

El Aprendizaje Servicio como Inductor del Razonamiento Crítico en Contextos de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial

“Service-learning as an inducer of critical reasoning in the context of safeguarding intangible cultural heritage”

Klgo. Prof. Gerardo Pizarro G. MTF¹, Klgo. Prof. Oscar Bustos M. MK²

1. Director Escuela de Kinesiología, <https://orcid.org/0009-0003-5286-1873>

2. Estudiante Doctorado en Educación Superior Universitaria, Universidad Austral, UAI, UNRN.
<https://orcid.org/0000-0002-1659-6318> (obustos@ucm.cl).

Información del Artículo

Título abreviado: Título abreviado

Recepción: 5 de Febrero de 2025

Aceptación: 6 de Marzo de 2025

RESUMEN

Los alcances de la reflexión crítica y el razonamiento de estudiantes socio-sanitarios que reciben formación en aprendizaje servicio (A+S) pueden constituir poderosos promotores de una mayor conciencia civil, sobre todo si se vinculan con el diagnóstico de problemáticas derivadas de labores artesanales asociadas al patrimonio cultural inmaterial. Este enfoque argumental puede reforzar los desafíos de potenciar las competencias de pregrado mediante el protagonismo activo de los estudiantes, promoviendo escenarios de aprendizaje real y contribuyendo a su formación inicial. Además, articulando un escenario que demanda la adopción de roles operativos desde el primer contacto con comunidades y prácticas declaradas por el Estado como parte de la salvaguardia. La metodología utilizada es una revisión narrativa con un enfoque comprensivo y una dimensión de posibilidades que analiza antecedentes relevantes sobre el tema. Se pretende acoplar los aprendizajes de razonamiento crítico y la praxis mediante el A+S, proyectando el resultado hacia una mejora de las condiciones laborales y en la valorización estratégica de las acciones patrimoniales de salvaguardia para los tesoros humanos vivos con el propósito de aportar al reconocimiento integral.

Palabras claves: Aprendizaje, Patrimonio Inmaterial, Salvaguardia.

ABSTRACT

The scope of critical reflection and reasoning among socio-health students receiving service-learning (A+S) training can serve as powerful promoters of greater civic awareness, especially when linked to diagnosing issues arising from artisanal work associated with intangible cultural heritage. This argumentative approach can strengthen the challenges of enhancing undergraduate competencies through the active protagonism of students, fostering real learning scenarios, and contributing to their initial training. Furthermore, it articulates a context that demands the adoption of operational roles from the first contact with communities and practices declared by the State as part of their safeguarding efforts. The methodology used is a narrative review with a comprehensive approach and a dimension of possibilities, analyzing relevant background information on the topic. The aim is to integrate the learning of critical reasoning and praxis through A+S, projecting the outcome towards improving working conditions and strategically valuing heritage safeguarding actions for living human treasures, with the purpose of contributing to their comprehensive recognition.

Keywords: Learning, Intangible Heritage, Safeguarding.

Introducción

El A+S se nutre del *canon* que para la escuela formativa del pragmatismo representa el interés democrático por aprender, basándose en el valor instrumental del conocimiento y el pensamiento para resolver situaciones problemáticas concretas de nuestro tiempo. Tales factores definen la postura filosófica de su visión en un concepto central que se cristaliza con la experiencia nunca definitiva de ensayar y experimentar para comprender la naturaleza de la realidad¹. En consecuencia, la experiencia educativa es una reconstrucción permanente al calor del contexto que la sitúa en un proceso incremental de implicación crítica². Semejante interacción se da como resultado de una función reflexiva sobre las acciones sociales que a su vez permiten una praxis a través de la acción comunicativa desde la pertinencia declarativa³.

Ya que esta práctica educativa consiste en significar y darle sentido a un razonamiento que se organiza exhibiendo aquellos elementos de reflexión crítica⁴ que posibilitan la transformación⁵. Entender la educación en salud como una obra social posibilita la gestión conectada a una forma de actividad colectiva que usa la racionalidad para la emancipación⁶, permitiendo el desarrollo continuo de la teoría y la práctica no solo como una concepción psicológica y sociológica de conexiones entre el pensamiento y la acción⁷, sino también como una cuestión que pertenece disciplinar mente a una reivindicación de los profesionales que se fidelizan con la educación⁸.

En un esfuerzo por delimitar los aportes paradigmáticos que dan sustento al A+S para no caer en la cuestionada inferencia de que posee una sola fuente y dado que sus orígenes conceptuales incumben a la filosofía educativa de John Dewey⁹. Su fortaleza proviene del aprendizaje experiencial¹⁰ y el pensamiento reflexivo en una perspectiva crítica¹¹, siendo posible identificar otras fuentes que conforman el paradigma teórico del A+S. Pero rescatando en el tiempo que se entiende como la creación de sentido iniciado en la experiencia y a través de la expresión del pensamiento en el lenguaje¹². La predominancia de la contribución conceptual del A+S se apoya en la teoría del aprendizaje experiencial y su ciclo¹³, la teoría del aprendizaje en adultos¹⁴, la noción de aprendizaje colaborativo¹⁵ y el nicho que ofrece la teoría del aprendizaje transformativo¹⁶, configurando una amalgama suficiente para demostrar que el A+S es una pedagogía en esencia progresista y crítica¹⁷.

