

The background features several large, 3D-style geometric shapes. At the top left, there are red and dark red curved blocks with patterns of yellow dots and zig-zags. In the center, there are blue and dark blue blocks with a checkered pattern. Below these are white and dark grey blocks with a grid pattern. At the bottom, there are colorful blocks with circular and floral patterns in shades of red, orange, yellow, green, and blue. A white vertical line runs down the right side of the cover, separating the text from the background.

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo
Mar Lorenzo Moledo (eds.)

El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario

Inclusión y sostenibilidad

El giro comunitario
en el aprendizaje-servicio
universitario

Inclusión y sostenibilidad

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo
y Mar Lorenzo Moledo (eds.)

El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario

Inclusión y sostenibilidad

Octaedro 

Título: *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos*

Agradecimiento

This book was funded by some research projects granted by Spanish Ministry of Science and Innovation, Spanish Agency of Research, European Union-Next Generation and European Commission (Erasmus+ KA2), grant numbers: PID2020-113453RB-I00 funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033; PDC2022-133041-I00, funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033, and 2020-1-ES01-KA226-HE-095430.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Primera edición: marzo de 2024

© Raimundo A. Rodríguez Pérez, Francisco Javier Trigueros Cano, Alicia Antolinos Sánchez (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-10-3

Producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

| | |
|---|----|
| Presentación | 9 |
| ROSA M. RODRÍGUEZ-IZQUIERDO; MAR LORENZO MOLEDO | |
| 1. El valor de la colaboración en los proyectos de aprendizaje-servicio: la perspectiva de los agentes sociales | 13 |
| ROSA M. RODRÍGUEZ-IZQUIERDO | |
| 2. El aprendizaje-servicio universitario y el desarrollo educativo de la comunidad: el desafío de la reciprocidad | 33 |
| MIGUEL A. SANTOS REGO; ÍGOR MELLA-NÚÑEZ; GABRIELA MÍGUEZ-SALINA | |
| 3. El aprendizaje-servicio y los objetivos de desarrollo sostenible: un binomio de transformación social | 49 |
| ALEXANDRE SOTELINO LOSADA; DANIEL SÁEZ-GAMBÍN; MAR LORENZO MOLEDO | |
| 4. Aprendizaje-servicio: una mirada originaria desde la educación popular. | 67 |
| ANA BENÍTEZ-JAÉN; ROSARIO CARABALLO-ROMÁN | |
| 5. Cambios paradigmáticos en el estudio y la práctica de las relaciones comunidad-campus | 79 |
| ROBERT G. BRINGLE; HADEN M. BOTKIN; JASMINA CAMO-BIOGRADLIJA; PATTI H. CLAYTON; LORI E. KNIFFIN | |

| | |
|---|-----|
| 6. El aprendizaje-servicio como metodología transformacional | 99 |
| ELENA ARBUÉS; KATYA PALAFOX; CONCEPCIÓN NAVAL | |
| 7. Aprendizaje-servicio crítico en el contexto de la migración forzada en Alemania: experiencias de estudiantes universitarios con refugiados | 115 |
| LISA ROSEN | |

Presentación

ROSA M. RODRÍGUEZ-IZQUIERDO
MAR LORENZO MOLEDO

El libro que presentamos bajo el título *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario. Inclusión y sostenibilidad* es el resultado del esfuerzo mancomunado de un grupo de investigadoras e investigadores de distintas universidades y países que abordan en sus trabajos, desde diferentes miradas, el sentido de la comunidad en la metodología de aprendizaje-servicio (ApS).

Este proyecto surge para ir dando respuesta a varias preguntas que nos hemos ido formulando después de cada incursión investigadora. Cuestiones que nos hacen reflexionar sobre el papel de la comunidad en la metodología de ApS, en la asociación universidad-comunidad o en la relación comunidad-universidad, y en qué medida ese rol condiciona su impacto tanto en la universidad como en la misma comunidad.

Así, pretendemos centrar el foco en la comunidad, considerando que un criterio de calidad en esta metodología es la participación de la comunidad en la propuesta de objetivos y la planificación de proyectos. Lo que importa es que la comunidad empiece a entenderse como un agente educativo más, sin reducirla a un mero contexto en el que adquirir aprendizajes.

Mucho se ha escrito en los últimos años sobre ApS. Sin embargo, son escasas las referencias a los impactos en la comunidad. Varios han sido los inconvenientes que han dificultado la investigación en este ámbito. Uno de ellos es la complejidad de definir qué o quién es la *comunidad*, destacando la dicotomía entre comunidad como agencia que actúa como socia, o comuni-

Colección Universidad

Título: *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario. Inclusión y sostenibilidad*

Primera edición: noviembre de 2023

© Rosa M. Rodríguez-Izquierdo y Mar Lorenzo Moledo (eds.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (papel): 978-84-19900-23-4

ISBN (PDF): 978-84-19900-24-1

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Desde la realidad norteamericana, Bringle, Botkin, Camo-Biogradlija, Clayton y Kniffin centran su trabajo en la importancia de las relaciones para la calidad del ApS, aunque advierten que este es un aspecto muy poco estudiado. La inclusión y la sostenibilidad se sitúan como dos valores cruciales de las relaciones comunidad-campus que pueden elevar y fortalecer los procesos y resultados. Estudian el modo en que la inclusión y la sostenibilidad se conectan con distintos cambios paradigmáticos de las relaciones comunidad-campus, al tiempo que documentan algunos de estos cambios con respecto a la forma de conceptualizar, analizar y practicar las relaciones comunidad-campus durante los últimos veinte años.

