



Aprendizaje-servicio en escuelas argentinas de Bachillerato Internacional

Service Learning enactment in International Baccalaureate Schools in Argentina

Dr. Liliana Mayer es investigadora adjunta del CONICET con sede en la Universidad Nacional de Misiones (Argentina) (lzmayer@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-7364-4048>)

Lic. Wanda Perozzo-Ramírez es doctoranda en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) (wperozzo79@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-2763-5113>)

Recibido: 2020-07-26 / **Revisado:** 2020-12-09 / **Aceptado:** 2020-12-11 / **Publicado:** 2021-01-01

Resumen

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

Descriptor: Aprendizaje-servicio, desigualdades, internacionalización, cosmopolitismo, gestión educativa, Bachillerato Internacional.

Abstract

The article analyzes the ways in which service-learning (SL) projects in schools in the metropolitan area of Buenos Aires, Argentina delivering the Diploma Program (PD) of the International Baccalaureate (IB). Through a qualitative study, which combines in-depth interviews with institutional agents, documentary analysis and classroom observations in state and private schools affiliated to the Program, the different senses of the activities that students, teachers and authorities carry out for the CAS component of the DP are investigated. The results of the study show dissimilar conclusions. When it comes to private schools associated with middle and upper-middle sectors, the SL projects appear oriented towards social action or service, aimed at reducing the deficits of a third party. On the contrary, when it comes to state schools, where students have socioeconomic profiles that are closer to the beneficiaries of those of the private schools, they manage to transcend this orientation to achieve tangible or intangible community assets. This disadvantaged profile is a reason for some state institutions to cancel SA projects that transcend specific and material solidarity actions. The article deduces the importance of institutional agents in the promotion of these projects: although these are spaces, where young people are the protagonists, the framing, empowerment or restriction for their realization will depend on adults, their knowledge, predisposition and valuation regarding SL as pedagogy and practice.

Keywords: Service Learning (SL), educational inequalities, cosmopolitanism, internationalization, school management, International Baccalaureate.

1. Introducción

Los estudios de los procesos educativos en la Argentina coinciden en la fragmentación (Tiramonti, 2004) como rasgo del campo educativo en el país, relacionados con los subsistemas que integran las escuelas estatales y privadas. Estos estudios (Braslavsky, 1985), plantean la segmentación educativa referida a procesos de desinstitucionalización (Dubet & Martuccelli, 1999) y pérdida de eficacia simbólica de las instituciones (Mayer, 2009), resultado de los impactos de la globalización en el sistema educativo, y de transformaciones en las legislaciones educativas locales que descentralizaban a las instituciones, agentes y destinatarios. Tal fragmentación nos lleva a reconocer el espacio social y educativo como ámbitos carentes de referencia a una totalidad. Cada fragmento se trasluce como frontera de referencia, un agregado institucional con referencias normativas y culturales comunes.

En este contexto de pérdida de eficacia simbólica de ciertos patrones, advertimos la proliferación de proyectos educativos vinculados al mundo global (Mayer, 2020), que responden a la incidencia de discursos globales de la educación, el giro hacia una educación pro-mercado, y a reconfiguraciones de la política educativa nacional y local. Según Beech y Barrenechea (2011), la Argentina se configura como un *cisne negro* en cuanto a la implementación de programas ligados a la internacionalización, debido a su tradición educativa, y por resistencia a la pregnancia de tales ideas por parte de los actores intervinientes —sindicatos—. De esto que, parte de las instituciones que adhieren a esas narrativas, pertenezcan al ámbito privado, cuenten con mayor autonomía, donde intervienen otros actores institucionales (Larrondo & Mayer, 2018; Mayer, 2020). Así, hubo espacios que no pudieron adaptarse, mientras otros abrieron intersticios por donde se instalaron discursos y prácticas foráneas. Según Ball y Youdell (2008), el caso argentino correspondería al de privatización exógena del sistema educativo, aludiendo a compo-

nentes específicos que adoptaron lógicas tendientes a la privatización, aún sin fines de lucro.¹ Estas líneas delimitan el contexto y particularidades en las que programas y agencias internacionales se insertan en Argentina (Beech, 2011).