No obstante, el consenso indica que no es posible sos-

layar la significativa y central importancia de la filosofía educativa ampliada a la práctica reflexiva, junto con el entendimiento efectivo para desarrollar una ciudadanía conciencizada y crítica¹⁸. Como complemento evolutivo se puede señalar que la investigación en A+S es reciente¹⁹, existiendo evaluaciones²⁰, compilación de resúmenes²¹ que han significado esfuerzos para diseminar los primeros pasos de su ejercicio y la sensibilización de las bases en diferentes contextos que van desde las escuelas primarias públicas y privadas hasta las universidades confesionales²², pasando por todo el espectro interesado en la educación, pero que en su mayoría representan y no superan la barrera metodológica de ser programas incipientes o descripciones anecdóticas más que investigaciones^{23,24}. Buena parte del debate compete a la divergencia de sus definiciones conceptuales²⁵, quiénes son los beneficiarios²⁶, el tratamiento del rol de la reflexión, la praxis y la justicia social^{27,28}, presentándose como temáticas con menos densidad la evaluación y su impacto pedagógico²⁹. Mientras a la fecha aparece epistemológicamente difuso el vínculo entre el aprendizaje académico y el servicio a la comunidad dado que no se demuestra una tendencia metodológica consistente dada la orientación relativa del A+S³⁰⁻³². La magnitud de las polisemias desperfila su propósito de investigación el cual no se agota de instalar preguntas como guías centrales, delimitación del número de dimensiones, triangulación, uso de estrategias de escritura, incremento del diagnóstico, programas de capacitación y seguimiento³³ sino que, en tanto desafío axial, demanda la apertura para generar territorios cada vez más educadores^{34,35} aunque con frecuencia estos esfuerzos no logren traspasar la barrera de la conveniencia.

Reflexión crítica y razonamiento

En terreno la praxis es básica para aprender por medio de la experiencia, en ello la reflexión involucra los registros y los rasgos que en toda acción vienen a modificar a quien actúa y a quien recibe tal práctica y, por consecuencia los resultados de las futuras experiencias³⁶. En este devenir la reflexión en la acción presente y sobre la acción en una distancia espacio-temporal, establecen necesariamente una pausa para ir de atrás adelante³⁷. Cuando, además este acto de indagación es intencionado en el estudiante para cuestionar preconcepciones que lo desorientan generando incomodidad y particularmente como una actividad intelectual en educación superior que se crea en el contexto del servicio, estamos en presencia de una inducción hacia la

reflexión crítica y el razonamiento³⁸. Conviniendo que semejante proceso es cíclico y que además posibilita la práctica docente como un abordaje de contenidos, problemáticas y toma de decisiones, necesariamente se requiere de etapas didácticas o fases modeladas para facilitar el aprendizaje³⁹, las cuales suponen que en el A+S se generan condiciones contextuales o situaciones de rutina que enfrentan a los estudiantes regularmente para determinar la utilidad de su acción profesional desde una amplia racionalidad estructurada como un servicio necesario de proyección para la comunidad⁴⁰.

Actualmente los modelos de razonamiento en las profesiones de la salud en todas sus vertientes se dan como procesos exclusivamente cognitivos donde se evalúan las alternativas de acción y se estiman las estrategias más relevantes para alcanzar una buena decisión técnica⁴¹. Para ello se diferencian dos familias de modelos: los basados en teorías normativas y aquellos basados en teorías descriptivas. Los primeros enfatizan el cómo se debería elegir entre diversas acciones posibles bajo condiciones ideales⁴². Mientras que los segundos tratan de explicar el por qué se dan falencias en su utilidad⁴³. Sin embargo, el razonamiento establece que los seres humanos en sus aspectos perceptivos y psicológicos determinan que las decisiones solo llegan a ser adecuadas y que para ello es importante saber que es necesario apoyarse en reglas o heurísticas que amplíen generosamente las demandas cognitivas implícitas en la decisión⁴⁴. En atención a que la decisión a través de la reflexión crítica y el razonamiento es infrecuentemente utilizado por los estudiantes de salud, y que existe una divergente y particular tensión que toma posición frente a un proceso de razonamiento intuitivo, tácito, experiencial, rápido e inconsciente respecto de uno que privilegia las interacciones analíticas, es deliberativo y racional, ha venido a reforzarse el procesamiento dual que articula tanto un aspecto reflexivo como uno práctico⁴⁵, incluyendo la creciente relevancia que adopta la decisión compartida⁴⁶.

No obstante, es importante señalar que la reflexión crítica y el razonamiento poseen un marco de estrategias metodológicas y evaluativas propias que se generan a partir de un contexto funcional real dinámico y situado, en el cual las particularidades a diferencia del proceso hipotético-deductivo están dadas por el consenso contextualizado, interactivo y dialógico entre los requerimientos que estima urgentes el usuario y el servicio profesional que podría ser pertinente⁴⁷. Al respecto estudios recientes referidos a la necesidad de

facilitar e incrementar la reflexión crítica en el A+S, sugieren estructurar alternativas pedagógicas a través de un modelo que describe los pasos empleados por los docentes para alcanzar las racionalidades que desde la metacognición de los estudiantes con las personas, transfieran los requerimientos del servicio atingente al territorio (Figura 1). De esta manera el manejo del contexto, los métodos, la auto evaluación, la coevaluación, los incidentes y los registros de diarios sistemáticos son elementos claves para documentar y reforzar la reflexión crítica y el razonamiento como una actividad intrínseca insustituible del A+S⁴⁸.

Práctica de los Estudiantes de Salud

Desde que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico⁴⁹ y posteriormente de la Unión Europea⁵⁰ difundieron un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, el cual penetró heterogéneamente a los diferentes sistemas educativos europeos y latinoamericanos. Especial atención recibió el desarrollo de competencias, entendiéndose estas como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas para desenvolverse en distintos contextos de la vida. En pleno debate sobre la noción de competencia, Perrenoud⁵¹ aclaró que no son los conocimientos, habilidades o actitudes *per se* sino más bien la movilización y articulación de ellas, lo que determina un sujeto competente. Sin embargo, como dicha orquestación es consustancial a los proscenios que se crean en el territorio, necesariamente implican una respuesta flexible, enfatizando que el aprendizaje tiene un carácter social e histórico⁵², es decir, como producto de las relaciones entre la cultura y el sujeto⁵³.

En esta trayectoria la práctica de los estudiantes de la salud, ha transitado desde inicios del siglo XX, bajo el modelo flexneriano^{54,55} regulado por un currículo informativo basado en el enfoque técnico-biológico, con el solo propósito de producir expertos. A mitad de ese siglo se introdujo la innovación instructiva en base a problemas para optar por un aprendizaje formativo, que representó la segunda transformación de base cognitiva y constructivista bajo el modelo biosicosocial^{56,57}.

