana. Los estudiantes de los Ciclos Formativos de Soldadura y Calderería, Mecanizado, Educación Ambiental, Construcciones Metálicas, Sistemas Electrotécnicos y Automatizados

79 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2023) (op.cit) PP 25-26  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias\\_escuelas\\_solidarias\\_2023.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias_escuelas_solidarias_2023.pdf)

80 El programa Potenciar Trabajo fue creado en marzo de 2020 por el gobierno nacional con el objetivo de "contribuir a mejorar el empleo y generar nuevas propuestas productivas a través del desarrollo de proyectos socio-productivos, socio-comunitarios, socio-laborales y la terminalidad educativa".

81 Fuente: Premio Cooperación al Desarrollo | RedApS  
<https://www.aprendizajeservicio.net/premio-cooperacion-al-desarrollo-2/>

y Prevención de Riesgos de Somorrostro, participaron en el proyecto, y construyeron cuatro maquinarias: una trituradora por la que pasa todo el plástico para pulverizarlo, una extrusora, una inyectora y una compresora, que transforman el material en tejas, baldosas, pomos y otros objetos útiles. Una vez construidas y probadas las máquinas, un grupo de estudiantes y docentes españoles viajó a Senegal para entregarlas a la ONG Hahatay, y enseñar a utilizarlas a quienes participan en la recolección de residuos.

La matrícula del **Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) N°454**<sup>82</sup> (Castelar, Buenos Aires, Argentina) está compuesta mayoritariamente por jóvenes, adultos y personas con discapacidad que habitan barrios con calles de tierra y sin infraestructura de servicios básicos. Habiendo trabajado en la institución los peligros para la salud y el ambiente que conlleva el tratamiento incorrecto de los residuos domiciliarios y el exceso de basura en las calles, los estudiantes de 1°, 2° y 3° año pusieron en marcha el proyecto “Ayudemos a cuidar el medio ambiente”. Esta campaña de promoción de hábitos saludables consistió básicamente en elaborar un plan de gestión integral de RSU para el predio escolar que empezó por la separación y clasificación de residuos, coordinar charlas sobre cuidado ambiental dirigidas a la comunidad educativa y organizaciones barriales, y grabar spots y micros para transmitir a través de la radio escolar. El proyecto se llevó a cabo en articulación con la ONG “Abuela Naturaleza”, la cooperativa de recolectores “Nueva Mente” (que retira los residuos clasificados de la escuela) y con las otras instituciones educativas que funcionan en el mismo edificio del CENS.

El proyecto “Haciendo caminos”, que llevaron adelante los estudiantes de la **Escuela Primaria “Domingo Faustino Sarmiento”**<sup>83</sup> (Serrano, Córdoba, Argentina) consistió en reparar las veredas vecinas del edificio de la escuela, un tema del que ellos, sus familias y el vecindario todo venía quejándose desde tiempo atrás. Para ello, aprendieron a fabricar ecoladrillos con recipientes plásticos. La experiencia, que nació en la asignatura Ciencias Naturales trabajando sobre el alto nivel de contaminación que ese material genera en el ambiente, rápidamente se extendió al área de Participación Ciudadana. De hecho, los estudiantes convocaron a las familias de todo el Nivel Primario a aportar cualquier tipo de material plástico, y articularon con la Municipalidad para que contribuyera con arena, cemento y mano de obra. Participaron, además, tres cooperativas escolares de la localidad, junto a la Dirección de Deportes del Municipio. Así, la experiencia de reciclado promovió la realización de prácticas participativas, fortaleció los procesos corporativos y el cuidado ambiental porque -entre otros beneficios- redujo la cantidad de basura.

## ODS 15 VIDA DE ECOSISTEMAS TERRESTRES

El hermoso proyecto de AYSS “Crece” surge como iniciativa del **Centro de Educación Infantil y Primaria Atalaya**<sup>84</sup> (Atarfe, Granada, España) pero pronto se extiende a toda la comunidad de Atarfe.

Esta experiencia, cuyo objetivo consistió en restaurar el estado ecológico del mayor estanque de la localidad, se inició con una investigación del área de ciencias sobre sistemas acuáticos, que puso de manifiesto el estado extremadamente degradado del estanque del Parque del Corredor Verde de Atarfe, un espacio de 70.000 m<sup>2</sup>, lugar obligado de esparcimiento para los atarfeños. Cuando los niños advirtieron el enorme desequilibrio

82 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2019). (op.cit). PP 20-22 [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias\\_del\\_premio\\_presidencial\\_2019.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias_del_premio_presidencial_2019.pdf)

83 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2023) (op.cit) PP 8-9 [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias\\_escuelas\\_solidarias\\_2023.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias_escuelas_solidarias_2023.pdf)

84 Fuente: Premio ApS 2015 | RedApS <https://www.aprendizajeservicio.net/premio-aprendizaje-servicio-2015/>

en el ecosistema que la presencia de especies exóticas había provocado en el estanque, propusieron resolverlo. Para ello, se convocó a todas las instituciones educativas y organismos gubernamentales de la ciudad. Se movilizaron 800 alumnos de los todos los niveles, incluidos la Universidad y el Profesorado, y 32 docentes.

Un especialista en ecosistemas acuáticos formó a los agentes en el proceso que debían poner en marcha: erradicar del estanque las especies exóticas y realizar intervenciones para propiciar la recuperación del ambiente original hasta que la calidad del agua fuera lo suficientemente apta para recibir a las especies autóctonas. La Municipalidad de Atarfe colaboró en todo lo concerniente a la logística necesaria para semejante proyecto, que en 10 meses recuperó la vida original del estanque. Esta experiencia -que permitió que alumnos de todas las edades aprendieran a identificar las características de las especies animales y vegetales propias del lugar y diferenciarlas de las exóticas- de paso, tejió fuertes lazos comunitarios.

El proyecto "Nuestra Laguna Brava es vida. Formación de Promotores ambientales en la comunidad de Laguna Brava" está protagonizado por estudiantes de 4º, 5º y 6º año del Ciclo Orientado del **Colegio Secundario "José Hernández"**<sup>85</sup> (Corrientes, Corrientes, Argentina). Preocupados por la degradación de la laguna, se propusieron trabajar para que la declararan Reserva Natural de la Provincia y así garantizar la protección de la exuberante biodiversidad de este recurso natural.

Para ello, investigaron la problemática desde asignaturas como Física, Química, Matemática, Ciencias Naturales; analizaron documentos oficiales, realizaron encuestas y sistematizaron datos estadísticos, y verificaron que a la contaminación de las napas pluviales que producen los efluentes industriales y domiciliarios y los basurales ubicados en la ribera, se suman la caza furtiva y la compra y uso ilegal de terrenos próximos, lo que impide el acceso público a la laguna. Durante el desarrollo de la investigación, contaron con el asesoramiento de centros de investigación especializada, organismos gubernamentales provinciales y municipales, asociaciones profesionales e instituciones de Educación Superior.

El proyecto de Ley que elaboraron contempla la vigilancia de las industrias de la zona, la realización de los estudios que determinen posibles daños y los costos de recuperación de la salud ambiental. No solo lograron que el Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes la declararan reserva natural, sino que se vincularon con instituciones barriales para formar promotores ambientales y turísticos, orientados al cuidado, la conservación y el disfrute de la laguna como espacio público.

## **ODS 16: PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS**

Si bien todas las experiencias de AYSS contribuyen a construir ciudadanía y a fortalecer los vínculos sociales, algunos proyectos -por el contexto en el que nacen o que los hace nacer- son más relevantes que otros en este aspecto.

La **Institución Educativa Santo Domingo Savio - Escuela "El Silencio"**<sup>86</sup> (Planadas, Tolima, Colombia) se ubica en una zona muy castigada por los conflictos sociales y políticos que atravesaron Colombia en los últimos años. Es una escuela rural, con un PEI orientado a la producción agrícola. El proyecto "Recuperación de las tradiciones locales al servicio de la paz" fue liderado por el maestro de música, que armó una chirimía (un conjunto musical de vientos) con sus alumnos de Primaria para recuperar los ritmos tradicionales de la región

---

85 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2014, A). (op.cit) PP 53-56  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2014\\_exp\\_pp2012.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2014_exp_pp2012.pdf)

86 Fuente: CLAYSS (2023, A) (op.cit) P 5  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes\\_instituciones\\_web\\_2023\\_COL.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes_instituciones_web_2023_COL.pdf)

y, desde ahí, reivindicar la imagen de los campesinos, su vital importancia dentro de la sociedad y el sector productivo; en definitiva, fortalecer su identidad.

Es muy importante poner el acento en cómo esta experiencia fue cambiando el vínculo entre los miembros de la comunidad educativa: en las primeras reuniones en las que se convocaba a las familias, resultaba muy difícil llegar a acuerdos: las heridas que había dejado el conflicto eran muy recientes y los participantes no se escuchaban ni se dejaban hablar. Lentamente, esto fue cambiando. “El AYSS nos ayuda a transformar la comunidad en que vivimos”, declaró una de las docentes.

A partir de una investigación realizada en el área de Ciencias Sociales, los estudiantes de Secundaria del **Colegio Claret-Larraona**<sup>87</sup> (Pamplona, Navarra, España) constataron que la sociedad navarra tiene una muy mala imagen de sus instituciones. Con el objetivo de revertir esta situación, entrevistaron a miembros de 37 instituciones -partidos políticos, el ejército, la Iglesia, medios de comunicación, el Poder Judicial, las universidades- y elaboraron más de 150 propuestas cívicas que publicaron en una revista que ellos mismos editaron. Estas propuestas fueron presentadas en un acto público al que convocaron a las instituciones entrevistadas. La iniciativa, que apunta a fortalecer y cohesionar la sociedad a la que pertenecen estos jóvenes, fue ampliamente difundida en los medios de comunicación regionales.

### ODS 17: ALIANZAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS

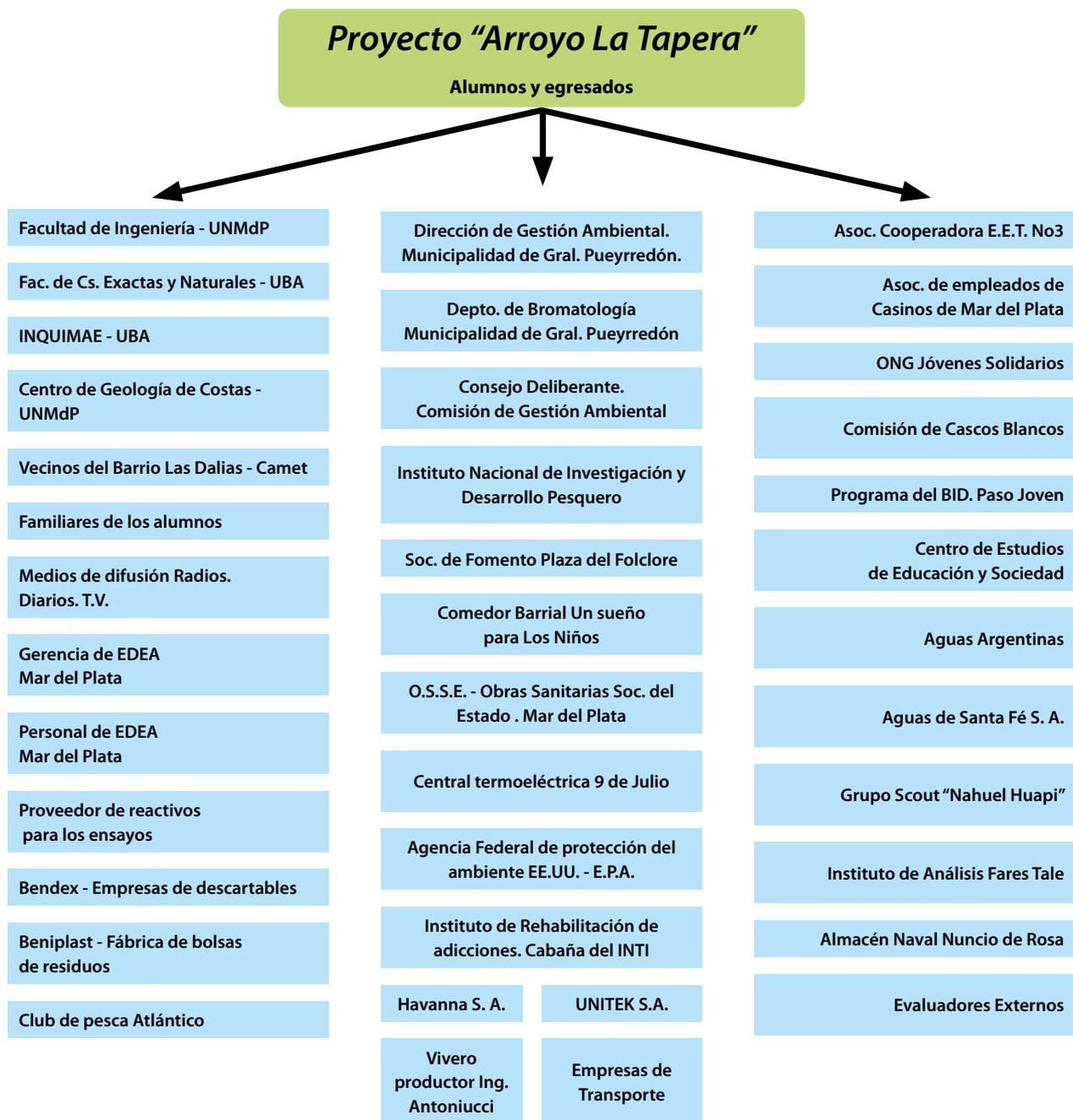
Las experiencias de AYSS de calidad suelen armar en torno a sí fuertes redes de alianzas interinstitucionales que garantizan su sustentabilidad. A continuación, tres ejemplos de redes construidas a partir de proyectos en el Nivel Secundario. El primero corresponde a



Escuela de Educación Técnica N°3 “D. F. Sarmiento” (Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina)

Foto: Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina

87 Fuente: <https://www.aprendizajeservicio.net/premio-de-fomento-del-empoderamiento-juvenil/>



la **Escuela de Educación Técnica N°3 "D. F. Sarmiento"**<sup>88</sup> (Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina) a la que nos referimos para ilustrar el ODS 6:

En el caso de la siguiente experiencia, en primer lugar se formó una red de centros educativos de Nivel Secundario, armada con el objetivo de contribuir al desarrollo rural y la transformación de sus pueblos mediante la promoción turística sostenible de la **Reserva de la Biosfera Tajo-Tejo Internacional (RBTTI)**<sup>89</sup> (Cáceres, España). Integran esta red siete centros educativos de las localidades de Alcántara, Valencia de Alcántara, Santiago

88 Fuente: [https://docs.google.com/presentation/d/1jDbeT\\_gQ9o0kP\\_zxXN3weThmrlDLm-JR/edit#slide=id.p14](https://docs.google.com/presentation/d/1jDbeT_gQ9o0kP_zxXN3weThmrlDLm-JR/edit#slide=id.p14)

89 Fuente: Premio Participación | RedApS <https://www.aprendizajeservicio.net/premio-a-la-participacion-3/>

de Alcántara, Salorino, Mata de Alcántara, Brozas y Zarza la Mayor. Colaboraron con la red de escuelas para alcanzar los objetivos varias instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil, como la Unidad de Programas Educativo de la Diputación de Cáceres, Cáceres, el Centro de Profesores y Recursos de Brozas, el Parque Natural Tajo Internacional, la Sociedad Extremeña de Zoología (SEZ), y los Ayuntamientos de Alcántara y de Valencia de Alcántara.

La formación de alianzas y redes ha sido estratégica en la expansión de la propuesta del aprendizaje-servicio solidario en Iberoamérica y en otras regiones del mundo. Es el caso de la **Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS)**<sup>90</sup>, fundada en Buenos Aires, Argentina, el 29 de octubre de 2005 por un grupo de organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos regionales de América Latina, Estados Unidos y España, con el objetivo de promover la propuesta pedagógica del AYSS. La Secretaría Ejecutiva está a cargo de CLAYSS y NYLC (*National Youth Leadership Council*), y las reuniones plenarias se realizan en el marco de las Conferencias anuales de estas organizaciones: en abril en Estados Unidos y en agosto en Argentina, con los miembros participando tanto en forma presencial como virtual. REDIBAS está formada por un centenar de miembros institucionales e individuales y 10 redes nacionales.

REDIBAS es un espacio de aprendizaje, articulación, intercambio, implementación, sensibilización e investigación de oportunidades de desarrollo y apoyo para el AYSS iberoamericano, que ha generado numerosas iniciativas propias y de articulación multilateral entre sus miembros. También, acompaña y promueve la creación de redes nacionales de aprendizaje-servicio en distintos países de la región. También co-organiza las Jornadas de Investigadores en Aprendizaje-Servicio (JIAS), que tienen lugar desde 2004, y apoya el desarrollo del Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio que CLAYSS realiza anualmente en agosto en Buenos Aires. La Red ha permitido la producción conjunta de investigaciones y publicaciones, entre las que se destaca *RIDAS*<sup>91</sup>, *Revista Iberoamericana de aprendizaje-servicio*, fundada en 2015 y la primera revista indexada sobre la materia en castellano.

La identificación y compilación de las experiencias presentadas en este libro es uno de los tantos frutos del trabajo de esta red de alianzas iberoamericanas en torno al aprendizaje-servicio.

---

90 Fuente: <https://www.clayss.org/redes/>

91 <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/index>

## 4.2 El aprendizaje-servicio: un importante aporte

### a la construcción de un futuro igualitario y sostenible



#### Daniel Filmus

Daniel Fernando Filmus es licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires y magíster en Educación por la Universidad Federal Fluminense, Brasil, especializado en Educación de Adultos (CREFAL, México). Actualmente es Director del Centro Iberoamericano de Investigación en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIICTI), investigador del CONICET-CITRA, y profesor titular regular de sociología en la UBA. Fue Ministro de Educación entre 2003 y 2007, y Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación entre 2021 y 2023. Ha sido Senador Nacional, entre 2007 y 2013, y Diputado Nacional, entre 2017 y 2019. Ha publicado varios libros, el más reciente siendo “¡Afuera! El lugar de la educación y la ciencia en el anarcocapitalismo” como compilador, y entre los cuales destacan por su relevancia “Néstor Kirchner, la educación y la ciencia. Discursos y políticas para democratizar el conocimiento” (2022), “Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional” (2012), “Presidentes: voces de América Latina” (2010), “Estado, sociedad y educación. Proceso y Desafíos” (1996), y “Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización” (2001). Fue dos veces premiado por la Academia Nacional de Educación, recibió la “Orden Latinoamericana de Ciencias Sociales” por la contribución en los procesos de integración regional y desenvolvimiento educacional en América Latina y el Caribe (FLACSO) y recibió la “Medalla Jan Amos Comenius” de UNESCO en reconocimiento de los logros destacados en el campo de la investigación y la innovación educativa.

En su documento “Un nuevo contrato social para la educación”, la UNESCO llama la atención sobre el papel que debe desempeñar la educación para la construcción de un mundo justo, pacífico y sostenible. Lo hace al mismo tiempo que alerta sobre los enormes desafíos que debe enfrentar la humanidad para resolver los problemas de violencia, hambre, racismo, desigualdad y ataques a la sostenibilidad que está viviendo nuestro planeta.

Sin lugar a dudas, esta realidad afecta a la gran mayoría de la población mundial y condiciona muy fuertemente el cumplimiento de los objetivos que se han planteado tanto las Naciones Unidas como la UNESCO para el 2030 y el 2050.

El mismo documento destaca que “mirar al futuro nos pone frente a un cuadro aún más sombrío” y apunta que, a diferencia de los objetivos que en otras oportunidades se fijó la humanidad, hoy no se pueden abordar únicamente a escala nacional. Por el contrario, se trata de desafíos globales.

Es evidente que cualquier daño a las condiciones de vida, a la paz y a la seguridad internacional y a la sostenibilidad del planeta que ocurra en algún lugar del mundo nos afecta a todos y ponen en riesgo nuestra existencia. Por lo tanto, las mejoras que se obtengan en torno a la calidad de vida de la población, a la convivencia pacífica y al cuidado del medio ambiente significarán un aporte al bienestar de toda la humanidad. Como

plantea la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, es necesario construir una ciudadanía con conciencia global, capaz de comprender la complejidad que conlleva vivir en un mundo cada vez más interdependiente y de actuar con el objetivo de aportar al bien común.

En un mundo donde la desigualdad que existe en el nivel de desarrollo y recursos entre países y regiones es de una magnitud tan importante, la responsabilidad de las naciones que poseen más altos niveles de vida y de riqueza es también mucho mayor para alcanzar los objetivos propuestos. La cooperación internacional, la solidaridad y el combate a la desigualdad entre las naciones ya no es una opción. Es un imperativo si aspiramos a que las buenas intenciones no queden sólo en el texto de los documentos y emprendamos un futuro con más bienestar, justicia y sostenibilidad para todos.

Durante mucho tiempo la humanidad supuso que el desarrollo científico tecnológico acelerado iba a generar las respuestas para atender a las crecientes demandas de la población mundial. También imaginó que la ampliación casi ilimitada de la capacidad de producción de bienes que implicaba la utilización de estas tecnologías, iba a brindar la posibilidad de distribuirlos más democráticamente y ello contribuiría a estrechar las brechas entre los países más desarrollados y el resto. Hoy la realidad muestra que esto no fue lo que ocurrió. Al mismo tiempo que los avances científicos potenciaron tanto la capacidad de producción material como la de resolver problemas sociales de las poblaciones, las desigualdades entre las naciones y al interior de las mismas se ampliaron considerablemente. Este proceso puso en evidencia que no alcanza con buenas intenciones. Es imprescindible la voluntad política de quienes conducen los Estados, principalmente de los países más desarrollados, para generar las condiciones de mayor equidad global. El llamado a la solidaridad mundial y la cooperación internacional que realiza el documento de la UNESCO debe ser escuchado. Debemos concebirnos como ciudadanos globales y llevar a la práctica las acciones que resultan de tomar conciencia de que compartimos el mismo destino y que depende de todos la posibilidad de enfrentar el futuro con esperanza.

Es en este contexto que podemos afirmar que la educación debe jugar un papel preponderante para avanzar hacia un mundo como el que imaginamos para las actuales y futuras generaciones. Sabemos que con la educación no alcanza. Pero sabemos también que sin educación es imposible. La educación es el único bien que, en su distribución democrática, realiza, entre otras, tres contribuciones fundamentales a la sociedad. En primer lugar, transmite conocimientos y posibilita acceder a las credenciales que permiten integrarse plenamente al mundo del trabajo y a la movilidad social permanente. En segundo lugar, aporta las condiciones fundamentales para el crecimiento de los países a partir de desarrollar las capacidades que necesitan los trabajadores para agregar valor a la producción. Por último, distribuye los valores que permiten integrarse a la vida ciudadana, participar activamente de la construcción democrática, compartir las pautas culturales comunes con sus connacionales, valorar el respeto a la diversidad e incorporarse como ciudadanos globales a un mundo que, como ya hemos mencionado, se presenta cada vez más conectado e interdependiente.

La educación puede desarrollar estas tres contribuciones para la vida de los ciudadanos y las sociedades porque transmite conocimientos y saberes, pero también valores imprescindibles para la integración social plena. Mientras que la transmisión de los primeros opera gracias al trabajo que realizan los docentes en base a currículos previamente diseñados por la autoridad pedagógica, la transferencia de valores de una generación a otra ocurre principalmente a través del *currículum oculto*. Los valores no pueden ser transmitidos únicamente como informaciones o contenidos que son factibles de evaluar mediante un examen. Los valores en la escuela se construyen colectivamente a partir de la práctica pedagógica. En el encuentro con los otros, con los docentes, los compañeros, la comunidad,

es que se conforma el ámbito donde podemos llevar a la práctica solidariamente los aprendizajes.

Es por ello que queremos destacar el trabajo que realiza el movimiento *Aprendizaje y Servicio Solidario* en el desarrollo de una pedagogía que permite la confluencia de los aprendizajes estrictamente curriculares con las prácticas de trabajo de campo que posibilitan desarrollar los valores solidarios que necesitan los ciudadanos para construir un mundo mejor. Si bien el aporte del aprendizaje en servicio siempre ha sido sustantivo para dotar de una mirada solidaria a la educación latinoamericana, en los últimos años se ha acrecentado su importancia. A partir de la pandemia ha surgido una tendencia mundial, que siguiendo a la difusión del *homeworking*, intenta proponer que cada niño o joven se eduque en forma aislada en su casa. El *homeschooling*, por su parte, pretende reemplazar al docente por la computadora, y a la integración del trabajo escolar colaborativo en las aulas por la participación en las redes.

Frente a esta tendencia a privilegiar los valores del individualismo, las experiencias de aprendizaje-servicio solidario que aquí se exponen muestran que se trata de una herramienta pedagógica indispensable para formar niños y jóvenes conscientes de aplicar aquellos aprendizajes incorporados en la escuela no sólo en beneficio propio, sino con una función social en dirección a mejorar las condiciones de vida de la comunidad. Las experiencias que se han relatado en el presente documento son un claro ejemplo de cómo el Aprendizaje en Servicio aporta a cumplir con los objetivos que hemos mencionado como principales en todo sistema educativo.

a) Por un lado, fortalecen los aprendizajes escolares al ponerlos a prueba en la resolución de problemáticas concretas. De esta forma se da respuesta a uno de los principales desafíos de la escuela: que los conocimientos no se circunscriban a contenidos teóricos, sino que también se incorporen prácticas pedagógicas que permitan aplicar y recrear estos conocimientos en contraste con la realidad. El aprendizaje en servicio aporta al desarrollo de competencias que, como la creatividad, la capacidad de buscar información, de realizar diagnósticos, de planificar, de trabajar con otros y de resolver problemas de forma original, hoy en día son fundamentales tanto para desenvolverse en el futuro mundo del trabajo como en el de la participación ciudadana. Al mismo tiempo, las problemáticas concretas que se necesitan atender siempre exigen abordajes colaborativos e interdisciplinarios. Esta posibilidad de integrar los saberes provenientes de diferentes asignaturas e inclusive de distintos años de estudios es única e imprescindible para lograr una incorporación integral de los contenidos curriculares. También este tipo de aprendizajes generan nuevos desafíos para la evaluación de los estudiantes por parte del docente. Ya no se trata sólo de que aquellos respondan preguntas cuya respuesta ya conocemos con anterioridad, sino de evaluar también el aprovechamiento de los conocimientos y la capacidad para reaccionar frente a situaciones originales y únicas.

Un excelente ejemplo de la aplicación de diversos saberes en el abordaje interdisciplinario de la realidad para mejorar la sostenibilidad y las condiciones de vida de la población es el que llevó adelante la escuela San José de Calasanz en Ramona, Santa Fe (ODS 3 y 6). Se trata de un aprendizaje en servicio con una mirada integral, en el que se aplicaron conocimientos de la química para detectar el arsénico en el agua, pero también de las ciencias sociales para hacer encuestas acerca del nivel de conocimiento del problema en la población y para comunicar el peligro que existía, y de la biología para analizar las consecuencias en la salud de los vecinos, además de ponerse en práctica habilidades tecnológicas para embotellar el agua potable. El trabajo culminó con el ejercicio del derecho ciudadano a la demanda y con el logro de que las autoridades atiendan el reclamo y garanticen el acceso al agua potable

a toda la población urbana. Se trata de un hermoso caso en que tanto los estudiantes como los vecinos salieron enriquecidos por el aprendizaje solidario.

Otro ejemplo de aplicación interdisciplinaria de los aprendizajes escolares en el abastecimiento de agua potable es el que se llevó adelante en Planadas, Tolima, Colombia (ODS 6). En esta experiencia se incorporaron saberes vinculados a la diversidad étnica, ya que se trataba de trabajar con comunidades indígenas y desarrollos productivos, debido a que el agua potable debía servir para mejorar la producción de café. Los proyectos vinculados a los ODS 12 y 15 también aplicaron “conocimientos y competencias en forma interdisciplinaria para construir futuros sostenibles”, en la dirección que plantea la UNESCO en el objetivo 4.7 de los ODS.

Tanto el trabajo para la gestión integral de los residuos (CENS 454), como la producción de ecoladrillos con recipientes plásticos (Escuela Domingo F. Sarmiento), implican la combinación de conocimientos teóricos, aplicaciones tecnológicas y articulaciones sociales con la comunidad que permiten la consolidación de saberes de los estudiantes a través de la práctica y su complementación con la mejora ambiental de las condiciones de vida de los vecinos. Cabe destacar que en el primer caso se trata de una escuela secundaria de adultos, y en el segundo, de una escuela primaria de niños. Ello nos muestra que el Aprendizaje en Servicio es una estrategia pedagógica que podemos promover en todo tipo de modalidad educativa.

Con el objetivo de restauración y preservación ambiental, los trabajos solidarios de la escuela Atalaya en Granada y del colegio José Hernández en Corrientes también abordaron exitosamente y en forma interdisciplinaria el desafío de generar condiciones sustentables en sistemas acuáticos. Merece ser destacado particularmente este último caso, en el cual se elaboró un proyecto de Ley para declarar Reserva Natural a la Laguna Brava y que logró que las autoridades legislativas lo aprobaran. Una lección de ciudadanía activa.

b) Por otro lado, pone en contacto al estudiante con los problemas de la realidad y rompe la aparente “campana de cristal” que aísla muchas veces la escuela de la comunidad que la rodea. No se trata únicamente de un aporte que hace el estudiante a una organización o grupo social que necesita de sus saberes y trabajo. El propio estudiante se enriquece al aprender de la comunidad y al desarrollar el saber-hacer, que es uno de los requerimientos que deberá afrontar, luego de su egreso, para incorporarse al mundo laboral. No hay que olvidar que el aprendizaje en servicio no es un simple voluntariado. Estamos refiriéndonos a una experiencia pedagógica, en la que es tan importante la ayuda que desde la educación se brinda a las comunidades, como los beneficios que los propios estudiantes incorporan al confrontar sus aprendizajes escolares con las necesidades que presenta la sociedad.

Si bien casi todos los proyectos incluidos en el capítulo apuntan en esta dirección, consideramos importante destacar aquellos aprendizajes en servicio que se vinculan con la realización de acciones que podrían aportar experiencias para una futura actividad productiva de los estudiantes. Los proyectos que se dedican a mejorar la producción agropecuaria y a desarrollar energías alternativas no contaminantes en el campo (Fundación Cruzada Patagónica, Complejo Ricardo Rueda, Centro Educativo Valle Chollilla y Liceo Agrícola Valle de Codpa) juegan un papel fundamental para la mejora de la producción rural y de las condiciones de las familias que trabajan la tierra, pero también para la formación de niños y jóvenes que deben desarrollar competencias que les permitan afincarse en sus lugares de origen y no tener que migrar a grandes ciudades. Un futuro sostenible exige no seguir engrosando los mega-centros urbanos, donde se concentran gran cantidad de problemas ambientales y sociales, y arraigar a las nuevas generaciones en las zonas rurales, generando condiciones de vida digna, como las que proponen estos proyectos.

3) Pero como señalamos anteriormente, uno de los objetivos principales de la educación es la transmisión de los valores comunes que nos permiten vivir en comunidad. En este punto es donde radica una de las principales fortalezas del aporte del aprendizaje en servicio. El protagonismo en las actividades solidarias marca para siempre la vida de niños y jóvenes y genera un compromiso con la generación de condiciones de vida digna, igualdad y vigencia de derechos humanos a escala local y global. Si bien todos los proyectos incluidos en este capítulo comparten este objetivo de formación en valores, hay un conjunto de experiencias que merecen destacarse porque trabajan interdisciplinariamente para abordar la satisfacción de derechos humanos que están en riesgo. En este sentido trabajan los programas dedicados a atender urgencias tan importantes como el hambre (Escuela Vicente López y Planes, Centro de Educación Técnica N°11), la salud (Colegio Josefina Goytia, Escuela de Gestión Social Indígena N1, Escola Saint-Hilaire 7) y la educación (Institut Castellet, Escuela N° 452 y Liceo Mundo Nuevo). En todos estos casos los proyectos solidarios asumen la responsabilidad de atender problemáticas que debiera resolver el Estado a través de otros organismos pero que, ante su ausencia, son las escuelas las que aportan a su solución a través del aprendizaje en servicio. También realizan un enorme aporte en la formación en valores los programas dirigidos al fortalecimiento de las instituciones democráticas (Santo Domingo Savio, Colegio Claret-Larrona), a la igualdad de género (Escuela Jesús de Nazaret, IES Alba Plata 12) y a la integración de las personas con discapacidad (Centro Educativo Egibide). Como señalamos anteriormente, los valores no se “aprenden de memoria”, sólo se pueden incorporar como vivencia y transmitirse con el ejemplo. Los programas de aprendizaje en servicio como los que acabamos de mencionar, destinados explícitamente a la construcción comunitaria de pautas de comportamiento democráticas y solidarias, cumplen una función cada vez más importante en un contexto donde otras formas de transmisión de valores como los medios de comunicación y las redes son mayoritariamente portavoces de mensajes que emiten concepciones violentas, racistas e intolerantes.

Quisiera terminar estas breves reflexiones mencionando que, como Ministro de Educación de la Argentina, tuve el enorme orgullo de poder crear un Programa Nacional de Aprendizaje en Servicio -“Educación Solidaria”- dirigido por la Profesora Nieves Tapia. También creamos el “Premio Presidencial” en donde la máxima autoridad del país reconocía las mejores experiencias llevadas adelante en el marco del Programa. Aún hoy me emociona recordar los relatos de docentes, estudiantes y comunidades beneficiarias acerca del aporte que significaron esos proyectos a la construcción de aprendizajes sustantivos, lazos solidarios y condiciones de vida digna para las poblaciones que participaron del Programa. Espero que la posibilidad de que una organización con ideales tan nobles como la UNESCO ayude a difundir este tipo de experiencias y contribuya a construir un mundo en el que se consoliden los valores de la paz, la igualdad y la justicia.

### 4.3 Ciudadanos globales que requieren conocimientos y competencias

para construir futuros sostenibles: los ODS en el currículo.



#### Camila Fara Belmar

Ingeniera Comercial, licenciada en ciencias de la administración de empresas de la Universidad de Chile; diplomada en Investigación en Docencia Universitaria en la Universidad de Chile. Diplomada en Economía del Desarrollo Económico y Cambio Climático en la misma casa de estudios y diplomada en Fundamentos de la Sustentabilidad en la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Desde 2014 es miembro de la Red Nacional de Aprendizaje servicio Chile (REASE) y a partir de 2029 hasta la fecha es integrante del directorio REASE. Asimismo, se desempeña como jefa de Unidad de Responsabilidad Social Universitaria de la Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

Cuenta con 15 años de experiencia en ámbitos de responsabilidad social, desarrollo de proyectos, aprendizaje servicio, sustentabilidad, gestión universitaria, entre otros, donde se destaca la vinculación con experiencias de aprendizaje servicio desde fue estudiante, ayudante, docente y gestora de vínculos con el territorio. Ha investigado en torno a modelos de vinculación con el territorio, gestión y evaluación de aprendizaje servicio desde los usuarios. Desde su rol, contribuye al desarrollo del emprendimiento y la innovación sustentable desde la Universidad, apoyando e impulsando modelos de aprendizaje activo, responsabilidad social, desarrollo comunitario y sustentabilidad en la educación..



#### Verónica Pizarro Torres

Doctor en Ciencias Empresariales de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid España 2005. Contador Auditor y Licenciado en Contabilidad y Finanzas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso Chile 1999. En la Universidad de Chile es: Miembro de la Comisión Asesora de Pregrado y miembro del comité de Revalidantes. Ex Directora de la Escuela de Sistemas de Información y Auditoría de la Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile, Chile. Miembro de la Comisión de Educación del Colegio de Contadores de Chile, de la Red de Aprendizaje Servicio REASE, RELES (Red Latinoamericana de educación en Sostenibilidad), Latin Sotl .

Desarrolló hace 15 años la metodología de Aprendizaje Servicio en el curso de Fundamentos de Costos para las carreras de Contador Auditor e Ingeniero en Información y Control de Gestión de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile. Dentro de las líneas de investigación se encuentra el Aprendizaje Servicio, donde los temas asociados han sido percepción de estudiantes, socios y académicos e impactos en las competencias. Editora y autora (capítulo) del libro Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena, año 2019..

