

**Estado, Escuela y Comunidad en Argentina (2003-2007).
Los fundamentos conceptuales de una política diseñada por el Programa
Nacional de Educación Solidaria**

**State, School and Community in Argentina (2003-2007). The conceptual
foundations of a policy designed by the National Program for Solidarity
Education**

Hernán Mariano Amar

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

E-mail: hamar@untref.edu.ar

Resumen

En este artículo, se analizan los fundamentos conceptuales de una política sobre Escuela y Comunidad, diseñada por el Programa Nacional de Educación Solidaria (PNES) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) del gobierno de Néstor Kirchner. Estos fundamentos se construyeron, mediante múltiples traducciones y usos de conocimientos, con los aportes de funcionarios ministeriales, especialistas y educadores realizados en algunos espacios institucionales, tales como el Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario y el Premio Presidencial Escuelas Solidarias. Por este motivo, se adoptó como estrategia metodológica el enfoque cualitativo, con centro en el análisis interpretativo para estudiar no sólo las actas de esos dos eventos oficiales, sino también algunas leyes nacionales y testimonios de referentes clave que sumaron datos para entender los debates y políticas de educación solidaria. Se indagaron estos materiales, desde el prisma de la sociología histórica del conocimiento y la historia intelectual, porque son textos que contienen ideas y conceptos que permiten comprender los puntos de vista construidos por el Estado, las instituciones y los sujetos, en un contexto histórico, social y político, sobre sus temas y problemas educativos.

Palabras clave: estado, escuela, comunidad, Argentina, Néstor Kirchner.

Abstract

In this article, the conceptual foundations of a policy on School and Community are analyzed, designed by the National Program for Solidarity Education (PNES) of the Ministry of Education, Science and Technology (MECyT) of the government of Néstor Kirchner. These foundations were built, through multiple translations and uses of knowledge, with the contributions of ministerial officials, specialists and educators carried out in some institutional spaces, such as the International Seminar on Learning and Solidarity Service and the Presidential Solidarity Schools Award. For this reason, the qualitative approach was adopted as a methodological strategy, with a focus on interpretive analysis to study not only the minutes of these two official events, but also some national laws and testimonies of key referents who added data to understand the debates and policies. of solidarity education. These materials were investigated, from the prism of the historical sociology of knowledge and intellectual history, because they are texts that contain ideas and concepts that allow us to understand the points of view constructed by the State, institutions and subjects, in a historical context, social and political, on their educational issues and problems.

Key words: state, school, community, Argentina, Néstor Kirchner.

AMAR, H. M. (2021) "Estado, Escuela y Comunidad en Argentina (2003-2007). Los fundamentos conceptuales de una política diseñada por el Programa Nacional de Educación Solidaria". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul. / dic. 2021, pp. 211-225. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-297>

RECIBIDO: 15/10/2020 – ACEPTADO: 20/10/2020

Introducción

En este artículo, se analizan los fundamentos conceptuales de una política sobre Escuela y Comunidad, diseñada en el marco del Programa Nacional de Educación Solidaria (PNES) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) del gobierno de Néstor Kirchner. Con este tipo de iniciativas estatales, se pretendía contribuir con la formación de ciudadanos capaces de construir el perfil de un país productivo, con empleo y más igualdad social, luego del agotamiento, según Basualdo (2006), Kulfas (2016), Pucciarelli y Castellani (2017), del modelo económico neoliberal instaurado por la última dictadura cívico-militar y consolidado con las presidencias de Carlos Ménem y Fernando de la Rúa. Este final de ciclo neoliberal se condensó, como una marca episódica, en la gran crisis de diciembre de 2001¹.

Los fundamentos conceptuales de esta política educativa nacional se construyeron en base a los aportes realizados por los funcionarios ministeriales, los especialistas y los educadores en algunos espacios institucionales, como el Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario y el Premio Presidencial Escuelas Solidarias. En no pocos pasajes de las actas de esos eventos oficiales, algunos de estos fundamentos se presentaron explícitamente bajo títulos como *Fundamentos conceptuales del aprendizaje-servicio* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004 y 2006) o *Fundamentos conceptuales e impacto educativo del aprendizaje-servicio* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005). En otros fragmentos, se comunicaron no sólo a través de los funcionarios y sus *Discursos de Apertura y Palabras Preliminares* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, 2006, 2007a), sino también mediante secciones en las que participaron funcionarios, expertos, docentes y estudiantes, tales como *Aprendizaje-Servicio e Inclusión Educativa* o los apartados dedicados a la presentación de las experiencias solidarias ganadoras del Premio Presidencial (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006; Ministerio de Educación de la Nación, 2008a).

Estos fundamentos conceptuales se elaboraron, además, a partir de múltiples traducciones (Chartier en Bourdieu y Chartier, 2011) o traducciones y usos de conocimientos (Burke, 2017) efectuadas en y desde un país periférico en relación a los centros mundiales de las ciencias sociales y humanas (Altamirano, 2004 y 2013; Neiburg y Plotkin, 2004). Estos procesos de producción intelectual pueden ser entendidos, en términos de Burke (2017), como instancias de negociación y adaptación de ideas y prácticas a unos contextos, circunstancias, tradiciones y necesidades particulares.

En palabras de Neiburg y Plotkin (2004):

La producción de saberes en cualquier sociedad nacional no está aislada de los procesos de circulación internacional de teorías, individuos y modelos de acción política. Más significativa aún para un contexto nacional periférico como el argentino, esa afirmación revela la existencia de jerarquías en el plano internacional y, específicamente, indica que el vínculo con lo internacional (la capacidad de gestionar el flujo de las “importaciones”) suele funcionar, en el plano doméstico, como un principio de jerarquización, dando mayor legitimidad a unos individuos que a otros. Al mismo tiempo, llama la atención sobre el hecho de que la recepción de sistemas de pensamiento o creencias nunca es pasiva: en el proceso mismo de “nacionalización” y adaptación se produce conocimiento (p.25).