A continuación, Elena Arbués, Katya Palafox y Concepción Naval (Universidad de Navarra) refieren el ApS como metodología transformacional en la universidad, al aunar su misión social, favorecer la construcción de una cultura más humana, el progreso ético y estar abierta a un debate constructivo. Ilustran su trabajo con una experiencia desarrollada por la Facultad de Educación y Psicología de su universidad, Cáritas Diocesana de Pamplona y la Ópera de Cámara de Navarra.

La obra se cierra con el capítulo de la profesora Lisa Rosen que, bajo el título «ApS crítico en el contexto de la migración forzada en Alemania», desarrolla el concepto de ApS crítico, a partir del pilotaje del seminario «Voluntariado en el contexto de la migración forzada», celebrado por vez primera en el curso 2018/2019 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Colonia (Alemania). Presenta los hallazgos del análisis de la teoría fundamentada a partir de entrevistas en profundidad con los estudiantes participantes.

Esperamos que la lectura del libro motive a otras investigadoras e investigadores a trabajar en esta línea para que podamos maximizar los efectos de la relación comunidad-universidad. Tal es el objetivo más inmediato de buena parte de quienes firmamos los trabajos aquí incluidos al estar implicados en un proyecto de convocatoria competitiva del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia (Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento 2021). Se trata del *Impacto de la universidad en la comunidad a través de los proyectos de aprendizaje-servicio. Un estudio centrado en la reciprocidad* (PID2021-122827OB-I00).

Lo que pretendemos es, de una parte, analizar la reciprocidad entre Universidad y Comunidad como un elemento de calidad de los proyectos de ApS, que condiciona su impacto en las entidades y sus usuarios y en la propia universidad; y de otra, estudiar las posibilidades del ApS como enfoque metodológico capaz de contribuir al logro de los objetivos de la Agenda 2030 en las organizaciones comunitarias y en la universidad.

Estamos seguras de que el giro comunitario que aquí acentuamos para un mayor despliegue del ApS en sus posibilidades educativas será ocasión de nuevos encuentros a la luz de los datos y puntos de vista que esta y otras investigaciones irán sometiendo a escrutinio público.

Mayo de 2023

El valor de la colaboración en los proyectos de aprendizaje-servicio: la perspectiva de los agentes sociales

ROSA M. RODRÍGUEZ-IZQUIERDO
Universidad Pablo de Olavide (UPO)

1. Introducción

Tradicionalmente, las instituciones de Educación Superior han sido objeto de críticas constantes por su aislamiento de los problemas sociales, tanto por la falta de investigación sobre los principales retos ambientales, económicos y sociales como por el fracaso de la formación integral del alumnado para enfrentar dichos desafíos.

El aprendizaje-servicio (en adelante ApS) responde a esta necesidad en cuanto que requiere el establecimiento de fuertes vínculos con la comunidad para el desarrollo de una docencia que va más allá de las cuatro paredes de la universidad (O'Connor, 2012). Al hacerlo, el ApS permite romper con el distanciamiento que se interpone entre la universidad y los problemas sociales (Korthagen, 2007), contribuyendo al desarrollo comunitario.

En el contexto español, desde la CRUE (2015) se ha animado al profesorado a llevar a cabo proyectos basados en el ApS. Así, cada vez más universidades están tratando de responder a ese desafío, alentando a su profesorado a incorporar el ApS en su enseñanza. En consecuencia, varias universidades han incluido servicios, oficinas y unidades de ApS para facilitar la firma de convenios con entidades colaboradoras. En otros contextos, incluso han llegado a hacer obligatoria la participación en proyectos de ApS como un requisito para la graduación del alumnado.

Sin embargo, aunque el profesorado y los equipos de gobierno manifiestan un creciente interés en las asociaciones con las comunidades, los agentes sociales no siempre han compartido este entusiasmo. Demasiados proyectos de ApS han proporcionado más beneficios para las universidades que para la comunidad, una situación percibida como evidencia de una asociación desigual (Chupp *et al.*, 2021). Voces críticas como Butin (2003, p. 1684) afirman que:

El impacto del aprendizaje-servicio en la comunidad es limitado..., en la práctica y en la investigación del ApS muchas cuestiones continúan estando pendientes precisamente por falta de multivocalidad en las definiciones, criterios y conceptualizaciones de lo que es y podría ser el ApS.

Butin (2003, p. 1675) llega incluso a cuestionar si no será una «explotación voyeurista del otro que disfraza el liderazgo académico bajo el servicio».

Numerosas investigaciones han explorado la eficacia del ApS para el aprendizaje del alumnado (Dienhart *et al.*, 2016; Eyler y Giles 1999; Rodríguez-Izquierdo, 2019, 2020, 2021; Rodríguez-Izquierdo *et al.*, 2021; Santos Rego *et al.*, 2015). Sin embargo, aunque en el contexto anglosajón existen algunos trabajos que exploran las relaciones con la comunidad como una dimensión determinante del ApS (Bringle y Hatcher, 2002; Bringle *et al.*, 2009; Chupp *et al.*, 2021; Clayton *et al.*, 2010; Cruz y Giles, 2000; Mtawa y Fongwa, 2020), en el contexto español existen pocas evidencias sobre cómo los agentes sociales perciben el impacto de la colaboración con la comunidad (Rodríguez-Izquierdo, 2023; Rodríguez-Izquierdo *et al.*, 2017). Además, en los últimos tiempos, ha surgido el argumento a favor de la necesidad de incluir a los agentes sociales como actores con agencialidad en el proceso de investigación, pasando de la noción de investigar sobre las entidades a investigar con los socios (Tapia, 2012) y posibilitando que los agentes sociales con los que colaboramos sean los responsables de articular lo que la colaboración debería ser (Butin, 2003).