En opinión categórica de la comisión Lancet⁵⁸ la educación en salud, no estaba modificando las estrategias de acción y la enseñanza acorde a la realidad. Lo que desde la autocritica indujo a promover una tercera gran etapa de desarrollo social global de la formación a tra-

conceptual heredada y la política institucional de carácter reproductivo.

A+S no es vinculación con el medio

El A+S trasciende el concepto de vinculación con el medio al integrar la real dimensión formativa y transformadora de la praxis académica. Mientras la vinculación con el medio se centra en el intercambio y colaboración convenida entre instituciones no necesariamente educativas y su entorno sociocultural para promover objetivos de desarrollo mutuo con equilibrio económico, el A+S se erige como una estrategia pedagógica que articula aprendizaje significativo y el servicio comunitario en un proceso intencionado de reflexión crítica y razonamiento, lo que potencia competencias vitales del pregrado. Esta configuración demanda altas competencias desde los formadores quienes deben estar capacitados tanto en el manejo de los fundamentos del aprendizaje experiencial, como en el comicio de una comunidad que, habiéndose empoderado de sus necesidades, acepte bajo una proyección discutida y compartida con sus integrantes, trabajar equitativa y solidariamente.

Según Tapia⁷⁴, el A+S promueve un aprendizaje profundo que se vincula directamente con el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y éticas, esenciales para enfrentar problemas complejos en la sociedad. En el ámbito de las disciplinas socio sanitarias, además esta metodología ofrece un marco para que los estudiantes incursionen en problemas derivados de labores artesanales y patrimoniales, con las cuales también pueden reflexionar críticamente sobre las implicancias culturales y sociales de su práctica profesional. En este sentido, Furco⁷⁵ enfatiza que el A+S posiciona a los estudiantes como actores centrales en un proceso bidireccional de aprendizaje y servicio, lo que refuerza su capacidad proactiva para generar un efecto tangible en comunidades que requieren salvaguardias patrimoniales. Por tanto, el A+S no debe ser comparado como una mera extensión de la vinculación con el medio, ya que integra objetivos pedagógicos, éticos y sociales de manera cohesiva, transformando tanto al estudiante como a la comunidad en una experiencia de aprendizaje compartido. Semejante actividad además del monitoreo y la retroalimentación planificada posee la particularidad de proyectarse en el tiempo para decidir si sus interacciones se sostienen independientemente de los análisis de facto o de los indicadores económicos lineales.

A+S aislado versus integrado

Si la integración de saberes entendida como un horizonte viable para desarrollar habilidades comunicativas y la capacidad de resolver asuntos complejos, se obtienen con la creencia cosmética de que los mismos cursos empleados estereotípicamente, pueden otorgar la sensación optimista de que se están realizando acciones con consecuencias posibles tanto para los proyectos como para los usuarios o socios comunitarios, se está en presencia de una ingenuidad pedagógica y metodológica a la vez⁷⁶. Sin embargo, reconocer que las estadísticas pueden demostrar interesantes cifras en términos de número de estudiantes, profesores y cursos realizados bajo metodología A+S y consecuentemente con ello celebrar resultados auspiciosos para este tipo de metodología, tanto en lo que respecta a las habilidades logradas en los distintas ofertas académicas que se expresan como en las competencias alcanzadas y la satisfacción de los usuarios⁷⁷, no alcanza para cimentar la consistencia interna ni la coherencia entre epistemología y metodología del A+S. Manteniéndose de esta manera un concepto de aplicación del A+S aislada, sin desarrollar experiencias que operen de manera integral para abordar los problemas sociales que tienen complejidad. Menos esperar que, se avance articuladamente en saber enfrentarlos desde el pensamiento crítico para hacer dialogar saberes académicos y no académicos en la co-construcción de las soluciones que articulan efectivamente la formación, investigación y extensión buscando alcanzar impactos significantes que eludan y se alejen efectivamente del asistencialismo, el paternalismo, la dispersión utilitaria⁷⁸ y la incursión del mercantilismo en la educación.

Tal complemento induce a planificar con seriedad académica el tránsito desde la acción-reflexión disciplinar hacia la integración transdisciplinar⁷⁹, considerando una progresión madura de etapas que requieren del apoyo tutorial permanente del docente que articula desde el inicio la relación con los socios comunitarios. De paso tampoco se trata de enviar a los estudiantes a realizar prácticas de terreno de forma auto regulada con pautas de control a distancia por muy confiables y válidas que sean. Resulta un despropósito desagregar el escenario de aprendizaje que necesita con urgencia la interacción y el diálogo para catapultar el incidente motor de la reflexión y la crítica.

A+S Contextos y Territorio

En consecuencia, la opción de realizar A+S, bajo estos constructos permite entender la educación no como un fenómeno tradicional como ha sido la trayectoria de dependencia obtenida por la sumisión y la obediencia, sino que como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura, vulnerable a las deformaciones ideológicas, a las presiones institucionales y demás formas de limitaciones no educativas⁸⁰. En tal sentido, al contrastar la mayoría de las reproducciones materialistas vinculantes del A+S con enfoques de mayor coherencia epistemológica⁸¹, se puede develar un factor de equilibrio anidado en la implementación de perspectivas disciplinares más genuinas del A+S con apego al territorio⁸². De estas últimas existen escasas experiencias en colectivos que constituyen una historia compartida, de tradiciones familiares, con relaciones de parentesco, empleo de técnicas, lugares de extracción de materias primas y características ancestrales de producción que se expresan materialmente en labores artesanales donde el A+S puede materializarse⁸³.