## **Ciudadanos globales que requieren conocimientos y competencias para construir futuros sostenibles: los ODS en el currículo.**

Desde hace algunas cuantas décadas las crisis sociales, ambientales y económicas se han acrecentado en diversas partes del mundo; el descontento social por la manera de relacionarnos, el individualismo imperante para la evolución del progreso marcado por las desigualdades, la extracción desmedida de recursos y el antropocentrismo, han sido parte de los dolores que marcan el vivir actual. No obstante, en cada espacio de crisis, surgen oportunidades, donde personas con una genuina intención de generar bienestar común, abren nuevos caminos para entender y vivir nuestro presente y futuro.

Este libro, es una obra que recoge experiencias reales de personas e instituciones que, inquietos por generar una educación con sentido que enfrente el desequilibrio social, económico y ambiental en el que vivimos, contribuyen generando espacios de esperanza hacia el bien común. Es así que este escrito nos viene a mostrar algunas expresiones de cómo desde la educación se están respondiendo a los cambios cada vez más vertiginosos que, con crecimiento exponencial, nos exponen a una incertidumbre del futuro de la humanidad.

Producto de estos dolores, crisis e incertidumbres es que los líderes mundiales han tomado en cuenta de la importancia de tomar decisiones comunes, que contribuyan a la viabilidad de nuestra civilización, presente y futura. Es así como en 1987 la Organización de las Naciones Unidas (ONU), propone el concepto de “*Desarrollo Sustentable*” en el Informe Nuestro Futuro Común, elaborado por la Comisión Brundtland, en el cual se define como un “desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de satisfacción de las generaciones futuras” (Cmmad, 1987).

Desde ahí se gesta un nuevo paradigma de la sustentabilidad, el cual procura tener una mirada equilibrada y sistémica en los distintos ámbitos de nuestra vida, sin el foco económico como el principal y única variable de felicidad y éxito, sino que considerando que somos seres conectados a una naturaleza, a un convivir en comunidad, a una equidad e igualdad, donde se requiere urgentemente una mirada, y no solamente la mirada, sino que la consciencia plena de la existencia integrada a un todo.

En el año 2000, la ONU impulsa acuerdos entre las naciones miembro, en la cumbre del Milenio, en la que surgieron los objetivos del Desarrollo del Milenio, que corresponden a los ocho compromisos mundiales para reducir la pobreza extrema, el hambre, las enfermedades, la desigualdad de género, la falta de educación e infraestructura y degradación del medio ambiente. Este acuerdo marca una primera hoja de ruta para que países en vías de desarrollo mejoren las condiciones de vida para sus habitantes. Entonces, se comienza a pensar desde una mirada más planetaria. El año 2015 luego de esfuerzos conjuntos entre naciones, avances significativos y también fracasos evidentes, se marca una nueva hoja de ruta, la cual considera una mirada más sistémica, donde tanto países en vías de desarrollo como aquellos ya desarrollados, miembros de la ONU, se comprometen a trabajar en el marco de la Agenda 2030 y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este nuevo plan de acción planetario busca responder a las necesidades actuales sin comprometer las generaciones futuras, es decir, tener una mirada de desarrollo sostenible, en el cual se incorporan perspectivas económicas, sociales y ambientales, que se interrelacionan para el cumplimiento de metas y objetivos. Estos nuevos diecisiete desafíos, los cuales incluyen además de un avance de los objetivos del milenio, desafíos respecto a desigualdad, cambio climático, degradación terrestre y marina, uso eficiente de recursos y energías, trabajo decente y ciudades sostenibles, producción y consumo responsable, paz, justicia y alianzas.

Entendiendo que los ODS son una ruta para las naciones, y que las naciones están compuestas por instituciones y las instituciones por ciudadanos y ciudadanas, se puede inferir que es imperativo ajustar la visión en todos los niveles de la sociedad, y que, al alinearnos hacia el bien común, podemos aportar, desde nuestros lugares, a un barrio más sustentable, una ciudad más sustentable, una nación más sustentable. Esta nueva forma de mirar tiene una complejidad sin igual, por lo que se requiere que todos y todas, en todos los niveles, realicemos un aporte para nuestro propio futuro.

En este cometido, las bases están en la educación que es el pilar donde transmitimos y formamos en los valores los fundamentos y conocimientos, que permitirán avanzar a los propósitos de vida de las y los ciudadanos; entonces desde la educación podemos contribuir a desarrollar la sensibilidad del estar con otros y otras, del cuidado de lo que somos y donde existimos, que somos parte de un ecosistema social interconectado basado en valores del bien común, la confianza y la verdad.

Así es necesaria una educación centrada en valores y competencias que permitan a las habitantes desarrollarse en sociedad. Desde aquí, es necesario fortalecer enfoques que permitan conectar la educación, con los territorios, reconociendo el saber cómo un flujo de experiencias y aprendizajes entre personas y teorías.

Desde hace años las instituciones de educación han tenido transformaciones para entender su rol en la contribución a la construcción de sociedad. Como muchas instituciones, se ha transitado de pensar que la institución educativa está aparte de la sociedad a considerar que son parte de la sociedad. Esto implica entender que las acciones educativas generan impacto en la comunidad y que las acciones de la comunidad generar impacto en la formación educativa.

Aprendizaje Servicio es un enfoque pedagógico que busca justamente conectar el conocimiento y aprendizaje con las necesidades y desafíos de la comunidad, vinculando la institución educativa – en todos sus niveles- con los desafíos presentes en la sociedad y con ello, aprender mutuamente. Desde la Red Nacional de Aprendizaje servicio Chile, de la cual somos miembros activos, se define como: “Enfoque pedagógico de enseñanza aprendizaje aplicado en el currículum en cursos, prácticas y tesis, donde se aporta a la resolución de problemáticas sociales reales mediante un servicio de calidad, en el que, los tres actores presentes en el proceso (docentes, estudiantes y socios comunitarios), de manera integrada y colaborativa se vinculan y trabajan en conjunto” (REASE, 2012).

Desde nuestra experiencia en el diseño, planificación, implementación, retroalimentación e investigación de innovaciones docentes con este enfoque metodológico, en la educación superior, entendemos el aprendizaje servicio como una herramienta que permite que, las y los estudiantes, docentes y comunidades, se conecten con las necesidades de las sociedades, fortalezcan sus propósitos de vida, su conocimiento, y generen valor social que permita la transformación hacia una sociedad sustentable.

Un aspecto fundamental para fortalecer y expandir el ecosistema es el compartir experiencias que nos permitan mirar distinto nuestras formas de ser y hacer. Esto lo hemos evidenciado a lo largo de nuestra experiencia en el libro *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena* (2019) y en las actas de experiencias de Seminarios la Red Nacional de Aprendizaje Servicio Chile (2015-2023). Estas obras sistematizan experiencias en educación superior y escolar de Chile. Para REASE la relevancia de una experiencia temprana con enfoque de Aprendizaje Servicio se ha vuelto esencial en nuestro país y es por ello que en el año 2023 REASE y el Ministerio de Educación firman un convenio para que se forme a docentes de colegios municipales y subvencionados que permita fortalecer el desarrollo de proyectos de Aprendizaje Servicio en educación secundaria en todo Chile.

A lo largo de la obra se muestran experiencias muy significativas. Se destaca el rol social de estudiantes y educadores de educación escolar, quienes contribuyen desde el aula hacia la comunidad y desde la comunidad hacia el aula. Se muestran experiencias relacionadas con cooperatividad, propósitos de vida, inclusión y una educación comprometida que pretende formar personas que contribuyan a tener un futuro sostenible, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En las experiencias contenidas en el capítulo 4 *"Ciudadanos globales que requieren conocimientos y competencias para construir futuros sostenibles: los ODS en el currículo"*, podemos ver cómo el rol de los estudiantes con la sociedad es potenciado por la puesta en práctica del Aprendizaje Servicio. Más aún, no solo las iniciativas descritas convergen en un mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad, sino que también se puede notar cómo estas acciones impactan directamente en el desarrollo de los ODS. Un punto relevante a destacar, es que las experiencias escolares plasmadas alivian los dolores y necesidades de la sociedad en la que las y los estudiantes están insertos, teniendo como ejemplo a la **Escuela albergue N°80 "Vicente López y Planes"**, en donde la creación de huertos en un escenario complejo para la plantación de vegetales abrió la oportunidad para que las familias y vecinos del lugar pudieran acceder a una mejor alimentación y, más aún, el desarrollo económico de la comunidad gracias a la venta de las cosechas, siendo este apartado uno de los que más ODS aborda.

Por otro lado, algo característico de estas experiencias resulta en que la aplicación del Aprendizaje Servicio tiende a extenderse a más cátedras en las distintas instituciones, lo que enriquece el rol docente de los centros formativos al aprender de las experiencias de sus pares en este proceso. Tal es el caso de la **E.E.S.O.P.I. N°3023 "San José de Calasanz"**, en donde a partir de la asignatura de biología, los estudiantes contaron con las herramientas necesarias para estudiar y concientizar sobre la presencia de arsénico en el agua de pozo que era consumida por ellos y sus vecinos. Esta experiencia con la comunidad despertó el interés de los docentes de la institución, por lo que se comenzó a implementar el aprendizaje servicio en otras asignaturas, robusteciendo aún más el proyecto original. De esta manera, las y los estudiantes fueron capaces de crear medios de comunicación para comunicar la situación respecto al arsénico en el agua. Una arista adicional que destaca a esta experiencia en particular, es que en el apartado se describe que los estudiantes que trabajaron en la problemática continuaron sus estudios en las áreas abordadas para la satisfacción de las necesidades de la comunidad (ciencias y comunicación). Esto nos hace reflexionar sobre un impacto adicional que tiene la aplicación de Aprendizaje Servicio en los intereses académicos posteriores de los estudiantes, ya que como es posible visualizar, decidieron seguir profundizando sus estudios en las áreas de conocimiento abordadas en esta experiencia, lo que, dentro de otras cosas, puede venir dado por haber realizado el proyecto con la comunidad, pudiendo generar un efecto en sus propósitos profesionales futuros.

Tal como fue mencionado, muchos de los ODS son considerados en el quehacer de las instituciones de este capítulo. Por ejemplo, una de estas experiencias da cuenta de cómo se fomenta el desarrollo de las Alianzas para el logro de objetivos (ODS 17). Aquí se presentan las redes que se generan entre instituciones educacionales, en donde el apoyo entre ellas va en la consecución del mejoramiento de distintos aspectos y temáticas. De esta forma, a partir de alianzas sólidas es posible contar con los medios y apoyo suficiente para la creación de acciones que permitan el fomento de uno o más ODS, teniendo así un mayor impacto en las comunidades de las escuelas.

Ahora bien, el ODS número 4 respecto a Educación de Calidad, solo es considerado en uno de los apartados del capítulo, en el que se relatan dos experiencias aplicando el Aprendizaje

Servicio. En primer lugar, se comenta que los estudiantes del **Institut Castellet** llevaron a cabo un proyecto de cuentacuentos en jardines y guarderías infantiles. Luego, se cuenta la experiencia en donde los alumnos del **Liceo Nuevo Mundo**, implementaron una propuesta de “biblioteca móvil”, llevando a la puerta de su comunidad material de literatura y didáctico.

Con lo anterior, si bien este es el único extracto que considera el ODS de Calidad en la Educación, un elemento que une a las experiencias consideradas en el capítulo es el valor agregado que entregan las situaciones enfrentadas a la formación de los estudiantes. De esta manera, viviendo una experiencia de Aprendizaje Servicio, las y los estudiantes no solo benefician a la a sus comunidades, sino que también es posible esclarecer que este accionar tiene un impacto de mejoramiento en su propio aprendizaje, lo que, por ende, beneficia al trabajo en el ODS número 4 en todas las experiencias presentadas.

Otro de los ODS que son abordados una única vez en el capítulo es el objetivo de desarrollo sustentable número 16 de Paz, Justicia e Instituciones sólidas. Respecto a este apartado, una de las experiencias describe que en la **Institución Educativa Santo Domingo Savio - Escuela “El Silencio”**, las y los estudiantes a través de las artes musicales, buscaron mejorar la imagen que tenían los campesinos de la zona, agravada por los conflictos que se tenía con estos. De lo anterior, es posible observar que el Aprendizaje Servicio no solo se aplica en las asignaturas mayormente “tradicionales” de la trayectoria académica de estudiantes, sino que también es posible contribuir a los ODS a través de la realización de obras relacionadas con las doctrinas del arte.

En suma, podemos reconocer la versatilidad que caracteriza al Aprendizaje Servicio, en donde a partir de diversas asignaturas, fue posible abordar las necesidades y problemas que tenían las comunidades en donde se encontraban las escuelas. Más aún, a través la aplicación de este enfoque pedagógico florece en las y los estudiantes de manera orgánica el sentido de la responsabilidad social en su quehacer académico, permitiendo de este modo impactar en las generaciones actuales y futuras, una preocupación latente de las necesidades de la sociedad. Adicionalmente, las experiencias plasmadas enriquecen su contenido al relacionarlas con los Objetivos para el Desarrollo Sustentable. Como fue posible observar, el Aprendizaje Servicio funciona como un catalizador en el trabajo de los objetivos de la agenda 2030, teniendo como factor de unión el mejoramiento de la calidad entregada en la educación de estudiantes que participan en estas experiencias (ODS número 4). Algo a destacar de las experiencias presentadas en el capítulo, es que el Desarrollo de Alianzas para el logro de Objetivos se muestra como un objetivo relevante dentro de los ODS, ya que como pudimos observar, la generación de redes permite abarcar de mayor y mejor manera los desafíos sociales de las comunidades, contando con herramientas más robustas en el trabajo de estos desafíos. De esta forma, no solo contamos con una herramienta que nos ayuda como docentes a generar una sociedad más consciente, sino que, a la vez, desde las bases de la educación tenemos la oportunidad de impactar con acciones concretas el mundo que nos rodea, haciéndolo un mejor lugar en la actualidad y su futuro.

## Capítulo 5

# Ablandar los muros del aula

*El aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario suavizan los muros entre el aula y la comunidad, desafían las suposiciones de los estudiantes y los conectan con sistemas, procesos y experiencias más amplias que sus propias experiencias.*  
(UNESCO, 2022:54)

### 5.1 Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)

#### a) La comunidad local como espacio de aprendizaje y de participación

Los proyectos de aprendizaje-servicio solidario permiten que el territorio en torno a la escuela, la comunidad u organización con la que se colabora, se conviertan en espacios de aprendizaje que amplían el espacio tradicional del aula, “ablandando” los muros entre escuela y comunidad. La comunidad se convierte en el lugar donde no sólo “se va a ayudar”, sino en un espacio de aprendizaje significativo, y también el lugar donde se aprende a participar y a ejercer la ciudadanía no sólo desde el plano teórico.

Esto se verifica prácticamente en todas las experiencias presentadas en esa obra: los niños de Futalaufquen aprenden Ciencias Naturales en el bosque patagónico mientras participan en su reforestación (ver cap. 1); los adolescentes del Liceo Agrícola del Valle de Codpa (Camarones, I Región, Chile), aprendieron a analizar en el laboratorio escolar el vino artesanal local, para facilitar su comercialización, tendiendo puentes entre el aula y la comunidad (ver cap. 4). Los ejemplos podrían multiplicarse.

En el caso del proyecto que llevaron adelante los estudiantes del **Centro Integrado de Educación de Jóvenes y Adultos (CIEJA) Perus**<sup>92</sup> (Villa Inácio, San Pablo Brasil), el barrio se convirtió en el lugar donde aprender, y las historias de las mujeres de la comunidad un contenido del aprendizaje que no hubiera podido encontrarse en los libros de texto, y que luego se expresó mediante grafitis y murales, expandiendo los muros de la educación artística tradicional. El proyecto se llama “La historia de las mujeres pasada en limpio en las paredes de Perus”, y se desarrolló a partir del espacio de Artes Visuales. La institución está ubicada en una zona sumamente vulnerada del barrio Perus, donde se producen frecuentes demoliciones que dejan como saldo acumulación de escombros, suciedad y mal olor y, por lo tanto, un panorama visual desolador. El objetivo del proyecto apuntó a recuperar el espacio público y a fortalecer la identidad barrial, vapuleada por las condiciones de vida. Los estudiantes utilizaron las paredes vecinas de dos escuelas municipales y una plaza, y en esos espacios narran, mediante grafitis y murales, historias de vida y de lucha de las mujeres que habitan y habitaron los alrededores de la escuela. El proyecto requirió una investigación previa, realizada junto con la comunidad local, para luego componer – utilizando técnicas diversas- estos “libros al aire libre” en los que los vecinos pueden leer la historia del barrio.

92 Fuente: CLAYSS (2023, C). *Aprendizaje-servicio Solidario en las Artes. Instituciones acompañadas por el Programa de Apoyo. Brasil 2017-2023*. Buenos Aires P 7.  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes\\_instituciones\\_web\\_2023\\_BR.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes_instituciones_web_2023_BR.pdf)

El proyecto continúa con la creación de espacios de jardinería que inviten a reunir a la comunidad y fortalecer los lazos.

El **Colegio San Pablo Apóstol**<sup>93</sup> (Yerbabuena, Tucumán, Argentina) es una institución privada con una sólida tradición en el campo de la educación científica, y los estudiantes de la secundaria suelen participar con éxito en las Ferias de Ciencias a nivel provincial y nacional. En ese marco, en 1996 un grupo de estudiantes se sintió impactado por el número de muertes y accidentes provocados en el noroeste argentino por serpientes, escorpiones y vinchucas, y se propusieron investigar el tema para la Feria de Ciencias. Una buena parte de la investigación se desarrolló, como era habitual, en la biblioteca y el laboratorio.

Pero por la naturaleza de la temática, el docente los impulsó a salir a la comunidad, entrevistar a pobladores rurales y confrontar los saberes populares con los científicos. A través de este diálogo, los estudiantes pudieron identificar fortalezas y debilidades en los modos en que tradicionalmente la población rural enfrenta a estas especies venenosas, y de allí surgió la iniciativa de -además de presentar la investigación a la Feria de Ciencias- ofrecer capacitaciones en escuelas rurales. Como señala la UNESCO, en este caso la experiencia desafió los conocimientos previos y las suposiciones de los estudiantes, que -provenientes en su mayoría de familias de altos recursos- tuvieron que salir de los ámbitos que les resultaban más familiares para intentar comprender la vida cotidiana de los pobladores rurales y las razones de su exposición a serpientes, escorpiones y vinchucas.

A lo largo de los años, la información recogida y difundida por los estudiantes se fue ampliando y profundizando en el diálogo con los pobladores rurales, y también a través de la colaboración con la Universidad y con organizaciones de la sociedad civil. Escuelas de otras provincias del norte argentino comenzaron a solicitar los talleres de capacitación ofrecidos inicialmente en Tucumán, e incluso un instituto de formación de docentes solicitó la visita anual de los adolescentes, para transferir sus saberes a los futuros maestros rurales. El proyecto permitió desarrollar un sólido conocimiento científico, fuertemente arraigado en el conocimiento de la propia comunidad, y a su servicio.

El “ablandar los muros del aula” a través de los proyectos de aprendizaje-servicio permite a menudo responder a la clásica pregunta de niños y adolescentes “¿para qué sirve estudiar esto?”, ya que al poner en juego los conocimientos al servicio de la comunidad suele hacerse evidente la necesidad de aprender más, no menos, de lo ya aprendido en el aula. Al mismo tiempo, ver que la actividad solidaria resulta valorada por la comunidad y produce efectos concretos, resulta una enorme fuente de motivación. En varias de las experiencias ya citadas, los docentes relatan la “dificultad” de que los estudiantes quieren dedicar al proyecto solidario más tiempo y esfuerzo del previsto en los horarios escolares: una docente tuvo que llamar a las familias de sus estudiantes a las 8 de la noche, para avisarles que estos estaban todavía en la biblioteca investigando la contaminación del agua de la localidad; otro profesor relataba que los estudiantes no querían irse del taller porque querían terminar la silla de ruedas para una adolescente del barrio que la necesitaba.

La importancia de vincular al aula con la realidad se hace aún más urgente en la Educación Superior, que -según una reciente encuesta mundial de UNESCO<sup>94</sup> - se advierte como

93 Fuentes: Programa Nacional Educación Solidaria (2006, B) (op.cit) PP 17-19. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002880.pdf> Programa Nacional Educación Solidaria (2007, B). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación de la Nación. *10 años de aprendizaje y servicio solidario en la Argentina*. República Argentina, P 20.

94 UNESCO (2021) *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la Educación Superior*. París. [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000379984&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_9cdf996d-0fdf-4d04-9ef9-](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000379984&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_9cdf996d-0fdf-4d04-9ef9-)

“muy teórica”. La demanda que se verifica a nivel mundial es que “hay que preparar a los estudiantes para el mundo real”, y “la idea de “hacerlo de verdad” se percibe claramente como un mensaje hacia el futuro”<sup>95</sup>.

Es justamente la idea de poder “hacerlo de verdad” lo que atrae en muchos casos a los estudiantes universitarios a los proyectos de aprendizaje-servicio. En el relato de una docente de la **Facultad de Veterinaria de la UBA**<sup>96</sup> (Buenos Aires, Argentina), “la mayoría de los estudiantes se inscriben en la carrera porque les gustan los animales, pero el currículo tradicional no les permitía interactuar con ellos hasta los últimos años de la carrera, lo que les resultaba muy frustrante”<sup>97</sup>. La inclusión de proyectos de aprendizaje-servicio solidario como el del Consultorio veterinario gratuito en el Comedor “Los Piletones” (ubicado en un barrio precario), permite que los estudiantes puedan participar desde el primer año en actividades en contacto con animales, cada uno en función de sus conocimientos. Los de primer año contribuyen a la difusión de medidas de prevención de la zoonosis y de cuidado de las mascotas, mientras que los estudiantes de los últimos años pueden hacer prácticas supervisadas de cirugía.

Durante el período de la pandemia del COVID19, el aislamiento obligatorio desafió en muchas dimensiones a las instituciones educativas. Para quienes venían realizando proyectos de AYSS, en un primer momento se planteó la pregunta de si sería posible continuar los vínculos con la comunidad en ese contexto. Desde CLAYSS pedimos a quienes frecuentan nuestro sitio web que si continuaban haciendo proyectos durante la pandemia los ubicaran en un mapa interactivo<sup>98</sup>, y la respuesta fue sorprendente: en poco tiempo más de 200 experiencias se habían registrado en el mapa, en su mayoría en Iberoamérica, pero también desde otras regiones<sup>99</sup>.

El mapa del aprendizaje-servicio solidario durante la pandemia reveló que aún en esas difíciles circunstancias, muchos estudiantes siguieron involucrados físicamente con sus comunidades, como los estudiantes de la **Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)** (Florencio Varela, Buenos Aires, Argentina), la **Universidad de Buenos Aires (UBA)** y tantas otras universidades latinoamericanas<sup>100</sup>, que participaron -a veces en forma heroica- primero en los operativos de identificación de casos y acompañamiento a población

[6fb4a88b5dd2%3F\\_%3D379984spa.pdf&updateUrl=updateUrl9468&ark=/ark:/48223/pf0000379984/PDF/379984spa.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#IESALC\\_Pathway%20to%202050%20and%20beyond\\_v16\\_o\\_ESP.indd%3A.97576%3A178](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2007_exp_pp_2006.pdf)

95 Ídem, p. 35.

96 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2007, B). (op. cit) P 77.  
[https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2007\\_exp\\_pp\\_2006.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2007_exp_pp_2006.pdf)

97 Entrevista con la Dra. Marcela Martínez Vivot, iniciadora de la práctica de extensión y aprendizaje-servicio, abril 2024.

98 <https://noticias.clayss.org/es/experiencias-de-aprendizaje-servicio-solidario-durante-la-pandemia-1>

99 Tapia, M.R. y Peregalli, A. (2020) “Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias”. En: RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10,. Barcelona. PP 49-61  
<https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/33106/32706>

100 Casi 3.000 estudiantes (sobre una matrícula de 20.000), el 80% pertenecientes a las carreras del área de salud y de Trabajo Social se organizaron para utilizar sus aprendizajes en favor de sus vecinos y familiares. Cf: Silberman, Martín. Salud y voluntariado universitario. *La experiencia de una de las universidades del Conurbano en estrecha relación con el territorio*. En: *Cohete a la Luna*, 5 abril 2020.  
<https://www.elcohetelaluna.com/salud-y-voluntariado-universitario/>  
Falcón, Pablo (comp. Alberto E. Barbieri... [et al.] (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba; Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital, PDF. PP 939-950 <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/La-universidad-entre-la-crisis-y-la-oportunidad.pdf>; <https://elpais.com/sociedad/2020-05-06/la-crisis-del-coronavirus-obliga-a-los-estudiantes-de-america-latina-a-pasar-de-la-protesta-a-la-ayuda.html>



Universidad de Buenos Aires

Foto: UBA en Acción"

vulnerable, y luego en las campañas de vacunación. El mapa también reveló que durante la pandemia habían florecido también proyectos "híbridos" o combinados, en los que parte de las actividades se realizaban virtualmente y parte presencialmente en la escuela o la comunidad, o en forma totalmente virtual, sin que los estudiantes salieran de sus casas<sup>101</sup>.

### b) Aprendizaje-servicio solidario híbrido y virtual

Los proyectos de AYSS mediados por tecnologías preceden a la pandemia, pero el "aprendizaje-servicio virtual" (ASV), es decir el que se desarrolla parcial o totalmente en la virtualidad y que involucra a los estudiantes en la acción y la reflexión mediadas por tecnologías, creció y se hizo visible durante la pandemia de COVID19, y la sobrevivió. Dada la total incorporación de las nuevas tecnologías en las actividades cotidianas de los estudiantes, muchos de los proyectos que se iniciaron tras la finalización de la pandemia pueden ser "ubicuos", y no ponerse límites en su alcance, como señala María Rosa Tapia Sasot:

*"La tecnología disponible que hoy tienen los estudiantes les permite desenvolverse en un escenario global y ubicuo. Un escenario donde lo que estudian en las aulas encuentra su correlato en lo que viven en su comunidad y comparten a través de las redes sociales con pares en latitudes diversas. Un itinerario digital que les permite desarrollar propuestas donde el aprendizaje transcurre en una comunidad en expansión que aún no podemos trazar sus límites."<sup>102</sup>*

Veamos unos pocos ejemplos de los muchos casos de AYSS híbrido y virtual.

Los estudiantes de 5° del Nivel Primario del **Colegio Ártica**<sup>103</sup> (Madrid, España) crearon "Cuentos antivirales", un proyecto que consistió en grabar relatos y difundirlos en los hospitales para contribuir con el ánimo de los niños internados por coronavirus. Para ello, seleccionaron los cuentos, los leyeron en videollamadas, y los grabaron y editaron utilizando el programa Audacity, para poder sumarlos a los cuentos efectos de sonidos. En el proceso,

101 Tapia, M.R. y Peregalli, A., cit., p. 53.

102 Tapia Sasot, M. R. (2020). Un itinerario digital para el aprendizaje-servicio ubicuo. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), PP 111-128. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/25389/20476>

103 Fuente: CLAYSS-EDUCAPAZ (2021) (op.cit) [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_COLOMBIA\\_Ventanas\\_abiertas\\_AYSS\\_Virtual\\_TIC\\_pandemia.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_COLOMBIA_Ventanas_abiertas_AYSS_Virtual_TIC_pandemia.pdf)

trabajaron documentos colaborativos en la nube, lo que les permitió revisar los trabajos mutuamente.

En cuanto se declaró la obligatoriedad del aislamiento, la **Escuela Técnica N°4-005 “Josefa Capdevila”<sup>104</sup>** (San Martín, Mendoza, Argentina) -que ya venía desarrollando experiencias de AYSS- puso en marcha el proyecto “Tutor@s virtuales”, que resultó sumamente beneficioso para sostener las clases durante ese período. Muy rápidamente, el Ministerio de Educación de la provincia armó una plataforma con contenidos para que todos los docentes pudieran acceder a las herramientas necesarias y estar en condiciones de continuar con el desarrollo de sus asignaturas. Pero dado que muchos de los destinatarios de este material no sabían cómo acceder ni mucho menos aprovechar las posibilidades de la plataforma, el laboratorio de Informática de la institución organizó un equipo de tutoras que primero recibieron un curso para familiarizarse con las herramientas y luego capacitaron a docentes y estudiantes en el uso de las mismas. Así, todos los chicos que contaron con conectividad en sus hogares pudieron mantenerse al día con su formación.

Los proyectos que se desarrollaron en el **Colegio Nuestra Señora de la Piedad<sup>105</sup>** (Palencia, España) apuntaron a proveer de material de protección al personal de Salud que se enfrentó en directo y a diario con el virus. Los estudiantes del Nivel Secundario fabricaron y donaron más de 500 pantallas faciales impresas en 3D. Los niños del Nivel Primario diseñaron adaptadores de mascarillas o “salvaorejas”, para evitar los daños en las orejas que provoca el uso prolongado de barbijos. Estos salvaorejas llevaban palabras de ánimo y apoyo. En los dos casos, se trató de proyectos híbridos que combinaron actividades virtuales para el diseño de los productos, con actividades presenciales para la distribución y entrega de los mismos.

Completamente virtual, en cambio, el proyecto de AYSS “Disfruta con mi voz” fue el recurso del que echaron mano las docentes de la **Institución Educativa Inicial Santa María** (Lima, Perú), situada en una zona de asentamientos y, por lo tanto, fuertemente atacada por la enfermedad y la depresión que las pérdidas ocasionaron. Cuando las maestras advirtieron que el estado de desánimo de las familias era alarmante e inevitablemente contagiaría a sus alumnetos, propusieron este proyecto que consistió en difundir canciones, poemas y frases de optimismo a través de videollamadas. Por este medio, los niños de 3, 4 y 5 años aprendieron contenidos de las áreas de Comunicación y de Música, que luego grabaron con participación de sus padres y difundieron en el barrio con el fin de contagiar optimismo. Además de los contenidos aprendidos, la actividad les permitió desarrollar fuertemente la oralidad.

---

104 Fuente: MASSAT, Elena (2022) (op.cit) PP 114-119  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf)

105 Fuente: CLAYSS-EDUCAPAZ (2021) (op.cit) [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_COLOMBIA\\_Ventanas\\_abiertas\\_AYSS\\_Virtual\\_TIC\\_pandemia.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_COLOMBIA_Ventanas_abiertas_AYSS_Virtual_TIC_pandemia.pdf)  
<https://docs.google.com/document/d/1sEuSx-MH4LbbLoQnT-Eyi11unzjumKR0/edit#heading=h.gjdgxs>

## 5.2 Ablandar los muros del aula



### Pepe Menéndez

Profesor y asesor internacional de educación de instituciones educativas y gobiernos. Licenciado en Periodismo y diplomado en alta dirección de empresas. Ha sido Director del Colegio Joan XXIII (1998-2009) y ha sido director adjunto de la red de escuelas Jesuites Educació (2009-2018).

Creador del Centro de Tecnologías Ituarte (CETEI) para la experimentación tecno-pedagógica. Cofundador de la asociación europea de escuelas International Education. Miembro del equipo directivo que diseñó y desarrolló el modelo de transformación educativa "Horitzó2020". Responsable del diseño de programas para la formación de directores. Miembro del Patronato de diversas fundaciones internacionales del conocimiento y sociales. Publica periódicamente una serie de conversaciones educativas denominadas Mudanzas en su blog <https://pepemenendez.wordpress.com/mudanzas-2/>. Es autor de numerosos artículos sobre educación y ha publicado "Escuelas que valgan la pena" (Paidós Argentina, 2020), es coautor de la colección de libros "Transformando la educación" (2012, Barcelona) y ha publicado recientemente "Educar para la vida" en la colección de educación de la editorial Siglo XXI de Argentina, que dirige Melina Furman.

### Ablandar los muros del aula

Francisco Giner de los Ríos, prestigioso modernizador de la educación española de principios del siglo XX, ha dejado numerosos testimonios escritos sobre la importancia que daba a la educación como un instrumento que posibilitara la formación de ciudadanos, capaces de gobernar desde la profundidad de quien ha crecido dando un sentido trascendente a su vida. Y se preguntaba cómo podía formarse la conciencia de cualquier ciudadano para que eso sucediera. Refiriéndose a esta cuestión, Carlos Wert, historiador español y experto en educación, ha dejado escrito que "Giner se preguntaba qué medios habían de ponerse en juego para que eso sucediera y partía de examinar cómo se aprende"<sup>106</sup>. Por eso, añade Wert, el conocimiento "parte esencialmente de la experiencia, y propiciarla es la misión de la escuela".

Muchas iniciativas pedagógicas, impulsadas en este primer cuarto de siglo, están bebiendo de la inspiración que dejaron una buena pléyade de reformistas de la educación de principios del siglo XX. No es el propósito de este texto abordar las razones por las que muchas de esas iniciativas no han podido tener capilaridad de los sistemas educativos, constreñidos por condicionantes políticos, económicos y sociales. Lo que me parece significativo en estos momentos es la opinión creciente de muchos organismos internacionales sobre la necesidad de dar un papel más central al alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el beneficio de aprendizajes que supongan experiencias prácticas de transformación a beneficio de la comunidad.

El documento de la UNESCO que sirve de referencia a las aportaciones de este texto sostiene de forma contundente, como quizás no habíamos encontrado en publicaciones

106 Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]. "La nueva educación. En el centenario del Instituto-Escuela". 2019. Madrid. pp. 549

suyas anteriores, el agotamiento del modelo educativo dominante. En este sentido, coincide con muchas de las iniciativas escolares que ya son una realidad en América Latina en la ruptura de los "muros" que constriñen las estructuras dominantes de la organización escolar. *"Reimaginar juntos nuestros futuros"* aborda de manera profunda el debate sobre el propósito de la educación escolar, que concebimos como obligatoria y universal. Los principales elementos de la estructura a la que me refiero son aquellos que tienen que ver con el tratamiento y priorización del currículum, el rol de alumnos y docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el papel instrumental de las metodologías, el uso y sentido de los espacios educativos, y la propia concepción del aula y de la escuela como espacios únicos en los que proponer actividades de aprendizaje.

Abordar el propósito de la educación escolar es imprescindible para encontrar un sustento sólido y duradero en la concepción que la sociedad tiene sobre el valor de la educación. Un propósito que también debe abordar cuáles son las experiencias de aprendizaje que queremos que vivan los estudiantes a lo largo de los años en que están "obligatoriamente" en la escuela. Si bien es verdad que la enorme polarización política que viven la mayoría de los países de nuestro entorno no ayuda a encontrar consensos mayoritarios, resulta prioritario plantearse el esfuerzo que las comunidades escolares deben poner en abordar acuerdos esenciales sobre el propósito de la educación que ofrecen sus proyectos. Y, en este sentido, el documento de la UNESCO es de una enorme utilidad para encontrar pistas de esos elementos esenciales que los sistemas educativos y las escuelas ya se están planteando.

En mi último libro, "Educar para la vida"<sup>107</sup>, sostengo una idea que, desde mi punto de vista, se ha hecho más evidente después de la experiencia del confinamiento por la pandemia provocada por el COVID-19 y posterior vuelta a las clases presenciales. La realidad actual muestra en toda su crudeza que la mera existencia de la escuela y la asistencia presencial a las clases no garantizan el derecho a la educación en su sentido más profundo. Se trata de la convicción de que es un derecho que no se puede limitar a la posibilidad de disponer de una plaza escolar, sino que debe comprometer el esfuerzo del conjunto de los agentes del sistema educativo para conseguir el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes. La pandemia acentuó la importancia de la presencialidad física de alumnos y docentes en la escuela, pero también evidenció que cualquier presencialidad no significa calidad educativa, relacional y de aprendizaje, de manera automática.

En la búsqueda del propósito de la educación que deseamos, aparece, desde mi punto de vista, un objetivo prioritario, que es el de dar sentido a la experiencia de los primeros dieciocho años de vida de la persona. Y que esa experiencia se desarrolle en el marco de una formación integral que atienda la peculiaridad de los estudiantes. Es la voluntad de humanizar la educación, en el sentido de centrar el propósito de la escuela en la construcción de la personalidad que se va formando desde nuestra infancia y juventud. Creo que debemos alejarnos de la idea de que la niñez y la adolescencia son un tiempo de tránsito que nos lleva a un mundo adulto predeterminado. Debemos esforzarnos por construir un propósito de la experiencia educativa que abra las ventanas de los estudiantes más allá de los marcos habituales en los que se mueven en sus entornos socioeconómicos habituales, y que de manera estimulante y significativa provoquen experiencias profundas de aprendizaje vinculadas a la transformación personal y social. A menudo, les hablamos del futuro como si el presente que están viviendo no tuviera el mismo valor o no importara tanto la experiencia escolar en la configuración de su personalidad.