En este capítulo, la etiqueta «agentes sociales» es utilizada para indicar tanto una persona en la comunidad (por ejemplo, personal miembro de una organización comunitaria) como una

organización en la comunidad (por ejemplo, ONG o centro educativo). Fontecha *et al.* (2018, p. 30) plantean «los actores sociales como interlocutores válidos, de quienes se puede aprender y con quienes vale la pena crecer institucionalmente», ya que por la posición externa en la que se encuentran desempeñan un papel crucial al interactuar con la institución universitaria en el flujo universidad-sociedad.

No obstante, a pesar del papel clave que juegan en los proyectos de ApS, sus voces han sido poco oídas. La insuficiente investigación que los tenga en cuenta pone de manifiesto, por un lado, la tradicional falta de énfasis comunitario de las instituciones de Educación Superior, y por otro, que el modelo de investigación profesional de expertos restringe los aportes de la comunidad en el que todavía domina la hegemonía de la universidad. El trabajo que aquí se presenta tiene interés por responder a este vacío.

En concreto, en la búsqueda de superar estos obstáculos en la investigación sobre ApS en el contexto español, este capítulo da cuenta de una investigación que aborda las percepciones de los agentes sociales colaboradores en proyectos de ApS, con la intención de comprender sus discursos de cómo se expresan y atribuyen significado a la colaboración en el desarrollo de proyectos de ApS con la universidad o sobre las condiciones de la colaboración para que desencadene niveles relevantes y sostenibles de colaboración entre las instituciones de Educación Superior y la comunidad.

El foco se ha centrado en los agentes sociales, esencialmente, porque sus perspectivas nos conducen a intervenciones orientadas a la acción (Hart *et al.*, 2013). La escasa producción científica que relacione las percepciones de los agentes sociales sobre las relaciones con la universidad y el servicio que prestan justifica la oportunidad de investigar sobre esta cuestión, cuya comprensión puede permitir a los administradores y al profesorado evaluar una serie de procesos de creación de alianzas, así como facilitar el avance y la prueba de la teoría relacionada con el establecimiento, desarrollo y sostenibilidad de redes de colaboración. En definitiva, se pretende contribuir a la reflexión sobre cómo mejorar la comprensión de lo que significa la colaboración como estrategia para aprender juntos y como indicador de calidad.

2. Marco teórico

Comenzamos esta sección con un enfoque en la colaboración como un concepto sustancial en los marcos epistemológicos, ontológicos y éticos que conforman la metodología de los proyectos ApS.

En este trabajo se utiliza el término *asociación* (*partnership*) aplicado a la relación entre la comunidad y la universidad. Siguiendo a Clayton *et al.* (2010) sostenemos que los términos *relación* (*relationship*) y *asociación* (*partnership*) no son intercambiables. Así, no todas las relaciones son asociaciones.

Las relaciones pueden ser de naturaleza informal, a corto plazo y/o informal; o pueden ser formales, complejas, de largo plazo y/o multifacético; en cualquier caso, podrán ser caracterizadas por una amplia gama de interacciones con diferentes capacidades, objetivos y resultados. El término *asociación* es a menudo aplicado a toda la gama de conexiones entre comunidades y universidades. Se usa *relación* para referirnos a las interacciones entre personas y el término *asociación* para describir un tipo particular de relaciones identificadas por tres cualidades: cercanía, equidad e integridad (Bingle y Hatcher, 2002). Nuestro análisis se centra en la percepción de los agentes sociales sobre la calidad de las colaboraciones entre entidades sociales y la universidad.

El establecimiento de alianzas de colaboración entre la universidad y la comunidad es un medio a través del cual las instituciones de Educación Superior han tratado de enriquecer las experiencias formativas y de dar respuesta a su compromiso con la comunidad. Gibbons (2005) señala la necesidad de reimaginar dicha relación y apela a la aparición de «un nuevo contrato social». Asimismo, Moore (2014, p. 10) propone reformular el compromiso «no como un producto deseado, sino como el proceso necesario a través del cual la comunidad y la universidad interactúan para fortalecer las comunidades», concibiendo el compromiso como un flujo de conocimiento bidireccional. En palabras de Donahue *et al.* (2003), la forma en que colaboramos con la comunidad es un aspecto definitorio del ApS para superar la idea de proyectos por la comunidad a los proyectos con la comunidad. Tal colaboración requiere comunicación continua entre los socios sobre las necesidades, el desarrollo, la implementación, y la evaluación de un proyecto; los roles y las responsabili-

dades de los socios del proyecto claramente definidos; y una visión compartida de los resultados.

Existen estudios que combinan las nociones de ApS con las potencialidades del desarrollo de la comunidad, otras que se centran en el papel del servicio, de la intervención de los docentes en el espacio y la construcción de los aprendizajes en el alumnado o en la colaboración para el aprendizaje conjunto. En concreto, Sigmon (1996) describe cuatro formas de vincular servicio y aprendizaje:

- El ApS se centra en el servicio como principal y en el aprendizaje como secundario.
- El ApS se enfoca en metas de aprendizaje, con el servicio como secundario.
- El ApS reconoce que cada uno es una entidad separada e importante, pero no vinculada.
- El ApS enfoca el tema de la colaboración como que todos los socios tanto profesorado como alumnado son servidores y a la vez que servidos por la comunidad. Es decir, como un proceso de ida y vuelta.