Este es el caso de la Organización del Bachillerato Internacional (OBI) que ofrece varios programas a las escuelas en el mundo, siendo el Programa Diploma (PD) el más popular. Este constituye una malla para los últimos dos años de la escuela secundaria que, una vez aprobado, tiene reconocimiento universal, permitiendo el ingreso automático a una diversidad de universidades en el mundo. Para ofrecer el PD, las escuelas atraviesan arduos procesos de auditoría interna y aplicación. Esto rige, en particular, para las escuelas privadas que deciden aplicar. Para las escuelas estatales, que en nuestro continente adhieren con distintas modalidades (Beech et al., 2019; Resnik, 2015, 2016; Bunnell, 2008; Doherty et al., 2012), lo hacen por convenios marco que realizan las autoridades educativas jurisdiccionales y la OBI. Para ambos casos, estos acuerdos garantizan que su malla curricular contemple el dictado de siete asignaturas, teniendo como obligatorias Lengua y Matemática, Teoría del Conocimiento, la elaboración de una monografía final luego de un trabajo de investigación de dos años y, el desarrollo del componente CAS en el que los estudiantes realizan determinadas actividades certificadas que otorgan los créditos suficientes para completar el PD.

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

Argentina cuenta con 61 escuelas que ofrecen el PD, diez de las cuales son estatales.



Las escuelas de gestión privada, en su mayoría se encuentran en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y corresponden, más allá de sus heterogeneidades, a instituciones de elite (Bourdieu, 1984, 1986; Kahn-Raman, 2010). Las escuelas de gestión estatal, a excepción de una en la provincia de Buenos Aires, se ubican en la Ciudad de Buenos Aires (CABA), accediendo al programa luego de un convenio firmado entre autoridades del Ministerio de Educación de la Ciudad, que permite a las escuelas integrarse al mundo del IB, por sus siglas en inglés, sin pagar los aranceles que exige la OBI.

En el caso de las escuelas de gestión estatal de CABA, el Ministerio asume los costos —de instituciones y estudiantes— lo cual abre debates respecto del uso de los recursos en materia educativa y de la equidad en su distribución. Que se trate de esta jurisdicción no es casual, ya que es gobernada hace más de quince años por la alianza PRO-Cambiamos, con una mirada educativa más proclive al cosmopolitismo y al mercado que el resto de las jurisdicciones. El hecho de que solo diez escuelas hayan decidido participar del programa, da cuenta de disidencias que los proyectos institucionales muchas veces suponen del cisne negro mencionado. Señalamos estos procesos como específicos de la realidad educativa argentina que difiere de los modos en que se ha implementado el IB en otros países de la región, con promoción y crecimiento a partir del sector estatal, como es el caso de Perú, Ecuador y, con articulaciones público-privadas en Costa Rica (Beech et al., 2019). Respecto de la implementación del PD del IB, destacamos que se trata de un programa opcional para los estudiantes. En algunas instituciones —según su ámbito de gestión— esto implica la creación de cursos paralelos para los alumnos que se inscriben. En otras, todos los alumnos tienen el mismo currículo y, luego, algunos rinden exámenes y demás requerimientos del Programa. La mayoría de las instituciones educativas intentan su universalización a través de varias estrategias, pero, por costos, ausencia de motivación, entre otros, muchas veces tal pretensión se dificulta.

2. Metodología

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

Para el análisis propuesto nos valdremos del trabajo de campo en curso, iniciado en 2017, en el que se realizaron entrevistas en profundidad² a agentes educativos de escuelas de ambos ámbitos de gestión integradas al IB a través de la implementación del PD. Las entrevistas son complementadas por observaciones de clases, trabajo de archivo en las instituciones y análisis de documentos programáticos y de páginas web de diez instituciones seleccionadas, ubicadas en el AMBA.