---

107 Pepe Menéndez. *"Educar para la vida"*. Siglo XXI. Buenos Aires. 2024

Nora Kviatkovski, durante muchos años responsable de la formación de las novicias de Jesús María, ha explicado muy didácticamente que la conciencia se puede educar, en el sentido que aportó Freud sobre "el origen profundo de nuestro conocimiento, comportamiento, modo de percibir, recordar, significar, vincularnos, habitar la realidad y optar en el mundo"<sup>108</sup>. Creo que son unos verbos que expresan preciosamente los objetivos de un proceso de aprendizaje con sentido y que nos mueven a entender la importancia de que las experiencias prácticas de transformación sean parte indivisible de un buen proceso educativo escolar. En mi larga experiencia docente en la enseñanza secundaria, he conocido diversas modalidades de proyectos que, de una manera más o menos explícita, se podían reconocer con las características comunes del aprendizaje-servicio. Muchos de ellos, se impulsaban inspirados en el paradigma propio de la Pedagogía Ignaciana basada en el ciclo de Contexto, Experiencia, Reflexión, Acción y Evaluación. Y tengo la convicción de que se trata de un ciclo que podemos aplicar a muchas propuestas educativas, más allá de la inspiración peculiar de la educación jesuita.

Es el caso, por ejemplo, de Roser Batlle, conocida experta en proyectos de ApS, cuando se refiere, en su excelente publicación "Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción", a las aportaciones pedagógicas de Paulo Freire. Y señala que "el dinamismo del eje reflexión-acción, clave en el aprendizaje-servicio por cuanto favorece el sentido del servicio e impide caer en el activismo didactista o simplemente falso de finalidad social"<sup>109</sup>. Y más adelante, enfatiza que "el aprendizaje-servicio no es solo una metodología educativa" sino que impulsa el trabajo en red "con otros actores enfocados en el bien común" y "fortalece el capital social de la población"<sup>110</sup>.

En el proceso de debate sobre el propósito de la educación que deseamos es esencial que nos preguntemos ¿qué aprendemos? y ¿para qué aprendemos? Sin necesidad de abordar las respuestas desde una profundidad conceptual, que ahora no procede para el objetivo de este texto, me parece que debemos tenerlas presentes de manera permanente en el momento de diseñar las actividades de un curso escolar. Mi experiencia es que si dedicamos tiempo a pensar el sentido del qué aprendemos y para qué aprendemos, no perderemos de vista que uno de los objetivos prioritarios de la experiencia escolar es aprender para transformar, que la UNESCO también plantea en sus documentos como uno de los pilares de la educación del siglo XXI. Es una manera de entender que el objetivo de adquirir conocimiento para ser capaces de transformar la realidad que nos rodea debe estar presente en los planteamientos pedagógicos de un proyecto educativo. La transformación a la que me refiero es aquella que tiene la intencionalidad de vincular el conocimiento con la comprensión del sentido de la justicia y del bien común, y que tenga aparejada la voluntad de alejarnos de una comprensión del aprendizaje aplicado a beneficios excluyentes.

Cuando imaginamos qué experiencias de aprendizaje pueden resultar estimulantes y significativas, parece razonable que tengamos en cuenta las características del contexto global mundial. Y la vinculación entre esas experiencias de aprendizaje y el impacto de cinco grandes fenómenos históricos que están determinando el agotamiento del modelo educativo dominante, tal y como están señalados en el informe de la UNESCO, y que han sido sobradamente comentados por analistas expertos. Se trata de la globalización, la revolución cibernética, los fuertes flujos migratorios, la degradación medioambiental del planeta y las nuevas concepciones respecto a la identidad de género.

108 Nora Kviatkovski. *"Desde la espiritualidad ignaciana, un aporte para la formación de personas conscientes"*, Bogotá. Compañía de Jesús. 2016, pp. 5.

109 Roser Batlle. *"Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción"*, Madrid, Santillana Educación, 2020, pp. 24.

110 Roser Batlle. *"Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción"*. Op. cit. pp. 29

Como me comentaba Santiago Rincón-Gallardo<sup>111</sup>, quizás ha llegado el momento de sumar las fuerzas de John Dewey y Paulo Freire. Es decir, de ver lo pedagógico y lo metodológico no sólo como instrumentos de mejora técnica, sino como poderosas herramientas de transformación social que favorezcan la formación integral de la persona. La voluntad de ablandar los muros de la escuela significa que tomemos plena consciencia de que la educación es un concepto que abarca más significados y actores que los puramente escolares. La familia, el entorno social y territorial, la política y la empresa, el mundo de la cultura y el ocio, las redes sociales... todo educa. Pero la escuela tiene buenas condiciones de posibilidad para conectar todos esos ámbitos para que sean significativos en la formación de la persona y de la construcción social. Las propuestas de aprendizaje-servicio son una palanca poderosa para que aquello que ocurre fuera de las aulas entre en la vida concreta de los estudiantes y aporte valor diferencial al proyecto de vida de los estudiantes.

En mi último libro, ya citado, argumento que la escuela debe hacer un esfuerzo humanizador. Para expresarlo de manera aplicada, este esfuerzo significa que un proceso humanizador que está orientado al aprender a ser y a transformar, debe incorporar también la participación, especialmente, la de los estudiantes. Muchos proyectos educativos están vinculando de manera concreta el propósito de "aprender para transformar" con una mayor centralidad del alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y lo podemos constatar en numerosas prácticas educativas que aportan propuestas metodológicas fundamentadas en la teoría de "aprender haciendo" (*learning by doing*), desarrollada por el estadounidense Roger Schank<sup>112</sup>.

Roser Batlle, en el libro antes citado y que resulta un magnífico manual sobre cómo plantear y estructurar proyectos de ApS, describe, con el rigor y entusiasmo que caracteriza a la autora, algunos ejemplos de los muchos que ha conocido y asesorado. Para esta pedagoga, con una dilatada experiencia en el ámbito de la educación no formal, el ApS "genera un círculo virtuoso: el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje"<sup>113</sup>. Creo que debemos aprovechar la enorme difusión que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están teniendo tanto en el mundo educativo como incluso en el empresarial, para potenciar los proyectos de ApS que ofrecen a las escuelas la oportunidad de concretar con qué objetivos precisos se pueden vincular, teniendo en cuenta especialmente las temáticas que se proponen en los currículos escolares, como las posibilidades que presentan los contextos en los que están situadas las instituciones escolares.

Si somos capaces de "ablandar" los muros de la escuela, tenemos una buena oportunidad para vincular los conocimientos que aprendemos con el proyecto de vida personal y comunitario. Como podemos ver en los ejemplos de los casos de ApS de este capítulo que sirven de ejemplos prácticos, los estudiantes tienen la oportunidad de conectar los conocimientos que van aprendiendo, como parte de su proceso de madurez, con la búsqueda de sentido del para qué aprendemos. Como he escrito en varias ocasiones, respeto el criterio de algunos sistemas de medición de la calidad educativa que identifican su nivel con el salario futuro de los estudiantes, pero creo que la experiencia de transformación que aportan las experiencias de ApS dan un sentido más profundo a la convicción que tenemos los docentes sobre el legado que dejamos a los alumnos para

---

111 ¿El control de la escuela o la libertad de aprender?. Conversación con Santiago Rincón-Gallardo. Disponible en: <[pepemenendez.wordpress.com/2021/07/08/el-control-de-la-escuela-o-la-libertad-de-aprender/](http://pepemenendez.wordpress.com/2021/07/08/el-control-de-la-escuela-o-la-libertad-de-aprender/)>

112 Schank, R. C., Berman, T. R. y Macpherson, K. A. (1999). "Learning by doing", *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, vol. 2, n° 2, pp. 161-181.

113 Roser Batlle. "Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción". Ob. cit. pp.14-15.

vayan encontrando sentido a su vida, y comprendan de manera efectiva la relación entre los conocimientos adquiridos y la posibilidad de construir proyectos de vida, que se concreten en comportamientos concretos, que aportan beneficio a la comunidad.

Si sentimos que nuestra tarea docente es estimular aprendizajes significativos en la línea que propone el ApS, creo que los profesores debemos dedicar tiempo a reflexionar de manera conjunta tanto los objetivos curriculares como las prioridades que establecemos. Cuando me refiero a hacerlo de manera conjunta, quiero enfatizar la idea de que sean los docentes de todas las disciplinas que están implicados en un mismo nivel y curso escolar. Lo importante es que ayudemos a los estudiantes a tener una visión amplia y conectada sobre los aprendizajes que les proponemos. Vincular las diversas áreas de saber con las propuestas de experiencias prácticas de transformación es dotar de sentido al esfuerzo de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, las experiencias de ApS también deben aumentar su rigor en la observación de las evidencias de los aprendizajes efectivamente alcanzados por nuestros alumnos en el desarrollo de estas prácticas. Las metodologías que utilizamos nos dicen mucho sobre nuestras convicciones educativas y el perfil de egresado que proponemos. Por eso, debemos ser exigentes en las evidencias que dejan nuestras propuestas educativas de aprendizaje.

### 5.3 Aulas ubicuas para aprender y servir con la comunidad



#### María Rosa Tapia Sasot

Coordinadora de Educación Superior de CLAYSS y del Programa «Uniservitate».

Licenciada en Educación, Diseñadora de Instrucción en Tecnología Educativa (San Diego State University), Especialista y Magíster en Tecnología Educativa (Universidad de Buenos Aires – UBA).

Su tesis para la Maestría en Tecnología Educativa en la UBA se tituló «Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el desarrollo de proyectos de aprendizaje y servicio solidario».

Miembro de CLAYSS desde su fundación en el 2002, se desempeñó como Coordinadora del Programa de Voluntariado Juvenil para las Américas «PaSo Joven», del Área de Educación a Distancia y del Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias. Dictó cursos, talleres y webinars sobre Aprendizaje-Servicio y la integración de tecnología para proyectos educativos solidarios para instituciones educativas y organizaciones sociales de los cinco continentes.

Actualmente se desempeña como Coordinadora de Educación Superior de CLAYSS y del Programa de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior Católica «Uniservitate».

En la Universidad Nacional «Raúl Scalabrini Ortiz» de San Isidro (UNSO) es la responsable del Centro de desarrollo de Tecnología Educativa y Educación a distancia, y es docente titular de la materia «Aprendizaje y Tecnología».

En la Universidad de Buenos Aires (UBA) es docente del Seminario «Enfoques de enseñanza y aprendizaje con tecnologías» en la Especialización en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior, y del Seminario optativo «Aprendizaje y Servicio Solidario» en la Maestría en Docencia Universitaria.

#### Aulas ubicuas para aprender y servir con la comunidad

El aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario parten de un fundamento básico: las instituciones educativas no están ajenas a la realidad del entorno que comparten. Más bien buscan abrirse a la comunidad, no solo para acompañar sus necesidades sino también para aprender de y con ella. Sin embargo, cuando ingresamos a la realidad de muchas aulas, podemos ver cierta inercia a mantener un formato tradicional en el cual seguimos encontrando al “docente expositor” frente a un auditorio de “estudiantes pasivos”, ya sea entre las paredes del aula o las ventanas virtuales de encuentros sincrónicos. Frente al muchas veces amenazante contexto que nos encierra y aísla, el aprendizaje-servicio promueve una mirada crítica y reflexiva sobre la realidad. La amenaza se convierte así en un desafío, en un problema sobre el cual se puede trabajar, para convertirlo en una oportunidad de aprendizaje y la búsqueda de una solución compartida.

#### Suavizar los muros entre el aula y la comunidad

En vez de paredes que dividen y que hay que romper o destruir, el documento de la UNESCO propone ablandar, suavizar los muros. Y al integrar el aprendizaje-servicio, podemos sumar el concepto de solidaridad vinculado a la empatía, al encuentro, al hacer

juntos. Surgen nuevos espacios de aprendizaje y de participación, donde el concepto de ubicuidad nos invita a pensar nuevas propuestas “en todo momento y en todo lugar”. Se abren así nuevas ventanas y espacios de encuentro -físicos y virtuales- para compartir y confrontar conocimientos, revisar supuestos y lograr consensos proactivos. Este es el caso de “La historia de las mujeres pasada en limpio en las paredes de Perus”, donde los estudiantes cambiaron la tiza y el pizarrón por los grafitis y los murales en las paredes vecinas de dos escuelas municipales y una plaza en Villa Inácio, San Pablo, Brasil.

El aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario promueven nuevas mediaciones, encuentran nuevos interlocutores, producen nuevos conocimientos y generan una creativa esperanza en los estudiantes para que puedan ser los protagonistas del cambio. Como los estudiantes de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires que trasladaron el aula al barrio de “Los Piletos” para encontrarse con su verdadero objeto de estudio en los animales del mundo real y hacer sus prácticas “de verdad”. Al hacerlo debieron también ablandar los límites disciplinares para poder dar respuestas multidisciplinares a las problemáticas que buscaban atender, promoviendo el intercambio entre equipos docentes y estudiantes de diferentes carreras para aportar cada uno su mirada profesional en pos de un objetivo común. A través de este tipo de prácticas, surgen nuevas propuestas curriculares que permiten que los estudiantes, a través de módulos transversales, puedan desarrollar las competencias necesarias para el diseño y desarrollo de proyectos, que luego puedan articular con sus disciplinas específicas para atender las diversas problemáticas comunitarias.

### Aprender y servir abriendo ventanas resilientes

La pandemia del COVID-19 nos encerró de un día al otro, y las paredes del aula se movieron a las paredes de nuestros hogares. ¿Cuánto pudimos aprender de esa experiencia de “enseñanza remota de emergencia”? ¿Cómo pudimos seguir “encontrándonos” con la comunidad a pesar del aislamiento? ¿Cómo podemos suavizar las paredes de las aulas abriendo ventanas virtuales?

Hoy sabemos que las aulas no solo tienen paredes sino también bordes de pantallas donde podemos delimitar qué compartir y qué queremos que los demás vean de nosotros y de nuestro entorno, cambiarlo por fondos virtuales o simplemente apagar la cámara y permanecer ocultos. Aprendimos que, a través de medios digitales, podemos también abrir ventanas a nuevos espacios quizás muy lejanos en tiempo y espacio a los que ahora podemos acceder. Hoy la tecnología facilita encuentros sincrónicos que nos llevan a repensar el concepto de presencialidad, o cuándo “poner el cuerpo” no es reemplazable ni por la inteligencia artificial (IA). Y esta distinción entre lo presencial y lo virtual, es también parte del “ablandar los muros”, no solo para salir del aula para encontrarnos con la realidad analógica, sino para dejar entrar en las aulas el mundo virtual donde hoy nuestros estudiantes navegan. A través de las redes sociales hoy los estudiantes comparten sus logros, sus preocupaciones, sus propuestas de soluciones con simples trucos domésticos así como grandes planteos metafísicos, sus historias personales y las causas que los movilizan. En primera persona se expresan y exponen a un intercambio muchas veces muy cargado de prejuicios y frases hechas.

Necesitamos ablandar nuestra mirada para identificar oportunidades en los nuevos lenguajes, formatos y medios que permitan a cada persona – con sus capacidades y limitaciones – poder elegir cómo acceder a la información y cómo transmitir sus mensajes. Y tanto en lo que nuestros estudiantes son capaces de hacer, como lo que podamos descubrir al encontrarnos con los diferentes actores de la comunidad.

Hoy podemos incorporar nuevas herramientas para la comunicación y la reflexión como muros digitales para que los estudiantes puedan expresarse a través de un texto, una canción, una imagen; para encontrar información a través de los tradicionales buscadores o ayudados por la IA; para realizar encuestas y sistematizar los hallazgos en bases de datos colaborativas, para compartir lo aprendido mediante presentaciones interactivas multimediales; para celebrarlos en encuentros virtuales donde nos saludamos con “buenos días, buenas tardes y buenas noches” y utilizamos traductores e intérpretes para que ni el huso horario ni el idioma nos impidan encontrarnos.

Podemos así pensar en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio híbridos o virtuales, partiendo del aula real o virtual para llegar a una comunidad remota ya sea en tiempo, espacio o posibilidades de contacto directo. Así lo hicieron en el proyecto “Cuentos antivirales” realizado por los niños del Colegio Ártica de Madrid, España, que grabaron relatos para difundirlos en los hospitales. A través de los muros del aula y de los hospitales, pudieron abrirse ventanas virtuales donde los conocimientos circularon de lado a lado para complementarse y aprender unos de los otros, para encontrarse en medio de la diversidad. Un intercambio que enriqueció también la calidad y la sustentabilidad de los proyectos. Y el sentido del para qué y con quién aprender y realizar un servicio solidario.

### Desafiar las suposiciones de los estudiantes

Si “ablandamos” las paredes del aula los límites ya no son tan rígidos. Se abren nuevos espacios de intercambio y participación donde no hay un único conocimiento establecido. Ya no es una cuidada lista bibliográfica que enmarca los contenidos a desarrollar y que “baja” de los docentes a los estudiantes. El conocimiento está distribuido y hay que buscarlo entre fuentes diversas. Y en el marco de los proyectos de aprendizaje-servicio, indagar los conocimientos de la comunidad se convierte en un factor fundamental al pensar las propuestas de trabajo conjunto, aun cuando desafíe sus conocimientos y supuestos previos.

Los estudiantes de Tucumán, al entrevistar a pobladores rurales y confrontar los saberes populares con los científicos, no solo aprendieron más que leyendo sólo la bibliografía de la materia sino también sobre los usos y costumbres de la comunidad -en muchos casos muy diferentes a los propios – para a partir de allí definir cómo trabajar juntos. El encuentro con el “otro” es el que, mediante una planificada reflexión sobre lo vivido, les permitió desarrollar la capacidad de escucha, de empatía, de respeto frente a la diversidad.

Sin embargo, hoy los estudiantes acceden fácilmente al conocimiento que encuentran a través de medios digitales. Publicaciones muy atractivas visualmente por su formato y poder comunicativo que, integrando herramientas de Inteligencia Artificial, no se validan por la fuente académica que los produce sino por la cantidad de “me gusta” que los viralizan. Y allí aparecen y se plantean nuevos problemas, nuevas fuentes de información, nuevos lenguajes, nuevas preguntas: ¿Dónde están los límites de la autoría? ¿Qué es real? ¿Qué es artificial? ¿Qué es lo que yo creo frente a lo que se impone en el entorno? ¿Qué es lo que yo puedo publicar? ¿Qué es lo que yo puedo hacer? ¿Qué es lo que podemos hacer juntos?

El aprendizaje-servicio nos incita a identificar necesidades “reales y sentidas” de la comunidad y que los estudiantes sean los verdaderos protagonistas del cambio. Para ello es fundamental “desafiar las suposiciones de los estudiantes” mediante la reflexión crítica: generar espacios donde puedan reflexionar sobre sus propias creencias y aprender cómo identificar los conocimientos que les permitan resolver problemas reales y no solo “para la pantalla”. Aquí se trata de mejorar la calidad de vida de las personas, aunque lamentablemente no siempre logre ser tendencia.

Esta propuesta pedagógica nos saca -a los docentes- de nuestra “zona de confort”. No es la misma clase la que podemos repetir anualmente. No son los mismos estudiantes. No es el mismo entorno. No es la misma situación global. No son aplicables las mismas estrategias para **reimaginar nuestro futuro juntos y acordar un nuevo contrato social para la educación**. Es por eso que tenemos que confiar en nuestros estudiantes, para que puedan realmente ser los protagonistas del cambio y los constructores de un futuro mejor para todos. Tenemos que acompañar sus procesos de formación ayudándolos a tener una mirada crítica y proactiva sobre la realidad y para eso debemos estar dispuestos a ajustar nuestras propuestas de enseñanza y revisar también los “para qué” y “con quién” de nuestra tarea docente.

### Tejer redes fraternas

Necesitamos abrirnos a nuevos escenarios, reales y virtuales, para que nuestros estudiantes puedan desarrollar competencias vinculadas con la comunicación, la empatía y las redes para ampliar el alcance de sus investigaciones y de sus proyectos al poder confrontarlos con nuevas voces y aprender de otras miradas. Necesitamos conectarlos **con sistemas, procesos y experiencias más amplios que sus propias experiencias** para que puedan adaptarse a los cambios y desafíos a los que los/nos enfrenta un mundo atravesado por innumerables conflictos.

Y que, al ablandar sus propias miradas, puedan también encontrarse con otros a quienes enseñar y con quienes también aprender; para ayudar y para dejarse ayudar; para soñar que un mundo mejor es posible y aprender y ser solidarios para lograrlo juntos.

## Capítulo 6

# Un servicio humilde y solidario

*“Es vital que los estudiantes aborden el servicio con un espíritu de humildad y libre de paternalismos, especialmente en relación con personas que quizás se enfrentan a desafíos diferentes.”*  
(UNESCO, 2022:54).

### 6.1 Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)

Cuando en América Latina se comenzó a traducir el *“service-learning”* norteamericano como *“aprendizaje-servicio solidario”* (AYSS), fue justamente para enfatizar que no cualquier servicio bien intencionado era igualmente educativo ni contribuye de la misma manera a la transformación social.

El concepto de *“solidaridad”* tal como lo entendemos en la comunidad iberoamericana del aprendizaje-servicio enfatiza justamente la superación del paternalismo y la búsqueda de establecer vínculos *“horizontales”*. Los estudiantes que se aproximan a la comunidad con una intención solidaria debieran asumir que son simultáneamente benefactores y beneficiarios, ya que aprenden *en y de* la comunidad mientras colaboran con la resolución de sus problemáticas.

Por otra parte, la mayoría de los mejores proyectos de AYSS relevados en América Latina y el Caribe son desarrollados por niños y adolescentes que viven en contextos de pobreza y ofrecen sus saberes a sus propias comunidades. Las escuelas que atienden a los sectores más privilegiados, por su parte, tienen una larga tradición de *“campañas solidarias”* en las que se recolecta dinero o bienes para distribuir, pero que -aún siendo útiles y meritorias en la mayoría de los casos- no suelen articular con los contenidos curriculares ni alentar contactos personales entre los estudiantes y las poblaciones destinatarias de la ayuda.

Por ello, en nuestra región ha sido fundamental incluir, como parte de la reflexión de los estudiantes en sus proyectos de AYSS, la distinción entre una beneficencia paternalista que *“desciende”* verticalmente desde quienes tienen más recursos materiales a quienes tienen menos, y una auténtica solidaridad que asume *“horizontalmente”* la igual dignidad de todo ser humano y la potencialidad del encuentro y el enriquecimiento mutuo, tal como se expresa sintéticamente en el siguiente cuadro:

#### Diferencias entre beneficencia *“vertical”* y solidaridad *“horizontal”*<sup>114</sup>

Beneficencia <i>“vertical”</i>	Solidaridad <i>“horizontal”</i>
Paternalismo	Fraternidad

114 Fuente: Tapia, M. N.; Bridi, G.; Maidana, M. P.; Rial, S. (2015) *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá, CELAM, PP. 99-124. Tapia, M. N. (2022) *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario. Edición 20° aniversario CLAYSS*. Buenos Aires, CLAYSS. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_20aniosCLAYSS\\_guia\\_para\\_desarrollar\\_proyectos\\_AYSS.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_20aniosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf)

Beneficencia “vertical”	Solidaridad “horizontal”
Dar-Ayudar “desde arriba”	Compartir-Don recíproco Colaborar en la solución de problemas
Hacer “para”	Hacer “con”, co-protagonismo
Cientelismo	Empoderamiento
“Nosotros ya sabemos todo”	intercambio y construcción conjunta de saberes
“Me hace sentir bien”	Empatía, vínculos prosociales
Reproducción de situaciones de injusticia	Reconocimiento de derechos, búsqueda de equidad y justicia.

### a) Una solidaridad que escucha con humildad

Uno de los primeros requisitos para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio auténticamente solidarios es partir de diagnósticos participativos, que impliquen la escucha atenta y humilde de los miembros de la comunidad. Sin este tipo de diagnóstico, las instituciones educativas de todos los niveles corren el riesgo de ofrecer un “servicio” que se piensa que la comunidad necesita, pero que en realidad no se corresponde con las auténticas necesidades de esta.

En el caso de una **escuela rural de Uruguay**<sup>115</sup>, las docentes del Nivel Inicial deseaban poner la escuela al servicio de la comunidad, y organizaron un curso sobre técnicas agropecuarias abierta a todos los pequeños productores locales. Para su sorpresa y frustración, nadie se manifestó interesado en el curso. Poco después, las docentes participaron en un curso sobre aprendizaje-servicio, y le interesó ver que en el “itinerario”<sup>116</sup> de un buen proyecto una de las primeras etapas era hacer un diagnóstico participativo de las necesidades locales más sentidas, escuchando las voces de la propia comunidad. Decidieron entonces entablar un diálogo abierto con madres y padres de sus pequeños alumnos, dispuestas a escuchar todas sus opiniones. Con franqueza, las familias comentaron que el curso que habían ofrecido se trataba de cuestiones que para ellos ya eran familiares, y les plantearon en cambio una cuestión que no esperaban: la de la carencia de una plaza donde los niños pudieran jugar con tranquilidad. El predio que en el pueblo se destinaba a la plaza era en realidad una extensión de terreno bastante descuidada, por la que vacas, caballos y perros cruzaban sin ningún impedimento, y como consecuencia nadie se arriesgaba a exponer a sus niños a ir a jugar allí. Así nació el proyecto de dotar al pueblo de una plaza de juegos segura. Las docentes y las familias se contactaron con el municipio, y contribuyeron al cercado del predio. Los niños imaginaron, dibujaron y escribieron los juegos que deseaban tener en “su” plaza, y a partir de allí se diseñó en conjunto lo que hoy es la plaza de juegos infantiles de la localidad.

Los estudiantes de **Ingeniería en Recursos Naturales y Ambiente de la Universidad de Salta**<sup>117</sup> (Salta, Argentina) solían aprobar la asignatura “Introducción a las Energías

115 Testimonio recogido en la Jornada de capacitación docente desarrollada por el programa “Aprendiendo Juntos” del Centro del Voluntariado del Uruguay, Montevideo, 22 de octubre de 2002.

116 Fuente: Tapia, M.N. (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva. TAPIA, M.N. (2022) (op.cit.) [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_20añosCLAYSS\\_guia\\_para\\_desarrollar\\_proyectos\\_AYSS.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_20añosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf)

117 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2009, A). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior” 2008*. República Argentina PP 48-55, <https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2009>



Universidad Nacional  
de Salta

Foto: Secretaría de  
Educación, Ministerio  
de Capital Humano,  
Argentina

Renovables” presentando una simulación digital del funcionamiento de un horno solar o de otros dispositivos de aprovechamiento de energías renovables. En 2007, la cátedra concursó y obtuvo fondos del programa nacional de Voluntariado Universitario, con los que se propuso a los estudiantes pasar de la teoría a la práctica, y emplear sus conocimientos para no sólo diseñar, sino también producir e instalar dispositivos tecnológicos para el aprovechamiento de la energía solar al servicio de comunidades rurales en la zona andina de su provincia.

Estos proyectos de aprendizaje-servicio solidario comenzaban con un viaje exploratorio y de diagnóstico a cada una de las comunidades donde se proponían instalar los dispositivos, del que participaban un pequeño grupo de docentes y estudiantes. Al llegar a una de ellas, situada en alta montaña, lo primero que llamó la atención a los jóvenes fue un grupo de mujeres lavando la ropa en el arroyo. Al probar de meter sus manos en el agua, les resultó tan fría que les hizo arder la piel. Frente a esta experiencia, su primera propuesta fue que en esa comunidad se instalaran calefones solares en cada hogar. Como en cada visita diagnóstica, se organizó una reunión en la que docentes y estudiantes presentaron el proyecto a los vecinos, de origen mayoritariamente coya. El líder de la comunidad aprobó el proyecto, y los varones presentes se mostraron de acuerdo. Pero el equipo de la universidad sabía que tenía que dar tiempo antes de que las mujeres se expresaran. Cuando finalmente lo hicieron, les explicaron que, en su tradición ancestral, las mujeres salen al campo y al arroyo a trabajar juntas, y que no les gustaba la idea de quedarse encerradas en sus ranchos lavando la ropa solas, en vez de que ese fuera el momento del día para compartir conversación y novedades con las vecinas.

El equipo de la universidad, asumiendo con humildad que desde su cultura urbana no habían diseñado el proyecto adecuado, escucharon y aceptaron la crítica, y re-diseñaron la propuesta. Con la aprobación de toda la comunidad, diseñaron y construyeron un lavadero comunitario con paneles solares, en el que las mujeres de la localidad pueden seguir lavando la ropa juntas... pero con agua caliente.

---

[exp\\_pp2008.pdf](#) y entrevista de María Nieves Tapia con el Ing. Marcelo Gea, docente coordinador de la práctica, Buenos Aires, 30 de agosto 2008.



Colegio Michael Ham  
(Provincia de Buenos  
Aires, Argentina)

Foto: Secretaria de  
Educación, Ministerio  
de Capital Humano,  
Argentina.

### b) Una solidaridad que se pone en el lugar del otro

Desarrollar en los estudiantes un “*espíritu de humildad y libre de paternalismos*” requiere en general la planificación intencionada de actividades de reflexión previas al contacto con la comunidad, y a lo largo del desarrollo de todo el proyecto, que permitan conocer y comprender los contextos socioeconómicos y culturales, y desarrollar actitudes de empatía y acercamiento humilde y respetuoso a todos los miembros de la comunidad.

En muchas escuelas técnicas que desarrollan proyectos para la eliminación de las barreras arquitectónicas urbanas, un trabajo previo frecuente es proponer a los estudiantes que recorran el barrio en una silla de ruedas, no sólo para identificar las barreras arquitectónicas, sino para ponerse en el lugar de las personas con dificultades de movilidad.

En el caso de las alumnas de 6° grado del **Colegio Michael Ham**<sup>118</sup> (Olivos, Buenos Aires, Argentina), el ejercicio de empatía fue el eje mismo del proyecto de AYSS. En años anteriores, habían visitado una escuela estatal para niños no videntes cercana, y habían llevado golosinas y preparado juegos. En cambio, luego de una conversación entre docentes de ambas instituciones, llegaron a la conclusión de que la auténtica necesidad era contar con materiales didácticos adecuados para niños ciegos. Los que tenían se desgastaban muy rápidamente, y para algunas asignaturas -como geografía argentina- era muy difícil encontrar mapas en relieve. A partir de ese diagnóstico compartido, la consigna para el proyecto “Lo esencial es invisible a los ojos” fue: “¿Cómo podría un estudiante no vidente aprender estos mismos temas que estoy estudiando?”, y en base a esa pregunta producir materiales didácticos adecuados para los niños no videntes. En Ciencias Naturales, las estudiantes hicieron láminas en relieve de los aparatos digestivo y respiratorio, perforando con un punzón sobre los esquemas calcados y plastificados; en Matemática, prepararon materiales para Geometría, realizados cuerpos geométricos con goma Eva y utilizando escritura Braille, y juegos de dominó con diferentes relieves para identificar números; en Ciencias Sociales, fabricaron maquetas del territorio argentino con plastilina con los

118 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2007, B), (op.cit) P. 15.

diferentes relieves, y mapas punteados con punzón; en Lengua, seleccionaron textos de la biblioteca del colegio para grabar cuentos, teatro y poesía adecuados a distintas edades e intereses. Para realizar estos materiales, las alumnas debieron revisar sus conocimientos generales sobre los diferentes temas. Por ejemplo, fortalecieron su destreza en el manejo de los elementos de Geometría, para que los ángulos en goma Eva fueran exactos, y mejoraron su capacidad para leer en voz alta de manera de que las grabaciones resultaran claras. De esta manera, el aprendizaje mismo fue en sí mismo el servicio a la escuela de no videntes, y la actividad solidaria estuvo basada en la empatía y la escucha de las auténticas necesidades a atender.

### **c) Una solidaridad que permite el aprendizaje recíproco y la conciencia de ser co-protagonistas y co-beneficiarios**

Como se señaló en el capítulo anterior, en los proyectos de aprendizaje-servicio solidario la comunidad local no es sólo un espacio de participación para los estudiantes, sino también un espacio de aprendizaje. En un buen proyecto de AYSS, todos los participantes en la actividad son conscientes de ser co-protagonistas y co-beneficiarios de la actividad, y se hacen evidentes los aprendizajes y beneficios recíprocos.

Por ejemplo, el **Liceo Industrial Remehue**<sup>119</sup>(Osorno, Chile), con especialidad en construcciones, debía organizar pasantías de práctica para los estudiantes del último año. La escuela estaba situada en un contexto rural, con mayoría de población de origen mapuche, y se decidió hacer las prácticas al servicio de esas comunidades. Se iniciaba con una actividad de diagnóstico participativo, en la que se dialogaba con el “lonco” (autoridad mapuche local) y otros referentes locales, para decidir cuál era la necesidad por atender. Cada grupo de estudiantes era asignado a un proyecto específico acordado con la comunidad, ya fuera la construcción de un centro comunitario o la casa para una familia, o la refacción de edificios ya existentes. Habiendo participado desde su inicio en la definición del proyecto, la comunidad se percibía como co-protagonista y no sólo beneficiaria del mismo.

Sobre esa base, los docentes planificaron que -durante los 15 días en que vivían en la comunidad y desarrollaban la práctica constructiva- el proyecto incluyera encuentros de intercambio con los pobladores, en los que estos transmitían a los estudiantes las tradiciones culturales locales, leyendas y mitos de la región, mientras comían juntos. Para los estudiantes -criollos y mapuche- estos intercambios constituyeron una parte muy importante de los aprendizajes logrados en la pasantía, y fortalecieron su conciencia de ser co-beneficiarios del proyecto.

En el caso de los estudiantes provenientes de los sectores más privilegiados, una parte importante de los aprendizajes que suelen desarrollarse en un proyecto de AYSS es el conocimiento de lugares y situaciones sociales con las que no habían tomado contacto antes. Un grupo de adolescentes de una escuela de gestión privada, que por primera vez había entrado en un barrio precario de la periferia de su ciudad, decidió llamar a su proyecto “Salir del tupper”, porque sentían que hasta entonces habían vivido “aislados

---

119 Fuente: Garrido, Oscar (2003). “Liceo industrial Remehue: su currículum educativo y su nueva forma de generación de aprendizajes mutuos entre la escuela y las comunidades rurales de la Región de Los Lagos”. En: Surawski, Antonieta y Julia Cubillos. *Ampliando la ciudadanía, promoviendo la participación: 30 innovaciones locales*. Santiago de Chile, Programa Ciudadanía y Gestión Local. Instituto de Asuntos Públicos y Fundación para la Superación de la Pobreza PP. 221-248. [https://www.innovacionciudadana.cl/wp-content/uploads/casos\\_documentados/dctos/200912101658120.pdf](https://www.innovacionciudadana.cl/wp-content/uploads/casos_documentados/dctos/200912101658120.pdf)  
Instituto de Educación Rural Liceo Técnico Profesional Remehue – Osorno. *Proyecto Educativo Institucional 2010-2013*. <http://www.wfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/22004/ProyectoEducativo22004.pdf>

herméticamente” de la realidad. Al acudir al barrio para colaborar con el centro de salud en el diagnóstico de agudeza visual de los niños y facilitarles la obtención de anteojos, no sólo habían colaborado con la salud y la integración escolar de los destinatarios del proyecto, sino que la experiencia había ayudado a los adolescentes a salir del aislamiento en el que habían vivido y a comenzar a conocer la realidad de una parte de su país que desconocían. De esta manera, quienes habían comenzado el proyecto considerándose “donantes de anteojos” se habían descubierto como “co-beneficiarios” del proyecto solidario.

## 6.2 Cuidados, Altruismo y Reciprocidad en el aprendizaje servicio



### Xus Martín

Xus Martín es Doctora en Pedagogía. Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM). Coordina el Máster Europeo “Educación en valores y ciudadanía”. Imparte asignaturas vinculadas a la Teoría de la Educación y la Educación en valores en el grado de Pedagogía de la UB. Sus principales líneas de investigación son: aprendizaje servicio, educación en valores y adolescentes en riesgo de exclusión, temas sobre los cuales tiene numerosas publicaciones individuales y colectivas. Algunas de ellas son: Entornos que capacitan (Narcea, 2022); Esbozo para educar en valores (Horsori, 2021); Educarse es de valientes. Aprendizaje servicio con adolescentes en riesgo de exclusión (Octaedro, 2018) Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad (Graó, 2016).