Sigmon (1996) señala que el profesorado, con demasiada frecuencia, piensa primero en la comunidad como un lugar para el servicio. En la medida en que se convierte en un sitio para el aprendizaje, tal aprendizaje a menudo se limita a aprender acerca de las personas que permanecen etiquetadas como personas «otras» (sin hogar, en riesgo, en exclusión, etc.). Creemos que el potencial del ApS es mayor cuando el enfoque no está en el servicio o en aprender sobre el otro, sino en aprender juntos y donde todos los participantes tienen perspectivas valiosas.

Desde una perspectiva crítica, Clifford (2017, p. 56) cuestiona si la colaboración, siendo un componente clave, no se habrá convertido frecuentemente en una consigna para un intercambio de bienes y servicios que refuerza relaciones desiguales. Asimismo, Chupp *et al.* (2021) afirman que el alumnado necesita ver modelos de colaboración auténticos que priorizan la transformación sistémica en lugar de la contabilización de horas y la producción de entregables como medidas de su nivel de compromiso. Sabiendo que la construcción neoliberal promueve la mercantilización e impulsa a pensar en la colaboración como

producto, es importante considerar formas negociadas de entender la colaboración que permite que las partes interesadas se unan para desarrollar capacidades y producir resultados que de otro modo nadie podría producir por separado.

Clayton *et al.* (2010, pp. 7-8) establecen tres etapas principales para definir la calidad de las relaciones de colaboración: explotadora, transaccional o transformacional. En las relaciones de explotación los costos exceden los beneficios para uno de los socios. En las transaccionales las personas se unen sobre la base de un intercambio, cada cual ofrece algo que el otro desea. Ambas partes se benefician del intercambio, pero sin crecimiento. Y en las relaciones transformacionales las personas se unen en procesos más abiertos de duración indefinida, exploran posibilidades emergentes, revisan sus propias metas e identidades y desarrollan sistemas en los que trabajen más allá del *statu quo* existiendo no solo beneficio, sino crecimiento.

Butin (2003, p. 1684), desde una perspectiva postestructuralista, sugiere que el ApS es «un lugar de construcción, destrucción y reconstrucción con profundas consecuencias de cómo vemos la definición y los límites del proceso de enseñanza». Como pedagogía revolucionaria, el ApS puede ser una herramienta educativa idónea para promover la justicia y la democracia siempre que estemos dispuestos a trascender los límites disciplinares, a movernos desde un lenguaje y filosofía de proyectos a relaciones y a aprovechar nuestro relativo privilegio para vivir una vida solidaria, es decir, sacrificando nuestra individualidad para una experiencia más comunitaria y reconociendo la capacidad de dar nuestra vida con nuestro trabajo a otros (Renner, 2011, pp. 110-111).

Butin (2005) también sugiere que hay cuatro lentes a través de las cuales se puede considerar la eficacia del ApS: 1), la *técnica*, centrada en la eficacia pedagógica del programa; 2), la *cultural*, centrada en los significados y prácticas para los individuos que sirven y aquellos a quienes sirven; 3), la *política*, centrada en la promoción y empoderamiento y/o desempoderamiento de las voces de los diversos participantes en la práctica de la justicia social; y 4), la *posmoderna*, centrada en si el programa mantiene o altera los límites y las normas por las cuales los participantes se dan sentido a sí mismos y a su mundo.

3. Método

3.1. Diseño

Este capítulo forma parte de una investigación más amplia en la que se pretende evaluar el impacto de la universidad en la comunidad a través de los proyectos de ApS. En trabajos previos se han recogido las opiniones de diferentes actores: profesorado (Rodríguez-Izquierdo *et al.*, 2017), alumnado (Martínez *et al.*, 2020) y agentes sociales. En este trabajo damos cuenta de la percepción de los agentes sociales.

La investigación se llevó a cabo con una metodología cualitativa con diseño de casos múltiples (Yin, 2018) de tipo descriptivo-interpretativo para conocer los diferentes significados que los agentes sociales involucrados en experiencias de ApS atribuyen a un fenómeno particular.

3.2. Participantes

Para la elección de los participantes que configuraban los casos, se empleó un muestreo intencional (Patton, 2002) caracterizado por su calidad y no su cantidad. Específicamente se eligieron de acuerdo con los siguientes criterios: organizaciones de características similares en tamaño, contexto y tipología de los servicios, organizaciones que colaboran con proyectos de ApS desde al menos dos años, predisposición para colaborar en la investigación (tabla 1). En concreto, se trata de agentes vinculados a cinco entidades colaboradoras en Andalucía.

3.3. Técnica de recogida de datos

La técnica utilizada para la recogida de datos fueron los grupos de discusión en los que se combinó el criterio de homogeneidad y heterogeneidad sugerido por Krueger y Casey (2000) que indica que cada grupo debe ser lo suficientemente homogéneo para evitar situaciones de inhibición, condicionamiento o prevalencia de opiniones y a la vez la heterogeneidad con relación al mayor número de variables diferenciadoras dentro de un mismo colectivo para analizar discursos desde diferentes posiciones, experiencias y lugares. Además, se quería garantizar que existiera la possibili-

Tabla 1. Características de los casos

| Caso | Titularidad | Tipología de entidad | Tamaño | Años de colaboración | Ámbito |
|------|-------------|----------------------|---------|----------------------|----------------|
| 1 | Pública | Estatal | Grande | 3 | Sanidad |
| 2 | Privada | Fundación | Mediana | 5 | Social |
| 3 | Pública | Autonómica | Mediana | 4 | Empresarial |
| 4 | Privada | ONG | Pequeña | 6 | Socioeducativo |
| 5 | Privada | Cooperativa | Pequeña | 2 | Educativo |

Nota: elaboración propia.

dad de que los sujetos tuvieran opción de intervenir durante un espacio de tiempo razonable para manifestar sus respectivas percepciones, por lo que se decidió que los grupos estuvieran formados por un mínimo de 7 personas y un máximo de 10. A la vez, se procuró que, al menos, hubiera dos participantes de cada de cada uno de los agentes sociales y se tomó en cuenta el género, para que los grupos fuesen mixtos. Finalmente, aplicando los criterios descritos, quedaron un total de cinco grupos de discusión.