Entre muchos los contextos patrimoniales sufren problemas de conectividad, baja escolaridad, riesgo medioambiental, patologías laborales y migración desde el campo. La amenazante sostenibilidad de su quehacer, han compartido pérdida de salud asociada a la edad y al trabajo con sus creaciones incubando problemas y/o enfermedades respiratorias sea por la inhalación de los polvillos de sílice, así como también del humo de la cocción junto a las consecuencias musculoesqueléticas producto de las excesivas y crónicas cargas conocidas de trabajo alfarero⁸⁴. En consideración a las recomendaciones de salvaguardia es necesario sensibilizar a los docentes y estudiantes socio sanitarios a fin de implementar programas de salud de prevención y acompañamiento más allá de lo corriente, se trata de co-construir espacios significantes donde el A+S pueda exhibir sus potencialidades.

Como estos factores de riesgo amenazan específicamente la viabilidad de sus oficios y el desempeño doméstico de sus vidas en sus espacios de ruralidad y pobreza, es apremiante empoderarlos(as) para sostener su rol patrimonial e inmaterial. Siempre respetando el derecho consuetudinario de las comunidades protagonistas a la salvaguardia, por tanto es obligación, para quien quiera intervenir, establecer relaciones de horizontalidad y respeto considerando sus contextos y su cosmovisión⁸⁵, intentando resignificar e interpretar los

diversos saberes que portan los sujetos desde sus propias experiencias y experticias. Este conjunto de praxis colectivas, dadas en múltiples encuentros dialógicos, sobre la base de compartir y construir conocimiento en un plano de igualdad y legitimidad, permiten que los sujetos participantes se transformen⁸⁶.

Solo así se podrá generar una correspondencia entre el A+S y la comunidad como un constructo con arraigo epistemológico propio y que deriva a una metodología consistente en la orientación subjetiva del A+S y, si la formalidad investigativa espera guías centrales, delimitación de dimensiones a estudiar, incremento del diagnóstico, programas de capacitación y seguimiento, se hace necesario abrir los territorios que permitan a la educación la interdependencia en sus dinámicas con una mirada transdisciplinaria.

Al respecto antecedentes referidos a la necesidad ciudadana de incrementar los niveles de reflexión crítica y razonamiento partiendo por la universidad, el A+S posibilita alternativas pedagógicas para que a través de un modelo de trabajo se den pasos consistentes con la práctica de las racionalidades que en la interacción dada entre estudiantes socio sanitarios y comunidades transfieran genuinamente los requerimientos del servicio concernientes al territorio en particular.

Si la opción metodológica del docente en A+S decanta en una responsabilidad social asumida de manera transdisciplinaria deberá garantizar que la experiencia tenga la mayor amplitud técnica posible del servicio comprometido. Tal condición no puede ser confundida con una práctica universitaria donde el estudiante acude para incrementar sus habilidades, por el contrario, precisamente se trata de estudiantes habilitados con estándares comprobados que están en condiciones de entregar una atención de calidad. No obstante, que en Chile el trabajo de los profesionales de la salud por definición es jerárquico y que además se presenta con una mirada conceptual institucional particular del enfoque A+S, afectando operativamente los roles de los actores involucrados en este proceso. Tal razón implica replantear las estrategias por medio del reconocimiento transdisciplinario y la corresponsabilidad de las consecuencias domésticas y funcionales del quehacer de las comunidades, lo cual pondrá en tensión los saberes conocidos del A+S. Dando las condiciones de que la viabilidad del servicio en el territorio no podrá fluir si no es a cuenta de la salvaguardia del rol patrimonial e inmaterial que requieren los distintos artesanos.

Con todo, la pretensión de formar en el A+S sin una contraparte que sea un verdadero caldo de cultivo para el aprendizaje experiencial, es reproducir fórmulas utilitarias que promueven el voluntarismo. Complementariamente en tiempos que perfilan olas de crisis, buscar la sostenibilidad del territorio, es un desafío ético indispensable para la investigación. Dada la crisis social, económica y medio ambiental se hace urgente instalar cosmovisiones educativas que con base a la transdisciplinariedad se hagan co-responsables de lo situado, lo específico y particular que a través de la articulación de problemas creen sentidos en la transformación de profesionales socio sanitarios. Si bien han existido esfuerzos legítimos hacia el territorio, de preferencia lo que abunda son los diagnósticos desapegados de los eventuales resultados de las acciones y, con mucho menos frecuencia los estudios de seguimiento de las intervenciones de servicio que reclaman la responsabilidad social universitaria.

Asumiendo estos antecedentes como parte de un problema velado donde las universidades tienen la misión de acogerlos, estudiar los alcances que proyecta el A+S en los estudiantes que incursionan en territorios rurales y patrimoniales, que además presentan requerimientos en particular y propios de sostenibilidad familiar y que han sido sindicadas como patrimonios artísticos inmateriales de regiones con fuertes indicadores de pobreza, ruralidad y riesgo sanitario-laboral, pareciera tratarse de una función de carácter apremiante.

A+S en un contexto patrimonial

La evidencia disponible señala que el A+S es una metodología que usa principios como la apertura, el reconocimiento, la coherencia y la sostenibilidad que posibilitan la superación de experiencias concretas y aisladas avanzando hacia la construcción de redes comunitarias más allá de las aulas, y centros educativos que privilegian un horizonte de bien común⁸⁷, amparados en la responsabilidad social universitaria⁸⁸, velando por reforzar la calidad del aprendizaje⁸⁹, sus proyecciones transdisciplinarias⁹⁰, la difusión de sus principios⁹¹ y valores centrales⁹². El A+S en lo que se conoce como investigación experiencial con enfoque cualitativo, es incipiente y, la puesta en valor de sus componentes críticos no se desarrollan con suficiencia cuando se aplica solo bajo parámetros numéricos, por tanto, dado el carácter subjetivo de las acciones y la variabilidad en sus dimensiones, urge por articular tipos de experien-

cias con el uso de didácticas que apunten a investigar el logro de intervenciones que develen la posibilidad de prestar apoyos significativos a las problemáticas situadas⁹³, adicionándole un rasgo distintivo relevante al A+S como es la necesidad de revitalizar el *kishu kimkelay ta che*^{86,94} y el desarrollo de sus componentes pedagógicos y de reflexión crítica. Así, articulando esta experiencia en un marco de salvaguardia se podrían dimensionar el aporte a la puesta en valor que podría transmitir una metodología activa basada didácticamente en aprendices que entregan servicios.