## Introducción

La contribución del aprendizaje servicio a la educación en valores es un aspecto destacado en la literatura sobre el tema, y en los comentarios de docentes de distintos niveles educativos. De manera generalizada se reconoce que las prácticas de aprendizaje-servicio activan valores, facilitando que cada participante los integre de manera progresiva en su modo de ser y en su conducta (Martín, Bar, Gijón, Puig y Rubio, 2021). Valores que se ejercen en el servicio y sobre los que se reflexiona en los aprendizajes

Valores, actitudes y conductas son elementos interrelacionados que difícilmente pueden avanzar por separado. De hecho, los especialistas en clarificación de valores (Raths, Harmin, y Simon, 1987) defienden que sólo cuando estos se aprecian, se valoran y se traducen en conductas, se puede decir que un valor está integrado en la vida de la persona.

En esta breve aportación intentaremos ahondar en la importancia que los valores tienen en el aprendizaje-servicio, focalizando nuestra mirada en alguna de las actitudes más significativas que deberían estar presentes en la conducta de los jóvenes al realizar el servicio. Para ello, tomamos como referencia la propuesta que nos llega del documento «Reimaginar juntos nuestros futuros» publicado por la Unesco, donde literalmente se defiende que «Es vital que los estudiantes aborden el servicio con un espíritu de humildad y libre de paternalismos, especialmente en relación con personas que quizás se enfrentan a desafíos diferentes». (UNESCO, 2022:54).

La cita nos invita a reflexionar sobre el espíritu de humildad y la ausencia de paternalismos. ¿Qué caracteriza una actitud de humildad que no cae en el paternalismo, pero que sí se deja interpelar por la realidad y reacciona a las necesidades de las personas?

### **La actitud paternalista contradice el aprendizaje servicio**

El concepto de humildad no siempre ha tenido una buena acogida, tanto a nivel social como educativo. Quizás por esta razón, no se le ha dado la importancia que merece al analizar las actividades de aprendizaje-servicio. En ocasiones, se ha asociado la humildad con una autoestima poco desarrollada y con actitudes inseguras o sumisas. El adjetivo “humilde” ha sido utilizado para describir a personas con personalidades débiles, frágiles o con falta de confianza en sí mismas.

Además, se ha popularizado la expresión de “falsa humildad” para criticar la negativa a reconocer en público las propias potencialidades, aciertos o virtudes. Esta actitud se ha considerado falsa y carente de autenticidad. Sin embargo, nada de esto tiene que ver con la verdadera humildad, que consiste en valorar que todos los seres humanos somos iguales en dignidad. Igualdad y respeto mutuo son la base de una actitud humilde.

Aquellas personas que actúan con “espíritu de humildad” no se rebajan ante los demás, no aprovechan situaciones de poder o privilegio para erigirse en alguien superior, y obtener beneficios. Esta actitud se aplica también cuando se relacionan con personas o colectivos con quienes resultan muy evidentes otras desigualdades (económicas, culturales, o sociales). En palabras textuales del documento de la UNESCO, “con personas que quizás se enfrentan a desafíos diferentes”.

Asimismo, la actitud de los jóvenes en el ejercicio del servicio a la comunidad se aleja tanto de la humildad mal entendida, como de la actitud paternalista. Aquella que, con la intención de ayudar, manifiesta un exceso de protección que sitúa al otro, a las personas o colectivos beneficiarios del servicio, en situación de inferioridad, acentuando así sus necesidades, limitaciones o vulnerabilidades. Esta actitud genera distancia y contradice la esencia de las prácticas de aprendizaje-servicio, que buscan establecer relaciones horizontales basadas en la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad, conceptos que han estado más presentes en la literatura sobre el tema.

Recordemos que, no en vano, el aprendizaje-servicio se ha defendido como respuesta clara y contundente al distanciamiento, elitismo, desconocimiento y desconexión con el entorno, que durante décadas se ha criticado a la institución universitaria y, aunque en menor medida, también a la escuela. Fueron las pedagogías progresistas de finales de siglo XIX e inicios de S.XX las que centraron su intervención en “romper los muros” que separaban la escuela de la comunidad y las que alentaron prácticas en las que el alumnado contribuía a la mejora del entorno del que formaba parte. (Dewey, 1967; Freinet 1976; Neill 1978; Makarenko 1983).

### **Vulnerabilidad y cuidados**

Hemos afirmado anteriormente que la actitud humilde valora que todos los seres humanos somos iguales en dignidad. Debemos añadir que también es aquella que reconoce que todos y todas somos vulnerables. Todos y todas.

La vulnerabilidad nos define como especie y cualquier persona, sin distinción, experimenta en distintos momentos de su vida fragilidad y desconcierto, sintiendo la necesidad de la ayuda y del cuidado de los demás para salir adelante. Sabernos vulnerables nos permite acercarnos al otro desde el respeto y el reconocimiento.

Así, la pregunta que nos planteábamos al inicio de nuestra reflexión sobre “¿Qué caracteriza una actitud de humildad que no cae en el paternalismo, pero que sí que se deja interpelar por la realidad y reacciona a las necesidades de los demás?”, podemos abordarla apelando a “los cuidados”, a la necesidad de ser cuidados y a la tendencia natural a cuidar a quienes dependen de nosotros. Un cuidado que Joan Tronto define como democrático y del que dice que consiste en derrocar las relaciones jerárquicas (pp. 282-284), también las relaciones paternalistas a las que hemos hecho referencia anteriormente.

En todas las experiencias presentadas en este capítulo se pone de manifiesto la necesidad de ayuda de los colectivos a quienes se dirige la acción de servicio: familias que necesitan espacios recreativos, fuentes de energía sustentables o casas, así como educadores y niños no videntes que requieren de materiales didácticos adecuados. El contacto directo con los afectados permite a los estudiantes adquirir conocimientos y activar competencias y valores difíciles de adquirir exclusivamente en los centros escolares.

Si bien la ética del cuidado ha crecido gracias a la contribución de autoras feministas (Benhabib, 1992; Gilligan, 1985; Noodings, 2009; Tronto, 2024) que han recuperado valores como la sensibilidad, la empatía, la compasión y la responsabilidad con los demás, no vamos a desarrollar aquí sus aportaciones. Sí que vamos a poner el acento en tres aspectos que forman parte de los cuidados y que se derivan de sus propuestas: el proceso de cuidado, el altruismo y la reciprocidad.

### **El proceso de cuidado**

La actitud de cuidado exige algo más que la corrección y el acierto en el ejercicio del servicio. La manera en la que este se lleva a cabo modifica el trato que recibe la persona. Como nos recuerda Victoria Camps, «cuidar implica desplegar una serie de actitudes que van más allá de realizar unas tareas concretas de vigilancia, asistencia, ayuda o control; el cuidado implica afecto, acompañamiento, cercanía, respeto con la persona a la que hay que cuidar» (2021, p.12). Se trata de requerimientos que nos remiten a la voluntad de reducir distancias y humanizar la relación, porque, efectivamente, el cuidado se expresa en maneras de acercarse al otro, a aquel que en un momento determinado se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad.

Pero si el cuidado es una actitud, cuando se aplica a una actividad, en nuestro caso al aprendizaje-servicio, también es un proceso. Fisher y Tronto (1990) lo estructuraron en cuatro fases.

- Primera fase. El interés por una situación concreta. Identificar una necesidad es imprescindible para iniciar un proceso de cuidado.
- Segunda fase. Alguien o alguna entidad se encarga y asume la responsabilidad de cubrir la necesidad detectada.
- Tercera fase. La realización de un trabajo real de cuidado, dirigido a modificar la situación inicial.
- Cuarta fase. La persona que recibe el cuidado responde (una fase a la que sus autores se refieren como “fase de recepción del cuidado”).

Si leemos las experiencias que se incluyen en el capítulo a la luz de esta aportación, nos damos cuenta que todas se ajustan a las fases que proponen Fisher y Tronto: hay un interés del alumnado por un problema real; las escuelas y la universidad asumen la responsabilidad de dar una respuesta a las necesidades detectadas; se realiza un servicio con la voluntad de contribuir a modificar la situación problemática que da origen a la actividad y las personas que reciben el cuidado responden a esa ayuda.

Posteriormente, Tronto incorporó una quinta fase en la que destaca que las personas receptoras del servicio confían en que este permanezca, cuentan con él y dan por hecho que no va a fallar. Un apunte interesante que pone el énfasis en la relación de confianza que se establece entre quien aporta y quien recibe. Y que en el caso de los estudiantes de la ciudad de Monteros queda muy explícito.

Una evidencia de la significatividad del cuidado en el aprendizaje servicio es el nivel de coincidencia entre sus fases –detectar necesidades, establecer relaciones de partenariado, adquirir conocimientos, realizar el servicio, y celebrar y evaluar la actividad– y las fases del proceso de cuidado.

### **Altruismo y don gratuito**

Dar, recibir y devolver son los tres momentos del ciclo del don que el antropólogo francés Marcel Mauss (2009) formuló tras haber analizado formas de intercambio social en sociedades tribales. Una aportación que sirvió de base para que, posteriormente, los sociólogos antiutilitaristas (Godbout, 1997; Caille, 2014) profundizaran en el concepto de don. Estos autores defienden que las relaciones sociales también están mediadas por la gratuidad, la cooperación y el deseo de ayudar, contradiciendo así la idea de que la única motivación de la conducta humana es el beneficio individual. Consideran que existen multitud de relaciones que están mediadas por el don entendido como una prestación de servicios o de bienes que una persona hace de manera voluntaria y altruista sin esperar nada a cambio.

Altruismo y gratuidad han sido también pilares del aprendizaje-servicio. Quien contribuye a resolver un problema o a paliar una necesidad lo hace sin buscar un beneficio a cambio. Una afirmación que debe ser matizada para recoger los múltiples testimonios de jóvenes que, después de realizar un aprendizaje-servicio, afirman que están convencidos de haber recibido mucho más de lo que han dado.

Dar, recibir, devolver: los tres momentos del ciclo del don. Vamos a detenernos en este último momento, el de “devolver”, a veces el más difícil de visualizar. Devolver es la acción que garantiza la continuidad de la donación y que contribuye a crear una red de relaciones que da y recibe, y que se hace densa en la medida en que los actos de dar y recibir se multiplican. Este momento que queda recogido en la “cadena de favores solidarios” que se establece en la experiencia de la Escuela Especial de la ciudad de Monteros. La cadena compromete a cada familia beneficiada a asumir, junto a los estudiantes, la construcción de bloques para una nueva familia. Un momento vital del proyecto en el que las primeras familias beneficiarias de la acción de los jóvenes descubren que “los otros y las otras que ayudan” también son ellas mismas, y que las casas de su vecindario mejoran en la medida que aumenta el número de familias que se suma a la cadena de favores solidarios. Cada familia, a lo largo del proyecto, es en algún momento sujeto de necesidades y en otro sujeto de ayuda.

### **Relaciones de Reciprocidad**

Hemos visto en el apartado anterior como el dar y el recibir forman parte de un proceso que contribuye a establecer vínculos y a crear redes de relación. Son redes en las que cultivamos «la capacidad de reciprocidad» que, con acierto, defiende Adela Cortina en su libro *Aporofobia, el rechazo del pobre: un desafío para la democracia* (2017).

La reciprocidad en el aprendizaje-servicio entendida como el retorno inmediato de una acción o de una ayuda, resulta difícil de ver porque, efectivamente, quien realiza y quien recibe el servicio no están en la misma situación. Sin embargo, la reciprocidad también puede entenderse como la expectativa de recibir ayuda de los otros cuando se necesite.

Contribuir a crear redes de relación no es solo un gesto solidario y altruista; es también un gesto inteligente que reconoce en la cooperación y en la ayuda mutua un sistema de convivencia más eficaz, útil y productivo que el basado en la competición.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa con voluntad de contribuir a la creación de una comunidad robusta que responda a las necesidades de todos sus miembros sin dejar a nadie fuera. Una voluntad que encontramos reflejada en las experiencias recogidas en este capítulo: alumnas que perciben que los niños invidentes no pueden aprender como los demás y deciden contribuir a la producción de materiales didácticos, adolescentes que, conscientes de su situación de privilegio, cooperan con un centro de salud, o estudiantes de ingeniería comprometidos con la instalación de dispositivos tecnológicos para el aprovechamiento de la energía solar en comunidades rurales.

Cuidado, altruismo y reciprocidad, tres elementos que frenan actitudes paternalistas en el ejercicio del servicio y que, por el contrario, preparan para reconocer y valorar la dignidad de cada persona a la que se atiende, especialmente cuando la acción se dirige a los colectivos más frágiles de la comunidad.

### Referencias

- Benhabib, S. (1992 a) *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Gedisa.
- Caillé, A. (2014). *Anti-utilitarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Le Bord de L'eau éditions.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo del pobre: un desafío para la democracia*. Paidós.
- Dewey, J. (1967): *Experiencia y educación*. Losada.
- Fisher, B. y Tronto, J.C. (1990). Toward a feminist Theory of Caring. In Abel, E., & Nelson, M. (Ed.), *Circles of Care*. Albany, SUNY Press.
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Laia.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Godbout, J. (1997). *El espíritu del don*. s. XXI
- Makarenko, A. (1983). *Poema pedagógico*. Planeta.
- Martín, Bar, Gijón, Puig y Rubio, (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad* 16(1), 12-22
- Mauss (2009). *Ensayo sobre el don*. Katz.
- Neill, A.S. (1978): *Summerhill*. FCE.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- Raths, L.; Harmin, M. y Simon, S. (1987). *El sentido de los valores en la enseñanza*. Uthea.
- Tronto, J. (2024). *Democracia y cuidado*. Rayo verde.

### 6.3 La incompletud del propio saber:

#### principio estructurante de la solidaridad en el aprendizaje-servicio



#### Daniela Gargantini

Doctora en Arquitectura, docente-investigadora de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina) y Coordinadora regional de la Red de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de la Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina (AUSJAL). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) y miembro del Centro Experimental de la Vivienda Económica.

Coordina el Servicio socio-habitacional de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Córdoba, asignatura de aprendizaje-servicio para el mejoramiento urbano-habitacional en asentamientos vulnerables. Fue Secretaría Técnica, Vicerrectora de Medio Universitario y Vicerrectora Académica de dicha universidad.

Ha publicado artículos y dictado cursos sobre estas temáticas en diversos países de América Latina y Europa, destacándose sus contribuciones sobre RSU y el diseño e implementación de propuestas formativas y de institucionalización del compromiso social en las diversas funciones universitarias. Actualmente forma parte del Consejo Consultivo Académico de Uniservitate, programa global de AYSS para universidades católicas.

*Poner a la persona en el centro (en nuestros centros educativos) significa des-centrarnos de nosotros mismos para percibir a los otros, especialmente a aquellos que están en los márgenes de nuestras sociedades, y que no solo necesitan nuestra ayuda, sino que tienen mucho que enseñarnos y aportarnos. (Papa Francisco, 2024)*

Frente a modelos excluyentes y de competencia individualista como los que se han consolidado en las últimas décadas, la cooperación, la solidaridad, la empatía y la compasión, así como promover las capacidades para trabajar juntos, constituyen los principios fundamentales para sustentar las nuevas pedagogías que necesitamos no sólo para reparar injusticias, sino como estrategias transformadoras del mundo en el que vivimos (UNESCO, 2022). En este marco es que cobra vigencia el aprendizaje-servicio como una de las metodologías pedagógicas capaces de favorecer este tipo de principios, a partir del desarrollo de prácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje superadores.

Ahora bien, estos principios pueden recostarse o comprenderse bajo paradigmas que lejos de propiciar las transformaciones buscadas, reproduzcan -aún con las mejores intenciones- los sistemas de poder y de injusticias o exclusiones que se quieren revertir. La omisión de las subjetividades femeninas en el caso de los alumnos de la Facultad de Ingeniería en Recursos Naturales y Ambiente de la Universidad de Salta expuesto, resulta un claro ejemplo de ello: la mera traslación de las percepciones estudiantiles sobre lo que significaba la solución adecuada, permitía cubrir en mejores condiciones una necesidad doméstica como resulta el lavado de la ropa, pero inhibía el desarrollo de una práctica de consolidación comunitaria estructurante para el empoderamiento femenino en la comunidad. De allí que no es menor todo esfuerzo por conceptualizar y evidenciar -a través de reflexiones críticas y

prácticas ejemplificadoras-, el tipo de servicio, de solidaridad, de compasión, empatía y de colaboración que estamos promoviendo y se necesitan potenciar.

Tal como lo expresa Blanco Ospina (2021), la solidaridad, asociada a su concepto original (*in solidum*), hace alusión a la obligación jurídica de una relación donde todos los deudores deben responder por la deuda o compromiso que han adquirido. Bajo este origen, el concepto de solidaridad da cuenta de la mutua responsabilidad entre todos y el individuo.

Producto de la incidencia judeo-cristiana, la noción de solidaridad se comprende como un valor que, desde el reconocimiento de la igual dignidad de las personas, se ancla en la colaboración mutua entre los individuos, nos ayuda a ser conscientes de las necesidades de otros y nos genera el deseo de sumar en su satisfacción. Bajo esta perspectiva, la tentación de confundir este tipo de colaboración y corresponsabilidad con el deseo asistencial y paternalista de sumar al bienestar ajeno, resulta un riesgo siempre latente. Ésta es una de las razones fundamentales por las cuales, bajo acciones solidarias, se suelen reproducir esquemas de poder generadores de las exclusiones e injusticias que se quieren subsanar con las mismas.

En el campo académico-científico y también educativo esta tentación es aún mayor. Partiendo de reconocer que la educación que se ofrece no sólo es producto de una sociedad, sino que también busca transformarla, su doble identidad (como reflejo y como molde) la estructura. Y desde allí se plantean relaciones de tensión que la convierten en un campo en permanente construcción y disputa.

Históricamente -particularmente en occidente- el conocimiento ha sido producido, validado, difundido e incluso “transferido” (la simple denominación lo denota) bajo parámetros de arrogancia. Sistemáticamente nos hemos dedicado a establecer estructuras validadoras de ciertos modos de conocimiento por sobre otros. Nuestras escuelas y universidades se han transformado, en la mayoría de las ocasiones, en centros donde sin dejar de ser espacios de cuestionamientos y preguntas, se validan y consagran conocimientos y saberes que luego se difunden a través de la docencia o se ofrecen a través de la extensión.

Desde el hostigamiento o desde la ignorancia, en nuestros ámbitos educativos hay mucho elitismo disfrazado de calidad. Esto ha hecho que, en muchas ocasiones, lejos de ser el espacio de las preguntas plurales y agudas propiciadoras de respuestas de igual tenor, nos hemos transformado en el espacio de la reproducción de dogmas y modos resolutivos ya consagrados dignos de “transferir”. Se producen así nuevos conocimientos, pero no se cuestionan sus modos de producción. Es más, el modo científico resulta el consagrado y es el único que ostenta el valor de calidad deseado, desconociendo las innumerables maneras de conocer y de solucionar problemas que existen desde otros lugares, contextos, culturas y cosmovisiones.

Sin embargo, hoy esta noción del conocimiento está en crisis. Básicamente porque resulta insuficiente a la hora de resolver los grandes dilemas de la humanidad, y porque su producción ha generado tantos avances como problemas en su aplicación. Las grandes problemáticas a las que hoy nuestras sociedades se enfrentan (cambio climático, crisis democráticas, pobreza y segregación extendida, etc.) no sólo son multicausales, sino presentan una multiplicidad de aristas que no logran comprenderse ni abarcarse desde este modo único y consagrado de conocer.

Los abordajes inter o trasdisciplinares, más allá de haber sido profusamente proclamados, pero escasamente ejercidos, han tratado de hacer frente a estos desafíos, pero también han mostrado sus limitaciones. Esto sucede porque, así como fue preciso avanzar hacia un genuino reconocimiento y validación igualitaria de las distintas disciplinas (aunque todavía

existen deudas por saldar en este sentido), resulta importante recuperar la noción de que no existe un único conocimiento, universal y posible de ser enseñado o aprendido. Tal como expresa Boaventura de Souza Santos (2004: 102), “hay diferentes tipos de conocimiento y cada conocimiento crea ciertos desconocimientos”. Como contracara, nadie es ignorante; o en algún aspecto todos lo somos. Bajo esta perspectiva del autor, “un sistema de conocimientos es siempre un sistema de desconocimientos”.

Es en esta concepción epistemológica, más que en connotaciones valóricas discutibles, que merece inscribirse la noción de solidaridad, de espíritu de humildad y libre de paternalismos en que todo proceso de docencia, de investigación y de servicio debe ser encausado.

Sólo desde el reconocimiento de la importancia de esta ecología de saberes es que se encuentra la clave desde la cual pueden promoverse procesos de producción y de transmisión del conocimiento realmente transformadores. Sin ella, cualquier metodología activa –incluso la del aprendizaje-servicio– puede quedar presa de seguir reproduciendo invisibilizaciones o desprestigios de los múltiples saberes presentes en los distintos sectores sociales, culturas y territorios. Y por ende no terminar de ser pertinentes o generar impactos mucho más perjudiciales que los propiciados por los problemas que se querían solucionar.

La humildad y la co-construcción de conocimiento y soluciones necesarias no debieran partir así de un simple valor personal o colectivo a promover, sino de una comprensión abarcativa de que necesitamos esos otros saberes, subjetividades, percepciones, culturas y cosmovisiones para poder abordar, con la máxima completud posible, las diversas dimensiones de los problemas que buscamos conocer o resolver.

Sin embargo, es importante reconocer que, en la mayoría de nuestros ámbitos educativos, existen conocimientos privilegiados (el científico es el que detenta mayor prestigio) y conocimientos invisibilizados, ignorados o menospreciados (como el conocimiento ancestral, el propio de los oficios y del hacer manual, el saber popular, etc.). Ahora bien, “cuando se desacredita un conocimiento o cierto tipo de conocimiento, por ejemplo, el campesino o indígena, se desacreditan también las prácticas sociales y los grupos sociales que crean y utilizan ese tipo de conocimiento. Por esta razón, no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global, vale decir, sin que exista más justicia entre los distintos conocimientos.” (De Sousa Santos, 2004: 13)

Desde esta postura, es clave recuperar estas formas marginales y contra-hegemónicas de conocimiento. Por lo que la contracara de la solidaridad (y de la humildad que debieran caracterizar al servicio que se preste bajo esta noción) no resulta el mero individualismo o el ostracismo académico que nos encierra en las aulas e institutos, sino también el colonialismo que impide reconocer al otro diferente pero igualmente valioso y necesario, transformándolo en un simple objeto pasivo y depositario del proceso en curso.

Es en esta dualidad epistemológica *solidaridad-colonialismo* y desde el reconocimiento de la incompletud del propio saber, donde ya no se debate lo que es o no es conocimiento, sino que se concibe el conocer (también el servir) no en clave de imposición (a veces bien intencionada) sino de co-construcción desde una constelación de saberes. Saberes diferentes (académicos, populares, codificados o tácitos) pero todos necesarios, todos útiles, todos validados y estratégicos en su interrelación.

Importa así abrir cuestionamiento sobre los mecanismos de recupero de saberes, memorias y sensibilidades que los proyectos de aprendizaje-servicio promueven, no como actividades intelectuales abstractas sino como prácticas sociales que se constituyen como propuestas superadoras, frente a los enfoques verticalistas, transferencistas o asistencialistas que imperan.

El caso de la escuela rural de Uruguay descrito en el presente capítulo, así como la experiencia de los alumnos de la Facultad de Ingeniería en Recursos Naturales y Ambiente de la Universidad de Salta ya mencionada, lo evidencian. En ellas, por el contrario, “la superioridad de un saber sobre otro deja de ser definido por el grado de institucionalización y profesionalización, para pasar a ser definida por la contribución pragmática (y el grado de adecuación cultural y contextual) que ese saber arroja sobre el campo de experiencia que reúne a los agentes” (Peresini, 2023: 26)

Para que ello suceda, deben ensayarse otros modos de indagación, de observación, de habilitación de lenguajes y tipos de transmisión (oral, gestual, manual) que deben ser reconocidos, aprendidos y decodificados tanto por alumnos, como por docentes y junto a los diferentes actores sociales.

Sólo de esta manera, interactoral e intersectorialmente, es posible internalizar valores alternativos capaces de impulsar procesos diferenciadores, liberadores o emancipatorios de desarrollo endógeno (Dagnino, 2008). Sólo así es posible superar el paternalismo o el asistencialismo que condena a unos (las comunidades o actores sociales involucrados) a la invisibilización, y a los otros (los estudiantes y docentes) a una arrogancia disfrazada de compromiso profesional o ciudadano mal entendido, que termina reproduciendo esquemas que nada se parecen al tipo de proceso educativo transformador que necesitamos con urgencia para contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva y sustentable.

### Referencias bibliográficas

- BLANCO OSPINA, S. (2021, septiembre 2). *Los 3 tipos de solidaridad (explicados y con ejemplos)*. <https://psicologiymente.com/social/tipos-solidaridad>
- CHAVARRÍA, M. y GARCÍA, F. (2004) *Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura De Sousa Santos*. Iconos. Revista de Ciencias Sociales N°19. FLACSO. 100-111.
- DAGNINO, R. (2008) Empezando por la extensión universitaria. En: Peyloubet, P; De Salvo, L; Pipa, D (comp.) *Ciencia y Tecnología para el hábitat popular. Desarrollo tecnológico alternativo para la producción social del hábitat*. Nobuko.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2016) La universidad del siglo XXI. Cómo construir conocimiento incluyente en sociedades excluyentes. En: *Cuadernos para el debate 3. Epistemologías del Sur: aportes para una emancipación de pensamiento*, noviembre 2016. Instituto Oscar Varsavsky, ADIUC y CONADU.
- PAPA FRANCISCO (2024). *Discurso del Santo Padre Francisco a los miembros de la Comisión Internacional del apostolado educativo de la Compañía de Jesús*. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana. <https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2024/may/documents/20240524-apostolato-educazione-gesuiti.pdf>
- PERESINI, N. (comp) (2023). *Estado, territorios y tecnologías: experiencias de producción de hábitat en Argentina*. EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- UNESCO, O. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. Perfiles Educativos, 44(177), 200-212. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560?posInSet=1&queryId=b4ca62c7-4759-4e2f-86ca-64e68b007915>

## CAPÍTULO 7

# Una pedagogía inclusiva

*El aprendizaje-servicio no debe ser una actividad limitada a los más privilegiados; todos los educandos pueden contribuir al proceso dialógico de desarrollar el bienestar dentro de sus comunidades.*  
(UNESCO, 2022:54)

### 7.1 Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)

Especialmente en el contexto iberoamericano, una de las cualidades más notables de la pedagogía del AYSS es la permanente comprobación de que cualquier niño, niña, adolescente o joven que esté en condiciones de adquirir algún tipo de conocimiento también lo está de protagonizar un proyecto en el que se utilicen esos aprendizajes para intervenir a favor de la comunidad, sin importar su condición o contexto socioeconómico. Veremos a continuación ejemplos de estudiantes pertenecientes a sectores vulnerables, de escasos recursos económicos, con discapacidades de diferente tipo, en situación de encierro o pertenecientes a grupos étnicos discriminados o subvalorados, que llevan adelante experiencias sorprendentes de aprendizaje-servicio solidario.

#### a) Estudiantes en contextos de vulnerabilidad

En los capítulos anteriores hemos visto ya numerosos casos de proyectos de AYSS desarrollados por estudiantes en contextos desfavorecidos de América Latina. Veamos ahora otros casos.

El **Taller de Capacitación Integral “Enrique Angelelli”** fue establecido por la Fundación Gente Nueva en 1994, en un barrio de extrema pobreza en las afueras de la ciudad de Bariloche, para brindar formación laboral a adolescentes y jóvenes que no habían podido concluir sus estudios primarios o secundarios. Como parte del proyecto educativo, se propuso a los estudiantes utilizar lo aprendido al servicio de las personas del barrio a quienes consideraran más necesitadas. Los jóvenes decidieron “adoptar” a las personas ancianas que vivían solas, ya que en épocas invernales era frecuente que alguna muriera de frío por carecer sus casas de electricidad y no estar en condiciones de subir al cerro cercano a buscar leña. Así, surgió un proyecto en el que los estudiantes hicieron un censo de los ancianos solos, se distribuyeron para conocerlos personalmente, y a partir de identificar sus necesidades en el taller de Corte y confección se cosieron ropas de abrigo; en el taller de Carpintería se colaboró con la reparación de las cabañas en malas condiciones; desde Lengua, Informática y Formación ciudadana se organizaron campañas para obtener que la cooperativa de electricidad instalara la conexión eléctrica en las cabañas de los ancianos. Los estudiantes ayudaron a los ancianos que no contaban con ingreso alguno a realizar los trámites para obtener su jubilación o una pensión o subsidio estatal, pero sobre todo acompañaron en su tiempo libre a los “abuelos” que habían adoptado como propios. Cuando arreciaban las nevadas en invierno, iban a buscarlos para que se refugiaban en la escuela. En el año 2000, el Taller ganó el Premio Presidencial, y con los recursos obtenidos construyó un salón que pudiera servir de comedor y refugio para los adultos mayores del barrio, que se habían vuelto parte integrante de la comunidad educativa. En 2005, una de las “abuelas” se convirtió en la egresada de mayor edad de la provincia: entusiasmada por el contacto con los jóvenes, había logrado concluir su primaria con más de 80 años.



Taller de Capacitación Integral "Enrique Angelelli" (Bariloche, Río Negro, Argentina)

Foto: Secretaria de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina.

Ubicado en el barrio urbano marginal Ramón Carrillo, el **Instituto Virgen Inmaculada**<sup>120</sup> (CABA, Argentina) llevó adelante una experiencia de AYSS articulada con las áreas de Comunicación y de Artes, y protagonizada por estudiantes de 3ero y 4to año del Nivel Secundario. El proyecto comenzó con el análisis de los estereotipos con los que en los medios masivos se retrata a los habitantes de los barrios calificados como "villas miseria" en el lenguaje de la ciudad. Con el objetivo de intentar revertir esos preconceptos y dar a conocer las imágenes con las que sí se sienten representados, estos adolescentes produjeron materiales audiovisuales que ponen en cuestión la mirada hegemónica. Para que estas producciones llegaran a la comunidad barrial -la propia y la de otros barrios de la ciudad y el conurbano- realizaron el cortometraje *El despertar* (producido en todas sus etapas por los mismos adolescentes) y lo exhibieron ante la comunidad educativa, familias y vecinos en general, con quienes debatieron sobre las problemáticas que se plantean en la pieza. Este primer paso contribuyó a fortalecer la identidad barrial, de orígenes muy diversos, y continuó a través de la música, igualmente diversa, que apasiona a los estudiantes, la sienten fuertemente identitaria y -desde ahí- resulta un modo "natural" de comunicación con el vecindario. Con este nuevo enfoque, iniciaron un proyecto que consistió en construir modos de difusión y formación musical, reflexión, apropiación de ideas y formas de creación, producción y comunicación que permitan visibilizar un rostro del barrio, diferente del que circula de manera abrumadora.

El proyecto de AYSS que desarrollan los estudiantes de la **EMEF Badra**<sup>121</sup> (San Pablo, Brasil) también articula con el área de Artes. Se titula "Proyecto HIP HOP: Cultura Local, Territorio y Currículo" y lo protagonizan chicos de 6to y 7mo grado, que aprendieron a bailar breakdance en la escuela y, en conjunto con los profesores de Educación Física y de sala de lectura, produjeron poemas y danzas que fueron presentadas en diversas batallas de rimas barriales. Pronto, se sintió la necesidad de realizar estas muestras en el espacio público

120 Fuente: CLAYSS (2023, D). *Aprendizaje-servicio Solidario en las Artes. Instituciones acompañadas por el Programa de Apoyo. Argentina 2017-2023*. Buenos Aires, P16  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes\\_instituciones\\_web\\_2023\\_AR.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes_instituciones_web_2023_AR.pdf)

121 Fuente: CLAYSS (2023, C) (op.cit) P12  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes\\_instituciones\\_web\\_2023\\_BR.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes_instituciones_web_2023_BR.pdf)

aledaño a la institución... solo que las calles del barrio se encontraban tapadas de basura y escombros. Esta necesidad generó un proyecto de doble meta: eliminación de residuos y cuidado del ambiente para convertirlo en un espacio en el que se puedan expresar y compartir con la comunidad las formas culturales más caras al barrio.

### **b) Estudiantes de poblaciones originarias y en contextos de educación intercultural**

Hemos visto ya varios casos de proyectos de aprendizaje-servicio solidario protagonizados por niños y adolescentes de poblaciones originarias, como los del Jardín de Infantes N°904 "Rvdo. Padre Pablo Emilio Savino" de Los Toldos (cap. 1), la Institución Etnoeducativa técnica Nasawe`sx Fi`zñi de Tolima, Colombia, la EFA Taji Potí de Misiones, Argentina (cap. 2), la Escuela Albergue de Cangrejillos, Jujuy y la EET N° 5127 "Justo Pastor Santa Cruz de Salta, Argentina (cap. 4).

El **Colegio Secundario de Artes N°49**<sup>122</sup> (Tilcara, Jujuy, Argentina) se fundó como una opción para recibir a los adolescentes que -por diferentes razones- eran rechazados en las otras escuelas secundarias de esa ciudad de la Quebrada de Humahuaca, una región que fuera un enclave del imperio incaico en el actual noroeste argentino. La escuela, que en sus primeros años era conocida como la de los "chicos malos", es la primera institución argentina con especialidad en música popular e instrumentos autóctonos. El proyecto de AYSS que allí se lleva adelante se originó en las clases de Taller de Instrumentos de Viento y en las de "Temas y Problemas de la Música en la Historia", una asignatura teórica que trabaja sobre la relación entre la música y la cultura, en particular, los instrumentos originarios de la Quebrada de Humahuaca y los pueblos que los ejecutan, la influencia incaica, la mistura de la música local con lo español y lo africano. Cuando en el Taller de Vientos el profesor quiso enseñarles a sus alumnos a tocar el siku, un instrumento típico de la región, y que congrega a numerosas "bandas" de jóvenes y adultos. Sin embargo, se encontró con que sus alumnos no tenían dinero para comprar el instrumento, y que los ancianos que sabían cómo fabricarlos y repararlos eran cada vez más escasos. Para subsanar estas dificultades, se incluyó en la planificación escolar un taller de luthería, en el que el docente enseñó a fabricar y a afinar sikus con cañas naturales y también caños de PVC reciclados. Paulatinamente, los estudiantes empezaron a ofrecer talleres de fabricación de sikus para la comunidad, y la escuela comenzó a recibir pedidos de capacitación no solo de instituciones y organizaciones de Tilcara, sino de otras poblaciones de la Quebrada. Paralelamente a su actividad como luthiers, la banda de sikuris de la escuela ha participado en los numerosos eventos folklóricos y religiosos que caracterizan a Tilcara, y fue declarada de Interés Cultural por la Municipalidad de esa ciudad, "por inculcar y revalorizar nuestra identidad cultural desde el ámbito educativo". Gracias a esta experiencia, titulada "Taller de construcción y reparación de instrumentos musicales autóctonos", la escuela de los "chicos malos" hoy es una institución prestigiada que triplicó su matrícula.

El **Centro de Educación Integral "San Ignacio"**, es una escuela agropecuaria de la Fundación Cruzada Patagónica ubicada en la zona cordillerana cercana a Junín de los Andes, Neuquén (Argentina). Ofrece educación gratuita a adolescentes y jóvenes de las zonas rurales, en su mayoría de origen mapuche. Los estudiantes transfieren a sus familias y vecinos las técnicas y estrategias aprendidas para mejorar su producción agropecuaria, contribuyendo a la mejora de su calidad de vida. También desarrollaron un proyecto para construir invernaderos en más de 50 escuelas rurales de la región patagónica, para difundir

122 Fuente: MASSAT, Elena (2023) (op.cit) PP 84-91  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf)  
Programa Nacional Educación Solidaria (2016,B) (op.cit) PP 71-74.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el005584-2015.pdf>



Colegio Secundario de Artes N°49 (Tilcara, Jujuy, Argentina)

Foto: Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina.

la producción de verduras y mejorar la alimentación de los niños que concurren a esos establecimientos.

### c) Estudiantes en contextos de encierro

A numerosos niños y niñas que concurren a escuelas de Educación Especial en la provincia de Buenos Aires, o están integrados en instituciones comunes, se les facilitó la escolaridad cuando en el **Centro Educativo de Nivel Secundario N°455**<sup>123</sup> (Sierra Chica, Buenos Aires, Argentina) las personas privadas de su libertad que allí estudiaban comenzaron a desarrollar el proyecto de AYSS “Confección de materiales didácticos y material en Braille para escuelas especiales e integradas de Olavarría”. Se trata de una experiencia motorizada por iniciativas aisladas de reclusos que conocían el sistema Braille y que se ofrecieron a traducir material didáctico. Y que en forma paulatina, fue incorporando estudiantes, altamente estimulados por realizar una actividad que les permitiera de alguna manera cambiar la mirada social que recae sobre cualquier persona que ha delinquido y, en consecuencia, mejorar su autoestima.