Las traducciones y usos de conocimientos conllevan siempre incesantes reformulaciones

de sus sentidos iniciales, que pueden ser explicadas por la existencia de procesos de mediación intelectual entre los distintos campos, lenguas e intérpretes (Chartier en Bourdieu y Chartier, 2011; Burke, 2017). Se originan porque las ideas, como decía Bourdieu (2006a), viajan sin sus contextos primeros de producción y son apropiadas según las condiciones de sus campos de recepción (historia, lenguajes, estado de fuerzas relativas, disputas intestinas, modalidades de lectura)². Se activan, por ejemplo, en el diseño de las ideas y políticas educativas locales debido a las relaciones nunca lineales, según Schriewer (2011), entre el discurso y las políticas de status supranacional elaboradas por los países desarrollados, los organismos internacionales y las agencias de alcance global, y sus transposiciones encarnadas en las orientaciones de las políticas nacionales, que se adecuan a las tradiciones históricas y culturales de sus sistemas de enseñanza.

Por último, las traducciones se multiplican, en los marcos institucionales de la construcción de las políticas públicas, porque el Estado Nacional asume en las formaciones capitalistas modernas, como lo afirmaba Hall (2017), la función de condensación de diferentes discursos y prácticas sociales. Esto lo hace, según el autor, para dirigir, regular y coordinar, en cada una de las coyunturas, en cada una de sus contingencias, las relaciones desiguales entre los grupos y clases sociales. Esto lo hace, diría Bourdieu (2015), para producir y reproducir principios comunes de visión y división del mundo social que, en un mismo movimiento, no sólo promueven la integración social, sino también la legitimación de los mecanismos de refuerzo de la dominación y desigualdad sociales.

Por todo lo expuesto, esta investigación adoptó una estrategia metodológica cualitativa, con centro en el análisis interpretativo para estudiar no sólo las actas de los seminarios internacionales de aprendizaje-servicio y los premios presidenciales otorgados a las escuelas solidarias, sino también algunas leyes nacionales y testimonios de referentes clave que aportaron datos sobre los debates y políticas de educación solidaria (por caso, la Ley Federal de Educación nro. 24.195/93, la Ley de Educación Nacional nro. 26.206/06 y las entrevistas realizadas a Daniel Filmus -titular del MECyT- y Darío Pulfer -director de la OEI sede regional Buenos Aires). Se indagaron estos materiales, desde el prisma de la sociología histórica del conocimiento y la historia intelectual, porque son textos que contienen ideas y conceptos que permiten comprender los puntos de vista construidos por el Estado, las instituciones y los sujetos, en un contexto histórico, social y político, sobre sus temas y problemas educativos.

El Programa Nacional de Educación Solidaria (PNES)

El 25 de mayo de 2003, Néstor Kirchner asumió la presidencia argentina. El nuevo mandatario designó como titular del MECyT a Daniel Filmus, un sociólogo que dirigió la FLACSO Argentina en los años noventa y se desempeñó como secretario de educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires entre el 2000 y el 2003, precisamente en la gestión del frepasiستا Aníbal Ibarra.

Daniel Filmus recuperó la política pública de Escuela y Comunidad, que se había discontinuado por decisión de la ministra de educación Graciela Giannettasio en febrero de 2002, durante la presidencia de Eduardo Duhalde, pero le dio un nuevo encuadre en el PNES (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007b). Al frente de este

programa nacional, Filmus designó a María Nieves Tapia, quien había coordinado el Proyecto Especial Educación y Servicio Comunitario en los años del menemismo y el Programa Nacional Escuela y Comunidad en los tiempos de la Alianza. Formada en el profesorado de Historia del Instituto Joaquín V. González, como se señaló en otro lugar (Amar, 2019a), Tapia contaba también con experiencia en el diseño y gestión de proyectos comunitarios en las escuelas y organizaciones sociales. En la Iglesia Católica, por caso, no sólo había ocupado la vicepresidencia de la Pastoral Juvenil, sino también una posición importante en el Comité Organizador de la Jornada Mundial de la Juventud, que trajo por segunda vez al Papa Juan Pablo II a la Argentina en 1987.

El PNES continuó con la difusión de los proyectos de aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas, pero sus principales orientaciones se focalizaron en los temas de la nueva agenda educativa del gobierno de Néstor Kirchner (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004). En primer lugar, esta política pública se ubicó en la órbita de la Unidad de Programas Especiales del MECyT, a cargo de Ignacio Hernaiz; en segundo lugar, su trabajo pedagógico oficial se centró en la organización de seminarios, foros, premios y jornadas educativas solidarias, así como en la producción de publicaciones no sólo destinadas como materiales de capacitación a las escuelas y ONG, sino también a los institutos de formación docente y las universidades (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007b); en tercer lugar, este programa nacional se propuso colaborar con la estrategia política del gobierno nacional para “salir del infierno”, una expresión que solía utilizar el presidente Kirchner: esto significaba, por ejemplo, poner nuevamente en el centro de la escena el rol del Estado para contribuir con acciones educativas de calidad a la recuperación del desarrollo productivo, la reducción del desempleo y la disminución de la tasa de pobreza que había alcanzado, como señalaba el INDEC (2002), al 57,5% de la población en octubre de 2002.

A partir de 2003, el PNES retomó la organización de los seminarios internacionales dedicados a la promoción de los proyectos educativos solidarios. En este nuevo período, se lo denominó como Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario. Además, se prosiguió con la celebración del Premio Presidencial Escuelas Solidarias. En estos espacios institucionales, los funcionarios ministeriales, los especialistas y los educadores se reunían anualmente para construir y actualizar parte de los fundamentos conceptuales de esta política pública sobre Escuela y Comunidad en el primer gobierno del ciclo kirchnerista.

El Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario

Los funcionarios ministeriales. Con Argentina, con América Latina.

En el discurso de apertura del seminario de 2004, Daniel Filmus afirmaba que el sistema educativo no sólo debía enseñar contenidos, sino también formar argentinos comprometidos con el país, los compatriotas, la paz y la solidaridad. Los docentes, continuaba, no educaban para que los estudiantes aprueben una materia, sino para construir un mañana mejor. Ese mañana tenía por fin el diseño de una sociedad con integración social, en franca oposición a las sociedades de la exclusión de los años noventa:

En este sentido, tenemos que ser muy claros; quienes no construyen un país donde el esfuerzo, el trabajo, la autoridad y la capacitación sean cartas de triunfo sino que lo sea el exitismo rápido, quienes no construyen un país donde todos tengan lugar

y no solamente una porción de la población, no pueden levantar sus dedos acusadores contra la escuela. (...) [.] Fueron nuestras escuelas el único lugar que trabajó por la integración cuando toda la sociedad excluía (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, p. 8).

En el discurso inaugural del seminario de 2005, Filmus ratificó que las escuelas no sólo debían formar estudiantes con muchos conocimientos de matemática, lengua, filosofía, química y física, sino también con valores solidarios para construir un país con desarrollo productivo, más justo y solidario. Para ello, concluía, se había creado el PNES:

El trabajo con los valores en la escuela es tan importante como el trabajo con los contenidos. Es más: no se puede transmitir contenidos sin valores, como tampoco se puede transmitir valores sin contenidos. (...) Con escuelas así, con chicos así, con docentes que enarbolan las banderas de la solidaridad como el principal elemento para construir un mundo mejor, estamos seguros de que vamos a construir la Argentina que todos necesitamos. Una Argentina por supuesto más productiva, con más desarrollo económico, pero principalmente, una Argentina más justa y más solidaria (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, p. 8).

En las Palabras Preliminares del seminario de 2005, el jefe de la Unidad de Programas Especiales, el profesor Ignacio Hernaiz comentaba que era posible construir una sociedad más justa y solidaria. La escuela era, para Hernaiz, el lugar ideal para la inclusión social, la innovación pedagógica, el respeto por los pueblos originarios, la promoción de la identidad nacional y latinoamericana. Esto se podía ejercitar a través de los proyectos educativos solidarios:

Para terminar, me gustaría decirles que de la “Canción para todos” que hace un rato cantábamos -y que es un himno de Latinoamérica, un himno de los pueblos hermanos y también de la solidaridad- nos quedamos con algunas palabras clave: en principio, “todas las voces”. (...) Todas las voces, todas las manos. Y todas las sangres: la sangre no es una palabra fácil porque en muchos casos se asocia a las luchas, a las muertes y a dar la vida. Pero nosotros lo relacionamos, desde nuestra perspectiva, a la identidad, a nuestra cultura, por el respeto de los pueblos originarios, por la interculturalidad latinoamericana. Esta es la sangre que nos mueve (...) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, p. 13).

En el discurso inaugural del seminario de 2006, por su parte, el secretario de educación de la nación, Juan Carlos Tedesco afirmaba que las instituciones de educación superior eran lugares fundamentales para formar a una élite dirigente capaz de promover el pilar educativo del “aprender a vivir juntos”, propuesto por Jacques Delors en *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). Era necesario “aprender a vivir juntos”, según el pedagogo argentino, para contrarrestar las tendencias de desigualdad y exclusión sociales que se habían consolidado con el nuevo capitalismo en las últimas décadas:

Estamos viviendo momentos en donde la idea de vivir juntos ya no puede seguir sustentada en los pilares tradicionales. Antes no teníamos que aprender a vivir juntos, porque estábamos obligados a hacerlo. (...) Esa solidaridad, hoy en día, en nuestra sociedad, ya no alcanza. En el pasado, explotadores y explotados tenían un vínculo, los dos eran necesarios. Hoy, además de que sigue la explotación, se agregó un fenómeno nuevo que es la exclusión, y el excluido en términos de ese funcionamiento de la sociedad, no es necesario. (...) La sociedad que exige esta sociedad es más voluntaria, más reflexiva, más consciente, más política. Y es por eso que hay que aprender a ser solidario y hay que enseñar a ser solidario (Ministerio de Educa-

Estas tomas de posición de Tedesco, Filmus y Hernaiz tenían por fin primero orientar la política de educación solidaria hacia la construcción de una sociedad integrada, más justa, sin exclusión social. Según el testimonio de Filmus, en el caso puntual de sus intervenciones públicas se pretendía dirigir, además, una crítica contra las ideas promovidas por el Banco Mundial, el enfoque de recursos humanos y la teoría del capital humano, que reducían la función de la educación a la formación de sujetos competitivos y eficientes para el mercado laboral y el crecimiento del PBI (nacional, *per cápita*)³. A esta visión instrumental, Filmus le oponía la idea durkheimiana de la educación como el mecanismo institucional elegido en las sociedades modernas para transmitir un conjunto de conocimientos y valores con el objetivo de construir y reforzar los lazos y la unidad sociales⁴.

Estos funcionarios ministeriales no estaban solos. Sus ideas y políticas eran apoyadas por algunas autoridades de los organismos regionales especializados en educación. El director adjunto de la oficina regional Buenos Aires de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), Darío Pulfer sostenía que la igualdad y la educación en valores eran temas imprescindibles para construir sociedades más justas e integradas en el nuevo período histórico que se abría con los gobiernos de la región en el siglo XXI. La educación solidaria, continuaba, podía colaborar con esta tarea:

América Latina sale del siglo XX mucho más pobre y más desigual. (...) Pero ahora viene lo más complicado, cuando tenemos la sensación de que el agua baja, cuando parece estar arrancando un nuevo proyecto histórico que tiene en el centro la agenda de la justicia, la lucha de la igualdad, cómo hacer para que esto, que surgió en la emergencia como una respuesta a la crisis, pase a ser una actividad sistemática, orgánica, cómo se transforma en un proyecto. (...)
(Las escuelas solidarias) Son escuelas que dialogan con el contexto. (...) Nos hacen acordar mucho a esas "escuelas mundo", de las que hablaba Freire, escuelas que están en sintonía con la realidad (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, p.15).