Nuestra perspectiva comprende que las escuelas no son organizaciones reproductoras de discursos, sino agentes y agencias dotadas de sentido y objetivos. En este sentido, tomamos la noción de micropolítica (Ball, 2002), para dar cuenta de las mismas como espacios de lucha de poder, donde los actores pugnan por el control, y donde se cristalizan distintos objetivos e intereses que están ideológica y valorativamente orientados y, las formas concretas y singulares en que se desarrollan estas micropolíticas, construyen la macropolítica. Los agentes e instituciones no son reducibles a simples reproductores de programas —a modo de paquetes— sino que intervienen en su delimitación y construcción, de manera consciente o no: en las escuelas hay negociación, casualidad y acciones *ad hoc*. Si sostenemos que las políticas y programas en general y —los educativos en par-



ricular— están mediadas por discursos y agencias internacionales (Beech, 2009) y, pese a la centralidad estatal existen otras organizaciones, con o sin lucro, que intervienen en la delimitación de las políticas y programas educativos, tanto en su desarrollo como en su implementación, podemos afirmar siguiendo a Ball et al. (2012) que, las políticas y programas educativos son constantemente reinterpretadas y transformadas por los diferentes actores participantes del proceso, en contextos diversos en lo que refiere a su materialidad, historia y relaciones de poder, donde juega un rol preponderante la creatividad de las escuelas y sus actores para interpretar, *traducir* y poner en práctica esas políticas y programas (Beech et al., 2019).

Afirmamos, que la escuela supone un trabajo sobre el otro, y que, de los proyectos institucionales, márgenes de libertad y negociación mencionados se construye un oficio de alumno determinado, ya que los maestros con sus particulares expectativas, métodos, modos de gestión de la clase, concepción del aprendizaje, del orden, del trabajo, de la cooperación, van dando lugar al ejercicio de este oficio en la dinámica de cada institución escolar (Ball et al., 2012).

3. Resultados

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

Como mencionamos, el IB tiene ciertas particularidades en su inserción en Argentina, a través de su implementación mayoritaria en escuelas privadas para públicos de elite. Una exdocente y coordinadora del IB, que actualmente se desempeña como consultora de la organización, dice de su experiencia:

El programa ayuda (a los estudiantes) a vincularse con la comunidad a través del CAS, para mí es una de los componentes centrales por cómo los saca [los extrae] de su contexto, como los vincula con otra cosa, como les hace

ver la realidad otra que muchas veces no la ven. De un lado ni del otro, como eso que me decían de la escuela estatal como la escuela privada. Para los dos colegios es un beneficio, porque los dos (tipos de) colegios están saliendo de sus respectivas burbujas y vinculándose con otro colegio o con la comunidad, con la necesidad del otro.

Esta percepción se replica en casi la totalidad de los docentes y directivos implicados. Son varios los fragmentos donde resaltan la importancia de abrir los horizontes de los estudiantes en las escuelas de elite. Las entrevistas que así lo refieren, se anclan en la “s” del componente CAS y en los modos en que, a partir de diversas acciones pedagógica y solidariamente orientadas, pueden desnaturalizarse privilegios considerados universales por los estudiantes, a quienes identifican como posibles líderes del país —y del mundo— (Mayer, 2020). Es debido, tanto a su posición privilegiada como a su proyección profesional, que autoridades y docentes ven positivamente el desarrollo de estos proyectos y competencias relacionadas al ApS, a la par que supone la inculcación de compromiso ético que se espera perdure más allá de la trayectoria educativa. El componente CAS, articula las actividades de ApS integrando el desarrollo de proyectos y prácticas pedagógicas en las cuales los estudiantes aplican sus aprendizajes en problemáticas comunitarias situadas. El objetivo del ApS se orienta hacia la articulación de proyectos pedagógicos implementados en el PD relacionados con la vinculación de los estudiantes en el ámbito comunitario.