Las autoridades de la escuela penitenciaria vieron en este taller esporádico un camino fértil para sus estudiantes; lo formalizaron con el nombre “Dar luz”, y el programa de trabajo se amplió en articulación con las áreas de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Lenguajes artísticos, Formación Ética y Ciudadana y Taller de elaboración de material didáctico. A partir de este cambio, se comenzaron a traducir obras de literatura infantil con ilustraciones de diferentes texturas; los libros de Física se tradujeron con los gráficos confeccionados en relieve, así como el sistema circulatorio y digestivo de los libros de Biología. El proyecto -en palabras de los propios internos- brinda una doble posibilidad de integración y beneficio: por un lado, los estudiantes disminuidos visuales acceden a traducciones exactas del mismo material de estudio que el resto de los alumnos de la escuela en las que están integrados y, por el otro, los internos encuentran una forma de integrarse a la sociedad, hacer algo útil y un objetivo hacia el cual dirigir su esfuerzo.

123 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2010) (op.cit) PP 17-22  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2010\\_exp\\_pp2009.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2010_exp_pp2009.pdf)

La **Unidad Penitenciaria (UP) Piedra de los Indios**<sup>124</sup> (Colonia del Sacramento, Colonia, Uruguay) se encuentra ubicada en un ámbito rural, cercano al basurero de la ciudad de Colonia, donde a diario se vierten 150 toneladas de residuos hospitalarios y domiciliarios, que contaminan el arroyo que alimenta los tanques de agua que los reclusos beben y que también provee a la Escuela N°63 “Reducto”. El proyecto de AYSS que pusieron en marcha los estudiantes que asisten a la escuela que funciona en esa UP tuvo como objetivo inicial depurar esas aguas; pero además se convirtió en una salida laboral para los reclusos. El proyecto “Indios MEN. Produciendo el cambio. Higiene y medioambiente” arrancó a partir de una encuesta al interior de la institución, que reveló que la falta de higiene y las características poco confiables del agua de consumo constituían uno de los problemas más preocupantes entre los estudiantes.

Para encarar esta problemática, recibieron de una Cooperativa especializada en el tema, una capacitación en la producción de microorganismos eficientes nativos (MEN), una tecnología que se utiliza para mejorar la calidad del agua. A su vez, la Cooperativa invitó a la Unidad a participar de una investigación que desarrolla junto al Instituto de Investigaciones Biológicas “Clemente Estable” (IIBCE), que busca resultados sobre el uso de MEN para el tratamiento de pozos sépticos. Esta alianza derivó en la instalación en el predio de la UP, de una planta para tratar las aguas residuales y llevar adelante la investigación; los estudiantes participaron activamente registrando el proceso, realizando observaciones y recogiendo muestras para enviar al laboratorio. También se planificó dar talleres en la escuela vecina, para que los habitantes de la zona pudieran utilizar esta tecnología en sus quintas. En otra línea de trabajo, se diseñó el logo de Indios MEN y se transcribió al sistema Braille el folleto explicativo de usos de este biopreparado.

Los estudiantes, que según las autoridades han manifestado mucho mayor compromiso con el estudio a partir del proyecto, destacan dos aspectos positivos: la salida laboral que les ofrece esta experiencia y la mejora de su imagen frente al afuera: “Que el arroyo que tenemos alrededor lo veamos crecer mejorado, que en la escuela pública que está acá, cerca de un vertedero, que también lo podamos hacer y, lo más importante, que la sociedad vea que la gente que está acá cometió errores pero también hace cosas y hace cosas buenas”. La experiencia articula con las asignaturas Química, Biología, Filosofía, Literatura y Derecho.

#### **d) Estudiantes con discapacidades**

Los niños y adolescentes con capacidades diversas que concurren a escuelas “especiales” o son “integrados” en escuelas comunes son habitualmente considerados destinatarios de ayuda y no como potenciales protagonistas de proyectos solidarios. Sin embargo, son muy numerosos los proyectos de aprendizaje-servicio solidario desarrollados en primera persona por estudiantes con discapacidades. Estos proyectos no sólo ofrecen a la comunidad servicios muy concretos: también contribuye a cambiar la mirada social hacia las personas con discapacidades, y a fortalecer la autoestima y la percepción de su propio valor y sus capacidades a los niños y adolescentes que los protagonizan.

En el año 2003, la ciudad de Gral. Roca fue la primera ciudad argentina en estar integralmente señalizada en Braille. Se lo debió a los niños de 11 años que cursaban el 6° grado de la **Escuela Especial N°12**<sup>125</sup> (Gral. Roca, Río Negro, Argentina). A esta institución asisten chicos con discapacidades visuales, auditivas y motrices. La experiencia se inició en 2002, cuando la docente recogió la frustración de sus alumnos que advertían que a sus amiguitos videntes de la misma edad se les permitía salir solos de casa, pero ellos no podían

124 Fuente: MASSAT, Elena (2023) (op.cit) [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf) (clayss.org)

125 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2007, B) (op.cit) P 29.

hacerlo, ya que la ciudad carecía de señalizaciones aptas para ellos. La clase se propuso hacer sus prácticas de Braille escribiendo los nombres de todas las calles, edificios públicos y monumentos históricos de la ciudad. Una vez hechos los carteles, se aliaron con los estudiantes de Mecánica de una Escuela Técnica vecina, quienes construyeron una máquina para imprimir en Braille sobre chapas de zinc, que colocaron sobre bases de madera. Ambas instituciones donaron esos carteles al municipio, que pudo señalar toda la ciudad y volverla más amigable a las personas no videntes. En los años sucesivos, los estudiantes de esta escuela primaria fabricaron carteles destinados a la Universidad Nacional de Comahue, para calles de la cercana ciudad de Cipolletti y para la Biblioteca Julio Argentino Roca. Ampliaron la experiencia fabricando bastones para sí mismos y para ofrecerlos a bajo costo a la comunidad no vidente; además, produjeron juegos de mesa e instrumentos musicales adaptados para las personas ciegas de un hogar de ancianos. A lo largo de los años, la experiencia fue sumando al Área de Discapacitados Motores, que con el mismo objetivo inclusivo, le reclamó al Municipio que arreglara las veredas, construyera rampas de accesibilidad y una garita en la parada de ómnibus para facilitar el acceso de las madres que llevan a sus hijos a la Escuela Especial. Por su parte; el Área de Auditivos propuso la realización de cartelería en lenguaje de señas y timbres con luz para los niños y empleados sordos de la escuela.

En una línea de trabajo similar, la **Escuela Secundaria Especial Juana Manso**<sup>126</sup> (Villa Allende, Córdoba, Argentina) se inició en el AYSS con el "Programa de Transferencia de Tecnología para la Fabricación de Dispositivos de Ayuda a la Discapacidad y Ancianidad". Esta experiencia -a cargo de alumnos de 4to, 5to y 6to año del Ciclo Orientado de la Especialidad "Mantenimiento" en el área de Carpintería- consistió en una campaña intra y extra escolar para juntar palos de escoba con el fin de fabricar bastones en el Taller de la escuela, destinados a adultos mayores carenciados de Villa Allende y cercanías. Frente a la lenta respuesta de las obras sociales y del Municipio, el Centro Mutual de Jubilados y Pensionados de la ciudad se acercó a la escuela con esta demanda, lo que motivó que también se fabricaran muletas, escaleras suecas, bancos de rehabilitación, sillas adaptadas, escaleras de disociación y adaptadores posturales.

La experiencia se sofisticó con demandas específicas por parte de escuelas primarias de la ciudad, que requirieron mesas con escotaduras para silla de ruedas, atriles regulables y bordes para que no se caigan los útiles. Esta mesa adaptada no se fabricaba en la zona y el costo era muy alto. No es difícil imaginar el grado de satisfacción de estos estudiantes al entregar el material producido: Tal como declaró uno de los protagonistas, "Nos gustó hacer este proyecto porque es bueno ayudar a las personas, nos hace sentir felices y útiles. Es un aprendizaje diferente."

Como en el caso anterior, muchas de las rampas móviles y la señalética en Braille que las personas discapacitadas pueden disfrutar en la ciudad de Gral. Villegas fueron confeccionadas e instaladas en los espacios públicos por estudiantes de la **Escuela de Educación Especial N°501**<sup>127</sup> (Gral. Villegas, Buenos Aires, Argentina). La experiencia comenzó con un relevamiento que hicieron los jóvenes en calles, negocios e instituciones con el objetivo de detectar barreras urbanas. También entrevistaron a personas con capacidades diferentes y a sus familiares para conocer las dificultades de tránsito que sufren como consecuencia de este tipo de obstáculos. Confeccionaron planillas y registros

126 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2013) (op.cit) PP 79-84  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2013\\_exp\\_pp2011.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2013_exp_pp2011.pdf)  
 Programa Nacional Educación Solidaria (2016, A) (op.cit) PP 22-24  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2016\\_finalistas\\_pp2016.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2016_finalistas_pp2016.pdf)

127 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2016, B) (op.cit) PP 67-70  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el005584-2015.pdf>



CID, Centro de Integración y Desarrollo (Quilmes, Buenos Aires, Argentina)

Foto: Facebook Escuela Cid.

fotográficos para sensibilizar a la comunidad respecto de la importancia de este tema y entrevistaron a autoridades locales.

Los dos proyectos de AYSS que llevan adelante los estudiantes de Nivel Secundario del **CID (Centro de Integración y Desarrollo)**<sup>128</sup> (Quilmes, Buenos Aires, Argentina) se originaron en la huerta escolar de los Talleres de Formación Laboral. El proyecto “¿Querés hacer una huerta?” -que articula con contenidos curriculares de las áreas de Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Formación Cívica, Lengua y Literatura y Taller de Informática- consistió en que los estudiantes (en su mayoría provenientes de capas medias bajas y bajas) armaran plantines para donar a escuelas, familias, comedores escolares y organizaciones de la sociedad civil; los entregaran a los destinatarios, los asesoraran en el armado de huertas y en su cuidado, y les explicaran la importancia de una nutrición equilibrada. Este servicio incluía la asistencia en el mantenimiento de la huerta y en la producción de compost para usar de abono. Para la realización de estas actividades, el proyecto contó con asesoramiento técnico, entrega de materiales y de semillas por parte del INTA.

El objetivo del proyecto “Un granito de arena” es la parquización y el mantenimiento de varias plazas con especies nativas, plantines florales y árboles, que los estudiantes producen en los Talleres de Huerta y Jardinería. En esta experiencia participan las familias, el vecindario y el municipio, que brindó permiso para que en la plaza principal de la ciudad, una vez al mes, los adolescentes vendan las plantas producidas en la institución para costear las experiencias. La actividad incluye asesoramiento a los compradores sobre el cuidado de las especies adquiridas, y sobre el reciclado de desechos orgánicos e inorgánicos. El contacto frecuente con los vecinos mejoró las habilidades comunicacionales de los estudiantes que se animaron a iniciar a los niños del Nivel Primario en las tareas de la huerta y el reciclado, prácticas que suman a la preparación para manejarse fuera de la escuela, en ámbitos públicos y en posibles espacios laborales.

128 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2018). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” 2018*. República Argentina, PP 15-19 <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el007792-2018.pdf>

A la **Escuela Especial N°1**<sup>129</sup> (Gral. Roca, Río Negro, Argentina), en el barrio se la conocía en una época como “la escuela de los locos”, porque concurren chicos con problemas serios de aprendizaje, en algunos casos de origen orgánico, en otros casos, motivados por la subalimentación. Buena parte de ellos pertenece a familias que habitan piezas de madera cantonera y poliuretano, con techos de chapa. En 2005, desde el Pre-Taller de Albañilería, la institución puso en marcha un proyecto de AYSS cuyo objetivo solidario era contribuir a resolver el problema habitacional de las familias de los alumnos. El proyecto se llamó “Somos capaces de construir solidaridad” y los estudiantes lo llevaron adelante junto con la ONG Un Techo para mi Hermano, empezando con un plan de erradicación de letrinas. Después de un relevamiento realizado por las trabajadoras sociales de la institución, con asistencia de estudiantes de Servicio Social de la Universidad Nacional del Comahue, descubrieron que a la erradicación de letrinas debía seguir un plan de viviendas. Así, empezaron a reemplazar las casillas por habitaciones de material con baño. En cada caso, los chicos del Pre-Taller de Albañilería trabajaron en conjunto con otra institución especializada: escuelas técnicas, o de Formación laboral. A partir de esta dinámica de trabajo, la Escuela Especial se insertó en una red con otras instituciones que generó una importante sinergia.

Los docentes observaron que, en la mayoría de los casos, los chicos ponían mucha resistencia a empezar el taller, pero cuando se daban cuenta de que podían hacer lo que les pedían, no querían irse, con lo cual se redujo mucho el índice de inasistencia. Según opinan, lo que los sedujo no es la actividad en sí, que es dura y sufrida, sino la conciencia de estar trabajando para la familia de un compañero, en un ambiente que lo sienten propio, colaborando para la felicidad de un par.

---

129 Fuente: PRICEWATERHOUSECOOPERS-CLAYSS (2008). Premio a la Educación. Cuarta Edición. Año 2007. *Experiencias Educativas Solidarias en Escuelas de Educación Especial, Escuelas Comunes Integradoras y Escuelas de Capacitación Laboral*. Buenos Aires, PP 46-65.  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_PWC\\_PREMIO\\_04.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_PWC_PREMIO_04.pdf)

## 7.2 Aprender es también dar.



### Miguel Zabalza

Miguel A. Zabalza Beraza, doctor en Psicología, Lic. en Psicología y Pedagogía, Graduado en Criminología. Docente universitario durante 50 años, la mayor parte de ellos en la Univ. de Santiago de Compostela como catedrático de Didáctica y Organización Escolar.

Ha dirigido 25 Proyectos de Investigación de ámbito nacional e internacional y es autor (o coautor) de más de 100 libros (algunos de ellos traducidos a varios idiomas) sobre temáticas que abordan temas educativos variados: Didáctica y currículo escolar; Educación Infantil, Educación Superior, Calidad en la Educación, Formación de profesores.

Doctor Honoris Causa por el IME de Oaxaca (México) y por la PUCRS de Porto Alegre (Brasil). Ha sido Presidente de la REDU (Red Estatal de Docencia Universitaria) y director su *Revista*. Es presidente de ILADEI (Instituto latinoamericano de Estudios de la Infancia) y ha dirigido su revista RELAdEI. Presidente de AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria), Director de la Colección Universitaria de la Editorial Narcea de Madrid. Ha sido nombrado este año miembro correspondiente de la Academia Nacional de Educación de Argentina y acaba de recibir el Spirit of ICED Award.

### Introducción:

Los once casos que se incluyen en este capítulo 7, dedicado a la pedagogía inclusiva me parecen una muestra excelente de iniciativas esforzadas y meritorias en el ámbito del AYSS. Habitados como estamos a unas dinámicas escolares muy académicas y centrípetas que ponen el foco en lo que sucede dentro de la propia escuela, esa mirada amplia y solidaria sobre lo que sucede en el exterior me parece fantástica.

El pedagogo italiano Franco Frabboni, recientemente fallecido, utilizaba una metáfora del mundo automovilístico para diferenciar entre una pedagogía de luces cortas (solo centrada en los contenidos académicos) y otra pedagogía de luces largas que es capaz de abrir la mirada (y con ella el cerebro y el corazón) más allá de lo inmediato y lo escolar. Idea que también han querido resaltar la ONU y la UNESCO con la Agenda 2030 y los ODS.

En el fondo, si lo pensamos detenidamente, es un planteamiento que nos impele a recuperar algunas esencias de los compromisos educativos que la escuela ha ido perdiendo o ladeando ante las presiones funcionalistas y competitivas centradas en resultados puramente académicos y disciplinares.

Aprender se ha convertido así en un proceso vinculado casi en exclusiva al recibir: nuestros estudiantes vienen a la escuela a recibir información y orientaciones, a asimilar conocimientos (es decir a integrarlos dentro de su cabeza), a desarrollar su cuerpo y su mente mediante las estrategias que sus maestros y maestras planifiquen. La educación concebida como el derecho a "recibir instrucción". Por eso, tiende a quedar fuera del discurso pedagógico, la idea de que aprender es también dar. Que también aprendemos cuando damos y que, incluso, hay ciertos aprendizajes que solo los logramos cuando damos.

Entender el enseñar como dar y el aprender como recibir es una simplificación que solo empobrece el espacio escolar. Los profesores damos (información, orientación, acompañamiento, etc.), pero también necesitamos recibir y aprender (de la institución, de nuestros colegas, de los estudiantes). Los estudiantes van a recibir, ciertamente, pero, también precisan dar y entender que dando no solo no están malgastando su tiempo, sino que están aprendiendo y enriqueciéndose.

Tengo para mí que necesitamos recuperar esta mirada amplia sobre la educación. Necesitamos de coreografías institucionales que resalten el valor educativo del dar y el darse, de la solidaridad y la empatía, de la recuperación del valor de los otros como contexto nutricional tanto de valores como de aprendizajes (incluidos, desde luego, los profesionales en el caso del profesorado y los curriculares en el caso de los estudiantes). Recuperar, en definitiva, los valores de la "Pedagogía de la alteridad" (Minguez y Linares, 2023).

### Comentarios a las acciones AySS de pedagogía inclusiva

Explicitado en la introducción mi punto de partida, paso a comentar las experiencias que se incluyen en este capítulo sobre la conexión entre AySS y escuela inclusiva. Desde este posicionamiento inicial, me gustaría señalar algunos comentarios a las "buenas prácticas" que se incluyen en este capítulo:

- f** Lo primero que sorprende (y el capítulo 7 lo pone en valor) es, justamente, la forma en que se combina la necesidad de recibir (atención, apoyo, ayuda) con la voluntad de dar. Es una magnífica concreción práctica de lo dicho en los párrafos anteriores. La característica especial de estas experiencias de AYSS es que surgen de personas que ellas se ven a sí mismas como necesitadas de ayuda externa, pero quieren ayudar a otros. Esa conversión de ser sujeto a ayudar a ser agente de ayuda a otros, es un rasgo típico de resiliencia y capacidad positiva, algo propio de la mejor educación. Emociona.
- g** Lo que alguien como yo, acostumbrado a moverse en las cuestiones didácticas del cómo hacer una buena enseñanza, valora más en estas formas solidarias de abordar el quehacer educativo es que amplían el proceso educativo y lo abren a consideraciones que van mucho más allá de las disciplinas. El aprendizaje se convierte en formación y la pregunta ya no es, o no es solo, cuánto contenido han de saber de cada disciplina, sino cuánto han de enriquecer su propia vida a través de las experiencias que su periodo formativo les ofrece.
- h** Al final, lo que el AYSS aporta es que reconfigura (total o parcialmente) los procesos formativos y la propia idea de formación. Una visión estrictamente cognitiva del aprendizaje nos lleva a poner el foco en la relación intelectual entre estudiantes y contenidos disciplinares: se trata de entenderlos, de integrarlos en nuestros esquemas mentales y operativos, de apropiarnos de ellos y aprender a aplicarlos en diversos contextos. Lo que propone el AYSS es situar la formación en el contexto del "aprendizaje experiencial" (Kolb, 1984, Kolb & Kolb, 2005), lo que supone que ya no es solo la dimensión cognitiva la que actúa, sino que es el sujeto global (cognición, emociones, sensaciones, vivencias, etc.) el que entra en juego.

Cuando se le pregunta a alguien cuál ha sido su mejor experiencia escolar, siempre aludirán a alguna situación en la que, efectivamente, se vio implicado todo él o ella; algo en lo que metió en cuerpo y alma. Cualquiera de las experiencias que se relatan en este capítulo reúne esas características: no se trata de aprender un nuevo concepto o lograr resolver un problema académico; se trata de ir donde otras personas y situarse ante ellas para hacerles sentir nuestro aprecio y ofrecerles nuestra ayuda. Es decir, eso es, exactamente, una experiencia. ¡Qué bueno sería que nuestros

programas educativos (en todos los niveles de la escolaridad) estuvieran saturados de este tipo de experiencias capaces de lograr una implicación no solo cognitiva sino global de nuestros estudiantes!

- i** Me gustaría añadir a lo ya dicho una cuestión relevante cuando hablamos de experiencias solidarias incluidas, como son las propias del AYSS, en programas formativos. Señalábamos hace un momento que iniciativas de este tipo se adecúan muy bien en el paradigma del aprendizaje experiencial, pero al incluirlas en ese marco teórico y operativo, debemos asumir, también sus condiciones.

Dos de esas condiciones tienen una especial relevancia en relación a las experiencias narradas en este capítulo: la condición de la planificación previa y la de la reflexión. Cualquier AYSS que se inicie ha de pensarse desde el objetivo formativo que se pretenda alcanzar. Esa anticipación del propósito será lo que evite el desvío de las acciones hacia lo irrelevante o lo meramente asistencial (al menos en el caso de que esa deriva nos alejara de la finalidad formativa de la iniciativa: recordemos que se trata de una acción vinculada al aprendizaje y que la A de AYSS se refiere a eso, a aprender).

La segunda condición se refiere al componente reflexión que conforma el núcleo central de todo aprendizaje experiencial. Y lo es hasta tal punto que suele insistirse que el corazón del modelo experiencial no está tanto en la experiencia que se lleve a cabo, cuanto en la reflexión que se haga a partir de dicha experiencia. No se trata, por tanto, de la mera inclusión de experiencias solidarias en los programas formativos, se trata de enriquecer con ellas la forma en que nuestros estudiantes decodifican el mundo en que viven, tanto en base a los decodificadores propios de las disciplinas, como en relación a sus propias vivencias al llevarlas a cabo y al compartirlas con sus compañeros.

El propio Kolb nos advertía de que el aprendizaje experiencial consta de cinco fases: (a) la planificación, (b) la realización de las acciones, (c) la construcción de una narrativa sobre lo hecho y vivido (reflexión, construcción de discurso), (d) la puesta en común entre los estudiantes para contrastar las experiencias vividas (aprendizaje vicario), y (e) integración de la experiencia en el contexto de la literatura especializada y del estado del arte en ese ámbito. Y se quejaba Kolb de que muchas iniciativas de este tipo se quedaban en la mera realización de la experiencia (fase 2) lo que acababa por desvirtuar la potencia formativa de las experiencias realizadas. Los estudiantes suelen regresar satisfechos emocionalmente de la experiencia vivida, pero el impacto formativo de dicha experiencia es escaso.

- j** Lo interesante de estas iniciativas que, probablemente, han nacido de docentes generosos y aislados, es que se consoliden y acaben convirtiéndose en coreografías institucionales (Zabalza, 2022), en cultura participativa y solidaria de la escuela. No es que las iniciativas individuales de profesores o profesoras motivados carezcan de valor. De no ser así, probablemente nada cambiaría en las instituciones educativas que, por su propia naturaleza, tienden a ser renuentes al cambio y donde la tendencia a la homeostasis suele ser mucho más fuerte que la presión hacia el cambio. Por eso es importante que aparezcan docentes dinámicos e innovadores dispuestos a asumir el compromiso de abrir nuevas vías. Pero esas iniciativas individuales seguirán siendo muy débiles y circunstanciales salvo que vayan ampliando progresivamente su espacio e implicando en la propuesta a cada vez más profesorado hasta convertirse en coreografía institucional, en un elemento clave del modelo educativo. Es un camino que ya han recorrido numerosas instituciones de todos los niveles del sistema educativo.

**k** Todo este conjunto de experiencias preciosas de AYSS merece, creo yo, una consideración que no es habitual en los informes técnicos, pero que me gustaría incluir aquí. La idea es que, visto el conjunto de iniciativas que las instituciones educativas mencionadas desarrollan en favor de su entorno más necesitado, resulta demostrado que se trata de instituciones empáticas y sensibles con su entorno, capaces de mirar hacia el exterior con esta mirada amigable y dispuesta a la ayuda.

¿Podríamos presumir, a partir de esa constatación, que se trata, también, de instituciones que mantienen una visión igualmente empática y solidaria en relación a ellas mismas y a quienes conviven en su interior? ¿Se viven y funcionan como un grupo de personas (docentes y estudiantes) dispuestos a ayudarse entre sí y a trabajar de forma colectiva para desarrollar un proyecto educativo que incluya esa atención al “otro”, a las personas con las que convivimos? Es poco previsible que se desarrollen proyectos AYSS sostenibles y coherentes si ese mismo espíritu solidario y atento a las necesidades del otro externo no se vive y proyecta, también, dentro de la propia institución.

En buena lógica, las instituciones avanzadas en planteamientos AYSS deberían ser, a su vez, instituciones caracterizadas por sus coreografías institucionales basada en el apoyo mutuo y la colegialidad; y con potentes programas de mentoría (entre profesores, entre estudiantes y entre profesores y estudiantes). Y, siendo honestos, justo es reconocer que, en relación a eso, aún nos queda mucho camino por andar.

**l** Y queda por mencionar algo que nunca puede faltar cuando hablamos de acciones desarrolladas en contextos educativos y con una finalidad formativa: la evaluación. La evaluación vinculada al programa desarrollado. Aunque es probable que cualquier iniciativa solidaria de este tipo produzca buenos efectos en nuestros estudiantes, lo importante es garantizar que eso suceda. Eso solamente lo podemos garantizar a través de procedimientos de seguimiento y evaluación que garanticen la calidad de las experiencias que incluimos en nuestros programas formativos. Es necesario contar con evidencias que permitan ir reajustando las actividades realizadas, las dinámicas organizativas, la sostenibilidad y eficacia conseguida, etc. Muy importante es constatar la satisfacción tanto de los estudiantes como de los receptores; la organización interna de la experiencias y su articulación en el marco del proyecto formativo institucional y los valores que pretende potenciar; su impacto en los aprendizajes de los estudiantes y también su impacto en la mejora de las condiciones de vida de las personas atendidas; su repercusión en las propias dinámicas internas de la institución (el incremento de la solidaridad y el apoyo mutuo).

En fin, concluyo aquí mis comentarios a este conjunto de iniciativas solidarias que se han recogido en este capítulo dedicado a la pedagogía inclusiva. Como decía al inicio de mis comentarios, emociona constatar tanta empatía y disponibilidad por parte de sujetos que se ven ellos mismos necesitados, pero que son capaces de superar sus propios agobios para prestar ayuda a los demás. No hay valor educativo más auténtico que ese. Por eso decía que trascender esa concepción tan extendida del aprender como recibir para situarse en el compromiso del aprender dando, es un salto cualitativo espectacular. Es algo que han ido logrado las escuelas inclusivas, por ejemplo, y que las iniciativas de AYSS propician. Ver a chicos y chicas con algún tipo de discapacidad, o encerrados por diversas causas, o provenientes de culturas indígenas o simplemente vulnerables, con esas ganas de ayudar a otros es algo que ayuda a creer en la educación y en su capacidad para ir transformando el mundo, aunque sea poco a poco.

**Referencias:**

Mínguez Vallejos, R. y Linares Borboa, L. (Coords.) (2023). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Barcelona, Octaedro.

Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2022). *Calidad docente y calidad de la docencia. Comentarios al documento de las 24 medidas para la mejora de la profesión docente*. En: *Innovación educativa*, ISSN 1130-8656, Nº 32, pp. 1-11.

### 7.3 Mirar al otro como mi semejante y a mí mismo como el semejante del otro



#### Leticia Ivonne López Villarreal

Directora del Centro para la Solidaridad y la Filantropía de la Universidad de Monterrey, México.

Doctorado en Ciencias Sociales, Maestría en educación con especialidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y Licenciatura en Mercadotecnia en el Tecnológico de Monterrey. Otra maestría en Dirección de servicios culturales, sociales y escolares en la Universidad de Florencia en Italia. Ha sido docente en Secundaria, Preparatoria y Educación Superior en diferentes instituciones educativas como el Instituto Mater, Universidad Tecmilenio y Tecnológico de Monterrey en temas de humanidades, ciencias sociales, emprendimiento y responsabilidad social. Ha colaborado en el desarrollo y consolidación de diferentes proyectos e iniciativas sociales. Fundó Pequeños Gigantes Mexicanos A.C. que promueve la generación de política pública para niños y niñas sin cuidados parentales. Es fundadora de la Red Mexicana de Aprendizaje en el Servicio y forma parte del Consejo Académico de Uniservitate. Es Change Leader designada por Ashoka y representa a Latinoamérica en el Network Advisory Committee de Ashoka U.

#### Mirar al otro como mi semejante y a mí mismo como el semejante del otro

En este capítulo hemos podido conocer doce experiencias de AYSS, desarrolladas e implementadas por estudiantes que tienen las características sociodemográficas para ser atendidos por proyectos solidarios. Sin embargo, en este caso se nos muestran a estos estudiantes como protagonistas de los mismos, donde ellos no son los beneficiarios sino los que generan propuestas de solución a los problemas que ellos mismos experimentan o que han detectado en el territorio donde viven. A estos agentes de cambio de su propia comunidad, se les categorizó en cada una de las experiencias compartidas, como estudiantes: en contextos de vulnerabilidad, de poblaciones originarias, en contextos de educación intercultural, de encierro y con discapacidades.

Lo anterior es un ejemplo claro del ejercicio de atender a un ser humano vulnerable. Lo cual es un deber, no porque lo establezca la tradición o porque sea un desiderátum del Dios bíblico, sino porque es un deber racional y social de carácter universal que trasciende culturas y tradiciones. Este tipo de acciones pone de relieve el grado de humanidad, es decir, de ética que tiene una determinada sociedad.

Desde la teoría de la alteridad, que propone Emmanuel Lévinas (2014), brinda una perspectiva de comprender al otro, la vivencia del otro, en donde "soy con nosotros" significa "soy por los otros" y por lo tanto "responsable del otro". Y esto aplica para cualquier persona sin importar su contexto o condición socioeconómica. Porque cuando la vida, la muerte o el sufrimiento del otro me es indiferente, entonces difícilmente se puede hablar de humanidad. Es decir, todo ser humano debe dar respuesta a su prójimo cuando necesita ayuda, de lo contrario desde la perspectiva de Lévinas es un acto de inhumanidad.

Estas experiencias de AYSS muestran acciones de humanidad, porque cuando se encontraron con otro vulnerable, ofrecieron una respuesta, la cual se expresa en una propuesta de solución concreta a una necesidad del otro: personas ancianas que vivían solas, vecinos con estereotipos discriminatorios, adolescentes estigmatizados negativamente, jóvenes de pueblos originarios con problemas de alimentación, personas con discapacidad audiovisual, personas privadas de su libertad con consumo de agua contaminada, personas adultas mayores con problemas de movilidad, personas con problemas de acceso a una alimentación sana y familias con falta de vivienda.

Así que en estos proyectos solidarios que surgen desde instituciones educativas, el prójimo fue detectado por otras personas en situación de vulnerabilidad que también experimentan estas necesidades de forma cotidiana. Es decir, dieron respuesta no desde el privilegio sino desde su propia vulnerabilidad. Sin embargo, desde la filosofía moral de Lévinas indica que la relación entre quien interviene y el sujeto intervenido generalmente es una relación asimétrica, sin importar que ambos se encuentren en algún nivel de vulnerabilidad.

Pero cuando uno trata al otro como un hermano, cuando se responde a la necesidad, no porque sea de su tribu o familia, sino porque simplemente necesita ayuda, entonces se convierte en prójimo y se inicia un camino hacia la fraternidad, como sucedió en estas experiencias de AYSS. Por ejemplo, personas privadas de su libertad generando soluciones para limpiar el agua que tomaban y que afectaba a todas las personas que se encontraban por años en ese centro penitenciario donde ellos mismos vivían, jóvenes de barrios en pobreza ayudando personas ancianas solas en ese mismo territorio. Es decir, sus proyectos iniciaron una conversión hacia la fraternidad, de la comunidad donde intervinieron.

Por lo que se trata de responder a una llamada, de responsabilizarse del otro vulnerable, y se trata de hacerlo sin vulnerar su libertad y su autonomía. Es tomarse en serio su sufrimiento y actuar solidariamente. Porque el ser humano, desde la perspectiva antropológica, es un ser abierto radicalmente a los otros. Sin embargo, para ser considerada como acción humanitaria, exige el reconocimiento del otro como semejante, como prójimo, como próximo. Porque independientemente de las características, la no discriminación del otro constituye uno de los fundamentos básicos de la ética de la intervención.

Esta idea de situar la alteridad (el otro) en el centro de la reflexión, es sumamente importante en un contexto donde se busca implementar una pedagogía inclusiva, porque podemos llegar a violentar o discriminar ciertas poblaciones en las intervenciones que se realizan a través del AYSS. Teniendo la creencia que la población beneficiada, solo puede ser apoyada desde el privilegio: del que tiene al que no tiene, promoviendo una práctica de arriba-abajo, que humilla. Por ejemplo, ver a la comunidad solo como laboratorio de aprendizaje o como aquella necesitada ajena a mi realidad, cuando ambas realidades convergen en un mismo espacio territorial.

Desde la mirada que Lévinas propone, al otro se le considera el prójimo, y la práctica desde esta perspectiva será solidaria, horizontal. Sin importar, si los estudiantes que implementan los proyectos están en una situación de privilegio o de la vulnerabilidad. Por eso la importancia de conocer y crear conceptos que delimiten y definan la realidad comunitaria, desde una perspectiva donde el centro se encuentra en el otro. Es por este motivo que la inclusión educativa no debe estar sustentada tanto en la empatía, sino en la alteridad.

Esto puede facilitar a los estudiantes, la posibilidad de manifestar su humanidad. Porque la alteridad invita a mirar al otro como mi semejante y a mí mismo como el semejante del otro. Integrandos así en prácticas educativas una ética del cuidado, que promueve la reciprocidad entre todas las personas. Es decir, este tipo de prácticas garantizan una educación inclusiva,

equitativa y de calidad, las cuales promueven oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Una pedagogía inclusiva permite dimensionar las diferentes realidades en un contexto social, y el docente desde esta perspectiva asume un enfoque diferencial frente a las necesidades que se presentan en el territorio donde se implementa el proyecto. Por lo que se reconoce cómo esta pedagogía es la respuesta a un gran compromiso social que contribuiría a trabajar para favorecer a las personas que presentan alguna condición de vulnerabilidad (Reyes et al., 2018)

Sin embargo, es importante integrar la pedagogía inclusiva con la perspectiva de la alteridad que propone Lévinas, para que el docente incorpore la corresponsabilidad de reconocer al otro por sus individualidades. Es decir, reconocer la diversidad y capacidades de sus estudiantes, independientemente de su situación de vulnerabilidad. Y por medio de diferentes actividades ellos reconozcan el interés por el otro, haciéndolo sentir como parte importante de alguien que tiene necesidades.

Desde esta perspectiva, educar a alguien no significa estar con alguien, sino estar por alguien. Dar respuesta a sus necesidades de vida, no solo a las educativas. Es decir, estar responsablemente con el otro, en la realidad que ambos comparten. Y es en este momento cuando el estudiante se convierte en prójimo para el docente. En una institución educativa donde los estudiantes son beneficiarios, porque presentan algún tipo de vulnerabilidad (como ser jóvenes privados de su libertad), y generan un proyecto para confeccionar materiales didácticos y material en Braille para escuelas especiales, existió la perspectiva de la alteridad. Porque el docente respondió al llamado del otro, se hizo cargo de la situación de sus estudiantes, los convirtió en prójimo, en un cómplice moral (como denomina Lévinas al que da respuesta a una necesidad) y brinda una experiencia al otro vulnerable, que fueron niñas y niños con discapacidad visual.

Esta mirada de Lévinas, permite considerar al maestro con su condición vulnerable y frágil en el acto educativo, saber que el conocimiento que imparte es una posibilidad de entrega, porque se está dando él mismo. Sin embargo, también es un maestro que se aproxima con sus estudiantes que tienen la fragilidad de aprender conocimientos nuevos, además de los contextos de vulnerabilidad de donde provienen.

Una educación para todos es indispensable. Sin embargo, debemos tener presente que en esencia somos iguales, pero con necesidad de recursos y actividades particulares, porque también somos diferentes. Y esto aplica para todos los involucrados en un proyecto de AYSS, no solo los estudiantes y docentes, sino también las personas que son miembro de organizaciones públicas o privadas, así como los beneficiarios. Porque es precisamente en la exposición de la vulnerabilidad del otro, donde surge la proximidad. Es decir, gracias a la presentación del otro se da el encuentro que permite la apertura a una comprensión trascendente de lo humano, que contribuye al tejido social, y por lo tanto al bienestar de una comunidad.