Tabla 2. Composición de los grupos de discusión

| Grupo | N.º participantes | Sexo | Antigüedad |
|-------|-------------------|------------------------|---------------|
| G1 | 8 | 5 mujeres 3 hombres | Media 10 años |
| G2 | 10 | 4 mujeres 6 hombres | Media 6 años |
| G3 | 8 | 3 mujeres 5 hombres | Media 5 años |
| G4 | 7 | 4 mujeres 3 hombres | Media 9 años |
| G5 | 8 | 3 mujeres 5 hombres | Media 7 años |

Nota: elaboración propia.

El protocolo principal de preguntas que guiaron la discusión fueron las siguientes: 1) ¿Qué valor atribuye a la colaboración con la universidad a través del ApS y cómo responde a sus nece-

sidades?; 2) ¿Qué percepción tienen del valor de la colaboración para la universidad?; 3) ¿Cuáles son las fortalezas de la colaboración establecida?; 4) ¿Y las debilidades?; 5) ¿Qué condiciones deben darse para el beneficio mutuo de estas experiencias?

3.4. Procedimiento

El trabajo de campo se llevó a cabo entre abril de 2021 y febrero de 2022. Para poder acceder a los participantes, se contactó con cada entidad colaboradora para que al menos identificaran dos participantes en cada uno de los grupos de discusión. Una vez identificados los participantes se concertaron citas con cada una de las personas de cada grupo.

Los grupos de discusión fueron realizados de manera presencial por la investigadora principal según el protocolo establecido y bajo el mismo guion de preguntas con una duración aproximada entre 60 y 90 minutos. Los objetivos de la investigación fueron explicados a los participantes y cada participante firmó un formulario de consentimiento informado a través del cual aceptó participar voluntariamente en el estudio y dio la autorización para proceder a la grabación, atendiendo al compromiso de confidencialidad. Todas las discusiones fueron transcritas textualmente para su lectura comprensiva y análisis en profundidad de estas.

3.5. Análisis de datos

Se utilizó el análisis temático que combina enfoques inductivos y deductivos para la identificación de temas o categorías de interpretación de los datos (Creswell y Creswell, 2018). En la práctica, las transcripciones fueron codificadas en el *software* QSR N-Vivo13 de acuerdo con una estructura de códigos de dos niveles (códigos y subcódigos). En general, los códigos (más amplios) fueron definidos deductivamente, en base a las preguntas de investigación, revisión de literatura y marco teórico; en tanto, a través del proceso mismo de organización de la información, los subcódigos (más específicos) fueron emergiendo inductivamente. El plan de análisis con el que se organizaron los resultados que se presentan en la tabla 3 consideró tres dimensiones principales para explorar el significado atribuido por los agentes sociales a la colaboración

en el desarrollo de proyectos de ApS con la universidad: 1) valoración de la colaboración con la universidad; 2) condiciones para la sostenibilidad de la colaboración, y 3) retos para la colaboración.

Tabla 3. Dimensiones y categorías deductivas

| Dimensiones | Categorías |
|---|--|
| Valoraciones de la colaboración | Colaboración y servicio Valor de la colaboración para la entidad Valor de la colaboración para la universidad Beneficios del servicio Tensiones en la colaboración |
| Condiciones para la sostenibilidad de la colaboración | Reciprocidad Crecimiento mutuo Confianza y equidad en la colaboración |
| Retos para la colaboración | Posicionamiento de la universidad Formación en ApS Investigación colaborativa |

Nota: elaboración propia.

4. Resultados

Atendiendo al objetivo de la investigación y al análisis realizado, los resultados se presentan alrededor de las tres dimensiones principales.

4.1. Valoración de la colaboración con la universidad

Los datos revelan ambivalencia de sus posiciones respecto a las valoraciones de los agentes sociales hacia la colaboración con la universidad. Se identifican dos ejes principales. Por una parte, los que destacan la colaboración como producto y, por otra, los discursos que inciden en la colaboración como aprendizaje.

En el primer grupo, los participantes perciben la dificultad de estar en sintonía con la universidad y subrayan la diferencia entre los fines de la colaboración para la universidad y para las entidades. En este sentido, surgen expresiones de este tipo:

Hay una desconexión importante entre lo que la universidad considera como colaboración y lo que se genera en mi organización como resultado de la colaboración a través del ApS. A los profesores les preocupa fundamentalmente el aprendizaje de sus estudiantes. A nosotros lógicamente el servicio que prestamos a nuestros usuarios. A veces, hablamos lenguajes diferentes.

Desde este posicionamiento cuestionan al profesorado que se sitúa en un lugar hegemónico del conocimiento que responde a una concepción de universidad tradicional que no alcanzan a entender. Uno de los agentes colaboradores expresa lo siguiente:

Llama la atención, en los tiempos que vivimos, que algunos profesores vienen pensando que lo saben todo y esperan que nos convirtamos en ayudantes de sus estudiantes, pero jamás se ven a sí mismos como ayudados.

Otra parte de los participantes definen la colaboración como un proceso de aprendizaje y beneficio recíproco. En este grupo se percibe la colaboración como una relación muy valorada en las expresiones de los agentes colaboradores.