Según el testimonio de Darío Pulfer, las escuelas solidarias se parecían a las "escuelas mundo" pensadas por Freire porque no sólo estaban conectadas con la realidad social, sino también porque construían los conocimientos educativos en y a partir de la relación con las problemáticas de sus entornos comunitarios⁵. En un artículo titulado Nuestro Freire 2.0, publicado el 6 de septiembre de 2011, Pulfer amplió esta idea al sostener que los docentes en la sociedad-red, por ejemplo, podían seguir recurriendo a Freire y sus pedagogías (de la pregunta, de la autonomía, de la esperanza, de la indignación) para pensar no sólo sus prácticas en una clave crítica, sino también a las escuelas como mediadoras entre el adentro y el afuera, entre las experiencias de aula y el mundo, entre lo local y lo global, entre la sociedad y el nuevo mundo digital:

Sigamos el método de Freire:
Leer el mundo y reescribirlo.
Compartir/comunicando la lectura del mundo.
Construir conocimiento.
Fundar una práctica de la libertad en sujetos autónomos. (...)
Sigamos la concepción de Freire:
Hacer preguntas, dando orientación, sentido, profundidad, problematizando...

Contextualizar, sistematizar, reflexionar sobre la práctica, compartir, comunicar, construir nueva teoría....

Volver al contexto y fundar nuevas prácticas, con alegría y seriedad, con indignación ante la injusticia, con audacia y esperanza, con confianza en la capacidad de los alumnos, con asombro y búsqueda permanente (Pulfer, 2011, s/n).

En estas coordenadas, el Ministerio de Educación Nacional conducido por Daniel Filmus enmarcó esta política de Escuela y Comunidad con centro en el diseño de proyectos educativos solidarios. Con este tipo de proyectos, que reconocían como uno de los antecedentes principales al *service learning* anglosajón, se buscaba articular, según María Nieves Tapia, coordinadora del PNES, los contenidos disciplinares, el protagonismo estudiantil y el servicio solidario para responder a los problemas educativos y comunitarios que se habían incrementado tras la crisis de 2001:

El concepto de aprendizaje-servicio, como lo desarrollaremos a lo largo del Seminario, implica articular dos tipos de actividades que muchas veces en el sistema educativo corren en paralelo: las actividades específicas del aprendizaje académico, disciplinar, las investigaciones que se hacen en terreno, por un lado, y, por otro lado, todo ese caudal de actividades solidarias que está presente en la mayoría de las instituciones educativas argentinas y latinoamericanas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, p.11).

Los especialistas. Con calidad educativa para la formación de una ciudadanía activa

En el seminario de 2003, Michel Beni, profesor de Didáctica y Pedagogía Experimental de la Universidad de Verona (Italia), le comunicaba al auditorio que era necesario una “revolución positiva”, capaz de dar sentido a un “pensar compartido”. Ese pensar común, que debía enfrentar múltiples problemas comunes, sostenía Beni, mientras aludía al sociólogo alemán Ulrich Beck, no se podía desarrollar en una “comunidad de solos” (libertaria, egoísta, estética y superficial), sino en una comunidad ética y responsable por los otros:

Hay una especie de incoherencia lógica en este razonamiento. No se tiene en cuenta que, en nuestro mundo cada vez más globalizado, todo depende de todos y que el privilegio de vivir en una comunidad requiere el esfuerzo común hacia un bien que está por encima de las necesidades individuales (Ministerio de Educación de la Nación, 2008b, p. 12).

La educación escolar, decía Beni, tenía que encargarse de construir esa comunidad común a través de la garantía del derecho a la educación: esto era, el “derecho-deber de humanización y de identidad”, que sólo era posible cuando los miembros de una sociedad se reconocían entre sí como personas iguales. Esta educación, a su juicio, debía promover la pro-socialidad, que se podía desarrollar a través de los proyectos de aprendizaje-servicio de calidad educativa:

Desde este punto de vista, las finalidades de la metodología educativa del “aprendizaje-servicio” sin duda son de naturaleza prosocial. Ante todo, se proponen objetivos pedagógicos de calidad, unitarios y sistemáticos, no sólo por el contenido de las actividades en sí, sino sobre todo por el método y los objetivos, tales como:

- la implicancia directa y protagonismo de los alumnos;
- una respuesta solidaria a una real necesidad de la comunidad (finalidad prosocial);
- el mejoramiento de la calidad de aprendizaje en los alumnos, utilizando los contenidos y los métodos propios de las disciplinas de estudio (y esta es una gran finalidad pedagógica) (Ministerio de Educación de la Nación, 2008b, p.16).

Andrew Furco, director del Centro de Investigación y Desarrollo sobre Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Berkeley (California, Estados Unidos), se preguntaba qué era una experiencia de aprendizaje-servicio de calidad. Entre otras cuestiones, respondía, eran aquellas prácticas pedagógicas solidarias que tenían un alto impacto no sólo en el desarrollo académico y cognitivo (más conocimientos, mejores notas, mayor asistencia escolar), sino también en el desarrollo cívico (más participación en la comunidad y las cuestiones públicas), el desarrollo profesional (preparación para el mundo del trabajo), el desarrollo ético y moral (liderazgo, empoderamiento, resiliencia) y el desarrollo social (menos prejuicios, más conductas solidarias):

Cuanto mayor sea la calidad del aprendizaje-servicio, mayor será su impacto. Pero no debemos estancarnos en pensar que hay una relación directa o automática entre el aprendizaje-servicio y los resultados académicos, y definir primero un aprendizaje-servicio de calidad (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, p.26).