La escuela como institución que legítima social, jurídica y legalmente procesos de educación, tiene una función importante en las relaciones que se construyen en la vida cotidiana. La enseñanza, desde la perspectiva de Lévinas, es recibimiento del otro, dejándose permear por sus historias internas. Por lo que se basa en las relaciones con los otros. El tejido social se configura mediante tres elementos que tienen su base también en las relaciones: la identidad, los vínculos y los acuerdos.

Así que las experiencias de AYSS, contribuyen al tejido social porque contribuyen a construir visiones, prácticas y actitudes, que hacen realidad en un territorio la construcción de la identidad, los vínculos y acuerdos respectivamente. Las visiones hacen referencia

a las narrativas que se generan en el aula a través de los contenidos, las prácticas hacen referencia a los modos de organizarse que se reflejan en las actividades que se desarrollan en los proyectos de AYSS y las actitudes hacen referencia al modo de relacionarse entre los estudiantes, con su docente y con la comunidad que acompañan y apoyan.

La pedagogía inclusiva con perspectiva de alteridad que pudimos reflexionar con las experiencias de AYSS presentadas en este capítulo, generan experiencias éticas. Las cuales tienen una orientación al exterior, de acuerdo a Ricoeur (1997). Los estudiantes descubren que son capaces de salir de sí mismos para abrirse al otro. Y es cuando se logra la reciprocidad que instituye al otro como mi semejante y a mí mismo como el semejante del otro, creando fraternidad en un determinado territorio.

### Referencias:

- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Mendoza, A.; Atilano, J. (2016) *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz, México*, Centro de Investigación y Acción Social por la Paz del Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro, 2016. Nueva Antropología, vol. XXIX, núm. 85.
- Ricoeur, P. (1997). *Ideología y Utopía*, trad. A. L. Bixio, Gedisa, Barcelona.
- Reyes, P. A., García, É. D., & Mesa, J. F. (2018). *El currículo como posibilidad de reconocimiento al derecho a una educación inclusiva en Colombia*. Revista de Investigaciones UCM, 18(32), 12 – 24.

## Capítulo 8

# Una educación con sentido

*Las pedagogías del aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario pueden imbuir al aprendizaje con un fuerte sentido de propósito, cuando se encaran desde una postura de humilde aprendizaje.  
(UNESCO, 2022:54)*

### 8.1 Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)

En esta sección hemos reunido ejemplos de testimonios recolectados por especialistas que han venido observando las experiencias de aprendizaje-servicio llevadas adelante en instituciones educativas iberoamericanas a lo largo de los últimos 30 años.

Sin aspiraciones de rigor evaluativo, la selección de voces intenta reflejar las respuestas a preguntas más o menos abiertas realizadas a estudiantes, docentes y directivos. Las mismas focalizan en:

- Los cambios que el hecho de protagonizar un proyecto de esta índole provoca en la subjetividad de los estudiantes: fundamentalmente, la mejora de **la autoestima**, dado que un proyecto de AYSS abre las posibilidades para que todo niño, niña o adolescente encuentre su lugar desde el cual desplegar sus habilidades personales que el currículo convencional puede no haber considerado.
- El descubrimiento de que **el aprendizaje cobra sentido a partir del servicio**: desde aquí, y vinculado con el ítem anterior, esta revelación empodera a los estudiantes como agentes de cambio y al mismo tiempo los motiva a aprender más y a comprometerse con sus estudios.
- La comprobación de que **el servicio forma en valores y construye ciudadanía** y de que esta construcción sienta bases verdaderamente sólidas cuando el proceso es una labor de muchas manos unidas en red.
- La “revolución” que se produce en **el enfoque pedagógico**, la planificación curricular y los roles áulicos cuando los docentes comprenden el verdadero potencial de esta manera de encarar el proceso enseñanza-aprendizaje, y se animan a cambiar su rol de “dictar” clases para acompañar el protagonismo de los propios niños, adolescentes y jóvenes, se comprometen junto a ellos con una comunidad y aprenden de ella y con ella junto a sus estudiantes.

#### a) Incremento de la autoestima en los estudiantes

*“Al principio, hacíamos el proyecto solidario para pasar el día, para distraernos. Yo, que estaba en la calle, y otros chicos, lo hacíamos para no bajar al centro o andar en el barrio sin hacer nada. Una de las cosas que más nos ayudó fue esa actividad. Y siempre se lo agradezco como persona a la escuela, porque desde que llegó al barrio, cambió a una cantidad de chicos que estaban como yo o peor, a los que nunca les habían dado la oportunidad de que cambiaran ni les*

*habían dicho: Vení, confío en vos y vamos a hacer algo juntos.”<sup>130</sup> (Estudiante, Taller Monseñor Angelelli, Bariloche, Río Negro, Argentina)*

*“Otra cosa importante es que cada uno tiene su rol adentro del proyecto. No hay alguien negativo, siempre se ve que cada uno tiene su granito de arena que aportar. Se vio que hay gente que por ahí está un poco escondida en la clase, se logra desenvolver mejor en estos momentos de trabajo en grupo. Logran hablar en frente de otras personas. Logran decir algo sin tener esa vergüenza. A mí me ayudó mucho fomentar ese lado.”<sup>131</sup> (Estudiante, Liceo, Colonia, Uruguay)*

*“Hay algo en la escuela que te hace quedar, como un imán. Yo estoy más relacionado con la organización de la Milonga<sup>132</sup>. Nos reunimos los sábados a las 4 de la tarde para el armado. Todos participamos por igual: el Rector, los Regentes, la Cooperadora de la Escuela, los alumnos. Cada uno tiene una responsabilidad y es un trabajo organizado. Cada uno tiene un papel protagónico, si uno no está, no es lo mismo, uno se siente responsable. A mí me cambió, dejé de pensar tanto en mí para tratar de ayudar a los demás. Eso está buenísimo.”<sup>133</sup> (Estudiante, Centro de Formación Profesional N°24, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina)*

*“Yo creo que lo más importante de todo es que les levanta la autoestima. Ellos creen en ellos. Todos han dicho más o menos lo mismo, que ellos pueden y se dan cuenta de que sí pueden. No es lo que han creído hasta ahora. El saber que no es todo malo. Eso se nota en todos. En todos, de una manera u otra, te das cuenta el cambio de actitud. Yo hace poco que estoy, pero yo me he dado cuenta ese cambio de actitud. Ahora su autoestima la tienen más alta.”<sup>134</sup> (Docente, Liceo, Florida, Uruguay).*

*“Esta alumna le entrega un andador [fabricado por ella en el taller de la escuela] al abuelo y cuando salió del asilo estaba con lágrimas en los ojos. Cuando le pregunté qué estaba sintiendo, contestó: ‘hace tres meses falleció mi abuelita y necesitaba un andador para movilizarse, y yo no sabía que podía fabricarle un andador y poder ayudar a mi abuelita.’” (Docente Escuela de Educación Técnica N° 1, La Quiaca, Argentina).*

*“El proyecto de huerta nos permitió salir, no quedarnos encasillados entre cuatro paredes, poder demostrar que el hecho de tener una discapacidad no significa tener limitaciones y poder desarrollar nuestras capacidades y*

130 Programa Nacional Educación Solidaria (2008, B). (op.cit). (PP 32-36)

[https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2010\\_actas\\_12.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2010_actas_12.pdf)

131 CLAYSS – PORTICUS (2017). Informe ZIGLA: Programa de Aprendizaje-servicio como política educativa nacional en Uruguay. Evaluación de resultados. P 56

132 Un espacio cultural y recreativo abierto al barrio, organizado por jóvenes y adultos que ponen en juego los diversos saberes de sus formaciones laborales. Cf. CLAYSS-Natura. Creer para Ver. (op.cit) PP 37-44  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_7\\_historias\\_inspiradoras\\_en\\_educacion.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_7_historias_inspiradoras_en_educacion.pdf)

133 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, B). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación. Participación solidaria y calidad educativa. Actas del 12mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario” Buenos Aires 20 y 21 de agosto de 2009 (PP 61-65)  
[https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2010\\_actas\\_12.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2010_actas_12.pdf)

134 CLAYSS – PORTICUS (2017) (op.cit) P 55

diferentes habilidades”<sup>135</sup> (Estudiante, Centro de Integración y Desarrollo, Quilmes, Buenos Aires, Argentina)

“Lo que a mí me pareció más importante es el trabajo en grupo, la integración de chicos problemáticos. Teníamos alumnos acerca de los cuales algunos docentes decían: ¡Uy, seleccionaste a ese chico para ir a una muestra, o a una actividad, si ese chico es un desastre! En el taller, ese chico que era un desastre en el aula andaba bien porque podía mostrar sus habilidades, lograba elevar su autoestima y en algunos casos pudieron mejorar su desempeño en el aula.”<sup>136</sup> (Docente del IPEM N°23 “Lino Enea Spilimbergo”, Unquillo, Córdoba, Argentina)

“Un (ejemplo) es el de Mariano, un alumno de la escuela que se maneja en silla de ruedas, tiene espina bífida y trabaja en la huerta con algunos papás y su grupo. A mí se me ocurrió darle la manguera para que regara mientras el resto desmalezaba un cantero y preparaba la tierra para sembrar. Un día Mariano me llama y me pregunta: ¿Por qué no me sentás en el cantero y así yo también puedo sacar yuyos y después sembrar? Creo que este es un buen ejemplo de cómo un chico tomó el proyecto como suyo y generó estrategias personales, para poder incorporarse con el resto.”<sup>137</sup> (Docente de la EE “Ana Sullivan”, San Francisco, Córdoba, Argentina)

## b) El aprendizaje cobra sentido a partir del servicio

“¿Cuál es el aprendizaje que ganamos nosotros como Liceo? El alumno se acerca a la calidad del vino, transformándose en un aprendizaje significativo, de acuerdo con los contenidos mínimos obligatorios que exige la enseñanza técnico-profesional del Ministerio de Educación. Por otro lado, el alumno valoriza su sociedad, se crea un mayor contacto afectivo y solidario. El alumno toma interés en actividades relacionadas con la química aplicada, siendo un aspecto muy importante por el bajo interés que se observa actualmente en los jóvenes chilenos. Es lo que me pasó a mí, que en 1° y 2° año no le daba mucha importancia y no entraba a clase porque pensaba que era difícil. Simplemente no entraba y me perdí todo esto, ahora me doy cuenta de que esto es necesario, porque la gente necesitaba de esta ayuda y ahora nosotros se la podemos dar.”<sup>138</sup> (Estudiante, Liceo Valle de Codpa, Chile)

“Hemos aprendido a escribir y leer en Braille, teniendo siempre al lado un alfabeto Braille. A nosotros nos cuesta mucho leer y escribir, pero con esto del Braille mejoramos un montón.”<sup>139</sup> (Estudiante, EE “Juana Manso”, Villa Allende, Córdoba, Argentina)

“Yo me sentí bien porque antes no sabíamos nada, y después de estudiar y de que nos cuenten un poco más, ahora podemos concientizar a las personas

135 Programa Nacional Educación Solidaria (2018). (op.cit) PP. 7-8  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/06/EDUSOL\\_2018.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/06/EDUSOL_2018.pdf)

136 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, B) (op. cit) PP 66-71  
[https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2010\\_actas\\_12.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2010_actas_12.pdf)

137 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, B) (op. cit) PP 88-93  
[https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2010\\_actas\\_12.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2010_actas_12.pdf)

138 Programa Nacional Educación Solidaria (2008, B) (op.cit) PP. 37-38  
[https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2008\\_actas\\_10.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2008_actas_10.pdf)

139 Programa Nacional Educación Solidaria (2018) (op.cit) PP. 23-25  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/06/EDUSOL\\_2018.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/06/EDUSOL_2018.pdf)

para que reciclen.”<sup>140</sup> (Estudiante de la Escuela Rural Las Violetas, Canelones, Uruguay)

*“El estudiante de una escuela agrotécnica debe haber incorporado conocimientos y capacidades para resolver situaciones problemáticas reales de las explotaciones rurales de su comunidad, es decir, debe dar soluciones con lo que tiene a mano. Y esto sólo será posible si en su escuela le enseñaron, haciendo. Tenemos claro que nuestras chacras (unidades productivas promedio de 15 Has) seguirán con población joven sólo si logramos una mejora económica en la familia rural, y que ésta vendrá por una mejora en la eficiencia productiva agropecuaria y no porque se reciba más ayuda desde el Estado.*

*(...) Cuando el estudiante trae a la escuela una situación crítica que afecta a la producción de su chacra, se lo considera como el problema, que debe tener una respuesta posible y realizable con sus medios. Aquí está la importancia de construir un modelo curricular diferente centrado en la resolución de problemas reales y sentidos por la comunidad que identifique la oferta educativa de la institución y el rol de sus docentes y técnicos, que deben tener la capacidad de dar respuesta a necesidades reales de su comunidad desde el mismo currículo.”<sup>141</sup> (Directivo Escuela Agrotécnica N°733, Bryn Gwyn, Gaiman, Chubut, Argentina)*

*“Con este proyecto pudimos ver que todas las materias son importantes para armar algo, todas tienen sus ingredientes propios para sumarle al proyecto.”<sup>142</sup> (Estudiante, Liceo, Colonia, Uruguay)*

*“Al tomar un rol protagónico mediante el aprendizaje-servicio, los jóvenes encuentran un sentido a lo que hacen. De más está afirmar que cuando los alumnos participan en este tipo de proyectos, su visión y su mirada hacia su comunidad se modifica. Se dan cuenta de que ellos desconocían muchas de las problemáticas del lugar donde viven. En el caso de los valores notan que siempre se les había enseñado en la teoría, no sus aplicaciones prácticas.”<sup>143</sup> (Docente de la Escuela de Comercio “Banda del Río Salí”, Banda del Río Salí, Tucumán, Argentina)*

*“Te enriquece como persona y como profesional. Aportás en algo que se va a ver, se va a notar. Tiene un fin.”<sup>144</sup> (Estudiante, UTU, Montevideo, Uruguay)*

*“Tomar el compromiso de mostrar lo que hacemos y ser un ejemplo para los demás, que vean que la solidaridad es algo hermoso y que las demás personas puedan sentir ese amor que nosotros sentimos cuando hacemos algo por los demás. Porque la solidaridad es amor, y si nosotros mostramos las obras que hacemos a todos, vamos a ser como una luz y vamos a iluminar a los demás para que puedan hacer también solidaridad. (...) Nosotros sabemos que no*

140 CLAYSS – PORTICUS (2017) (op.cit) P 53

141 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, C). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación. *Aprendizaje-Servicio en la escuela. Una reflexión de los docentes*. República Argentina, PP 33-38. [https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2009\\_as\\_escuela.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2009_as_escuela.pdf)

142 CLAYSS – PORTICUS (2017) (op.cit) P 29

143 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, C) (op.cit) P74  
[https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2009\\_as\\_escuela.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2009_as_escuela.pdf)

144 CLAYSS – PORTICUS (2017) (op.cit, p. 30)

*estamos perdidos y creemos que somos agentes de cambio, que nos tomamos en forma personal la responsabilidad de transformar nuestro entorno, de hacer algo para contribuir a mejorar la sociedad. Creemos sobre todo que no hacen falta grandes cosas para producir grandes cambios, que basta con proponérselo y quizás tener bien en claro cómo nos gustaría que fuera el mundo y empezar a contribuir aunque sea con un pequeño granito de arena para lograrlo. (...) Aprendimos que ser solidario no es ocupar lugares vacíos ni rincones olvidados por esos que debieron alguna vez hacerse cargo de ello. Ser solidario es transformar esa realidad por la cual ese lugar quedó vacío. Al empezar por conocer el problema, y luego hacernos cargo, descubrimos lo mucho que crecimos y lo alto que llegamos”<sup>145</sup> (Conclusiones del Encuentro de estudiantes de escuelas solidarias del MERCOSUR)*

*“Se empoderan más, toman un sentido de responsabilidad, porque tienen que preparar trabajos para continuar en el proceso. Y entre ellos desarrollaron más fluidez en la comunicación, que es algo clave en el proceso educativo.”<sup>146</sup> (Directivo UTU, Montevideo, Uruguay)*

*“La primera vez que tuve la oportunidad de entregar un texto a una persona no vidente, fue lo que me motivó a seguir y a tratar de hacer cada vez mejor el trabajo. Porque descubrí que solo gracias a nosotros, los chicos que no ven pueden acceder a la educación, ya que no existen textos que estén transcritos en Braille. Descubrí que la gente se entusiasma y que se emociona al saber que están haciendo algo que le sirve a alguien”<sup>147</sup> (Estudiante, EM N°5 de la Unidad Penitenciaria N°2, Sierra Chica, Buenos Aires, Argentina)*

*“Los niños aprenden haciendo. Aprender es arreglar el carro, arreglar algo. Estudiar también tiene que ser eso. Tiene que servir para algo. No es a ser alguien, ese concepto es más abstracto (...) En el hacer van mostrando que saben. Por sus historias de fracaso escolar lo teórico no va. Van adquiriendo el aprendizaje desde el quehacer.”<sup>148</sup> (Directivo, Centro Educativo No Formal, La Teja, Uruguay)*

### **c) El servicio forma en valores y construye ciudadanía. La potencia de las redes**

*“El aprendizaje-servicio sólo tendrá éxito si toda la institución está comprometida con él. Y cuando hablo de la institución digo además padres, cooperadores y comunidad educativa. Debe instalarse la idea de que en los proyectos solidarios son partícipes los alumnos y docentes (director, vice, preceptor, maestros o profesores especiales) como así también el personal no docente de la institución educativa. Si se logra generar esta comunión dentro de la escuela, los resultados serán verdaderamente grandes.”<sup>149</sup> (Directiva,*

145 Programa Nacional Educación Solidaria (2008, B) (op.cit) P. 41-42  
[https://www.clayss.org.ar/seminario/antecedentes/actas/2008\\_actas\\_10.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/antecedentes/actas/2008_actas_10.pdf)

146 CLAYSS – PORTICUS (2017). (op.cit.) P. 50

147 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, B) (op. cit.) PP. 43-47  
[https://www.clayss.org.ar/seminario/antecedentes/actas/2010\\_actas\\_12.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/antecedentes/actas/2010_actas_12.pdf)

148 CLAYSS – PORTICUS (2017). (op.cit) PP. 52

149 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, C). (op.cit) PP. 11-15  
[https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2009\\_as\\_escuela.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2009_as_escuela.pdf)

*Jardín de Infantes N° 904 "Alfonsina Storni", Líbano, General La Madrid, Buenos Aires, Argentina)*

*"Se percibe un cambio grande en los alumnos y los docentes, pero también en la escuela y la comunidad. Es un cambio a como es vista la escuela ahora. A elevar el reconocimiento de cómo es vista. Hay un montón de cosas que trabajamos y las volcamos realmente a la comunidad de los alumnos. Los padres nos agradecen lo que estamos llevando a cabo (...) lo leemos en la página de Facebook, en la reunión de padres. Establecimos relaciones de trabajo con la intendencia, la alcaldía de Canelones. Y lograr conjugar esto en una escuela rural es un gran logro. Nos ayuda a plasmar lo que planteamos desde la escuela, porque no podemos hacerlo solos."<sup>150</sup> (Directivo, Escuela Rural, Las Violetas, Uruguay)*

*"No siempre que emprendimos un proyecto pudimos resolver la problemática en su totalidad, en muchos casos lográbamos soluciones formales y no reales, ya que no contábamos con los medios necesarios. Es entonces cuando comenzamos a tejer redes con entes gubernamentales y no gubernamentales. No fue tarea fácil involucrar a las instituciones en nuestros proyectos. Para ello desarrollamos un plan estratégico, en el cual contábamos nuestras experiencias, demostrábamos nuestras intenciones, dábamos a conocer objetivos y realizábamos la importancia social de esa institución en el medio. Al cabo de un tiempo, y a través de nuestros trabajos, supimos convencer a las autoridades de las instituciones, a tal punto que hoy prácticamente se cuenta en ellas con presupuesto para investigación socio-comunitaria. Esta es una forma de relaciones donde se potencian posibilidades, tanto como para el que solicita como para el que ayuda, construyendo de este modo verdaderas redes sociales."<sup>151</sup> (Docentes, Colegio N°11 "Abel Acosta", Santa María, Catamarca, Argentina)*

*"En nuestra experiencia personal a través de más de 12 años de intenso y gratificante trabajo en diferentes comunidades, hemos podido observar ejemplos muy esperanzadores de superación y mejora de la calidad educativa local en las provincias de Tucumán, Chaco, Salta y Catamarca. Creemos que docentes con iniciativa y directivos con capacidad de gestión pueden promover en contextos socio-culturales difíciles, competencias y laboriosidades en niños y jóvenes, con proyectos de cooperativas, micro emprendimientos y turismo ecológico e histórico, por mencionar algunas alternativas. Es necesario aquí el trabajo en red, entre la escuela, referentes de la comunidad y comuna o municipio, con empresas privadas, ONGs, universidades, el sistema nacional de ciencia y tecnología y programas gubernamentales de políticas sociales, educativas, económicas, de salud y ambiente."<sup>152</sup> (Docente, Colegio Pablo Apóstol, Yerba Buena, Tucumán, Argentina)*

*"Si nos preguntáramos qué es educar, seguramente la respuesta tendría que ver con qué modelo de ser humano quisiéramos formar para que se inserte sin conflicto en la comunidad, que sea capaz de aceptar las diferencias, promover*

150 CLAYSS – PORTICUS (2017). (op.cit) P 44

151 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, C) (op.cit.) PP 21-27  
[https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2009\\_as\\_escuela.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2009_as_escuela.pdf)

152 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, C) (op.cit.) PP. 75-81  
[https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2009\\_as\\_escuela.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2009_as_escuela.pdf)

*el diálogo, poder construir su identidad en un mundo heterogéneo. Todo ello depende de las estrategias educativas y socializadoras que se emplean en la escuela. Un proyecto de aprendizaje-servicio es uno de los caminos posibles porque exige trabajo en equipo, porque se caracteriza por la necesidad de que exista una comunicación fluida, se enfoca en objetivos comunes y se sustenta en la generación de un clima de confianza y de apoyo recíproco. También pretende que cada integrante sea competente y, por lo tanto, exige una combinación de conocimientos, capacidades y actividades que están directamente relacionadas para resolver los problemas y dificultades. Por lo cual, trabajar en proyectos solidarios es una manera de movilizar, de integrar, de transferir a través de habilidades probadas y reconocidas.”<sup>153</sup> (Docentes, Colegio Provincial de Santa Lucía, Santa Lucía, San Juan, Argentina)*

*“En la materia Relaciones Humanas tenemos un profesor que te pregunta y te hace pensar todo diez veces. Ahí vemos cuánto puede influir la acción de una persona en la vida del otro. Nosotros estamos acostumbrados a tener agua abriendo la canilla. Prendés el interruptor de la luz y tenés luz a la hora que quieras. Los pobladores rurales no tienen eso y tienen que ir a cargar agua con los baldes, entonces les aparecen problemas de cintura y enfermedades. Nosotros podemos evitar eso con sólo instalar los generadores [los generadores eléctricos que instalan en el proyecto]. Es un efecto mariposa.”<sup>154</sup> (Estudiante, EPET N°4 Junín de los Andes, Neuquén, Argentina)*

#### **d) Las ventajas del cambio en el enfoque pedagógico**

*“Experiencia preciosa. Beneficio para los alumnos y profesores. Nos ha cambiado mucho la cabeza. Nos une más. Uno abandona las chacritas. Los docentes forman su taller, sus espacios. Y esto te permite abrir las puertas. Que tenga un fin solidario es lo más importante y eso influye en los gurises.”<sup>155</sup> (Docente, FPB, Mercedes, Uruguay)*

*“Si como escuela, somos una institución socialmente organizada, innovadora, reflexiva, integradora de valores y abierta a la comunidad, podremos contribuir a desarrollar el pensamiento de los alumnos, se podrá democratizar el conocimiento y ser promotores de cambio para una sociedad más justa. Pero por lógica es necesario capacitación permanente y una apertura social para poder, nosotros, los formadores, alcanzar los objetivos. En síntesis, se hace impostergable equilibrar la formación científico-tecnológica con una sólida formación humanística, que realce valores y que dignifique a la persona. Esto presupone el desarrollo de la conciencia que lo que se estudia, se investiga o se experimenta, es menester volcarlo en la sociedad, que debe ser depositaria de nuestros estudios, y allí se cierra la ecuación de una escuela integradora de*

153 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, C) (op.cit.) PP. 66-70  
[https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2009\\_as\\_escuela.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2009_as_escuela.pdf)

154 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, B) (op.cit) PP. 32-36  
[https://www.clayss.org.ar/seminario/antecedentes/actas/2010\\_actas\\_12.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/antecedentes/actas/2010_actas_12.pdf)

155 CLAYSS – PORTICUS (2017). (op.cit) P. 61

*valores y abierta a la sociedad.”<sup>156</sup> (Docentes del Colegio N°11 “Abel Acosta”, Santa María, Catamarca, Argentina)*

*“El docente sale de su zona de confort. Uno da clases muy tradicionales pero ver esta experiencia de que ellos lo saben hacer y pueden hacer esto, uno se siente más cómodo en una clase de ese tipo. Más por el hecho de que estamos todos aportando, es una clase en redondo y no tan vertical y operativa. Los chicos colaboran entre ellos y con el docente. Está bueno que se sientan importantes dando desde su punto de vista una perspectiva del tema.”<sup>157</sup> (Docente, Liceo, Colonia, Uruguay)*

*“Creo que el proyecto solidario le da sentido al curso. El país es asignaturista. Este plan cambia la metodología de trabajo.”<sup>158</sup> (Directivo, FPB, Mercedes, Uruguay).*

---

156 Programa Nacional Educación Solidaria (2009, C) (op.cit.) PP. 21-27 [https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2009\\_as\\_escuela.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2009_as_escuela.pdf)

157 CLAYSS – PORTICUS (2017) (op. cit.) P. 50

158 CLAYSS – PORTICUS (2017) (op. cit) P. 28

## 8.2 Ofreciendo sentido, recobrando esperanzas.



### Javier Valle

Doctor en Educación. I Premio de Tesis Doctorales *Pedro Rosselló* por la Sociedad Española de Educación Comparada. Premio Extraordinario de Doctorado. Profesor Titular de la Universidad Autónoma de Madrid, España (UAM). Especialista en política educativa de la Unión Europea y en la implantación de sus *Competencias Clave*. Director del Grupo de Investigación Reconocido de la UAM sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GIPES). Miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada. Asesor externo de EURYDICE. Miembro de TEAM-EUROPE, conferenciantes expertos de la Unión Europea. Director de la *Journal of Supranational Policies of Education*. Miembro del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Galardonado en el año 2021 con la *Exaltación al Mérito Educativo, Filosófico y Humanístico Iberoamericano*, por la Red Iberoamericana de Pedagogía.

Una noticia de la agencia EFE de finales del año pasado alertaba sobre el incremento del suicidio entre jóvenes y adolescentes.<sup>159</sup> Un dato que ya puso de manifiesto dos años antes el informe de *Save the Children* titulado “Crecer Saludable(mente)”<sup>160</sup>.

Traigo esta triste realidad a colación, en este comentario al capítulo titulado “Una educación con sentido”, porque considero que detrás de ese aumento de suicidios infantiles y adolescentes, dramáticos, síntoma de un fracaso educativo y social radical, está la falta de sentido sobre lo que les rodea que muchos de los niños y niñas, muchas personas adolescentes, experimentan en el contexto familiar, escolar y social contemporáneo. En efecto, círculos emocionales primarios en los que no encuentran la seguridad y el afecto que requiere un desarrollo pleno; una escuela que ofrece un currículo muy alejado de la realidad con unas metodologías que nos les atraen; y una escasa expectativa de empleabilidad en profesiones de éxito, son escenarios experienciales que están detrás de muchos de nuestros menores.

En todas esas personas es fácil imaginar la carencia de un sentido, de una dirección, de un significado a lo que hacen con ellos, a cómo lo hacen; e incluso, peor, a lo que hacen ellos mismos.

Y en medio de eso, reconforta encontrar testimonios como los que se presentan en este capítulo, plagados de sentimientos de esperanza que, como titula el propio informe de la UNESCO, reimaginan los futuros de sus protagonistas... Y se reimaginan en positivo, pintando con una amplia paleta de colores, llena de luz, un horizonte que se dibujaba solo con carboncillo en una escala de grises cubierta de sombras. Y se reimaginan así porque, gracias al AYSS, han vivido un proceso educativo lleno de sentido...

159 Los suicidios en adolescentes y jóvenes crecen un 8% (efe.com)

160 Informe: Crecer saludable(mente). Análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia. | Save the Children

Y quiero detenerme ahora en lo que puede entenderse por sentido. Acudo a la RAE<sup>161</sup> y encuentro muchas acepciones y sinónimos, entre las que quiero destacar las siguientes: (a) "Que incluye o expresa un sentimiento", (b) "emotivo, auténtico, sincero, profundo", (c) "Razón de ser, finalidad o justificación de algo", (d) "Significado", (e) "orientación, dirección, rumbo, derrotero", (f) "Lógico o conforme al buen juicio".

He elegido esos, porque todos son, precisamente, reflejo de lo que expresan las palabras recogidas en este capítulo.

- a** Empecemos con "que expresa un sentimiento". Muchos de los testimonios se refieren no tanto a aprendizajes cognitivos, sino a aprendizajes de carácter axiológico y actitudinal. Aprendizajes que han "tocado" el sentir de quienes los han vivido, que han llegado a su corazón. Aprendizajes "sentidos"... Como el de quien termina llorando al ver a alguien usar el andador que ella misma le construyó y que revive una impronta afectiva que le liga a su propio abuelo.
- b** Y esos sentimientos son "emotivos, auténticos, sinceros, profundos" porque ayudan a tejer una emocionalidad más inteligente, más consciente de las propias emociones y de las emociones de los demás. Quienes se expresan en este capítulo han vivido una experiencia de AYSS que les ha colocado frente a otros, ante todo, desde una perspectiva humana y con una proyección muy social. Son aprendizajes que transitan por unos puentes que van (y vienen) de corazón a corazón, caminos entre el corazón del que aprende y el corazón de con quien se aprende.
- c** El proceso educativo se convierte así, precisamente, en una "razón de ser" que trasciende las tradicionales metas educativas (basadas en quien aprende) y cuya "finalidad" y "justificación" alcanzan cotas más elevadas al afectar también a nuevas personas beneficiadas por ese proceso educativo mediante algún logro social.
- d** Adquiere así la educación un nuevo "significado". Conquista territorios más amplios, porque parte de un individuo (en aprendizaje) y mediante la interacción con otros individuos (a quienes se les proporciona un servicio solidario) llega a la comunidad y promueve en ella una mejora en su conjunto.
- e** Y se encuentra aquí una nueva "orientación", que coloca la "dirección" del aprendizaje ante un nuevo "rumbo"; un rumbo cuyo "derrotero" es global, como global debe ser el tejido pedagógico de toda acción educativa. Debemos profundizar aquí en el concepto náutico de derrotero, que no solo indica un destino final, sino el camino completo para llegar a ese destino, con la señalización detallada de los hitos por el que transcurre la singladura, alertando de peligros y amenazas, pero también señalando los lugares de abrigo y protección ante las inclemencias del tiempo o los percances propios de cualquier embarcación.

"Reimaginar el futuro juntos" interpela al vasto derrotero de la glocalización -que se emprende bien con los nuevos mapas que traza el AYSS- donde desde situaciones locales se llega a problemáticas globales, en diálogo constante, no sin dificultades, con elementos universales de encuentro (hitos de un viaje compartido) que son a su vez compatibles con una necesaria flexibilidad ante la diversidad, no solo respetada sino valorada (recaladas particulares).

- f** (f) Un derrotero "lógico o conforme al buen juicio", ante las complejas amenazas que enfrentamos como (una misma) especie en nuestro planeta (casa común de todos sus individuos). La solidaridad frente al individualismo, o la colaboración frente a la

161 sentido, sentida | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE

competición, son principios que articulan el AYSS y que se postulan como alternativa para lo que el Club de Roma denominó hace mucho tiempo la resolútica en esa magistral obra titulada “la primera revolución global”<sup>162</sup>.

Todos los testimonios del capítulo dan cuenta directa y clara de todo este completo y complejo elenco de significados de la palabra “sentido”. Pero si leemos entre líneas van muchísimo más allá. Son buena muestra de que el AYSS acierta de pleno en el centro de la diana del sentido educativo, que es, precisamente, (1º) hacer entender el significado de la Dignidad Humana a través de la educación para (2º) construir, desde la aprehensión de ese concepto complejísimo, el respeto a la igualdad de todos los seres humanos, como depositarios en condiciones de igualdad de la misma Dignidad Humana, y (3º) la asunción de lo que ese respeto significa: que todos (como comunidad humana) debemos, solidariamente, conseguir con equidad ciertas metas de progreso, convivir de forma pacífica y preservar el medio natural que nos envuelve a todos.

Pero detengámonos en esto de la Dignidad Humana un momento. El respeto, la igualdad, la solidaridad, en definitiva, el conjunto axiológico que define nuestra esfera de valores no se aprende desde lo racional solamente. Se aprende, sobre todo, desde los sentimientos, poniendo en juego emociones, enfrentando dilemas, viviendo experiencias que obligan a estimar unos hechos como positivos y otros como negativos. La experiencia del AYSS es, precisamente, rica en escenarios de estimación, poniendo a quienes aprenden bajo este modelo ante situaciones que les obligan al discernimiento moral. Es esa vivencia la que teje, hilo a hilo en cada sentimiento y emoción, una esfera de valores integrada, sólida y coherente.

Y todos esos valores se articulan, como se desprende los testimonios del capítulo, en torno a la Dignidad Humana: la que sienten reforzada quienes aprenden (que han demostrado mejorar su autoestima y, con ella, su sentido de valor como personas únicas e irrepetibles) y la que aprecian en aquellos a quienes sirven solidariamente mientras aprenden (a quienes identifican como personas iguales en esencia, más allá de las diferencias particulares; a quienes identifican con la misma Dignidad, a quienes identifican en igualdad de Dignidad Humana).

Ser consciente de los derechos de todos, de la igualdad inherente a cada individuo no es algo que se asuma solamente desde un marco normativo, ya que las leyes pueden variar; de hecho, en muchas culturas los marcos normativos no defienden los mismos derechos para todos. Se asume cuando se hace consciente el concepto pleno de Dignidad Humana, no como un elemento de derecho positivo, no como algo que se obtiene por ley, sino como algo que se asume desde las vivencias. Por eso, salir del aula, experimentar el servicio a otros solidariamente tiene tanta potencia a la hora de generar educativamente este constructo conceptual.

Y todo ello desde una revolución pedagógica evidente y, a mi modo de ver, imparable. Hace ya mucho que la propuesta de unos aprendizajes meramente cognitivos ha quedado superada por un paradigma competencial que exige incluir el aprendizaje de destrezas y actitudes que se integran con lo cognitivo para alcanzar un desempeño real y eficaz, un desempeño lleno de sentido en la vida real y próxima del aprendiz.

Y los desempeños se despliegan, especialmente, en escenarios de realidad; como reales son todas y cada una de las situaciones de aprendizaje que genera el AYSS. Una realidad que lleva sobre todo, a la conciencia de la vida en sociedad. Y es precisamente nuestra condición

162 King, A y Schneider, B. (1992). *La primera revolución global*. Madrid: Círculo de Lectores / Club de Roma.

social -más compleja que la de ningún otro ser vivo-, la que hace de los humanos unos seres que no alcanzaría nunca su desarrollo máximo integral sin la educación.

Se cierra así el círculo de sentido. Una educación mediante el AYSS aporta todo el sentido: por un lado, a cada persona que aprende; por otra parte, a la especie como una comunidad que se aprecia integrada en un solo espíritu: el espíritu solidario humano. Y, en ese sentido recobrado, la vida adquiere nuevos significados, el futuro se reimagina y la esperanza aleja situaciones de riesgo y de abandono de uno mismo... Tal vez, si todos los estudiantes de la enseñanza obligatoria tuvieran experiencias de AYSS, podríamos rebajar los dramáticos datos con los que iniciaba estas reflexiones.

## 8.3 Aprendizaje-servicio, una educación con sentido en el contexto de Latinoamérica.



### Carlos Fabián Ávila Vega

Decano fundador de la Facultad de Ciencias, Ingeniería y Construcción en la Universidad UTE. Su trayectoria académica incluye una Maestría y un Doctorado en Ingeniería Civil de la Universidad de Gunma en Japón, con investigaciones postdoctorales en el Instituto de Tecnología de California-CALTECH y en la Universidad de Northwestern en los Estados Unidos.