A+S Ciudadanía y Salvaguardia

La relación entre conciencia civil o ciudadanía y el patrimonio cultural inmaterial radica en la puesta en escena del reconocimiento del valor colectivo y comunitario de las tradiciones, prácticas y expresiones que conforman la identidad de un grupo humano que necesita un reconocimiento no solo cultural. La ciudadanía implica derechos y deberes legales, también un compromiso activo con la preservación y promoción de los bienes culturales que representan la memoria viva de las comunidades. Según Smith⁹⁵, el patrimonio inmaterial es un recurso dinámico que conecta a las personas con sus raíces y con otros miembros de la sociedad, fomentando una identidad compartida que refuerza el sentido de pertenencia y la cohesión social. En este contexto, una ciudadanía consciente implica no solo respetar, sino también actuar de manera proactiva para salvaguardar estas manifestaciones culturales, ya sea a través de la educación, la promoción de políticas inclusivas o la participación en proyectos comunitarios⁹⁶. Al proteger el patrimonio inmaterial, la ciudadanía trasciende la individualidad para convertirse en un esfuerzo colectivo que asegura la transmisión de saberes y prácticas a futuras generaciones, fortaleciendo los vínculos entre pasado, presente y futuro en un marco de justicia cultural⁹⁷. Nada de lo declarado tiene sentido si esto no se enseña reflexiva y críticamente a los futuros profesionales, tampoco si la institucionalidad política no logra visualizar que cada artesano, cada tesoro humano vivo no posee la categoría acorde a un servidor público con los beneficios materiales equivalentes a su condición que permita salvaguardar el patrimonio.

La asociación entre conciencia civil o ciudadanía y la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial se fundamenta en el papel activo que tienen los ciudadanos en la protección y transmisión de las tradiciones, conoci-

mientos y prácticas que constituyen la memoria viva de las comunidades. La salvaguardia no se limita a la conservación pasiva de estas expresiones, sino que requiere la participación comprometida de los individuos y grupos en su valoración, documentación, revitalización y recreación. Como señala Kurin⁹⁸, la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial depende tanto de los esfuerzos institucionales como del involucramiento de las comunidades en procesos que aseguren la continuidad y relevancia de sus prácticas en el contexto contemporáneo, asumiendo que el cultivo de sus expresiones encarna las aspiraciones más altruistas de una nación que reconoce saberes ancestrales que ya estaban antes de que nos invitiéramos en una determinada patria.

En este sentido, la ciudadanía consciente se convierte en un agente clave de salvaguardia, ya que promueve el respeto por la diversidad cultural y fomenta la apropiación de los elementos patrimoniales como parte integral de su identidad colectiva. A través de iniciativas educativas, participación comunitaria y políticas inclusivas, los ciudadanos pueden contribuir activamente a la preservación de las tradiciones, evitando su mercantilización o desaparición. Esto resalta la interdependencia entre la construcción de una ciudadanía activa y el cumplimiento del objetivo de salvaguardar, alineándose con los principios establecidos por la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO⁹⁹, más a la fecha somos testigos de que esto pareciera ser solo un buen deseo.

A+S en Kinesiología y salvaguardia del patrimonio

Movimiento es vida y todo lo que atañe vida es movimiento (Aristóteles 384-322 a.C.)⁸¹. Así la kinesiología posee etimológica, teológica, ontológica, filosófica, epistemológica y metodológicamente la FACULTAD de pronunciarse sobre cualquier acto motor de un ser vivo en cuya expresión de movimiento exista un sentido que develar. Los artesanos y los tesoros humanos vivos son personas, grupos o comunidades que reciben un reconocimiento oficial por sus aportes a la preservación y cultivo del patrimonio cultural inmaterial de un país. No obstante, más allá de las declaraciones oficiales, el apoyo real que reciben en términos de cuidados sanitarios desde la Kinesiología es más bien un accidente.

Para la Kinesiología en lo estrictamente académico el A+S representa una oportunidad que posibilita vin-

cular las consecuencias del acto patrimonial cultural inmaterial con las posibilidades de generar escenarios reflexivos y críticos tanto en el espacio de lo laboral-funcional como de lo doméstico-sanitario. Ambos contextos están cruzados por la presencia o ausencia de los movimientos complejos y afines a los actos motores subsidiarios de salvaguardia, los cuales deben ser debidamente observados, medidos, evaluados cuantitativa y cualitativamente para diagnosticar, pronosticar e intervenir las disfunciones inherentes a las prácticas artesanales en las cuales se encuentran.

El/La kinesiólogo(a) por el solo hecho de ejercer su praxis comprende que en la interacción por naturaleza prolongada “con” y “en” el otro, se deconstruyen y reconstruyen diariamente experiencias motoras de asistencia o resistencia, donde siempre está presente en los participantes de forma dinámica, la posibilidad del cambio y la incertidumbre. En este trance, el A+S se articula como un inductor del razonamiento crítico en contextos de patrimonio cultural inmaterial porque integra experiencias prácticas con reflexión permanente, lo que permite a los estudiantes sociosanitarios en este caso de Kinesiología, analizar y evaluar problemas complejos asociados a realidades socioculturales diversas.

Epílogo

Este enfoque pedagógico pone a los estudiantes sociosanitarios en contacto directo con problemáticas auténticas, como las derivadas de labores artesanales o prácticas culturales en peligro de extinción, donde deben conectar eficazmente conocimientos académicos con desafíos comunitarios reales, diagnosticados con experticia para ser abordados en tanto las posibilidades de servicio o derivación. De esta manera, el A+S fomenta habilidades de pensamiento crítico al requerir que los estudiantes evalúen tanto el impacto de sus acciones como los valores, tradiciones y significados inherentes al contexto en el que intervienen.