La preocupación por la relación entre el aprendizaje-servicio y el desarrollo cívico fue retomada por Miquel Martínez. El profesor de la Universidad de Barcelona sostenía que el aprendizaje-servicio de calidad era una excelente propuesta para formar a los estudiantes en una ciudadanía activa. En esta sociedad global y multicultural de la información, comentaba, se nos imponían una serie de retos y compromisos que debíamos abordar desde la educación formal y no formal (sostenibilidad, alfabetización funcional y digital, educación intercultural). Era por esto que, a su juicio, se necesitaba de iniciativas como el aprendizaje-servicio para impulsar algunos saberes (comprensión crítica del mundo, comunicación oral y escrita fluida, conocimiento de las posibilidades y límites sociales) necesarios para modelar una sociedad civil activa con acceso a los derechos sociales, en el marco de una democracia participativa con inclusión social

Cuando pretendemos que las propuestas de aprendizaje-servicio contribuyan a la formación de la ciudadanía activa, como mínimo han de fomentar competencias en la persona que permitan que se implique en proyectos colectivos mejor que antes, que esté mejor entrenada para hacerlo, esté más acostumbrada para ejercer responsabilidad; es decir, para asumir las consecuencias de sus conductas y saber analizarlas y reconocerse como autor de sus conductas. En fin, ser capaz de contribuir a la transformación, no ser un mero observador de lo que pasa, sino ser un participante auténtico. Este es el tipo de ciudadanía activa que interesa. Un tipo de ciudadanía que contribuya a la inclusión social (...) (Ministerio de Educación de la Nación, 2008a, pp. 55-56).

Esa ciudadanía activa, además, debía ser resiliente para enfrentar, por ejemplo, los efectos sociales regresivos de las políticas neoliberales locales aplicadas en los años noventa. En las actas del seminario de 2003, el doctor Aldo Melillo, integrante del Centro Internacional de Investigación y Estudio de la Resiliencia de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) sostenía que la resiliencia se construía a partir de los pilares de la autoestima, la moralidad, el humor, la creatividad, la introspección, la capacidad de relacionarse, las iniciativas, la independencia, la capacidad de pensamiento crítico. El concepto de resiliencia relacional, puntualmente, podía contribuir, según la licenciada Paula Kanacri del Grupo Nexos de Tucumán, con un conjunto de saberes y experiencias para potenciar el desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio:

¿Puede la resiliencia como constructo teórico inspirar efectivamente y significar un “plus” en conocimiento y en acción a los proyectos de aprendizaje-servicio? Una intuición incipiente como respuesta es que podría serlo en la medida en la que se pueda ahondar en el concepto de resiliencia relacional y demostrar, sistemáticamente, el tipo de relación establecida entre los sujetos actuantes de un proyecto de aprendizaje-servicio con su entorno y a nivel institucional (Ministerio de Educación de la Nación, 2008b: 51).

El Premio Presidencial Escuelas Solidarias

Los educadores. Con una escuela solidaria orientada hacia el desarrollo productivo, el empleo y la inclusión educativa

En este evento público, se pueden percibir algunos de los criterios establecidos por el PNES-MECyT para premiar a los proyectos educativos solidarios diseñados por las escuelas argentinas. Entre otros criterios oficiales se puede reconocer, al menos, dos principios de evaluación: las contribuciones educativas de calidad al desarrollo productivo y el empleo; a partir de la sanción y promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) nro. 26.206/06, la promoción de la idea de inclusión educativa.

En el Premio Presidencial de 2005, por ejemplo, los tres primeros premios fueron otorgados a los proyectos de aprendizaje-servicio desarrollados por la Escuela Albergue N°80 Vicente López y Planes (Cangrejillos, Jujuy), dedicado a promover la forestación para el establecimiento de huertas y viveros familiares en la Puna; el Colegio de Capacitación Laboral San José Obrero (Neuquén), destinado a capacitar en oficios a los jóvenes y adultos de las comunidades mapuches; el Colegio Pablo Apóstol (Yerba Buena, Tucumán), cuyo foco de acción giró en torno a la promoción de la salud comunitaria y la biodiversidad regional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006).

Inés Dussel, coordinadora del Área de Educación de la FLACSO Argentina, en calidad de comentarista de esta edición del Premio Presidencial, no sólo reconocería el valor educativo de estas experiencias solidarias presentadas por los directivos, docentes y estudiantes de las escuelas premiadas, sino también la relación novedosa que estos proyectos anudaban entre el currículum escolar y el mundo del trabajo:

El aprendizaje en servicio tiene mucho que ver con un aprendizaje en relación a otra relación con el trabajo. Los tres proyectos que se premiaron, en líneas generales, tienen una relación con el trabajo muy diferentes a la que se pensó tradicionalmente. Hace varios años, estudié la relación entre currículum y trabajo en la escuela media, y observé cómo, desde hace 120 años, el trabajo siempre fue concebido como un elemento marginal. Desde algunos sectores de las clases medias, desde el normalismo y también desde los sectores más progresistas en la pedagogía, se pensaba que el trabajo es algo que condena a los pobres a seguir pobres, el trabajo es algo que no es valioso, y por eso no debe aprenderse en la escuela, porque la escuela está reservada a los saberes humanistas. (...) Eso, hoy, en el contexto de alto desempleo, sabemos que está muy lejos de ser cierto; hemos aprendido duramente que el trabajo (...) tiene un papel fundamental en nuestra sociedad (...) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, pp. 111-112).