El Dr. Ávila ha ocupado puestos destacados, como el de Rector Fundador de la Universidad Regional Amazónica IKIAM y el de Coordinador Académico y Científico Fundador de la Universidad de Tecnología YACHAY. Su investigación se centra en la modelización multiescala computacional y experimental de materiales, con numerosas publicaciones y contribuciones en conferencias y revistas internacionales.

El Dr. Ávila ha recibido múltiples honores y premios, incluyendo becas de los gobiernos ecuatoriano y japonés, y ha sido un contribuyente clave en varias subvenciones locales e internacionales de investigación importantes. Su dedicación a la educación y la investigación es evidente a través de sus extensas funciones de enseñanza y asesoramiento, así como su activa participación en organizaciones académicas y profesionales.

### El contexto del aprendizaje-servicio en Latinoamérica

Desde las ideas seminales de una educación liberal de Paulo Freire y John Dewey en Estados Unidos, lo cual marca un punto de partida para el aprendizaje-servicio, y en particular desde la diseminación y reconocimiento del trabajo de Paulo Freire en Latinoamérica, el aprendizaje-servicio ha tomado un impulso considerable en América Latina.

Intentando definir el aprendizaje-servicio podemos decir que es un enfoque educativo que fusiona el servicio comunitario con el aprendizaje basado en la reflexión sistemática de todos los actores involucrados. Se integra en un contexto donde se resuelven problemas prácticos y reales como parte del proceso educativo, lo que permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos académicos para abordar necesidades genuinas de la comunidad. Esta aproximación cultiva simultáneamente las motivaciones extrínsecas asociadas a la necesidad del ser humano de generar impactos positivos con su conocimiento.

Como región, nuestra América Latina, se caracteriza por su diversidad socio-económica y su riqueza cultural. Esto, sin duda, presenta retos importantes y oportunidades para la implementación del Aprendizaje Servicio. El contexto se vuelve propicio para que el Aprendizaje-Servicio, como un enfoque educativo, brinde una educación significativa que combine las necesidades comunitarias con la necesidad de entornos educativos basados en la reflexión, enriqueciendo así las experiencias de aprendizaje, fortaleciendo las comunidades y fomentando, como consecuencia, la ética ciudadana desde lo racional y razonable, como lo afirma Sabater.

Latinoamérica ve con más interés cada vez el aprendizaje-servicio debido a sus beneficios duales. Por un lado, provee a los estudiantes con oportunidades reales de incorporar sus

habilidades de pensamiento crítico, solución de problemas, y habilidades de liderazgo, por otro lado, permite a las instituciones educativas forjar conexiones fuertes y duraderas con las comunidades, y como consecuencia mejorar la cohesión social y el bienestar colectivo.

Las iniciativas de Aprendizaje\_Servicio en la región regularmente abordan en un amplio rango de áreas, incluyendo: Participación y Desarrollo Comunitario, Sostenibilidad Ambiental, Inclusión Social y Equidad, Salud y Nutrición, Preservación y Apreciación Cultural, Integración y Mejora Educativa, Desarrollo de Habilidades Personales y Sociales

Con actores que provienen, entre otros, de sectores tan diversos como: Fundaciones sin fines de lucro, Asociaciones de Desarrollo Comunitario (ADC), Centros de Educación y Nutrición, Centros Infantiles de Atención Integral, Redes Nacional de Cuidado y Desarrollo Infantil, Cooperativa de Servicios Múltiples, Cooperativas comunitarias, Comités de Salud, Comités de Protección Civil

Estos procesos no solo revelan un esfuerzo sistemático de décadas por incorporar el aprendizaje-servicio en América Latina, sino que también destacan su crucial papel en proporcionar una educación significativa, relevante y transformadora. Este enfoque se alinea con la aspiración fundamental de ofrecer a las generaciones actuales **una educación con sentido**, que responda a las necesidades contemporáneas y fomente el desarrollo integral de los estudiantes.

Al participar en estos problemas del mundo real, los estudiantes no solo adquieren habilidades prácticas, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de sus responsabilidades sociales y del impacto de sus acciones en la comunidad y el medio ambiente.

Además, la integración del aprendizaje-servicio en el currículo se alinea con los objetivos más amplios de fomentar una educación inclusiva y equitativa de calidad. Asegura que la educación no solo se trate de la excelencia académica, sino también de preparar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

En general, la adopción del aprendizaje-servicio en América Latina refleja un reconocimiento creciente de la necesidad de prácticas educativas que no solo sean rigurosas académicamente, sino también socialmente relevantes y transformadoras. A través del aprendizaje-servicio, las instituciones educativas en la región están ayudando a construir una generación más comprometida, informada y empoderada, capaz de abordar los desafíos complejos del siglo XXI.

En la propuesta de este capítulo, acertadamente denominada “Una Educación con Sentido”, se destacan las experiencias de América Latina en la aplicación del Aprendizaje-Servicio, mostrando con casos prácticos cómo la región ha estado, durante décadas, estrechamente alineada con el reconocimiento hecho explícito recientemente por la UNESCO. Esta organización afirma que: “Las pedagogías del aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario pueden imbuir al aprendizaje con un fuerte sentido de propósito, cuando se encaran desde una postura de humilde aprendizaje”. Este enfoque reconoce el valor del aprendizaje-servicio en proporcionar una educación significativa que responde a las necesidades contemporáneas y fomenta el desarrollo integral de los estudiantes.

## **PERSPECTIVA HISTÓRICA**

El aprendizaje-servicio en América Latina ha experimentado una notable evolución en las últimas décadas, pasando de ser iniciativas de base a convertirse en un pilar de los planes de estudio educativos en toda la región y en todos los niveles de formación. Esta

transformación ha sido impulsada por una combinación de necesidades locales y apoyo local e internacional, destacando la dinámica interacción entre el compromiso comunitario y el desarrollo educativo.

En sus primeras etapas, el aprendizaje-servicio en América Latina surgió de esfuerzos de base destinados a abordar desafíos comunitarios inmediatos. Las organizaciones locales y los educadores reconocieron el potencial de integrar el servicio comunitario con la instrucción académica como un medio para mejorar el aprendizaje y abordar problemas sociales apremiantes. Estas primeras iniciativas a menudo eran informales, impulsadas por individuos y pequeños grupos comprometidos con marcar una diferencia en sus comunidades y el quehacer educativo.

A medida que los beneficios del aprendizaje-servicio se hicieron cada vez más evidentes, el movimiento comenzó a ganar terreno, atrayendo la atención de instituciones educativas y responsables de políticas. Para finales del siglo XX, el aprendizaje-servicio comenzó a incorporarse de manera más sistemática en los programas educativos. Las escuelas y universidades comenzaron a reconocer su valor en fomentar la responsabilidad cívica, la conciencia social y las habilidades prácticas entre los estudiantes.

A lo largo del siglo XXI, el aprendizaje-servicio ha seguido evolucionando, convirtiéndose en un componente importante en muchos de los planes de estudio educativos en América Latina. Ha sido adoptado por una amplia gama de instituciones educativas, desde escuelas primarias hasta universidades, reflejando un amplio consenso sobre su valor. El enfoque se ha adaptado para abordar diversas necesidades locales, que van desde la sostenibilidad ambiental hasta la justicia social, alineándose con los contextos socioeconómicos únicos de diferentes comunidades.

Hoy en día, el aprendizaje-servicio en América Latina representa una práctica educativa madura y sofisticada. Los casos de estudio revelan adaptaciones metodológicas del aprendizaje-servicio para llevar procesos de investigación a la solución de problemas comunitarios, casos en los que la cooperación con organizaciones educativas europeas ha jugado un rol significativo en la transferencia de conocimientos. No solo mejora el aprendizaje académico, sino que también empodera a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y comprometidos que contribuyen al bienestar y desarrollo de sus comunidades. Este viaje histórico, desde los esfuerzos de base hasta los programas institucionalizados, subraya el poder transformador del aprendizaje-servicio y su impacto duradero en la educación y la sociedad.

## **ESTUDIOS DE CASO Y EJEMPLOS**

Esta sección explora estudios de caso y ejemplos que demuestran la aplicación práctica y el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en América Latina durante las últimas décadas. Los estudios de caso muestran mejoras en los resultados educativos, la promoción de la equidad social y el avance en temas de sostenibilidad. Al examinar estos casos, se obtienen lecciones valiosas para integrar programas similares en los marcos educativos, beneficiando a educadores, formuladores de políticas y líderes comunitarios

## **EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL NIVEL INICIAL**

### **Comprensión cultural y ambiental**

Promueve la educación de los niños sobre las diferentes culturas y el medio ambiente local, fomentando el respeto y la apreciación por la diversidad y la naturaleza desde una edad temprana.

### Participación cívica

Involucra a los niños en actividades que desarrollan su sentido de responsabilidad y participación en la comunidad, enseñándoles la importancia de contribuir al bienestar colectivo.

### Servicio comunitario

Integra proyectos de servicio en el currículo educativo, donde los niños participan en actividades comunitarias que benefician a su entorno inmediato, desarrollando un sentido de solidaridad y cooperación.

## EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL JARDÍN DE INFANTES RURAL

### Educación y calidad de vida en contextos rurales

Mejora la educación y la calidad de vida de los niños en áreas rurales a través de proyectos que combinan enseñanza y servicio comunitario, abordando las necesidades específicas de estas comunidades.

### Aprendizaje significativo y valores de solidaridad

Fomenta aprendizajes significativos que van más allá del aula, integrando valores de solidaridad y cooperación en la educación diaria de los niños.

### Desarrollo comunitario

Impulsa el desarrollo de la comunidad local mediante proyectos que involucran a los niños, sus familias y otros miembros de la comunidad, mejorando infraestructuras y servicios locales.

## SABERES PARA UNA MEJOR EDUCACIÓN Y UN MAYOR COMPROMISO SOCIAL

### Educación en valores

Enseña a los estudiantes valores esenciales como la honestidad, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, preparándolos para ser ciudadanos íntegros y comprometidos.

### Compromiso social

Involucra a los estudiantes en actividades que fortalecen su sentido de compromiso y responsabilidad hacia la sociedad, promoviendo acciones que benefician al entorno social.

### Participación y liderazgo estudiantil

Fomenta la participación activa y el liderazgo de los estudiantes en proyectos comunitarios, desarrollando habilidades de liderazgo y colaboración.

## PEQUEÑOS MAESTROS

### Alfabetización y educación

Capacita a los niños para que enseñen habilidades de lectura y escritura a sus compañeros y a miembros de la comunidad, mejorando los niveles de alfabetización.

### Desarrollo comunitario

Fortalece la comunidad local mediante la educación, creando una red de apoyo y colaboración entre los niños, sus familias y otros miembros de la comunidad.

## **Empoderamiento infantil**

Empodera a los niños dándoles responsabilidades y reconociendo su capacidad para contribuir de manera significativa a su comunidad, desarrollando su confianza y habilidades sociales.

## **LO EDUCATIVO AL SERVICIO DE LO PRODUCTIVO**

### **Educación agrícola**

Enseña prácticas agrícolas sostenibles y eficaces a los estudiantes, aplicando conocimientos teóricos en entornos reales de producción agrícola.

### **Desarrollo rural**

Contribuye al desarrollo económico y social de las áreas rurales mediante proyectos educativos que mejoran las técnicas agrícolas y la productividad local.

### **Prácticas de producción sostenible**

Promueve prácticas agrícolas sostenibles que respetan el medio ambiente y mejoran la calidad de vida de las comunidades rurales.

## **PROGRAMA DE ACCIÓN SOLIDARIA**

### **Responsabilidad social**

Fomenta en los estudiantes un sentido de responsabilidad hacia los problemas sociales y los motiva a participar en soluciones efectivas.

### **Ciudadanía**

Desarrolla habilidades de ciudadanía activa en los estudiantes, enseñándoles sobre sus derechos y responsabilidades como miembros de la sociedad.

### **Resolución de problemas comunitarios**

Capacita a los estudiantes para identificar y abordar problemas comunitarios a través de proyectos de servicio, mejorando su entorno y creando un impacto positivo.

## **LA GESTIÓN EN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE Y SERVICIO**

### **Retención y promoción estudiantil**

Implementa proyectos de servicio que mejoran la retención y promoción de estudiantes, motivándolos a permanecer en la escuela y alcanzar el éxito académico.

### **Aprendizaje-servicio a través de proyectos prácticos**

Combina la teoría con la práctica mediante proyectos de servicio que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales.

### **Salud y movilidad comunitaria (construcción de sillas de ruedas)**

Desarrolla proyectos específicos como la construcción de sillas de ruedas para mejorar la salud y la movilidad de los miembros de la comunidad con discapacidades.

## **PUEBLO LIEBIG, UN PATRIMONIO DE TODOS**

### **Preservación del patrimonio cultural**

Promueve la conservación y valorización del patrimonio cultural e histórico del pueblo, involucrando a los estudiantes en actividades de preservación.

### **Promoción del turismo**

Desarrolla el turismo local mediante proyectos que resaltan la importancia histórica y cultural del pueblo, atrayendo visitantes y generando ingresos.

### **Desarrollo económico**

Fomenta el desarrollo económico del pueblo mediante la creación de nuevas oportunidades relacionadas con el turismo y la preservación del patrimonio.

## **MULTIPLICAR ÁRBOLES IMPLICA UNA RED DE SABERES**

### **Educación ambiental**

Enseña a los estudiantes sobre la importancia del medio ambiente y la sostenibilidad, involucrándolos en proyectos de plantación de árboles y cuidado del entorno natural.

### **Agricultura sostenible**

Promueve prácticas agrícolas sostenibles que protegen el medio ambiente y aseguran la producción continua de alimentos.

### **Compromiso comunitario**

Fomenta el compromiso de los estudiantes y la comunidad en proyectos ambientales que benefician a todos, creando una red de apoyo y colaboración.

## **LA SOLIDARIDAD COMO ESTRATEGIA EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO**

### **Calidad educativa**

Mejora la calidad educativa mediante la integración de proyectos de servicio que enriquecen el aprendizaje y desarrollan habilidades prácticas en los estudiantes.

### **Desarrollo humano**

Promueve el desarrollo integral de los estudiantes, abarcando aspectos académicos, sociales y emocionales a través de actividades solidarias.

### **Competencias sociales y emocionales**

Desarrolla competencias sociales y emocionales en los estudiantes, como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, preparándolos para la vida en sociedad.

## **APORTES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO A LA CALIDAD EDUCATIVA**

### **Educación integral**

Ofrece una educación integral que combina conocimientos académicos con habilidades prácticas y valores, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos completos.

### **Conexión social y comunitaria**

Fortalece la conexión entre la escuela y la comunidad, promoviendo la colaboración y el apoyo mutuo en proyectos que benefician a ambos.

## Redes e instituciones de cooperación

Establece redes de cooperación entre diferentes instituciones y organizaciones, creando un entorno de apoyo y colaboración para el éxito de los proyectos de servicio.

## FUNDAMENTOS COGNOSCITIVOS Y PSICO-SOCIALES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

### Análisis teórico del aprendizaje-servicio

Explora las bases teóricas del aprendizaje-servicio, investigando cómo esta metodología impacta el desarrollo cognitivo y psicosocial de los estudiantes.

### Desarrollo humano

Investiga cómo el aprendizaje-servicio contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, abarcando aspectos intelectuales, emocionales y sociales.

### Mejora de prácticas educativas

Propone mejoras en las prácticas educativas basadas en los hallazgos del análisis teórico, promoviendo una educación más efectiva y significativa.

## ANÁLISIS GENERAL DE LA SITUACIÓN EN AMERICA LATINA

### Desafíos y Soluciones

El aprendizaje-servicio en América Latina enfrenta numerosos desafíos, incluidas las disparidades socioeconómicas, la falta de recursos y los diferentes niveles de apoyo institucional. A pesar de estos obstáculos, han surgido soluciones innovadoras: 1. Las colaboraciones entre instituciones educativas y organizaciones comunitarias han demostrado ser efectivas para reunir recursos y experiencia, 2. Adaptar los programas a los contextos y necesidades locales asegura su relevancia y sostenibilidad, 3. Además, aprovechar la tecnología y las redes sociales mejora el alcance y la participación, proporcionando plataformas para compartir mejores prácticas y fomentar la participación comunitaria.

### Mejores Prácticas

Las mejores prácticas en el aprendizaje-servicio en América Latina destacan la importancia de la participación comunitaria, el aprendizaje reflexivo y los enfoques interdisciplinarios. Los programas exitosos integran proyectos de servicio en el currículo, asegurando que el aprendizaje académico se aplique directamente a desafíos del mundo real. Construir asociaciones sólidas con organizaciones locales ayuda a abordar eficazmente las necesidades de la comunidad. La reflexión y evaluación continuas permiten que los programas se adapten y mejoren. Enfatizar el liderazgo y la participación estudiantil fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad, mejorando el impacto general de las iniciativas de aprendizaje-servicio.

### Puntos Clave

El aprendizaje-servicio en América Latina ha evolucionado significativamente, convirtiéndose en un componente vital de los planes de estudio educativos. Los temas clave incluyen abordar la desigualdad social, promover la sostenibilidad ambiental y empoderar a las comunidades. A pesar de los desafíos, han surgido soluciones innovadoras y mejores prácticas, demostrando el potencial transformador del aprendizaje-servicio. A través de esfuerzos colaborativos y prácticas reflexivas, el aprendizaje-servicio no solo mejora el aprendizaje académico, sino que también fomenta la responsabilidad cívica y el desarrollo comunitario.

### **Direcciones Futuras**

De cara al futuro, el aprendizaje-servicio en América Latina debe centrarse en expandir el acceso y la inclusividad, asegurando que todos los estudiantes tengan oportunidades de participar en servicios comunitarios significativos. Fortalecer el apoyo institucional y asegurar financiamiento sostenible son cruciales para el éxito a largo plazo. Enfatizar la integración de herramientas digitales puede mejorar el alcance y el impacto del programa. Además, fomentar las colaboraciones entre países puede facilitar el intercambio de ideas y recursos, enriqueciendo aún más las prácticas de aprendizaje-servicio en la región.

### **Llamado a la Acción**

Se insta a las instituciones educativas, a los responsables de políticas y a los líderes comunitarios a promover el aprendizaje-servicio como una estrategia clave para la transformación educativa y social. Al priorizar el aprendizaje-servicio en las agendas políticas y los planes institucionales, los interesados pueden asegurar su crecimiento y su impacto sostenido. Invertir en el desarrollo profesional de los educadores y crear infraestructuras de apoyo mejorará la efectividad. En última instancia, un compromiso colectivo con el aprendizaje-servicio puede impulsar un cambio positivo, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos activos y responsables, y fomentando comunidades resilientes y empoderadas en toda América Latina.

## CAPÍTULO 9

# Renovar la organización escolar desde adentro

*Es necesaria una significativa reelaboración de la organización escolar para permitir la plena aplicación de estas pedagogías, que alientan las habilidades de los estudiantes para emprender trabajos en común, y expanden sus capacidades para la deliberación y la acción colectivas con un espíritu solidario.*  
(UNESCO, 2022:104)

### 9.1 Experiencias de aprendizaje-servicio solidario (AYSS)

En el caso de muchas instituciones educativas iberoamericanas se pueden verificar procesos de transición desde el inicio de algunos proyectos de aprendizaje-servicio iniciados por docentes o grupos de estudiantes por propia iniciativa, hasta que esos proyectos “contagian” al resto de la escuela y la pedagogía del AYSS se convierte en una de las maneras de enseñar propia de la institución. En otros casos, son los equipos directivos quienes toman la iniciativa de incluir al aprendizaje-servicio como parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI), convirtiéndolo -en una expresión acuñada por la Escuela Spagnolo, citada más abajo- en “PEIS”, Proyectos Educativos Institucionales Solidarios.

En cualquiera de esos casos, establecer un PEIS lleva tiempo -a veces varios años- e implica introducir pequeños o grandes cambios en la organización escolar, impulsados por el diálogo con la comunidad y por la necesidad de acompañar las iniciativas de los estudiantes “ablandando” los muros de la escuela (ver cap. 5). En ocasiones es necesario flexibilizar el horario escolar, para que pueda incluir los tiempos de participación en la comunidad, o permitir que una entera jornada escolar sea dedicada al proyecto de AYSS. Las reglamentaciones que solían usarse para organizar campamentos escolares o salidas didácticas se amoldan para poder cubrir con los necesarios permisos y seguros la actividad solidaria. En algunos casos, quienes toman la asistencia en parte del horario escolar son los adultos responsables del centro comunitario al que concurren los estudiantes para desarrollar su proyecto. En algún proyecto, el docente salía al barrio con la mitad de sus estudiantes, mientras que la otra mitad quedaba en el aula planificando la salida de la semana siguiente acompañados por un preceptor.

Las diversas modalidades de la institucionalización del aprendizaje-servicio a nivel escolar y en la Educación Superior han sido ya estudiadas<sup>163</sup>, y en el caso de Argentina las autoridades educativas han propuesto diversos modelos para establecer en el nivel secundario proyectos obligatorios de AYSS (“Proyectos socio-comunitarios solidarios”)<sup>164</sup>. Aquí

163 Fuente: Tapia y otros (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá, CELAM. Jouannet, Chantal y Arocha, Luis, comp. (2022). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. Buenos Aires, CLAYSS, Colección Uniservitate, 4. <https://www.uniservitate.org/es/2023/03/16/institucionalizacion-del-aprendizaje-servicio-solidario-en-la-educacion-superior/>

164 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria. DNPS, Ministerio de Educación (2014). *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias*.

quisiéramos simplemente subrayar que los PEIS implican hacer del aprendizaje-servicio parte de la cultura y de la identidad de la escuela, que se reconoce como parte de redes y de alianzas que exceden los muros del aula, y amplían la comunidad educativa a los territorios comunitarios.

A continuación se presentan cuatro escuelas que -con diferentes formatos y en muy diversos contextos socio-económicos- han desarrollado PEIS que han superado la prueba del tiempo, y que más allá de los cambios de equipos directivos y docentes, siguen caracterizándose por sus proyectos de aprendizaje-servicio solidario institucionales.

### Proyectos Educativos Institucionales Solidarios

Hacia fines de los años 90, docentes y cuerpo directivo de la **Escuela N°4-055 “Presbítero Constantino Spagnolo”**<sup>165</sup> (Junín, Mendoza, Argentina) participaron de un encuentro de instituciones, convocado por la Dirección General de Escuelas, con el objetivo de tratar la deserción escolar. En ese encuentro, este grupo de docentes llegó a la conclusión de que para retener al alumnado había que cimentar en ellos identidad y sentido de pertenencia. El objetivo sería mostrarles a los estudiantes cuánto podían hacer ellos por el bienestar de su entorno y, por ende, de sus familias y de ellos mismos, poniendo a disposición de las necesidades que detectaran, los aprendizajes adquiridos en el aula: aprendizaje-servicio solidario.

Lo que los docentes comprendieron en ese encuentro fue que el impacto sobre los estudiantes se potenciaría con la sinergia que supone el crecimiento de la masa crítica involucrada en un mismo objetivo, y esa masa debía estar integrada por todo el personal de la escuela, las familias, los vecinos y las organizaciones de la comunidad, formando un bloque de trabajo que beneficiara a todos los participantes. En palabras de Lorena García, una de las docentes que lideró este cambio, “Para que esto se convirtiera en parte de la cultura escolar, necesitábamos integrarlos plenamente al proyecto educativo institucional. Era necesario que en el PEI se incluyera explícitamente la apertura de la escuela hacia la comunidad y que estuviera claramente identificada su misión educativa pero que además, desde el equipo directivo y docente, asumiéramos totalmente esa relación con otras instituciones, esa relación con la comunidad y que se promovieran canales concretos para la proyección social a la que aspirábamos.”

Y lo hicieron con pasos cuidados, para ajustar los proyectos a las principales temáticas que preocupaban a sus estudiantes según la edad. Así, se definieron seis ejes temáticos (infancia, medio ambiente, discriminación, adolescencia, familia y ancianidad), que las y los adolescentes trabajaron con sus preceptores y que los profesores tenían como tema “paraguas” que cubría el currículo anual. Desde esos ejes fueron surgiendo numerosos proyectos. Uno de estos proyectos fue el que diseñaron y protagonizaron los estudiantes de 5to año, a partir de un debate sobre el eje familia. Sabían, por encuestas que habían realizado para Matemática, que uno de los temas que más preocupaba a padres y madres de la comunidad educativa era la inseguridad creciente en las calles del barrio. Entonces, los alumnos de Técnica Electrónica con orientación en Automatización analizaron las alarmas que estaban en uso en el Municipio y se propusieron mejorarlas: al informar que el siniestro

---

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/orientaciones\\_para\\_el\\_desarrollo\\_institucional\\_de\\_propuestas\\_de\\_ensenanza\\_sociocomunitarias.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/orientaciones_para_el_desarrollo_institucional_de_propuestas_de_ensenanza_sociocomunitarias.pdf)

165 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2004) Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología... *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”*, República Argentina.

[https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2004\\_actas\\_5%20y%206.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2004_actas_5%20y%206.pdf)

Massat, Elena (2022) (op.cit)

[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf) PP 42-47

estaba ocurriendo, la alarma diseñada por estos chicos especificaba el tipo y localización del mismo. Lograron fabricar esas alarmas, instalarlas en varios barrios y dar charlas informativas que alentaban a combatir la inseguridad a partir de actitudes solidarias. Este intercambio entre vecinos y con la Municipalidad de Junín contribuyó a crear la conciencia de que es necesario cuidarse entre todos.

El proyecto de alarmas fue primero de una serie de experiencias de gran impacto que le dieron gran visibilidad a la institución, y apoyo por parte de la comunidad para continuar esa línea de trabajo. A poco de haber comenzado ese proyecto, varios docentes de la institución tomaron contacto con la pedagogía del AYSS, y comenzaron a organizar más sistemáticamente el itinerario de sus proyectos. Así se fueron sucediendo proyectos: desde reparar notebooks descartadas por una empresa y usarlas para capacitar en informática a primarias rurales que no contaban con computadoras hasta automatizar integralmente el hogar de una persona discapacitada para facilitar su vida cotidiana. El resultado se vio a los pocos años: aumentó la retención, creció la matrícula y la escuela empezó a hablar de “multiproyecto”, para referirse a la integración de nuevas experiencias con las previas llevadas a cabo por cohortes anteriores.

En la actualidad, los docentes que acompañan los proyectos de AYSS son egresados de la institución, que aprendieron haciendo aprendizaje-servicio y ahora lo transmiten a sus estudiantes.

En el caso de la **Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”**, dependiente de la Universidad de Buenos Aires<sup>166</sup> (C.A.B.A., Argentina), en 1999 la institución incluyó en el currículo la asignatura Programa de Acción Solidaria (P.A.S.), que es obligatoria en 1° y 2° año. Durante la cursada, junto con contenidos de Responsabilidad Social, Construcción de Ciudadanía y Derechos Humanos, los estudiantes aprenden el itinerario de un proyecto de AYSS y lo llevan adelante. Cada una de las divisiones de 1° y 2° año lleva adelante su propio proyecto, lo que equivale a 30 proyectos por año. Con este ritmo de trabajo, desde 1999 los estudiantes han intervenido en más de 100 instituciones: de educación pública común y especial, centros culturales y barriales, ONGs y hospitales.

Según las necesidades de cada institución en la que participan, los estudiantes pueden ofrecer armado de huertas, inclusión digital, talleres de reciclado, murales colectivos, recreación, lectura y teatralización de cuentos, juegos de matemática, apoyo escolar, prevención en salud, etc.

Con estas actividades se promueve la reflexión crítica de los estudiantes sobre las políticas y las condiciones sociales de las poblaciones en las que actúan, la formación de redes sociales, la inmersión en temas como los derechos de los consumidores, el derecho a la inclusión social, los derechos de las minorías, el respeto de la diversidad, las reflexiones sobre lo legal y lo legítimo, violencia, abuso, cuestiones de género. Los chicos aprenden a elaborar diagnósticos de problemáticas de la comunidad, a analizar casos, entrevistan a especialistas, construyen grillas de observación y evaluación del proyecto, y ven algunos elementos básicos de estadísticas.

Mientras participar en el P.A.S. es obligatorio para los primeros dos años del Secundario, de 3° a 6° los estudiantes pueden sumarse de forma voluntaria, y una vez que han egresado, tienen la posibilidad de sumarse a la cátedra como adscriptos.

166 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2009, C) (op.cit) PP. 39-48  
[https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2009\\_as\\_escuela.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2009_as_escuela.pdf)

En un contexto muy diferente, el de una periferia urbana en la Patagonia, la **Escuela Técnica “Nehuen Peuman”**<sup>167</sup> (Bariloche, Río Negro, Argentina) está atravesado por la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario. En palabras de su directora, “acá no necesitamos hablar de aprendizaje-servicio, no lo mencionamos. Está totalmente incorporado. Es la manera en la que trabajamos. Junto al mapa curricular de materias y talleres, siempre está lo solidario. Desde el inicio de la escuela es así.”

La Nehuen Peuman es una de las 10 instituciones que sostiene la Fundación Gente Nueva, que trabaja desde hace 35 años en los barrios precarizados de la ciudad con el objetivo de promover la transformación social desde la educación y la organización comunitaria.

Uno de los primeros proyectos que esta escuela llevó adelante fue trabajar -desde las distintas asignaturas- la importancia de la separación de residuos domiciliarios y la capacitación de sus familias en esa temática; a los adolescentes les preocupaban los efectos que la acumulación de esos y otros desechos pudiera tener en la salud de la comunidad. Entre las numerosas actividades realizadas, mencionaremos las dos jornadas de limpieza que alumnos, docentes y familiares realizaron en el exterior y en el interior de la escuela; las encuestas a las familias para saber cómo manejaban los residuos; las campañas gráficas y radiales, los talleres de concientización sobre la separación de residuos en origen para el cuidado ambiental, los talleres de reciclado, la fabricación de tachos comunitarios de basura orgánica e inorgánica, el acopio de material reciclable para su comercialización. Y para que la acción no se limitara al barrio, se analizaron las ordenanzas municipales referidas al tema, lo cual les permitió a los estudiantes participar en reuniones de distintos estratos gubernamentales de la ciudad y contactarse con organizaciones ecologistas que trabajan la problemática. Por último, se vincularon con la cooperativa Asociación de Recicladores de Bariloche (ARB), que les dio a los chicos, docentes y familias una charla en la que explicaron el trabajo que realizan en el vertedero, que se convirtió en un nuevo objeto de estudio e intervención comunitaria. Este proyecto se coronó con la producción, por parte de los estudiantes, de un folleto que explica la importancia de la separación de residuos, que desde 2012 se reparte junto a la factura de luz que llega a todos los domicilios barilochenses.

El trabajo en el vertedero le abrió a la escuela una nueva línea de trabajo: una fuerte preocupación ecologista que derivó en la investigación y enseñanza de construcción sustentable. En ese sentido, una de las derivaciones de ese primer proyecto fue la fabricación de ladrillos volcánicos, que se desarrolló luego de la erupción del complejo Puyehue-Cordón Caulle, en la cordillera de los Andes: los chicos acopiaron arena volcánica que había cubierto por completo la zona, y la utilizaron para elaborar probetas de ladrillos macizos en el Taller de Construcciones. Así, le dieron a su contribución a la higiene urbana un plus: produjeron materiales de construcción a costo mínimo sacando partido de un evento de la Naturaleza que tuvo consecuencias sumamente serias a ambos lados de la cordillera.

En esa misma línea, los estudiantes recibieron capacitación de técnicos de primer nivel para aprender a fabricar estufas ecológicas de alto rendimiento, seguras y fáciles de construir por cualquier adulto con conocimiento del procedimiento. La primera la dejaron instalada en un Centro Comunitario para Abuelos de uno de los barrios en los que trabaja Gente Nueva. Así, empezó una rueda de capacitación y construcción: los chicos dieron talleres para que otros estudiantes y vecinos pudieran instalar este tipo de estufas, y en los dos centros comunitarios donde En los dos centros comunitarios donde hicieron esos talleres quedaron

---

167 Fuente: Massat, Elena (2022) (op.cit)  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf) PP 74-83

instaladas sendas estufas. También incluyeron la fabricación de este tipo de estufas en un proyecto de reparación de casas precarias utilizando materiales naturales.

Con estas acciones, la demanda de trabajos que recibió la escuela se multiplicaron (reparaciones en centros educativos de la Fundación, en una plaza y en casas de vecinos; talleres de autoconstrucción, etc), y junto con ella, la matrícula escolar.

Veamos este otro modo de incorporar en el currículo el aprendizaje-servicio solidario en forma permanente. Los estudiantes de 5° años de la **Escuela N° 4-084 "Libertador Simón Bolívar"**<sup>168</sup> (San Martín, Mendoza, Argentina) diseñan y ejecutan proyectos de AYSS con el objetivo de contribuir a mejorar las condiciones de vida en las comunidades que habitan las zonas más precarizadas del departamento de San Martín. Y lo hacen desde sus diferentes orientaciones y en articulación con entidades gubernamentales y no gubernamentales. El proyecto puede surgir tanto a partir de un relevamiento de necesidades sentidas por la comunidad como de una demanda concreta realizada por una institución en particular.

En 2012, por ejemplo, intervinieron en el Jardín Maternal y Centro de Apoyo Educativo (CAE), donde concurren niños y niñas desde los 45 días a los 4 años de edad y, además, se da apoyo escolar a niños y adolescentes derivados de las escuelas estatales de la zona. Este tipo de centros -de gestión mixta entre Estado y organizaciones sociales- funcionan en zonas en situación de vulnerabilidad y se caracterizan por la impronta preventiva y la fuerte participación comunitaria.

Tras un primer contacto con el Jardín de Infantes, los tres cursos diseñaron investigaciones desde sus modalidades curriculares: Economía y Gestión de las Organizaciones lo hizo desde el espacio de Gestión de Microemprendimientos; los chicos de Humanidades y Ciencias Sociales trabajaron desde Metodología y Proyecto de Investigación; y los de Ciencias Naturales lo encararon desde Proyecto de Intervención Sociocomunitaria. Comenzaron por el diseño de una encuesta a las familias de los niños y con entrevistas al equipo de la Dirección de Familia, Niñez y Adolescencia de la Municipalidad de General San Martín, que les brindó asesoramiento. Esto les permitió relevar y describir el cuadro socio cultural que es habitual en estos casos: familias numerosas mantenidas por mujeres jóvenes, solas o sin pareja estable; presencia frecuente en la casa de otras personas que no pertenecen a la familia; una mayoría de adultos que no ha concluido la escolaridad, en muchos casos ni siquiera la Primaria.

Según el análisis realizado, los estudiantes llegaron a la conclusión de que para comenzar a frenar este círculo que se reitera al infinito, había que actuar en diferentes planos: 1-Propiciar una mayor articulación entre las instituciones educativas de distintos niveles, las de salud, el Centro Integral Comunitario (CIC) y la Obra Social de Empleados Públicos de Mendoza (OSEP). 2- Poner a disposición de las Instituciones de Educación Inicial, una mayor cantidad de materiales didácticos. 3-Proveer de apoyo escolar a alumnos de Educación Primaria. 4-Atacar el sedentarismo infantil, la falta de hábitos saludables y la mala nutrición en alumnos de Jardines Maternales y Educación Primaria.

Planteado este cuadro de situación, los estudiantes de Ciencias Naturales diseñaron proyectos vinculados con la salud y la alimentación: talleres sobre cuidado de la salud bucal e higiene personal destinados a madres y alumnos de los niveles Inicial y Primario; y un taller sobre cuidado ambiental -articulado con la "Brigada Ecológica", dirigido a padres y en el que participan estudiantes de todos los años. Desde Economía y Gestión de las Organizaciones, los estudiantes armaron instancias para colaborar con las familias en la

168 Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria (2014, A). (op.cit) PP 17-22  
[https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2014\\_exp\\_pp2012.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2014_exp_pp2012.pdf)

generación de microemprendimientos. Por último, los estudiantes de la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales indagaron sobre las problemáticas sociales y culturales de la comunidad para realizar propuestas de intervención comunitaria desde entidades gubernamentales y no gubernamentales, y produjeron materiales didácticos en función de tres ejes seleccionados con el asesoramiento de las autoridades de la Dirección de Familia, Niñez y Adolescencia, para ser desarrollados en los jardines maternos: en la sala de 1 año trabajaron estimulación temprana, en la de 2, creatividad y en la de 3, inteligencias múltiples. Además, se sumaron al acompañamiento en el estudio y a la estimulación a la lectura para alumnos de 7° grado de Primaria.