Creo que los profesores que se meten en esto tienen otra idea diferente del mundo. Nos perciben como auténticos colaboradores y no solo como un lugar para su beneficio. Noto muchos cambios en ellos.

Este grupo también alude a la colaboración como aprendizaje conjunto a través del ensayo y error. En estas concepciones se refieren a una relación en igualdad donde todos ganan y todos dan.

Los profesores, cuando vienen, no solo piensan en el servicio como mejora para sus estudiantes. También buscan la colaboración porque promueven una docencia comprometida y les preocupa lo que intentamos construir con nuestros proyectos. Se les nota un interés sincero por apoyar una sociedad más justa y por conectar la universidad con la comunidad.

En síntesis, por un lado, se concibe la colaboración como un fin para lo académico desde el ejercicio del poder del conocimiento. Este posicionamiento es percibido como inverosímil en la actualidad. Mientras que el segundo eje resuena con los principios de universidad comprometida que se centra no solo en los resultados, sino también en los objetivos comunes a lograr.

4.2. Condiciones para la sostenibilidad de la colaboración

Los hallazgos sugieren que los agentes son conscientes de las condiciones que a largo plazo y para un servicio sostenible requiere la colaboración. En este sentido se identifican varios elementos, entre los que subrayan la toma de decisiones compartida que garantiza que los compromisos sean mutuos.

Pienso que todos somos conscientes de que la relación requiere compartir objetivos. Para ello, es fundamental que nos pongamos de acuerdo en lo que vamos a hacer y en cómo vamos a trabajar juntos.

Otro de los factores que se destaca como fundamente es la igualdad como vía para la colaboración y su continuidad.

No se puede llegar a pedir colaboración sin escuchar las necesidades que tenemos nosotros. Toma tiempo que entiendan que nosotros también podemos contribuir para que sea un beneficio también para ellos.

A este respecto, los agentes son conscientes de la falta de recursos que también tiene la universidad. Sin embargo, hemos encontrado que el ApS es una pedagogía que alienta a los participantes a salir de su zona de confort y, en el proceso, descubrir más sobre sí mismos y sobre los otros.

Acompañar a los alumnos nos implica tiempo y recursos que no siempre tenemos. El profesorado a veces tampoco tiene tiempo para desplazarse y venir a conocer en el terreno lo que hacemos. Es un problema por ambos lados, pero merece la pena para comprender mejor lo que pretendemos hacer juntos.

Los participantes indican que requiere dedicación y compartir una visión común, lo que pasa por otro de los elementos básicos como es la flexibilidad de horarios.

La fragmentación de las asignaturas merma los beneficios de la colaboración. La condición que yo destacaría serían más flexibilidad y apoyo institucional.

Es interesante cómo los agentes apuntan a la necesidad de más apoyo estructural para la generación de vínculos significati-

vos entre la universidad y la comunidad que requiere algo más que el compromiso individual.

4.3. Retos para la continuidad de la colaboración

En relación con los retos se incide en la implicación de los agentes sociales en todas las fases del proyecto que, desde su perspectiva, puede resultar en un mayor impacto. Uno de los participantes lo expresaba de la siguiente manera:

Participamos en proyectos organizados desde la universidad. Estaría bien que nuestra participación fuera más plena no solo en la ejecución, sino también en la planificación y evaluación... Queda aún un camino para recorrer, pero estamos en la vía de estrechar más la colaboración.

Un segundo reto que emerge de los discursos es la falta de formación sobre ApS y señalan cómo la colaboración pasa por distintas fases en las que se profundiza y se acuerda lo que el ApS significa para todos los participantes.

La formación en ApS es fundamental también para nosotros. Nuestra colaboración ha pasado por distintos momentos. Al principio era más dirigida por los profesores de la universidad. Después fuimos comprendiendo mejor el ApS y pasamos a la toma de decisiones más colaborativa. Por ejemplo, de la duración del servicio. Ahora la colaboración es más horizontal. Por ejemplo, nosotros también evaluamos a los estudiantes y los profesores nos dan ideas para nuestros proyectos.

En este último caso destaca la forma de expresar la colaboración como «nuestra». Los agentes sociales también se refieren al cambio de actitud por ambas partes y al aumento de la implicación, que se entiende como un proceso de aprendizaje y crecimiento. No por ello los agentes sociales han dejado de poner de manifiesto que, en ocasiones, el ApS se ha convertido en un símbolo de la necesidad de demostrar cómo el servicio es una meta en lugar de una vía para el cambio institucional.

Es evidente que el ApS tiene un impacto en los aprendizajes del alumnado y para nosotros también. Pero queda mucho por hacer hasta cambiar las formas en cómo trabajamos conjuntamente y cambiamos las normas institucionales.

En otras palabras, los agentes indican que tenemos que seguir adelante para mejorar la eficacia institucional de la colaboración como parte del cambio de las partes que asumen que el aprendizaje es un proceso continuo hasta que se transforman las organizaciones en su cultura. Se trata de prácticas complejas por lo que tienen de novedoso en las instituciones (sociales y universitarias) y requieren de compromisos serios con una forma de entender la colaboración que supera el mero cumplimiento de mandatos administrativos impuestos.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue examinar el significado atribuido por los agentes sociales a la colaboración en los proyectos de ApS. Tras el análisis de los resultados, y atendiendo a los objetivos del estudio, podemos concluir lo siguiente.