En cuanto a la dimensión referida a la *ayuda al otro*, destacamos que muchas escuelas venían desarrollando experiencias antes de sumarse al IB y, a partir de su pertenencia, se intensifican y formalizan. Según una coordinadora del área ApS:

Yo siento que nosotros ya teníamos la tradición del viaje a frontera que se transformó cuando vimos lo que teníamos que hacer



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

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

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

En el ApS hay un pasaje de aprendizajes solidarios de carácter vertical hacia construcciones de solidaridades horizontales (Tapia, 2017), relacionadas con pedagogías orientadas a la formación ciudadana. En ambos casos, sus autoridades refieren a modificaciones en sus niveles de compromiso con las “causas” que acompañan, que tratan de incorporar transversalmente en su cotidianeidad, así como en la sistematización que imprimen a sus proyectos. Siguiendo la propuesta del ApS, los proyectos articulan

contenidos curriculares específicos de las edades teóricas y de escolarización de los estudiantes. Esto es relevante porque posibilita mejoras en el rendimiento de los estudiantes involucrados, así como se espera incrementa su sentido de pertenencia institucional (Tapia, 2018). Más allá de las diferencias de cada caso, observamos que la realización de los proyectos de ApS, pasan a conformar parte de la identidad institucional —y de la biografía personal— de quienes lo realizan: “el programa de [la escuela de] frontera existe. Los chicos saben que están involucrados en él y esperan la etapa del año para viajar”.

Esto, como señalan otros estudios (Billig, 2013), fomenta institucionalmente un modo de desnaturalizar los privilegios en los estudiantes al tiempo que un compromiso ético por tenerlos. Los *viajes solidarios* tienen un lugar central, un eje transversal del currículo que ocupa diferentes momentos según el calendario escolar. Los estudiantes se movilizan durante los meses previos con diversas acciones relacionadas a preparar el viaje: conseguir financiamiento y recursos necesarios para las mejoras en la escuela apadrinada, planificar las actividades, entre otras. Los viajes solidarios son una peculiaridad del caso argentino frente a otras experiencias (Mayer, 2019). En relación a instituciones del IB en países desarrollados, estas acciones se concretan en viajes internacionales, que suponen estancias individuales y de verano. Al igual que con el resto de los proyectos de ApS, los viajes son proyectos institucionales: mientras en otros países los estudiantes deben sumar créditos con acciones que ellos deciden realizar, y que exceden los convenios e iniciativas de las escuelas (Billig, 2013; Billig & Good, 2013), en Argentina, se trata de iniciativas al interior del país canalizadas institucionalmente. Esta diferencia es central, en tanto involucra a la comunidad educativa —docentes, autoridades, padres y estudiantes— en proyectos elegidos intencionalmente, con objetivos institucionales y pedagógicos que la escuela esboza, y no solo como un deber cívico que se pregona institucionalmente, pero desentendiéndose de su práctica



y ejecución. Esto marca una diferencia nacional, observada en todas las escuelas frente a otras latitudes: la solidaridad se concibe como un aspecto institucional y no como acciones individuales, aunque aspiran a fomentar prácticas que perduren y puedan replicarse por fuera del ámbito escolar. Un importante diferencial tiene que ver con que los viajes solidarios no se encuadran dentro de los viajes educativos, ya que se realizan en el marco de reforzar vinculaciones institucionales con procesos de internacionalización y movilidad estudiantil en el marco del programa PD.

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

El componente global de los programas IB constituye un núcleo de representaciones en las cuales el ámbito educativo se reconfigura en el marco de la globalización como tendencia que hegemoniza atravesamientos institucionales. Tales representaciones en torno al potencial de la internacionalización educativa, buscan transformar realidades promoviendo habilidades y competencias que configuren prácticas ciudadanas globales sustentadas en la solidaridad, el respeto de las diferencias, la coexistencia como modo de convivencia o la reflexividad como posibilidad de resolución de los conflictos.

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

Investigadora: ¿Ustedes tenían algo antes de CAS?

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

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

C: No, eso no.

I: ¿Por qué?