Margarita Poggi, por su parte, reconocía también con sus comentarios que estos proyectos educativos solidarios eran experiencias innovadoras que ya formaban parte de la vida regular de la cultura escolar. Estas prácticas pedagógicas, según la directora del IIFE- UNESCO

Sede Regional Buenos Aires, no sólo contribuían a saldar posibles desencuentros entre la escuela y la comunidad, sino también invitaban a (re)pensar el concepto de comunidad:

En este sentido, recordé las palabras de Zygmunt Bauman en un libro que se denomina “Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil”. Él tiene un inicio muy interesante, muy movilizador del pensamiento, cuando dice “todas las palabras tienen significados pero hay algunas palabras que además de significados conllevan sensaciones y una de esas palabras es el término comunidad”. Luego afirma que cada vez que uno habla de la “comunidad” no sólo remite al sentido que el término tiene, sino que despierta ciertas sensaciones y está presente la idea de la seguridad, de lo próximo, de la mismidad, es decir, lo parecido. Pero al mismo tiempo que Bauman expresa esto, convoca a repensar estas sensaciones que aparecen cuando uno menciona el término comunidad –y algo de esto ya lo planteó Inés-, porque, sin duda, una comunidad no está conformada hoy, solamente, por aquello más próximo o que forma o conforma el contexto próximo a una institución (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, pp. 114-115).

La Ley de Educación Nacional (LEN) nro. 26.206/06 no sólo sustituyó a la Ley Federal de Educación (LFE) nro. 24.195/93 impulsada por la denominada transformación educativa, sino también fijó una dirección que se plasmó en una agenda educativa de políticas estatales centradas en la inclusión (Feldfeber y Gluz, 2011 y 2020). En la nueva ley, el concepto de inclusión educativa, parafraseando a Acedo y Opertti (2012), no era considerado sólo en términos de necesidades especiales o de demandas de los sectores vulnerables, como sucedió en la región en los años noventa, sino desde un punto de vista integral, transversal y transformador de todo el sistema educativo.

En este marco de orientación, la LEN terminó de consagrar, en el artículo 32 inciso g), las líneas de trabajo pedagógico oficial sobre los proyectos educativos solidarios y las acciones de voluntariado juvenil y aprendizaje-servicio en la escuela secundaria, así como también las actividades institucionales de extensión y aprendizaje-servicio con el artículo 123 inciso l). Según el testimonio público de María Nieves Tapia, Daniel Filmus fue uno de los impulsores de la introducción de la educación solidaria en la nueva ley educativa nacional. El apoyo de Filmus a este tema, comentaba Tapia, podía mostrarse con una línea de continuidad en las últimas décadas: no sólo como director de la FLACSO Argentina en los años noventa, como secretario de educación de la Ciudad de Buenos Aires a principios de dos mil, sino también como ministro de educación nacional al crear el PNES o establecer el 8 de octubre como el Día Nacional del Estudiante Solidario⁹.

La preocupación por la inclusión educativa, entonces, se instaló con mucha más fuerza en el seminario internacional a partir de 2007. En un apartado de las actas del 10° seminario, titulado Aprendizaje-Servicio e Inclusión Educativa, la profesora María del Carmen Trincado señalaba que la exclusión educativa no sólo encontraba sus causas en la familia y la sociedad, sino también en la propia escuela. Esta integrante del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)¹⁰ sostenía que cada unidad educativa debía desarrollar actividades inclusivas para alentar la adaptación a las situaciones diferentes, pero también para resolver problemas y construir vínculos afectivos con las familias y el entorno comunitario. Trincado consideraba que el aprendizaje-servicio trabajaba en dirección a estos objetivos de inclusión educativa: prueba de ello, los cambios positivos que había producido en las escuelas medias y especiales (Ministerio de Educación de la Na-

ción, 2008a).

Al respecto, Gladys Kochen, coordinadora del Programa Nacional de Inclusión Educativa del MECyT, no tenía dudas que los proyectos de aprendizaje y servicio colaboraban en la formación de ciudadanos solidarios e inclusivos. Por este motivo, para Kochen, este tipo de programas nacionales tenían que convertirse en una política de Estado:

Comparto la idea de que el aprendizaje-servicio tiene que ver con seguir creyendo en la solidaridad, que la construcción se hace por inclusión y no por exclusión, que tenemos que seguir nominando y premiando al que se esfuerza, al que trabaja, al que puede ser ejemplo y no disfrutar todos los domingos por ver quién va cayendo, un juego perverso en el que hoy toda la sociedad está involucrada. (...)

Y que, en la medida en que se conviertan en políticas de Estado, tenemos más garantía de no tener que pensar que es una escuela u otra escuela, o es un docente u otro docente, sino que es un grupo de escuelas que empieza a arrastrar al resto con una determinada concepción (Ministerio de Educación de la Nación, 2008a, p. 137).

El Premio Presidencial de 2007 también prestó atención al tema de la inclusión. María Marta Mallea (CLAYSS), en calidad de comentarista de las experiencias ganadoras de esta edición afirmaba que estos proyectos de aprendizaje-servicio (por caso, “Ñande Rekó, nuestro modo de ser”, la radio comunitaria rural y móvil de las Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Corrientes) eran prácticas educativas de calidad y de integración que habían convertido a la comunidad en un aula más grande, en la que todos aprendían más conocimientos y valores como la solidaridad:

Ustedes convirtieron a toda la comunidad en un aula donde todos aprenden, los que están en la escuela y también los que estamos afuera. (...)

El aprendizaje-servicio integra escuelas, integra docentes, integra asignaturas, integra chicos y grandes. La vocación integradora del aprendizaje-servicio es distintiva y es lo que permite que estas escuelas lleguen a hacer estas maravillosas experiencias que nosotros acabamos de escuchar (Ministerio de Educación de la Nación, 2008a, p. 232).