En primer lugar, de manera global, los agentes sociales interpretan la colaboración de maneras diversas. Las valoraciones de los agentes sociales, para una parte, suelen estar vinculadas a la concepción tradicional del ApS asociada a ser «ayudados»; para otra parte, se muestra que la colaboración a través del ApS puede cambiar la noción de «la universidad para la comunidad» al de «la universidad con la comunidad» cuando los agentes implicados en el ApS se comprometen en todas las fases de los proyectos. Para ello, se requiere poner en cuestión el modelo de ApS tradicional haciendo más espacio para la construcción de relaciones transformadoras, lo que supone un desafío, pero ayudará a acercarnos a los ideales expuestos en el ApS crítico para fomentar nuestras conexiones con la justicia social y reafirmar nuestra colaboración con y no para la comunidad (Tapia, 2012). En este sentido, según Butin (2003, p. 1682):

Una perspectiva política rechaza el ApS como una metodología instrumental y de mejora para, en cambio, centrarse en cómo el aprendizaje del servicio afecta las relaciones de poder entre y a través de los diversos individuos, grupos e instituciones.

Asimismo, los hallazgos cuestionan las perspectivas utilitaristas de los vínculos establecidos en este tipo de experiencias y

destacan la construcción y la naturaleza crítica del servicio que hace la colaboración significativa. En términos de Clayton *et al.* (2010), pasar de las relaciones transaccionales como instrumentales y a menudo diseñadas para completar tareas a corto plazo a las relaciones transformacionales en las que ambas personas/instituciones crecen y cambian, debido a compromisos más profundos y sostenibles. Dichas relaciones ponen a todos los socios en igualdad de condiciones al atender la participación, la satisfacción y las perspectivas de todos por igual al aprender conjuntamente. Es algo nuevo que requiere de todos los participantes un cambio de mentalidad y de práctica.

En segundo lugar, es de destacar la información aportada en esta investigación sobre las condiciones que los agentes sociales señalan para que los proyectos de ApS sean sostenibles y proporcionen oportunidades significativas y beneficiosas para el estudiantado, el profesorado y los agentes comunitarios. En este sentido, es preciso unir el conocimiento de la comunidad con el conocimiento profesional ofrecido por el profesorado y el alumnado universitario para llegar a soluciones a los problemas de la comunidad. En este respecto, los agentes sociales aluden a la necesidad del cambio del posicionamiento de algunos docentes universitarios que den lugar al proceso y a la reciprocidad versus a los productos y al aprendizaje académico, para profundizar en una comprensión del ApS que promueve prácticas orientadas a la comunidad (Clifford, 2017) alineando el ApS desde una perspectiva crítica (Mitchell, 2008) en contraste con el ApS tradicional que puede reforzar los valores neoliberales de «lo personal sobre la agencia colectiva» (Morton y Bergbauer, 2015, p. 19). Esta disociación se ve en el modelo dominante de ApS, el modelo técnico (Butin, 2007).

En general, los datos respecto a las condiciones están en consonancia con las encontradas en trabajos previos sobre los elementos necesarios percibidos por el profesorado (Rodríguez-Izquierdo, 2017). Es decir, los hallazgos obtenidos permiten sostener que cuando los equipos se toman el tiempo para evaluar sus esfuerzos, demuestran una seriedad de propósito que conduce a un alcance más significativo y a actividades vinculadas a objetivos comunes que contribuyen a proyectos que son mutuamente beneficiosos (Mtawa y Fongwa, 2020). Como ya pusimos en valor en otro trabajo (Rodríguez-Izquierdo, 2023), la falta de tiem-

po es una dificultad para la transformación de los modelos transaccionales de ApS a los que aluden Clayton *et al.* (2010). Debido al límite de tiempo que marca el carácter semestral de las asignaturas en los planes de estudio actuales puede ser difícil la construcción de relaciones de confianza que deriven en asociaciones equitativas. Proponemos fortalecer las relaciones a largo plazo que podrían ofrecer mejores oportunidades para que el alumnado comprenda su trabajo comprometido con la comunidad no como un fin, sino como un proceso.

Por último, en cuanto a los retos los discursos apuntan a la necesidad de un cambio en la cultura organizativa de la universidad. Dichos resultados se alinean con otros estudios que articulan la necesidad de generar nuevos procesos, actitudes y comportamientos más proclives a la colaboración y la innovación como instituciones inteligentes que aprenden. En definitiva, flexibilizar la estructura y disponerla para el cambio (Bringle y Hatcher 2002; Clayton *et al.*, 2010). Colaboración institucional que siga los nuevos modelos organizativos que le permitirán innovar, transformar y gestionar el cambio, desarrollarse y hacerse más significativas socialmente, aprender, reconocer cuáles son los servicios necesarios, aquello que mejor saben hacer y ser capaces de transferirlo, aprovechando las sinergias de la colaboración entre entidades y con el entorno, participando, así en múltiples redes que le aporten el *know-how*, así como la estrategia necesaria para ser serviciales y hacerlo de forma excelente.

La tarea de transformación de las actuales estructuras organizativas de la universidad no es fácil, pero es esencial para su modernización y camino a la excelencia. Se observa que las universidades excelentes están pasando de estructuras piramidales, fuertemente jerarquizadas, orientadas al poder y al estatus, a otras más horizontales, participativas y colaborativas, más orientadas a la colaboración y el trabajo en red (Dienhart *et al.*, 2016). En esta dirección destacan las investigaciones realizadas por Bringle *et al.*, 2009 y Clayton *et al.* (2010) que ponen el acento en la importancia estratégica del conocimiento como un mecanismo para promover la democratización de la academia más allá de la lógica cada vez más meritocrática y credencialista.