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

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

3.2. El ApS en escuelas estatales: Invisibilización y falencias como fortalezas

Anteriormente analizamos los modos en que el aprendizaje escolar se asienta en escuelas privadas para públicos de elite. Sin embargo, esta red transnacional incluye instituciones del subsistema de gestión estatal, en menor medida para el caso argentino. Distintas investigaciones (Braslavsky, 1985; Gamallo, 2015; Mayer, 2012; Narodowsky & Andrada, 2001) muestran cómo los sectores medios y medios altos migraron de las escuelas estatales hacia el sector privado, movimiento que se profundizó en décadas recientes. En



relación a los públicos aventajados, aunque permanecen en algunas escuelas estatales específicas, su matrícula está concentrada mayoritariamente en escuelas privadas. No obstante, los porcentajes de la matrícula del sector privado muestran que el paso a ese subsistema no es exclusivo de las elites, ya que el porcentaje alcanza al 30% de la matrícula nacional (Feldfeber et al., 2018), pero en centros urbanos como en la Ciudad de Buenos Aires alcanza un 50% (Larrondo & Mayer, 2018). Estudios como el de Gamallo (2015) señalan que, en menor medida, los sectores deciles más perjudicados de la sociedad, acompañaron esa migración al sector privado de educación. Esto plantea una diferencia con las escuelas analizadas a las que asisten públicos privilegiados, con los que albergan las escuelas estatales, ya que estas instituciones no pueden asumir el rol de desnaturalizar los privilegios de pequeñas porciones de la sociedad. Tal es así que, para una rectora entrevistada, se complica el proceso del ApS:

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

Ante esta misma situación y perfiles socio-económicos, autoridades de otra de las escuelas estatales adaptaron el componente CAS, ya que las situaciones son otras:

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

Luego, continúa:

Nosotros acá tenemos a chicos en situaciones muy complejas. No les podés pedir esfuerzos

económicos. Lo que hicimos fue conjugar los saberes específicos de los chicos, como estudiantes de una escuela técnica, con el trabajo comunitario. Entonces desarrollamos una herramienta para medir el PH del lago de Palermo y de arroyos cercanos. Como somos una escuela estatal es fácil conseguir donaciones del equipamiento necesario, algo que como escuela privada no conseguiríamos. Es un proyecto para mejorar la calidad de vida de la comunidad.

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

4. Discusión

En párrafos anteriores hemos dado cuenta de los proyectos de las escuelas comprendidos dentro del área CAS del IB. Con esto no queremos decir que no existan experiencias de ApS más allá del PD, sino que estas escuelas lo incorporan a partir de él. En relación con las escuelas de gestión privada, identificamos dos cuestiones de manera regular: primero, el desarrollo de proyectos referidos a un otro al que ayudar y, luego, la existencia de experiencias previas. Siguiendo la definición de ApS esgrimida, afirmamos que tales acciones se enmarcan en la idea de realización de servicios comunitarios, en donde, aunque existía intencionalidad solidaria no había conexión con los contenidos pedagógicos, es decir, no tienen



base en el currículo, como afirmaron las autoridades entrevistadas. A su vez, la lógica del servicio comunitario supone menor compromiso de los estudiantes —y de la institución— y menor impacto de las acciones, al no estar pedagógicamente orientadas, ni estructuradas en el tiempo (Spring et al., 2008).

La integración al currículo del ApS supone niveles más altos de compromiso institucional, pues involucra el despliegue de estrategias y recursos —humanos, materiales y simbólicos— para realizar el proyecto. Este compromiso institucional es clave para que las narrativas y repertorios instalen su desarrollo, evitando que su implementación derive en posiciones voluntaristas de los docentes.

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

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

Observamos también, en las escuelas estatales las posibilidades de desarrollo de experiencias acordes se limitan en función de la categoría socioeconómica a la que pertenecen los estudiantes, sin explorar otras opciones. Igualmente, pareciera que el desarrollo de las actividades ana-

lizadas corresponde a una *lógica de descarté*: al no poder —según las autoridades institucionales— realizar actividades solidarias *tradicionales*, se exploran otras.