A modo de cierre

Lo perturbador, o lo que se dice en inglés lo *trouble* de estas visiones y estos asuntos, los nombro, pues, con una expresión francesa una vez más intraducible para recordar al menos que el archivo reserva siempre un problema de traducción. Singularidad irremplazable de un documento que hay que interpretar (...). (Derrida, 1997, p.97-98).

Los fundamentos conceptuales de la política sobre Escuela y Comunidad diseñada por el PNES se construyeron, en parte, con los aportes intelectuales de funcionarios ministeriales, especialistas y educadores presentes en los seminarios internacionales de aprendizaje-servicio y los premios presidenciales otorgados a las escuelas solidarias. Entre otros aportes, se puede mencionar: 1) la educación en aprendizajes y valores solidarios para la integración social (Daniel Filmus); 2 y 3) la educación solidaria para “aprender a vivir juntos” (Juan Carlos Tedesco) y construir la identidad e integración latinoamericanas (Ignacio Hernaiz); 4) los pilares teóricos del aprendizaje y servicio solidario (María Nieves Tapia); 5) la filiación entre las escuelas solidarias y las “escuelas mundo” referidas por Paulo Freire (Darío Pulfer); 6) la educación pro-social para la comunidad de iguales (Michel Beni); 7) los criterios de calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio (Andrew Furco); 8) las siner-

gias entre el aprendizaje-servicio y los estudios psicológicos sobre la resiliencia relacional (Aldo Melillo, Paula Kanacri); 9) la formación en aprendizaje y servicio para la construcción de una ciudadanía activa (Miquel Martínez); 10) las reflexiones sobre el concepto de comunidad a partir de una lectura de la sociología de Zygmunt Bauman (Margarita Poggi); 11) las contribuciones del aprendizaje-servicio al currículum escolar orientado hacia la producción y el trabajo (Inés Dussel); 12) los vínculos entre el aprendizaje-servicio y la inclusión educativa (María del Carmen Trincado, Gladys Kochen, María Marta Mallea).

Con todas estas ideas producidas en los centros mundiales de las ciencias sociales y humanas (Estados Unidos, Europa), los organismos internacionales y regionales (UNESCO, OEI) y América Latina (con centro en Argentina) se fue constituyendo, mediante múltiples traducciones (Chartier, R. en Bourdieu y Chartier, 2011) o traducciones y usos de conocimientos (Burke, 2017), los fundamentos conceptuales eclécticos de esta política nacional enmarcada en el paradigma de la educación solidaria. Entre 2003 y 2007, esta política pública continuó con la difusión de los proyectos de aprendizaje y servicio solidario en las escuelas, tal como se hizo, según lo señalado en otro lugar (Amar, 2019a y b), en los gobiernos de Ménem y de la Rúa; pero, a diferencia de los años noventa, sus principales orientaciones no se concentraron en la inculcación de una serie de competencias para la formación de sujetos eficientes, autogestivos y pro-sociales para la nueva sociedad del conocimiento del “fin de la historia”, sino en la promoción de una educación solidaria de calidad para la construcción de una ciudadanía activa y resiliente con capacidad para diseñar un país productivo y más justo, con empleo, inclusión educativa e integrado con América Latina, luego de la crisis del orden neoliberal a partir del estallido de diciembre de 2001.

El carácter ecléctico de las ideas y conceptos de esta política de Estado encontró su condición de posibilidad no sólo por los desfasajes estructurales en las relaciones entre el centro y la periferia (Altamirano, 2004 y 2013), entre la circulación internacional de las ideas y sus adaptaciones nacionales (Neiburg y Plotkin, 2004), entre las condiciones históricas y sociales de los campos de producción y recepción de las ideas (Bourdieu, 2006a), sino también por las relaciones no lineales entre el discurso y las políticas educativas de status supranacional y sus transposiciones encarnadas en las orientaciones de las políticas educativas nacionales, que se adecuan a las tradiciones históricas y culturales de sus sistemas de enseñanza particulares (Schriewer, 2011). Este eclecticismo se manifestó en la articulación de múltiples y heterogéneas propuestas, teorías, autores y experiencias, pero también en el esfuerzo por construir un vínculo de necesidad entre ellas: por ejemplo, entre el aprendizaje-servicio anglosajón (con énfasis en los impactos educativos), los proyectos educativos locales centrados en los aprendizajes y valores solidarios, los estudios psicológicos sobre la educación pro-social y la resiliencia relacional, la pedagogía emancipadora freireana, los pilares para la educación del siglo XXI (Delors-UNESCO), el pensamiento social crítico para el desarrollo económico nacional y la identidad e integración latinoamericanas.

Esto confirma lo señalado por Hall (2017): en nuestras sociedades democráticas y liberales, una de las funciones del Estado Nacional es la condensación de varios y distintos elementos para, una vez combinados según los objetivos de cada coyuntura, conformar una unidad contingente destinada a dirigir, coordinar, regular, renovar las complejas relaciones de conflicto entre los grupos y clases sociales.

Notas

¹ El modelo económico neoliberal argentino (1976-2001) se basó en un patrón de acumulación fundado en el endeudamiento externo, la valorización financiera y la fuga de capitales (Basualdo, 2006; 2017).

² Bourdieu (2006b) afirmaba que en la recepción de los autores y sus ideas operaban también las “fuerzas de no recepción”, la negativa de saber, el odio a la verdad, el reconocimiento sin conocimiento.

³ Entrevista personal realizada a Daniel Filmus el 3 de agosto de 2018 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁴ Testimonio público de Daniel Filmus en CLAYSS (2017).

⁵ Conversación de trabajo (virtual) con Darío Pulfer, realizada el 28 de agosto de 2020.