En el ámbito del patrimonio cultural inmaterial, los estudiantes se enfrentan a dilemas éticos, sociales y culturales que demandan análisis profundo y razonado, especialmente en escenarios de salvaguardia patrimonial, donde las soluciones no solo deben ser técnicas, sino también respetuosas de las culturas comunitarias. Además, el proceso reflexivo que caracteriza al A+S les exige cuestionar sus propias suposiciones, dialogar con múltiples perspectivas y construir soluciones en cola-

boración con la comunidad, desarrollando así un pensamiento crítico que trasciende lo instrumental para alcanzar una comprensión integral y contextualizada.

En este marco, la conciencia civil emerge como un eje fundamental para la salvaguardia, fomentando el compromiso en la preservación activa del patrimonio cultural inmaterial. Un propósito transformador en esta relación es la consideración de los tesoros humanos vivos —aquellas personas depositarias de saberes y prácticas patrimoniales únicas— como funcionarios públicos, reconociendo su rol no solo como transmisores de conocimiento, sino también como actores clave en la construcción de ciudadanía y cohesión social.

Desde una perspectiva estratégica para un país, este enfoque no solo garantiza la valorización y continuidad de los saberes patrimoniales, sino que también impulsa un modelo de desarrollo que vincula la identidad cultural con el fortalecimiento de los procesos de formación inicial del potencial humano y comunitario. Institucionalizar a los tesoros humanos vivos como parte de la estructura pública posiciona al patrimonio cultural inmaterial como un valor compartido que enriquece la educación, la sostenibilidad del planeta en su cosmovisión y el enriquecimiento cultural, reforzando la presencia global de la nación. Así, se articula una visión que transforma la salvaguardia en un motor de desarrollo inclusivo, donde el patrimonio cultural es no solo preservado, sino también potenciado como un activo estratégico que conecta las tradiciones del pasado con la formación de los profesionales socio sanitarios del futuro.

Referencias bibliográficas

1. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Mcmillan. (Trad. Esp.: *Democracia y educación*. Madrid: *Popular*, 2009).
2. Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*, 4ta edición. Barcelona, España: Ed. Graó.
3. Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI.
4. Giroux, H.A. (1978). Writing and critical thinking in the social studies. *Curriculum Inquiry*, 8 (4).
5. Mezirov, J. (2009). An Overview of transformative Learning. In Illeris, K. (ed). *Contemporary Theories of*

Learning. London: *Routledge*, pp. 90-105.

6. Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interest*. Traducido por J. J. Shapiro. Boston: *Beacon Press*.
7. Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. 4ª edición, 7-310. Paidós/MEC, Madrid. España.
8. Carr, W., & Kemmis, S. (1983). *Becoming practically critical: Education, knowledge, and action research*. London: *The Falmer Press*.
9. Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: Houghton Mifflin Company. (Trad. Esp.: *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: *Paidós*, 2007).
10. Beard, C. & Wilson, J.P. (2002). *The power of Experiential Learning*. London: *Kogan Page*.
11. Brookfield, S.D. (1987). *Developing Critical Thinkers*. Milton Keynes: *Open University Press*.
12. Vigotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Hanfmann, E. and Vakar, G. Cambridge, MA: MIT Press. (Trad. Esp.: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: *Paidós*, 1995).
13. Kolb, D.A. (1993). *The Process of Experiential Learning*. En Thorpe, M., Edwards, R., and Hanson, A. *Culture and Process of Adult Learning*. London: *Routledge*, pp 138-156.
14. Knowles, M. (1968). Androgogy, Not Pedagogy. *Adult Leadership*, 16 (10):350-386.
15. Cook-Sather, A., Bovill, C. and Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching*. San Francisco, CA: *Jossey-Bass*.
16. Mezirov, J. (1978). Perspective Transformation, *Adult Education*, 28 (2): 100-110.
17. Deeley, S.J. (2010). Service-Learning: Thinking Outside the Box, *Active Learning in Higher Education* 11(1): 43-53.
18. Freire, P. (1972). *Cultural action for Freedom*. Harmondsworth: *Penguin*.

19. Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M., Mella-Núñez. (2020). El aprendizaje servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes. *Barcelona: Ediciones OCTAEDRO*.
20. Furco, A. (2002). Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. Campus Compact. University of California.
21. Gray, D. (2001). A Briefing on Work-Based Learning. York: LTSN Generic Centre, Assessment Series No 11.
22. Peregalli, A., [et.al.]. (2021). La pedagogía del Aprendizaje-Servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica. Buenos Aires: CLAYSS. Libro Digital, PDF. (Universitate; 2).
23. Billig, S.H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. Phi Delta Kappan, 81 (9), 658-664. En educación solidaria, Actas del 9no. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario, 2006, Argentina.
24. Eyler, J., Giles, D.E., Jr., & Gray, C. (1999). At a glance. What we about the effects of service-learning on students, faculty, institutions and communities, 1993-1999. Nashville, TN: Vanderbilt University.
25. Butin, D.W. (2010). Service-Learning in Theory and Practice. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
26. Clayton, P.H., Bringle, R.G., Senor, B., Huq, J., and Morrison, M. (2010). Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Explorative, Transactional, or Transformational, Michigan Journal of Community Service Learning (Spring): 5-22.
27. Liu, G. (1995). Knowledge, Foundations, and Discourse: Philosophical Support for Service-Learning, Michigan Journal of Community Service Learning (Fall): 5-18.
28. Howard, J. (1998). Academic service learning: A counternormative pedagogy. In R. A. Rhoads & J. Howard (Eds.), Academic service learning: A pedagogy of action and reflection, New directions for teaching and learning# 73 (pp.21-30). San Francisco: Jossey-Bass.
29. Furco, A. (2008). Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje Servicio en la Educación Superior (Revisión 2003). Un Proyecto de Campus Compact en la Universidad de Brown. Traducido al español por Sebastián Zulueta, Pontificia Universidad Católica de Chile. Mimeo.
30. Shelley, H.B. & Waterman, A.S: (2010). Studying service-learning. New York: Routledge.
31. Deeley, S.J. (2016). El aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid, España. NARCEA, SA. EDICIONES.
32. Deeley, S.J. (2004). The impact of Experience, en Tonkin, H. (ed) Service-Learning across Cultures. New York: International Partnership for Service-learning and Leadership.
33. Soep, E., & Pickeral, T. (2001). Capturing the power of service-learning in teacher education through portraiture. In a J. Andersen, K. Swick, & J.Yff (Eds.), Service-learning in teacher education (p. 9). Washington, DC: AACTE ERIC.
34. Collet, J. & Subirats, J. (2016). Educación y Territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, XIX, 532. <https://doi.org/10.1344/sn2016.20.15794>
35. Bar Kwast, B., Campo Cano, L., Rubio Serrano, L. (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33 (1): 243-263. <https://doi.org/10.14201/teri.23660>
36. Dewey, J. (1929). La escuela y la sociedad. Madrid: Librería española y extranjera.
37. Howard, J. (1998). Academic service learning: A counternormative pedagogy. In R. A. Rhoads & J. Howard (Eds.), Academic service learning: A pedagogy of action and reflection, New directions for teaching and learning# 73 (pp.21-30). San Francisco: Jossey-Bass.
38. Dawson, J. (2003). Reflectivity, Creativity, and the Space for Silence. Reflective Practice, 4 (1): 33-39.
39. Escobar, M., Medina, P. & Muñoz, R. (2020). Dinámica del aprendizaje de racionalidades profesionales según el modelo función-disfunción del movimiento