En ambos ámbitos de gestión, prima una ética ciudadana responsable y activa, donde los estudiantes-ciudadanos deben comprometerse con su entorno. Para las escuelas privadas tal compromiso es tanto privilegiados sociales, mientras que en la experiencia estatal que logra motorizar proyectos, parte del colectivo que encuentra una utilidad social a sus conocimientos. En este sentido, observamos narrativas que tensionan las desigualdades en las instituciones que implementan los programas IB. Respecto a las prácticas pedagógicas de ApS, observamos que siguen reforzando miradas escalares de las identidades sean locales, nacionales o internacionales. Aunque esta concepción de la globalización no se restringe al ámbito educativo en el cual se emplazan estos programas, si legitima valoraciones fragmentarias sobre la internacionalización como un abanico de oportunidades que ofrece el mundo IB, vinculado con el cosmopolitismo como ideal.

La construcción de ciudadanía global comprende complejidades sobre las identidades, en tanto referencian al multiculturalismo y las diversidades como valores éticos del mundo global. Las relaciones entre lo global y lo local, aunque fragmentarias, refuerzan representaciones de la justicia, la paz, la tolerancia y convivencia haciendo del servicio, el compromiso y la reflexividad individual herramientas para el desarrollo de habilidades y competencias de ciudadanía globales. Estos componentes sustentan la lógica del CAS y del ApS como proyecto pedagógico posibilitando a los estudiantes generar solidaridades en ámbitos comunitarios. En ambos casos, el reconocimiento de los jóvenes como protagonistas y responsables es un factor aglutinante de estas prácticas.

Sobre esto proponemos consideraciones en torno a dos extremos —y los matices posibles—: por un lado, *empoderan* a los estudiantes en el reconocimiento de derechos vulnerados y



que son ellos quienes deben buscar soluciones, muchas veces realizando reclamos al Estado, en cualquiera de sus niveles. En el otro extremo, estos formatos de participación no institucional pueden debilitar las acciones estatales, que se realizan por otros medios, en alianza con sectores intermedios —ONG— contribuyendo a debilitamientos mayores de las instituciones estatales. A su vez, marcan desigualdades entre escuelas que pueden movilizar y motorizar recursos y aquellas que no alcanzan a hacerlo. Esto tiende a desplegar formas de acción colectiva despolitizadas donde se restringe el espacio de la política e intervienen otros actores y lógicas. Así, advertimos en las desigualdades en la aplicación de los programas IB en los diversos ámbitos de gestión, tensiones que refuerzan resistencias de la institucionalidad del sistema educativo a la adaptación hacia lógicas globalizantes de los programas pedagógicos, sobre todo en las escuelas estatales, pues suponen procesos de elitización hacia adentro que lleva a estas escuelas a implementar lógicas de flexibilización de los componentes del programa IB, lo que no ocurre en las escuelas privadas estudiadas.

5. Conclusiones

En el artículo analizamos los modos de implementación de proyectos de ApS en escuelas privadas y estatales adheridas al PD del IB. Las implementaciones del ApS en estas escuelas se enmarcan en las normativas educativas nacionales vigentes que destacan la educación solidaria como dispositivo pedagógico para su vinculación con las problemáticas locales, fortaleciendo procesos de formación ciudadana.

En el caso de las escuelas privadas que realizan los proyectos —y contaban con acervo en su historia institucional respecto de proyectos comunitarios— pueden entenderse dentro de una lógica en la que se pretende formar individuos conscientes de sus privilegios para *abrirlos al mundo* y sacarlos de su *zona de confort*. Detrás de estas prácticas, emerge una lógica de *buenos ciudada-*

nos, comprometidos con su sociedad, a modo de devolución por su posición social. Estas narrativas parecen estar acordes con otras que promueven procesos participativos no partidarios, en los que no se puede esperar que los representantes políticos —por diversos motivos— actúen y decidan movilizarse. Estas *ayudas* son seleccionadas e individualizadas, aún cuando se trate de un colectivo: se determina una institución, organización o grupo destinatario que se pueda asistir, sin pretensión de alterar el *statu quo*.