⁶ En los años noventa, María Nieves Tapia tomó contacto personal con referentes de Estados Unidos (por ejemplo, con Donald Eberly) para conocer en detalle los proyectos de *service learning* desarrollados en ese país. En el cruce de estos intercambios, Cecilia Braslavsky (a cargo de la Dirección de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) y María Nieves Tapia (como coordinadora del Proyecto Especial Educación y Servicio Comunitario) comenzaron a diseñar una política pública sobre Escuela y Comunidad con eje en los proyectos de servicio comunitario y aprendizaje-servicio, en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación nro. 24.195/93 y la Resolución nro. 57 de 1997 del Consejo Federal de Cultura y Educación (Amar, 2019a).

⁷ En 2006, la editorial Ciudad Nueva publicó Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles, un libro de Tapia (2006) dedicado a sistematizar los principios teóricos y prácticos para diseñar proyectos de aprendizaje-servicio en las escuelas, organizaciones sociales e instituciones de educación superior.

⁸ Entre los principales cambios introducidos por la Ley de Educación Nacional nro. 26.206/06, se pueden mencionar las modificaciones realizadas a la estructura por niveles y ciclos del sistema educativo, la obligatoriedad de la escuela secundaria, la creación del INFD, el énfasis otorgado a una educación de calidad e inclusiva. Entre las principales continuidades con la Ley Federal de Educación nro. 24.195/93, se puede enunciar la nominación de todas las escuelas como públicas (Feldfeber y Gluz, 2011).

⁹ Testimonio público de María Nieves Tapia en CLAYSS (2017).

¹⁰ El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) es una organización social argentina dedicada a promover la pedagogía del aprendizaje-servicio en América Latina. Fue creada, entre otros integrantes, por la profesora María Nieves Tapia en 2002. Para mayor información: www.clayss.org.ar

¹¹ Fukuyama (1992) aludía con esta expresión al triunfo de la democracia liberal a nivel mundial, luego del fin de la Guerra Fría y tras la caída del Muro de Berlín, la disolución de la URSS y la implosión del bloque socialista.

Referencias Bibliográficas

- Acedo, C. y Operti, R. (2012). Educación inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos. En Rambla, X. (ed). *La Educación para Todos en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Altamirano, C. (2004). Entre el naturalismo y la psicología social: el comienzo de la “ciencia social” en la Argentina. En Neiburg, F. y Plotkin, M. (comp.). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Altamirano, C. (2013). *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Amar, H. M. (2019a). Estado, Escuela y Comunidad en la Argentina neoliberal (1993-2001). La configuración discursiva de una política educativa nacional. Prohistoria: Rosario.
- Amar, H. M. (2019b). “Estado, Escuela y Comunidad en la Argentina neoliberal (1993-2001). Decisiones teóricas y principales hallazgos de una investigación educativa”, en Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 4, 2019, p. 1-10. Recuperado de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>
- Basualdo, E. (2006). *Estudios de historia económica argentina. Desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Basualdo, E. (ed.) (2017). *Endeudar y fugar. Un análisis de la historia económica argentina, de Martínez de Hoz a Macri*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2006a). Las condiciones sociales de la circulación de las ideas. En Bourdieu, P. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

- Bourdieu, P. (2006b). ¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault. En Bourdieu, P. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2011). *El sociólogo y el historiador*. Madrid: Abada.
- Bourdieu, P. (2015). *Sobre el Estado. Curso en el Collège de France (1989-1992)*. Buenos Aires: Anagrama.
- Burke, P. (2017). *¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones Unesco.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Editorial Trotta.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina. Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educ. Soc.* 32, (115) 339-356. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2020). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas* 13, 19-38. Recuperado de: https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la Historia y el último Hombre*. Barcelona: Planeta.
- Hall, S. (2017). *Estudios culturales 1983. Una historia teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- INDEC (2002). *Encuesta Permanente de Hogares. Incidencia de la Pobreza y de la Indigencia en 31 aglomerados urbanos*. Octubre. Buenos Aires: INDEC.
- Kulfas, M. (2016). *Los tres kirchnerismos. Una historia de la economía argentina (2003-2015)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004). *Intelectuales y expertos. Hacia una sociología histórica de la producción del conocimiento sobre la sociedad en la Argentina*. En Neiburg, F. y Plotkin, M. (comp.). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Pucciarelli, A. y Castellani, A. (2017). Introducción. El kirchnerismo y la conformación de un régimen de hegemonía escindida. En Pucciarelli, A. y Castellani, A. (coord). *Los años del kirchnerismo. La disputa hegemónica tras la crisis del orden neoliberal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pulfer, D. (2011). Nuestro Freire 2.0. *Iberoamérica divulga*, Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Nuestro-Freire-2-0-por-Dario>
- Schriewer, J. (2011). Políticas educativas y formas de saber en la escuela moderna global. Problemas teóricos y metodológicos. En Caruso, M. y Tenorth, H. E. *Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Conferencias Audiovisuales

- CLAYSS (2017). “Un balance a los 20 años. Aportes del aprendizaje-servicio solidario a una educación inclusiva y de calidad”, en el 20° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario, Conferencia Audiovisual realizada en la Universidad Católica Argentina el 24 de agosto de 2017. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pROFN3jrtH0&t=41s>

Conversaciones, entrevistas

Conversación de trabajo (virtual) con Darío Pulfer, realizada el 28 de agosto de 2020.

Entrevista personal realizada a Daniel Filmus el 3 de agosto de 2018 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Leyes, resoluciones, actas

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Ley Federal de Educación Nº. 24.195, 1993, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución nro. 57 de 1997, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). Aprendizaje y servicio solidario. *Actas del 5° y 6° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. *Actas del 7° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). Aprendizaje y servicio solidario en la Escuela. *Actas del 8° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Ley de Educación Nacional Nº. 26.206, 2006, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007a). Educación Solidaria. *Actas del 9° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007b). 10 años de aprendizaje-servicio en Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (2008a). Cumpliendo una década. *Actas del 10° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (2008b). Antología 1997-2007. *Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Páginas web

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS): www.clayss.org.ar