- humano: Un consenso docente. REXE, Vol 19 N°39: 195-212.
40. Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó.
41. Bedregal, P. (2010). Reflexiones en torno a las emociones en la toma de decisiones éticas en medicina. *Revista Chilena de Neuropsicología*. vol. 5, núm. 1: pp. 21-30.
42. Baron, J. (2000). *Thinking and deciding*. Cambridge: Cambridge University Press.
43. Connolly, T. y Koput, K. (1997). Naturalistic decision-making and the new organizational context. En: Z. Shapira (ed) *Organizational Decision Making*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
44. Carbullanca C., Escobar M. (2019). Toma de Decisiones: Dependencia e Inmovilidad configuran un horizonte de crisis. *REEM*, 6(2): 23-33.
45. Ark, T.K., Brooks, L.R., y Eva, K.W. (2004). The best of both worlds: adoption of a combined (analytic and non-analytic) reasoning strategy improves diagnostic accuracy relative to either strategy in isolation. *Proceedings of the Annual Meeting of the Association of American Medical Colleges*, Boston, 5-10.
46. Hofmann, T., Gibson, E., Barnett, C., Maher, C. (2021). Shared decision making in Australian Physiotherapy Practice: An survey of knowledge, attitudes, and self-reported use. *PLOS ONE*, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251347>
47. Escobar, M. y Cárcamo, H. (2020). Abordaje de la disfunción física en la formación inicial de profesionales de kinesiología/fisioterapia. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 24, núm. 1: 1-16.
48. Arcand, L., Durand-Bush, N. and Miall, J. (2007). You have to Let Go to Hold on: A Rock Climber's Reflective Process through Resonance, *Reflective Practice*, 8 (1): 17-29.
49. OCDE, (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del PISA 2000 de la OCDE*. Madrid: Santillana.
50. UE, Unión Europea (2006). *Recommendation* 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council, of 18 December, on key competences for lifelong learning. Brussels. Disponible en línea: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>>
51. Perrenoud, P. (2015). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
52. Vigotsky, L. (1979). *Psicología y pedagogía*. Akal: Madrid
53. Breda, K.L., Groot, K., Towle, A. (2013). El Desarrollo de la humildad cultural mediante el aprendizaje servicio crítico. *Ciencia Y Enfermería XIX (2)*: 35-46.
54. Flexner, A. (1910). *A Medical Education in the United States and Canada. A report to the Carnegie Foundation for the advancement of teaching (with and introduction by Henry S Pritchett, President of the Foundation)*. The Carnegie Foundation for the advancement of teaching. Bulletin number 4 Updyke; Reproduced in 1960 and 1972. Obtenido el día 28 de agosto de 2018 desde: http://archive.carnegiefoundation.org/pdfs/elibrary/Carnegie_Flexner-Report.pdf
55. Spinelli, H. (2020). Abraham Flexner: trayectoria de vida de un educador. *Salud Colectiva*. Universidad Nacional de Lanús/ EISSN 1851-8265 / doi: 10.18294/sc.2022.4053.
56. Nagi, S. Z. (1964). A study in the evaluation of disability and rehabilitation potencial: Concepts, methods, and procedures. *Am J Public Health*, vol. 4, núm. 9: pp. 1568-1579.
57. Nishijima, Y., Blima, L., (2016). El poder médico y la crisis de los vínculos de confianza en la medicina contemporánea. *Salud Colectiva*, vol. 12, núm. 1: pp. 9-21.
58. Frenk, J., et al. (2010). Health professionals for a new century: transforming Education to strengthen Health systems in an interdependent world. *The Lancet*. Vol. 376: 1923-1958.
59. Frenk, J., González-Block, M.A. (2008). Institutional development for public Health: learning the lesson, renewing the commitment. *J Public Health Policy*. 29: 449-458
60. Mezirov, J. (1994). *Understanding Transformation*