Aunque esto tiene aristas positivas, una desventaja mostrada por las autoridades es la de presentar repertorios despolitizados: los proyectos solidarios instituyen experiencias de ayuda al otro ofrecida en relación a falencias y sus destinatarios no suelen ser problematizados como sujetos vulnerados en derechos esenciales, conllevando al reforzamiento de las posiciones originales (Cookson et al., 2010; Tiramonti & Ziegler, 2008): según los segmentos analizados, las solidaridades se conciben como prácticas que amplían los universos estudiantiles, sin intencionalidad de buscar transformaciones integrales. Se plantean acciones para paliar posiciones desaventajadas, como colaborar con escuelas de frontera rurales, sin modificar situaciones esenciales. Cabe acá la pregunta respecto del rol de las escuelas en buscar soluciones estructurales.

Observamos en estas escuelas la aplicación de dispositivos de voluntariado y el desarrollo de la solidaridad privada que intenta ayudar con narrativas altruistas (Mayer, 2013), a un otro muchas veces remoto. Señalamos proyectos vinculados con prácticas devenidas de la Responsabilidad Social Empresarial; procesos de voluntariado y comunitarios. Estos procesos se vinculan con narrativas que las autoridades definen como adecuadas para sus escuelas, más centradas en los beneficios que pueden obtener los estudiantes que en sus impactos sobre las comunidades. También, como mencionamos, proyectos institucionales que podrían incorporarse al paraguas del ApS aparecen invisibilizados para las autoridades en tanto tal.



En el caso de las escuelas estatales analizadas, vemos dos componentes a destacar: de un lado, autoridades que entienden al ApS en clave de ayuda, que al considerar que los estudiantes son quienes podrían precisarla, no encuentran motivaciones en realizar proyectos en esta área. Esta ausencia supone dificultades de seguimientos por parte de las autoridades del IB, que acreditan el funcionamiento del CAS. De otro lado, en la segunda escuela estatal estudiada, la aparente dificultad —la categoría socioeconómica de su población— se presentó como un desafío para pensar alternativas de proyectos concebidos de manera integral: como parte de una comunidad que entiende la necesidad del desarrollo sustentable y desarrolla una lógica más horizontal, donde las narrativas del ApS se amplifican, frente a miradas angostas de los casos del sector privado estudiados. Aquí son las propias dificultades las que llevan a las instituciones a reconocer problemas comunes a la sociedad movilizando a los estudiantes en su carácter de ciudadanos y futuros profesionales con protagonismo eficaz y técnico.

Notas

- 1 Otro caso señalado por los autores (Ball & Youdell, 2008), refiere a la privatización exógena de la educación, correspondiente a una privatización de la educación, generando cuasi-mercados y teniendo en el caso chileno como principal expresión.
2. En todos los casos entrevistados, sus repertorios fueron abordados comprensivamente, teniendo en cuenta los contextos específicos dentro de los que se desarrollan. Desde nuestra perspectiva, todo actor social al narrar una situación determinada, la produce. Coincidimos con Saltalamacchia (1992) cuando señala que el individuo es “un lugar de “anudamiento” de un conjunto determinado de relaciones sociales” (p. 38). La entrevista debe ser entendida como el marco de una elaboración teórica conjunta en la que no surgirán acuerdos totales o aprovechamientos semejantes; pero sí interpretaciones que no existían antes de la relación (Saltalamacchia, 1992).