## 9.2 Construyendo comunidades educativas



### Oscar Ghillione

Magíster en Políticas Públicas Educativas por la Universidad Torcuato Di Tella y Profesor de Nivel Medio y Superior por la Universidad Austral.

Actualmente se desempeña como Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

A partir de la propuesta de la UNESCO referida a la reelaboración de la organización escolar desde la pedagogía del aprendizaje-servicio, se presentan experiencias que sostenidas en el tiempo dan cuenta de una reconfiguración sustancial de la dinámica organizativa dentro de las instituciones educativas, con el fin de posibilitar la plena integración de estas pedagogías con foco en el ser y hacer de cada persona. Estos enfoques no solo promueven el desarrollo de habilidades colaborativas entre los estudiantes, sino que también buscan expandir sus capacidades para el diálogo reflexivo y la acción colectiva, el desarrollo de vínculos y un espíritu solidario. Esto implica una transformación profunda en la concepción misma de la educación, hacia un modelo más inclusivo y participativo, que reconozca y promueva diferentes perspectivas y experiencias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto permite apostar a la educación como un proceso que abarca a la comunidad, sosteniendo que cada miembro de la comunidad aprende a la vez que educa, y que comunidad y escuela no son entidades separadas. En este sentido, es fundamental entender que la educación no ocurre exclusivamente dentro de las aulas, sino que se extiende más allá de las paredes de la escuela, involucrando a la comunidad en su conjunto desarrollando así un verdadero liderazgo colectivo. La comunidad se convierte en un aula viva donde cada interacción, cada proyecto, y cada experiencia contribuye al aprendizaje significativo de los estudiantes.

Contribuir y registrar experiencias significativas, que tienen en común la transformación de los Proyectos Educativos Institucionales en Proyectos Educativos Institucionales Solidarios es una posibilidad de transformación de la variable organizacional de la escuela. Estos proyectos solidarios se basan en llevar adelante instancias de participación de los estudiantes en proyectos que benefician a la comunidad, es decir, integran al currículum escolar el servicio a la comunidad. Esta integración no solo enriquece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también les permite aplicar sus conocimientos en contextos reales, reforzando la relevancia y el propósito de su educación.

Las experiencias presentadas promueven el sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes, la mirada solidaria y la transformación social y humana desde la educación. Desarrollar este sentido de identidad y pertenencia sitúa a los estudiantes dentro de la problemática, como parte de aquello a transformar y con posibilidad de trabajar para esa transformación. La característica principal de los proyectos presentados es que están

orientados a la acción y desde la acción colectiva, de manera que los estudiantes sienten pertenencia al proyecto y los docentes promueven el aprendizaje significativo también desde su participación activa.

El aporte del aprendizaje-servicio que permitió la conversión de un Proyecto Educativo Institucional en un Proyecto Educativo Institucional Solidario en algunas instituciones educativas es una oportunidad para preguntarnos acerca del modo de acercarnos al conocimiento en el presente, en este contexto cambiante, cuestionarnos para qué diseñamos lo que diseñamos y para qué hacemos lo que hacemos al interior de las clases y de las escuelas. Este cuestionamiento nos permitirá encontrar claves para diseñar proyectos integrales que abarquen aspectos de las disciplinas sin dejar de lado el desarrollo de habilidades necesarias para la vida en la sociedad.

La participación de los estudiantes y de toda la comunidad educativa en proyectos de aprendizaje-servicio promueve el compromiso cívico y la responsabilidad social, beneficiando además el desarrollo de habilidades socioemocionales y académicas de los estudiantes. Al trabajar en equipo para abordar problemas reales, los estudiantes desarrollan habilidades de colaboración, liderazgo y resolución de problemas. Estas competencias no solo son cruciales para su desempeño académico, sino que también son esenciales para su desarrollo como ciudadanos responsables y comprometidos.

Además, el aprendizaje-servicio puede motivar a los estudiantes al proporcionarles un propósito claro y relevante para su aprendizaje, lo que puede aumentar su compromiso con la educación y mejorar su rendimiento académico. Además, permite generar alianzas con las familias y exige un cambio de mirada por parte del docente. En este contexto, los docentes deben adoptar un enfoque mediador, guiando a los estudiantes en su aprendizaje y ayudándolos a conectar lo que aprenden en el aula con el mundo real.

Proponer un Proyecto Educativo Institucional en Servicio nos exige replantear la organización escolar, haciendo foco en el pasaje de “dentro de la escuela” a “en la escuela”. La propuesta de sostenernos en una práctica que tenga como marco “en la escuela”, nos invita a pensar una escuela que traspasa los muros del edificio escolar y llega al entorno, pero no para aprender en la comunidad sino con la comunidad. Esto significa que los proyectos educativos deben diseñarse y ejecutarse en colaboración con la comunidad, asegurando que respondan a las necesidades y aspiraciones locales.

Los proyectos de aprendizaje-servicio no solo benefician a los estudiantes, sino que también tienen un impacto positivo en las comunidades al abordar necesidades y desafíos reales con el fin de brindar un aporte enmarcado en los aprendizajes escolares. El desarrollo de las habilidades de colaboración, liderazgo y resolución de problemas junto a la experiencia práctica que se aborda a través del aprendizaje-servicio prepara a los estudiantes y a la comunidad impactada para ser ciudadanos activos y comprometidos con el bienestar de la comunidad; y promueve además el sentido de pertenencia y propósito de vida.

Situarnos como docentes en esta lógica organizacional, enfocado en proyectos basados en aprendizaje-servicio, nos corre del foco de la enseñanza para poner el foco en el aprendizaje, provocando, justamente, aprendizajes transformadores, ya que sitúa al estudiante en el mundo, frente a situaciones reales, que les permiten reflexionar acerca de la percepción del entorno y aportar una mirada positiva de la mano del desarrollo de un compromiso con esa realidad.

Al colaborar con organizaciones comunitarias y responder a las demandas locales, los proyectos de aprendizaje-servicio fortalecen los lazos entre la escuela y la comunidad y fomentan una cultura de colaboración y solidaridad. Estos lazos son esenciales para

construir una comunidad educativa fuerte y resiliente, donde todos los miembros se sientan valorados y comprometidos con el éxito de los estudiantes.

Pasar de un Proyecto Educativo Institucional a un Proyecto Educativo Institucional Solidario implica, de manera organizacional, analizar las necesidades tanto dentro de la institución educativa como en la comunidad, definir los objetivos educativos, volver al diseño curricular para poder integrar de manera transversal y con clara intención pedagógica el desarrollo de habilidades socioemocionales al campo disciplinar. Este enfoque holístico asegura que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino que también desarrollen las competencias y valores necesarios para navegar y contribuir positivamente en un mundo y una cultura compleja y en constante cambio.

Cuando se integran estos principios en proyectos escolares, se puede esperar el desarrollo de ciudadanos activos, empáticos y conscientes que estén comprometidos con el bienestar de su comunidad y que estén preparados para contribuir de manera significativa a la sociedad. Esto es posible gracias a la adquisición de compromiso cívico, que se refiere a la participación de los individuos en la vida de su comunidad y en asuntos públicos, desarrollando un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el bienestar colectivo y la responsabilidad social que implica la conciencia y la consideración de las repercusiones de las acciones individuales y colectivas en la sociedad, cuidando el bienestar del entorno.

Es decir, animarnos a un cambio en la perspectiva organizacional, desarrollando entornos educativos que conecten de manera significativa la escuela con los desafíos de su comunidad, proporcionando a los estudiantes oportunidades enriquecedoras para participar en experiencias de vida reales. Estas experiencias no solo fortalecen los lazos entre la escuela y la comunidad, sino que también ofrecen a los estudiantes, a los docentes y a las familias un contexto práctico y tangible para aplicar lo que aprenden en el aula, enriqueciendo así su aprendizaje y desarrollo personal.

### 9.3 Renovar la organización escolar desde dentro



#### Miquel Martínez

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Catedrático de Teoría de la Educación, miembro fundador y profesor colaborador del Grupo de investigación en Educación moral (GEM) y de la Universidad de Barcelona. Ha sido decano de la Facultad de Pedagogía, director del Instituto de Ciencias de la Educación y vicerrector de la Universidad de Barcelona.

Participa como consultor y evaluador en diferentes proyectos, agencias, instituciones, administraciones de carácter educativo y universidades de España y de ámbito internacional. Es miembro de la Cátedra Planeta- Universitat de Barcelona sobre Educación Superior, del consejo asesor de la Cátedra de la Universitat de Barcelona sobre Aprendizaje Servicio y del Consejo Académico de Uniservitate.

Su actividad docente e investigadora se ha centrado en prospectiva de la educación; política educativa y universitaria; ética en la docencia y en formación del profesorado.

#### **Reelaborar la organización escolar y repensar la cultura docente de centro.**

Sin duda alguna, la organización escolar condiciona la aplicación de las metodologías pedagógicas y la concreción de la filosofía de un centro y de su misión en actividades. Por ello, cuando se quiere avanzar hacia planteamientos pedagógicos que favorezcan determinadas capacidades y actitudes en los estudiantes, es necesaria una renovación desde dentro que suponga implicación de los miembros de la comunidad educativa, compromiso en un proyecto pedagógico compartido y alianzas con las familias y el territorio.

Tal renovación debe partir del análisis de la organización actual, valorando en qué medida favorece las capacidades y actitudes que se pretende potenciar e identificando los componentes principales sobre los que conviene actuar y las estrategias que permitirán tal renovación. Reelaborar la organización escolar- en su sentido más amplio, estructural y funcionalmente, significa abordar cambios de carácter sistémico, que serán eficaces en la medida en que los objetivos del cambio sean compartidos y que serán eficientes en función de la calidad con la que se gestiona la renovación o reelaboración.

Las instituciones educativas y las escuelas en particular son organizaciones que se ocupan de las cuestiones del aprendizaje pero que no siempre son organizaciones capaces de aprender. Una renovación o reelaboración de la organización escolar sólo es posible si la escuela se reconoce a sí misma como una organización que aprende, y su equipo humano está dispuesto a salir de su zona de confort para, conservando lo que considere valioso, innovar en función de los nuevos objetivos que se establezca. Ahora bien, conviene prudencia ante la innovación. No toda innovación supone más calidad. Indagar para saber dónde estamos y valorar lo conocido es fundamental para saber qué conservar y qué innovar en educación (Martínez y Jolonch, 2019).

Apostar por las pedagogías a las que se refiere el documento de UNESCO significa asumir nuevos objetivos e integrar en función de ellos los ya existentes para su mejor logro. Los retos a los que se refiere el documento no se lograrán mediante la mera incorporación de

nuevos contenidos curriculares y estrategias en las prácticas docentes y de aprendizaje. Requieren pensar la cultura docente de centro y transformarla en función de ellos.

### **Repensar el propósito de la educación y de la escuela**

Estamos en época de cambios e innovación en educación. Pero la mayoría de los cambios e innovaciones están centrados mayoritariamente en obtener mejores resultados en las partes socialmente más valoradas del currículum. Lo que se propone desde el documento merece una especial atención porque implica una renovación y reelaboración que no solo afectan a los resultados de aprendizaje académico- sin duda importantes en cualquier escuela y para todos los estudiantes y sus familias- sino que afectan especialmente a aprendizajes relacionados con la formación humana, de ciudadanos y ciudadanas, para que sean capaces de profundizar en los valores de la democracia, construir sociedades más inclusivas y actuar para mejorar el mundo.

No basta con una reelaboración de la organización escolar. Tal reelaboración significativa, como dice el documento, puede ser interesante, muy conveniente e incluso necesaria, pero no es suficiente si no va acompañada de una determinada cultura docente que suponga repensar el auténtico propósito de la educación y de la escuela.

Si antes decíamos que ante la innovación conviene prudencia, ahora ante los retos que plantea el documento conviene decisión y compromiso. Plantea retos cuyo logro no se traduce a corto plazo en resultados, en puntajes que sitúen el centro en tal posición de tal informe. El impacto que supone en estudiantes y familias comporta cambios potenciales a medio y largo plazo en las maneras de mirar el mundo y de situarse en él. Miradas y posiciones que suponen salir de nuestro “yo”, actuar en clave de “nosotros” y comprometerse con “ellos” sintiéndonos - haciéndonos cargo- responsables ante el “otro”.

Por eso no sólo se trata de reelaborar la organización escolar. Se trata de revisar la cultura docente del profesorado y sus prácticas como docentes y educadores, de repensar el auténtico propósito de la educación que no es otro que el de contribuir a la formación integral de la persona. Y en este sentido conviene preguntarnos: ¿cómo transitar hacia un modelo que integre los componentes, contenidos y estrategias que hagan posible abordar mejor los retos planteados?

Se trata de incorporar innovaciones que tienen más que ver con las “partes blandas” de la educación que con las “partes duras”, más con la cultura que con las herramientas. Innovaciones que no sólo, aunque también, sean metodológicas, sino también en la manera de mirar el profesorado su tarea y sus objetivos, y las maneras como aborda sus relaciones con estudiantes, familias y comunidad. ¿Qué prioriza en esa relación?, ¿cómo establece el vínculo pedagógico? y ¿cómo establece horizontes para compartir y lograr?

Sabemos que uno de los fines principales de la educación es contribuir a formar personas capaces de dar sentido y forma a su experiencia humana. Es decir, capaces de gobernar su vida de manera sostenible a nivel íntimo, social, laboral y comunitario, de tener criterio propio y de contribuir a profundizar en los valores de la democracia que nos hacen más libres e iguales. Para el logro de este fin consideraremos tres ejes a los cuales conviene apuntar en las tareas de renovación pedagógica e innovación como las que nos ocupa.

Hoy la escuela está recibiendo múltiples demandas y exigencias de actualización en función de la diversidad de estudiantes, de las expectativas de las familias sobre su función en una sociedad competitiva, digital y globalizada como la actual, de los niveles de rendimiento académico para acceder a estudios superiores y en definitiva de la complejidad de nuestro mundo que muestra una salud ciertamente enferma en el respeto a la dignidad humana y los derechos humanos y en el que en lugar de valores y prácticas de vida propios de la

democracia lo frecuente son los contravalores y prácticas autoritarias. No podemos ante cada demanda, por muy justificada que esté, añadir contenidos curriculares, asignaturas o actividades a medida de tal necesidad. La realidad escolar no lo permite, entre otras razones, porque la organización escolar no es lo suficientemente ágil y porque las demandas a corto plazo no se atienden bien con un simple añadido a lo ya existente.

### **Algunos ejes para la transformación**

Decíamos que consideraríamos tres ejes en los que inscribir las tareas de reelaboración, renovación o innovación. El primero contribuyendo a que sea capaz de construir su personalidad moral, el segundo que esa construcción autónoma incorpore el sentido de pertenencia necesario para que se sienta miembro activo de una comunidad como primer paso para una ciudadanía global y el tercero que esté en condiciones de actuar para transformar y mejorar las condiciones de vida propias y las de su entorno en base a criterios de justicia y libertad.

Es necesario repensar la escuela y su función para que en su dinámica habitual integre las dimensiones básicas y vectores educativos que permitan crecer a su alumnado en la construcción de su personalidad moral en situaciones de interacción social, en la estimación del valor del diálogo, en el sentido de pertenencia a una comunidad y en el respeto y aprecio de la diferencia – no de la desigualdad- como un valor. Y para ello, los escenarios de aprendizaje, convivencia, conversación, expresión y juego que la escuela propicia, son el teatro y el ágora en el que aprender a jugar con contenidos conceptuales y conocimientos, habilidades, actitudes, valores y normas. Un aprendizaje y un juego que ha de permitir para que cada alumno y alumna sea protagonista en la construcción de conocimiento, de sentido de comunidad y se atreva a pensar críticamente y a actuar para transformar y mejorar su mundo y el mundo.

Compartir esta percepción sobre la escuela y el propósito de la educación genera una cultura docente que conviene conservar y potenciar donde esté, y en función de la que es necesario innovar y renovar en los contextos de escuela en los que falte.

Pero difícilmente podemos plantearnos una auténtica transformación de la cultura docente si ésta no afecta al clima moral y a la manera de entender la institución educativa como una comunidad de aprendizaje también ético y ciudadano. En educación en tiempos de incertidumbre como los actuales y en épocas de crisis en los valores democráticos y en la confianza de la ciudadanía en la democracia para resolver los problemas que le afectan, es necesario volver a pensar la escuela como un lugar de construcción de la personalidad moral del alumnado, de aprendizaje democrático y ciudadano por excelencia. Pero repensar la escuela y pensarla así significa ir contracorriente y ejercer un papel de resistencia ante contravalores muy presentes en los contextos de crianza y educación de nuestros alumnos y alumnas.

De ahí que convenga pensar cómo innovar y qué conservar en esa educación en valores y en esa formación ética que, se quiera o no, sea de valores o de contravalores, está presente y se cuece en los espacios de convivencia, juego y aprendizaje que conforman la vida de la escuela. A partir de los conocimientos que disponemos sobre desarrollo moral, aprendizaje ético, educación en valores, educación emocional y formación del carácter es posible proponer desde la perspectiva del liderazgo centrado en el aprendizaje, un conjunto de objetivos y pautas relativas al liderazgo moral en las instituciones educativas (Jolonch y Martínez, 2024)

En la escuela se fijan más las prácticas asociadas a los momentos de aprendizaje y convivencia que los contenidos objeto de aprendizaje o las normas que regulan la convivencia: modos de vida más que contenidos informativos y conceptuales. Es en el

espacio de tales prácticas, en las relaciones interpersonales entre iguales, con los no tan iguales y entre educadores y aprendices, donde se forja el carácter de estos últimos. La escuela al igual que la familia, el grupo de amigos, el trabajo y la manera de disfrutar el tiempo libre nos influyen, marcan, dejan huella, imprimen carácter. La escuela puede imprimir, dejar diferentes marcas y de muchas maneras. No todas son legítimas ni contribuyen a la formación de personas capaces de entender nuestro mundo, tener criterio propio y conducirse de acuerdo con los valores propios de una democracia en sociedades complejas y diversas como las nuestras.

El liderazgo moral es una dimensión del liderazgo por el aprendizaje y debe fomentar una comunidad de valores y de prácticas que propicien cultivar el sentido de pertenencia, cultivar la creatividad, la singularidad y la autonomía de sus miembros; respetar y reconocer como valiosa la diversidad de concepciones del mundo, religión o ideologías que tengan las familias y sostener y practicar que el diálogo es la única forma legítima de abordar las diferencias, alcanzar acuerdos y convivir en los desacuerdos. La escuela es un lugar donde se puede aprender a apreciar valores y denunciar contravalores, donde vivir sentimientos morales negativos -como por ejemplo la indignación o la pérdida de confianza en alguien- y positivos como el altruismo y el cuidado del otro, donde vivenciar lo que significa la inclusión y la exclusión, donde aprender a estimar la justicia como un valor y el cuidado de sí y del otro como una responsabilidad ética o donde aprender todo lo contrario.

El aprendizaje ético se puede fomentar mediante un buen ejercicio de liderazgo moral por parte del equipo docente de un centro cuando este procura superar posiciones pedagógicas individualistas y excesivamente centradas en la autonomía de la persona y situarse en posiciones que conciben la persona como sujeto relacional y esencialmente vulnerable. En este sentido, la práctica reflexiva del profesorado, la docencia y el aprendizaje por proyectos, el trabajo colaborativo y cooperativo, son ejemplos de prácticas deseables, para algunos innovadoras y para otros prácticas habituales que conviene consolidar para generar institucionalmente buenas condiciones en el alumnado que le permita estar preparado para atreverse a transformar y mejorar nuestro mundo.

Promover espacios en la escuela para participar y para actuar, actitudes en el profesorado de escucha y que dan la voz, espacios de discusión y de compromiso en proyectos colectivos y vías para la implicación en acciones de aprendizaje servicio en y con la comunidad son algunos ejemplos de lo que hacen las escuelas que comprenden que este tipo de formación no corresponde a una asignatura, taller o actividad esporádica diseñada a tal efecto sino que son prácticas que deben estar presentes en los momentos de aprendizaje y de convivencia, de manera que realmente conformen un carácter, un modo de vida participativo, inclusivo, creativo y transformador y responsable éticamente ante sí y ante el otro, un carácter cuidador.

### **La escuela ante el cambio de época**

Como se ha afirmado en diferentes ocasiones, no estamos viviendo una época de cambios sino un cambio de época. Un cambio de época que conviene aprovechar para repensar la escuela y su propósito. Probablemente estemos en un buen momento para reorientar la auténtica función en la escuela y de la educación como tractor para la creación de conocimiento y no sólo para su adquisición o incluso profundización.

Así por ejemplo ante la actual dinámica de la sociedad digital y en concreto el impacto de la IA generativa conviene fijar la atención en los riesgos que comporta para la educación pero también en las oportunidades que nos puede ofrecer. La transformación educativa debe intentar evitar los efectos no deseables de la sociedad digital y a la vez aprovechar los posibles beneficios. Las herramientas digitales actuales permiten compartir información

y construir colaborativamente mejor que antes. Los sistemas generativos permiten a más personas expresarse mediante el habla y el arte. Son buenas herramientas para practicar cultura participativa y para compartir, para hacer. Y compartir siempre hace más atractivo el hacer. En este contexto, la educación en valores que conviene cultivar para favorecer la construcción de la personalidad moral debe priorizar el desarrollo de pensamiento crítico, el cuidado de sí mismo, la participación y la acción común (Puig, 2021).

El aprendizaje de contenidos tiene un buen aliado en las herramientas digitales para personalizar más su logro y a la vez para liberar tiempo para otras actividades en el contexto de la escuela, tiempo para otros aprendizajes -más blandos y a menudo considerados socialmente menos importantes - que es necesario preservar y para los que hay que apostar con firmeza. Sería bueno que las innovaciones en educación liberen tiempo para los aprendizajes artísticos, comunicativos, el trabajo colaborativo y el aprendizaje ético. Estos aprendizajes requieren presencialidad y una mirada más pedagógica por parte del docente; requieren docentes con suficientes capacidades y conocimientos que además de los propios de su disciplina le permitan generar una escuela donde la conversación y el análisis crítico de la realidad tengan un lugar central. Supone una escuela que disponga de tiempo para que los escolares puedan fijar metas y llevar a cabo acciones compartidas y desarrollar su capacidad creadora y expresiva. Docentes comprometidos con una escuela que prepare para entender la complejidad de nuestro mundo y profundizar en su mejora en función de los valores de una sociedad democrática e inclusiva; escuelas y docentes que comprendan el aprendizaje servicio- ApS como una estrategia de aprendizaje y docencia óptima para tal fin.

Las experiencias que se comentan en este capítulo se refieren a instituciones que lograron la transformación más completa que procura el aprendizaje-servicio- ApS-, es decir, la transformación que más allá de la organización escolar apela al Proyecto Educativo Institucional (PEI) construyéndolo desde una perspectiva pedagógica en la que la institución se inserta en la comunidad como miembro y formadora de una ciudadanía activa. A modo de ejemplo se hace referencia a aquellas instituciones que transformaron el currículo hasta convertirlo en un PEI solidario (PEIS), y también a los cambios institucionales que aún siendo parciales se encuentran en tránsito hacia un cambio más radical. Son cambios y transformaciones que se han desarrollado con prudencia y a la vez compromiso y decisión. Son cambios que afectan sistémicamente a la escuela y que debemos saber ubicar en los cambios que hoy le afectan, no como uno más, sino como un catalizador de cambios cualitativos y profundos en la institución escolar, cambios con propósito ético y de transformación social.

### Referencias:

- Jolonch, A y Martínez, M y.( coords) . (2024) *Tiempo para el liderazgo educativo*. Barcelona: Graó
- Martínez, M (2019)¿ Qué conservar y qué innovar en educación? En Martínez, M i Jolonch, A. (coords) *Las paradojas de la innovación educativa* . Barcelona: Horsori .
- Puig, J.M. (2021) *Pedagogía de la acción común*. Barcelona: Graó.

## Bibliografía citada en los relatos de experiencias

- CLAYSS – PORTICUS (2017). Informe ZIGLA: *Programa de Aprendizaje-servicio como política educativa nacional en Uruguay. Evaluación de resultados*
- CLAYSS (2023, A). *Aprendizaje-servicio Solidario en las Artes. Instituciones acompañadas por el Programa de Apoyo. Colombia 2019-2023*. Buenos Aires [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes\\_instituciones\\_web\\_2023\\_COL.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes_instituciones_web_2023_COL.pdf)
- CLAYSS (2023, B). *Aprendizaje-servicio Solidario en las Artes. Instituciones acompañadas por el Programa de Apoyo. Perú 2021-2023*. Buenos Aires [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes\\_instituciones\\_web\\_2023\\_PR.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes_instituciones_web_2023_PR.pdf) (clayss.org)
- CLAYSS (2023, C). *Aprendizaje-servicio Solidario en las Artes. Instituciones acompañadas por el Programa de Apoyo. Brasil 2017-2023*. Buenos Aires [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes\\_instituciones\\_web\\_2023\\_BR.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes_instituciones_web_2023_BR.pdf)
- CLAYSS (2023, D). *Aprendizaje-servicio Solidario en las Artes. Instituciones acompañadas por el Programa de Apoyo. Argentina 2017-2023*. Buenos Aires [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes\\_instituciones\\_web\\_2023\\_AR.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/Artes_instituciones_web_2023_AR.pdf) (clayss.org)
- CLAYSS DIGITAL (2014) CLAYSS DIGITAL. AÑO 8. Número 75. Abril 2014 [https://www.clayss.org.ar/clayss\\_digital/14-04/clayssdigital\\_14-04.html](https://www.clayss.org.ar/clayss_digital/14-04/clayssdigital_14-04.html)
- CLAYSS sede Uruguay (2017). *Aprendizaje, solidaridad y ciudadanía. 8 experiencias de Aprendizaje-servicio solidario*. Buenos Aires [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_8\\_experiencias\\_AYSS\\_UY.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_8_experiencias_AYSS_UY.pdf)
- CLAYSS-EDUCAPAZ (2021). *Ventanas abiertas al aprendizaje y servicio solidario virtual: cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario mediados por tecnologías* / María Rosa Tapia.- 1a ed ilustrada.- Libro digital. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_COLOMBIA\\_Ventanas\\_abiertas\\_AYSS\\_Virtual\\_TIC\\_pandemia.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_COLOMBIA_Ventanas_abiertas_AYSS_Virtual_TIC_pandemia.pdf)
- CLAYSS-Natura (2012). *Crear para Ver. Siete experiencias inspiradoras en educación*. Buenos Aires. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_7\\_historias\\_inspiradoras\\_en\\_educacion.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_7_historias_inspiradoras_en_educacion.pdf)
- Falcón, Pablo (comp. Alberto E. Barbieri... [et al.] (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba; Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital
- Formación Javeriana para el Cambio Social y la Paz. <https://www.javerianacali.edu.co/noticias/forja-articulando-el-aprendizaje-y-el-servicio> [https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/forja/material/modulo1\\_unidad3\\_evaluaciondelosaprendizajes.pdf](https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/forja/material/modulo1_unidad3_evaluaciondelosaprendizajes.pdf)
- Garrido, Oscar (2003). "Liceo industrial Remehue: su currículum educativo y su nueva forma de generación de aprendizajes mutuos entre la escuela y las comunidades rurales de la Región de Los Lagos". En: Surawski. Antonieta y Julia Cubillos. *Ampliando la ciudadanía, promoviendo la participación: 30 innovaciones locales*. Santiago de Chile, Programa Ciudadanía y Gestión Local. Instituto de Asuntos Públicos y Fundación para la Superación de la Pobreza [https://www.innovacionciudadana.cl/wp-content/uploads/casos\\_documentados/dctos/200912101658120.pdf](https://www.innovacionciudadana.cl/wp-content/uploads/casos_documentados/dctos/200912101658120.pdf)
- Jouannet, Chantal y Arocha, Luis, comp. (2022). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. Buenos Aires, CLAYSS, Colección Uniservitate, 4. <https://www.uniservitate.org/es/2023/03/16/institucionalizacion-del-aprendizaje-servicio-solidario-en-la-educacion-superior/>
- Jouannet, Chantal y Arocha, Luis, comp. (2022). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. Buenos Aires, CLAYSS, Colección Uniservitate, 4.

<https://www.uniservitate.org/es/2023/03/16/institucionalizacion-del-aprendizaje-servicio-solidario-en-la-educacion-superior/>

Massat, Elena (2022). *20 historias de educación y solidaridad*. CLAYSS, Buenos Aires  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias\\_2023.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/20historias_2023.pdf)

Ministerio de Educación y Cultura (2018). 32a Feria Nacional de Clubes de Ciencias 2018. Montevideo. [https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/feria\\_nac\\_2018.pdf](https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/feria_nac_2018.pdf)

Nosiglia, María Catalina C. (2022) "Aprendizaje-servicio en la Universidad. El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires, Argentina." En: CLAYSS (2022). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior* / Chantal Jouannet; Luis Arocha (comp.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
<https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/4.16-Institucionalizacion-del-Aprendizaje-servicio-ESP-1.pdf>

PASO JOVEN. Participación Solidaria para América Latina (2004). *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_PaSo\\_Joven\\_Completo.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_PaSo_Joven_Completo.pdf)

Presentación de la experiencia en el 22° Seminario Internacional de aprendizaje-servicio solidario, Buenos Aires, 30 de agosto de 2019. [https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/22\\_sem\\_materiales\\_19/V30-m-0900\\_LasVioletas.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/22_sem_materiales_19/V30-m-0900_LasVioletas.pdf)

PRICEWATERHOUSECOOPERS-CLAYSS (2006). Premio a la Educación. Tercera Edición. Experiencias educativas solidarias en Escuelas Técnicas y Agrotécnicas. Buenos Aires.  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_PWC\\_PREMIO\\_03.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_PWC_PREMIO_03.pdf)

PRICEWATERHOUSECOOPERS-CLAYSS (2008). Premio a la Educación. Cuarta Edición. Año 2007. *Experiencias Educativas Solidarias en Escuelas de Educación Especial, Escuelas Comunes Integradoras y Escuelas de Capacitación Laboral*. Buenos Aires  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_PWC\\_PREMIO\\_04.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_PWC_PREMIO_04.pdf)

Programa Nacional Educación Solidaria (2004) Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología... *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina.  
[https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2004\\_actas\\_5%20y%206.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2004_actas_5%20y%206.pdf)

Programa Nacional Educación Solidaria (2006, A). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" 2004*. República Argentina  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2006\\_exp\\_pp2004.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2006_exp_pp2004.pdf)

Programa Nacional Educación Solidaria (2006, B). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2005*. República Argentina  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2006\\_exp\\_pp2005.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2006_exp_pp2005.pdf)

Programa Nacional Educación Solidaria (2007, A). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2006*. República Argentina  
[https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2007\\_exp\\_pp\\_2006.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2007_exp_pp_2006.pdf)

Programa Nacional Educación Solidaria (2007, B). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación de la Nación. *10 años de aprendizaje y servicio solidario en la Argentina*. República Argentina

Programa Nacional Educación Solidaria (2008, A). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2007*. República Argentina [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2008\\_exp\\_pp2007.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2008_exp_pp2007.pdf)

Programa Nacional Educación Solidaria (2008, B). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación. *Cumpliendo una década. Actas del 10°. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias\\_del\\_premio\\_presidencial\\_2019.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias_del_premio_presidencial_2019.pdf)

- Programa Nacional Educación Solidaria (2009, A). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" 2008*. República Argentina [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2009\\_exp\\_pp2008.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2009_exp_pp2008.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2009, B). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación. *Participación solidaria y calidad educativa. Actas del 12mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario" Buenos Aires 20 y 21 de agosto de 2009* [https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2010\\_actas\\_12.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2010_actas_12.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2009, C). Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación. *Aprendizaje-Servicio en la escuela. Una reflexión de los docentes*. República Argentina [https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2009\\_as\\_escuela.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2009_as_escuela.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2010). Ministerio de Educación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2009*. República Argentina. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2010\\_exp\\_pp2009.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2010_exp_pp2009.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2013). DNPS. Ministerio de Educación de la Nación. *Experiencias Ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2011*. República Argentina [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2013\\_exp\\_pp2011.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2013_exp_pp2011.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2014, A). DNPS. Ministerio de Educación de la Nación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2012*. República Argentina. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2014\\_exp\\_pp2012.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2014_exp_pp2012.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2014, B). DNPS, Ministerio de Educación *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/orientaciones\\_para\\_el\\_desarrollo\\_institucional\\_de\\_propuestas\\_de\\_ensenanza\\_sociocomunitarias.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/orientaciones_para_el_desarrollo_institucional_de_propuestas_de_ensenanza_sociocomunitarias.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2015, A). DNPS. Ministerio de Educación de la Nación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2013*. República Argentina [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015\\_ganadores-pp2013.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015_ganadores-pp2013.pdf) (clayss.org)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2015, B). DNPS. Ministerio de Educación de la Nación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2014*. República Argentina [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015\\_ganadores\\_pp2014.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2015_ganadores_pp2014.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2016, A). DNPS. Ministerio de Educación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2016. Instituciones finalistas*. República Argentina. [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2016\\_finalistas\\_pp2016.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2016_finalistas_pp2016.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2016, B). DNPS. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2015*. República Argentina [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2016\\_ganadores\\_pp2015.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2016_ganadores_pp2015.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2017). DNPS. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2017. Instituciones finalistas – República Argentina* [https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/me\\_arg/2017\\_finalistas\\_pp2017.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2017_finalistas_pp2017.pdf) (clayss.org.ar)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2018). DNPS. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2018*. República Argentina <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el007792-2018.pdf>
- Programa Nacional Educación Solidaria (2019). DNPS. Secretaría de Gestión Educativa. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2019. Instituciones finalistas*. República Argentina [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias\\_del\\_premio\\_presidencial\\_2019.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias_del_premio_presidencial_2019.pdf)
- Programa Nacional Educación Solidaria (2023). DNPS. Ministerio de Educación Argentina. 16 Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2023. *Instituciones finalistas*. República Argentina

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias\\_escuelas\\_solidarias\\_2023.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/experiencias_escuelas_solidarias_2023.pdf)

Proyectos apoyados por OEI Premio ApS en Infantil y Primaria - Premio Aprendizaje y servicio de España, <https://aprendizajeservicio.com/2021-3/premio-aps-en-infantil-y-primaria/>

Red Española de Aprendizaje-Servicio. Premios ApS 2019 Premio a la incorporación del ApS al proyecto educativo global | RedApS <https://www.aprendizajeservicio.net/premio-a-la-incorporacion-del-aps-al-proyecto-educativo-global-2/> (aprendizajeservicio.net)

Red Española de Aprendizaje-Servicio. Premios ApS 2022 <https://www.aprendizajeservicio.net/premio-educacion-ambiental>

Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2002). Programa Escuelas Solidarias. Concurso 2002. Iniciativas en marcha en las escuelas de la Ciudad.

Tapia Sasot, M. R. (2020). "Un itinerario digital para el aprendizaje-servicio ubicuo". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1) <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/25389/20476>

Tapia y otros (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá, CELAM.

Tapia, M. N. (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva, Buenos Aires

Tapia, M. N. (2022) *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. Edición 20º aniversario CLAYSS. Buenos Aires [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP\\_20aniosCLAYSS\\_guia\\_para\\_desarrollar\\_proyectos\\_AYSS.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_20aniosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf)

Tapia, M. N.; Bridi, G.; Maidana, M. P.; Rial, S. (2015) *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. CELAM, Bogotá

Tapia, M. R. y Peregalli, A. (2020) "Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias". En: *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10,. Barcelona <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/33106/32706>

UNESCO (2021) *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la Educación Superior*. París [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000379984&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_9cdf996d-0fdf-4d04-9ef9-6fb4a88b5dd2%3F\\_%3D379984spa.pdf&updateUrl=updateUrl9468&ark=/ark:/48223/pf0000379984/PDF/379984spa.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#IESALC\\_Pathway%20to%202050%20and%20beyond\\_v16\\_o\\_ESP.indd%3A.97576%3A178](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000379984&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_9cdf996d-0fdf-4d04-9ef9-6fb4a88b5dd2%3F_%3D379984spa.pdf&updateUrl=updateUrl9468&ark=/ark:/48223/pf0000379984/PDF/379984spa.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#IESALC_Pathway%20to%202050%20and%20beyond_v16_o_ESP.indd%3A.97576%3A178)





**unesco**

Oficina Regional de la UNESCO en Montevideo

Luis Piera 1992, piso 2, Montevideo - Uruguay

[montevideo@unesco.org](mailto:montevideo@unesco.org)

<https://www.unesco.org/es/fieldoffice/montevideo>