- Theory. *Adult Education Quarterly*. 44 (4): 222-232.
61. Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Ediciones Morata: Madrid.
62. Wilhelmson, L. (2002). On the theory of Transformative Learning. En Bron, A. and Schemann, M. (eds.) *Social Science Theories in Adult Education Research 3* London: Transaction Publishers, pp. 180-210.
63. Giroux, H.A. (2014). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México: Siglo XXI Editores.
64. Tassone, V., O'Mahony, C., McKenna, E., Eppink, H., Wals, A. (2018). Re-designing higher education curricula in times of systemic dysfunction: a responsible research and innovation perspective. *High Educ*, vol. 76: pp. 337-352. DOI: 10.1007/s10734-017-0211-4
65. Zemelman, H. (2008). Los docentes protagonistas en los procesos educativos. 8vo Congreso Internacional de Educación. Obtenido el 1 de Agosto de 2016, desde: <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A>
66. Deeley, S.J. (2022). Assessment and Service Learning in Higher Education. *Critical Reflective Journals as Praxis. Springer Nature*.
67. Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformational Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
68. Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn* Columbus, OH: Charles E. Merrill.
69. Álvarez-Méndez, J.M. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones MORATA.
70. Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J.M., & Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
71. Gaete-Quezada, R. & Álvarez-Rodríguez, J. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-27. Doi. 10.15517/ai.e.v19i3.38637
72. Escobar, M. y Sánchez, I. (2020). Renovación Metodológica y Evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional. *Inv Ed Med*. Vol 9, núm. 34: 76-86
73. Quijano, A. (2014). *Descolonialidad y bien vivir*. Editorial Universitaria, Lima.
74. Tapia, M. N. (2020). *Aprendizaje y servicio solidario: Claves para su desarrollo*. Buenos Aires: CLAYSS.
75. Furco, A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. En B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Washington, DC: Corporation for National Service.
76. Morín, V., et., al. (2017). Aprendizaje-servicio, compromiso social e innovación. Experiencias en las asignaturas Enfermería Comunitaria y Trabajo Final de Grado. *FEM*, 20 (1): S1-S72.
77. Jouannet, Ch., Salas, M., Contreras, M. (2013). Modelo de Implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación* n°39: 198-212.
78. Vallaes, F. & Álvarez-Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22 (1): 93-116. <https://doi.org/10.5944/educXXI.19442>.
79. Escobar, M., Del Sol, M., Muñoz-Cofré, R. (2022b). El término Kinesiología, sus implicancias en la forma profesional y en el fondo disciplinar. Segunda Parte: Los matices en su desarrollo. *Int J Morphol*, 40 (6): 1668-1678.
80. Guelman, A. & Palumbo, M. (2018). Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos sociales. *Buenos Aires: Editorial El Colectivo*.
81. Escobar, M., Del Sol, M., Muñoz-Cofré, R. (2022a). El término Kinesiología, sus implicancias en la forma profesional y en el fondo disciplinar. Primera Parte: Un recorrido hacia su origen. *Int J Morphol*, 40 (5): 1376-1385.
82. Saso, E., Pérez, O. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la

- sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3): 91-103.
83. UCT. (2020). Universidad Católica de Temuco. Loceras de Pilén, Investigaciones Participativas de Elementos de Patrimonio Cultural Inmaterial. LOCERAS_DE_PILEN_IP2018_UCT_Informe_Publico_28-10-2020.
84. Campos, P., & Escobar, M. (2018). Identificación y evaluación de factores de riesgo de trastornos musculoesqueléticos relacionados al trabajo y detección de dolor físico en artesanas del elemento d patrimonio cultural inmaterial tejido en Crin de Rari y Panimávida, en la comuna de Colbún. *REEM*, Vol 5 (2): 31-37.
85. UNESCO, (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Francia.
86. Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C., y Del Pino, M. (2014). INVESTIGACIÓN DIALÓGICA-KISHU KIMKELAY TA CHE EN Educación. *REXE: "Revista de Estudios y Experiencias en Educación"*. UCSC. Vol. 13, No. 26, pp. 33-50.
87. Martínez, A., Carrascosa, P. (2019). Educar en el compromiso social: Los proyectos de aprendizaje servicio en la formación universitaria. Ediciones Universidad San Jorge, Zaragoza.
88. Vallaey, F. (2021). Manual de Responsabilidad social universitaria. El Modelo URSULA, estrategias, herramientas e indicadores. UNIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA, <https://www.unionursula.org>
89. Aznar-Sánchez, J.A., & Belmonte-Ureña, L.J. (2015). Aprendizaje servicio y cooperación al desarrollo en la Universidad de Almería. *Opción*, Vol. 31 (6): 74-92.
90. Hannon, V., Thomas, L., Ward, S., & Beresford, T. (2019). Local Learning Ecosystems: emerging models. WISE report series en colaboración con Inovation Unit. <https://www.innovationunit.org/publications/local-learning-ecosystems-emerging-models/>
91. Sotelino, A., Mella, I., y Rodríguez, M. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 197-219. <https://doi.org/10.14201/teri.20156>
92. Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En Puig, J. (coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Barcelona. Graó.
93. Batlle, R. (2018). El impulso del aprendizaje-servicio desde los ayuntamientos. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 251-261. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/el-impulso-del-aprendizaje-servicio-desde-los-ayuntamientos/politica-educativa/22644>
94. Martínez, V., Melero, N., Ibañez, E., & Sánchez M. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible. *Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones*, Salamanca.
95. Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. London: Routledge.
96. Ortiz, F. (2014). Loceras de Pilen: La artesanía como recurso entre lo global y lo local, Memoria de Título para optar al Título Profesional de Antropóloga con mención en Antropología Sociocultural. En Universidad Católica de Temuco 2020. Loceras de Pilén. Investigaciones Participativas de Elementos de Patrimonio Cultural Inmaterial.
97. Ávila, M. (2001). La cultura locera de Pilén. En Universidad Católica de Temuco 2020. Loceras de Pilén. Investigaciones Participativas de Elementos de Patrimonio Cultural Inmaterial.
98. Kurin, R. (2004). Safeguarding Intangible Cultural Heritage in the 2003 UNESCO Convention: A Critical Appraisal. *Museum International*, 56(1-2), 66-77.
99. UNESCO. (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. París: UNESCO

Correspondencia

Gerardo Pizarro G.
gpizarro@ucm.cl