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatization in public Education*. University of London.
- Beech, J. (2011). *Global Panaceas, Local Realities: International Agencies and the Future of Education*. Peter Lang.
- Beech, J., & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: is Argentina a black swan? *Critical Studies in Education*, 52(3), 279-293. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.604077>
- Beech, J., Guevara, J., & Del Monte, P. (2019). *Diploma Programme Implementation in Public Schools in Latin America: The cases of Buenos Aires, Costa Rica, and Peru*. International Baccalaureate Organization. <https://bit.ly/3lWXWIp>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Trans. R. Nice. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In *Handbook of theory and research for the sociology of education*, ed. J. Richardson, 241-58. Greenwood.
- Billig, S. (2013). *Impact of Participation in CAS on Students' Civic mindedness and engagement*. RMC Research Corporation. <https://bit.ly/2FhXlJH>
- Billig, S., & Good, B. (2012). *International Baccalaureate IDiploma Programa. Evaluation Report. Study of North and South Students Civic Mindedness. Phase II*. RMC Research Corporation. <https://bit.ly/3jYfvWx>
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila.
- Bunnell, T. (2008). The global growth of the International Baccalaureate diploma programme over the first 40 years: A critical assessment. *Comparative Education*, 44(4), 409-24. <https://bit.ly/2R91TeW>
- Castillo, J., Erales, D., & Sánchez, V. (2007). *Manual de Aprendizaje-Servicio*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3k1yKhQ>
- Cookson, P., & Hodges Persell, C. (2010). Preparing for power: Twenty Five years later”. In A. Howard, & R. Gaztambide Fernández (Comps.), *Educating elites. Class Privilege and educational advantage*. Rowman and Littlefield Education.
- Doherty, C., Luke, A., Shield, P., & Hincksman, C. (2012). Choosing your niche: The social ecology of the International Baccalaureate



- Diploma in Australia, *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 311-332. <https://bit.ly/3m5LYfp>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Losada.
- Feldfeber, M., Puiggros, A., Robertson, S., & Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Documentos de Trabajo. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”. Secretaría de Educación CTERA. <https://bit.ly/3m0kGqR>
- Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better than Community Service? A Study of High School Service. In A. Furco, & S.H. Billig (Eds.), *Advances in Service-Learning Research: Vol. 1. Service-Learning: The Essence of Pedagogy*. Information Age Publishing.
- Gamallo, G. (2015). La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 9(1), 43-74. <https://bit.ly/2GIrp8M>
- Kahn-Rahman, S. (2010). Getting in: How elite schools play the college game. In A. Howard, & R. Gaztambide Fernández (Comps.), *Educating elites. Class Privilege and educational advantage*. Rowman and Littlefield Education.
- Larrondo, M., & Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades*. Grupo Editor Universitario.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la democracia. ¿Cómo viven y piensan los jóvenes?* Paidós.
- Mayer, L. (2012). *La conflictividad escolar cotidiana. Estrategias para su minimización*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires, no publicada.
- Mayer, L. (2019). Viajar para aprender y aprender viajando. Estrategias educativas de sectores aventajados de Argentina. *Universidad Politécnica Salesiana, Universitas*, 30, 41-62. <https://bit.ly/35mcHOX>
- Mayer, L. (2020). Grandes Proyectos para pequeños públicos. El caso de las escuelas internacionales en Argentina. En L. Mayer, M. Lerchundi, & M.I. Domínguez, (comps) *Infancias, juventudes y desigualdades: Experiencias, procesos, espacios*. CLACSO.
- Narodowski, M., & Andrada, M. (2001). The privatization of education in Argentina, *Journal of Education Policy*, 16(6) 585-595. <https://bit.ly/35h8Dzr>
- Resnik, J. (2015). The incorporation of the International Baccalaureate in Magnet schools in the United States: Survival strategies of low performing schools. *Educational Practice and Theory*, 37(2), 79-106. <https://bit.ly/33b6Klm>
- Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: A global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 298-325. <https://bit.ly/2R5CbrJ>
- Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida: Reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Ediciones SIJUP.
- Spring, K., Grimm, R., & Dietz, N. (2008). *Community Service and Service-Learning in America's Schools, 2008*. Office of Research and Policy Development, Community Service and Service-Learning. <https://bit.ly/2FjoDpC>
- Tapia, M. (2017). Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial. En L. Rubio, & A. Escofet (Coord.), *Aprendizaje-servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro-ICE.
- Tapia, M. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. CLAYSS. <https://bit.ly/3md8rHI>
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.