En resumen, los resultados obtenidos permiten comprender que el éxito de la colaboración se sustenta en un compromiso consensuado con los objetivos compartidos (Chupp *et al.*, 2021)

de las partes interesadas en un trabajo en pie de igualdad, por encima de las perspectivas utilitaristas. En línea con trabajos anteriores, proponemos considerar la colaboración con agentes sociales como factor de calidad más allá del concepto de *calidad* en términos de productividad eficiente del mercado neoliberal más general (Rodríguez-Izquierdo *et al.*, 2022).

En cuanto a las limitaciones de este estudio, cabe destacar que, al adoptar un enfoque cualitativo de estudio de caso, no podemos pretender generalizar los resultados. Sin embargo, los hallazgos obtenidos son esclarecedoras para futuros desarrollos de proyectos basados en ApS. Aún con todo, los datos presentados sirven para demandar la formación de todos los agentes involucrados en proyectos de ApS y para alentar la igualdad en la participación que requiere el desarrollo comunitario. Queda todavía mucho por hacer en términos prácticos para que el ApS no se reduzca a una cuestión de mera satisfacción, sino de transformación social desde práctica basadas en la reciprocidad y el cambio institucional.

Para finalizar, desde una visión prospectiva cabe señalar que se requieren más investigaciones donde los agentes sociales sean los investigadores y no solo los investigados. Es decir, que pasen a producir conocimiento sobre un asunto que les preocupa directamente. Este trabajo es solamente un primer paso para hacer frente a las dinámicas de poder y tomar medidas para cambiar las estrategias que se han de seguir.

6. Referencias

- Bingle, R. G., Clayton, P. H. y Price, M. F. (2009). Partnerships in service learning and civic engagement. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 1(1), 1-20.
- Bingle, R. G. y Hatcher, J. A. (2002). Campus-community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00273>
- Butin, D. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service-learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x>
- Butin, D. W. (ed.) (2005). *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*. Palgrave Macmillan.

- Butin, D. W. (2007). Justice-learning: Service-learning as justice-oriented education. *Equity & Excellence in Education*, 40, 177-183.
- Chupp, M. G., Fletcher, A. M. y Gaulty, J. P. (2021). Toward authentic university-community engagement. *Journal of Community Practice*, 29(4), 435-449. <https://doi.org/10.1080/10705422.2021.1992556>
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J. y Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-21.
- Clifford, J. (2017). Talking about service-learning: Product or process? Reciprocity or solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1-13.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). Sage.
- CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) (2015). *La institucionalización del aprendizaje-servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la sostenibilidad en la Universidad*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADAINSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf>
- Cruz, N. I. y Giles, D. E., Jr. (2000). Where's the community in service-learning research? *The Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 28-34.
- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M., Hirt, L. y Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of Social Psychology*, 156(3), 305-309. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1111856>
- Donahue, D. M., Bowyer, J. y Rosenberg, R. (2003). Learning with and learning from: Reciprocity in service learning in teacher education. *Equity and Excellence in Education*, 36(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/10665680303498>
- Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service learning?* Jossey-Bass.
- Fontecha, A. L., Ruiz, P. L., Gómez, M., Mendoza, L. A. y Rodríguez, É. G. (2018). La proyección social en la Universidad del siglo XXI: Imaginando espacios políticos fuera del aula de clase. *Ratio Juris UNAULA*, 13(26), 23-42.
- Gibbons, M. (2005). *Engagement with the community: The emergence of a new social contract between society and science*. Paper presented at the Griffith University Community Engagement workshop, 4 de marzo, South Bank campus, Queensland.

- Hart, A., Davies, C., Aumann, K., Wenger, E., Aranda, K., Heaver, B. y Wolff, D. (2013). Mobilising knowledge in community-university partnerships: what does a community of practice approach contribute? *Contemporary Social Science*, 8(3), 278-291.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310. <http://dx.doi.org/10.1080/13803610701640235>
- Krueger, R. y Casey, M. (2000). *Focus Groups: A practical guide for applied research* (3.ª ed.). Sage.
- Martínez, V. M., Rodríguez-Izquierdo, R. M., Marcos, M. y Macías, B. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre el aprendizaje-servicio como herramienta para su desarrollo personal y profesional. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 9, 81-101.
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65.
- Moore, T. (2014). Community-university engagement: A process for building democratic communities. *ASHE Higher Education Report*, 40(2), 1-12.
- Morton, K. y Bergbauer, S. (2015). A case for community: Starting with relationships and prioritizing community as method in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1), 18-31.
- Mtawa, N. y Fongwa, S. (2020). Experiencing service-learning partnership: A human development perspective of community members. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0, 1-16. <https://doi.org/10.1177/1746197920971808>
- O'Connor, A. (2012). Beyond the four walls: community-based learning and language. *The Language Learning Journal*, 40(3), 307-320. <https://doi.org/10.1080/09571736.2011.585402>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.
- Renner, A. (2011). To build a sustainable international service-learning partnership: Pushing service-learning beyond the boundaries toward a revolutionary project of community and consciousness in Jamaica. En: B. Porfilio y H. Hickman (eds.). *Critical service-learning as a revolutionary pedagogy: A project of student agency in action* (pp. 95-113). Information Age.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2019). Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 63-73.

- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Service learning and academic commitment in higher education. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Does service learning affect the development of intercultural sensitivity? A study comparing students' progress in two different methodologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.005>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2023). Evaluación de la calidad de las redes de colaboración universidad-comunidad en experiencias de Aprendizaje-Servicio. En: J. García Álvarez, M. Lorenzo Moledo y M. A. Santos Rego (eds.). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (pp. 273-296). Octaedro.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., Benítez-Jaén, A. y Hernández-Carrera, R. (2021). La narración digital como herramienta para potenciar la reflexión en el aprendizaje-servicio. En: R. Díaz-Jiménez y T. Terrón-Caro (eds.). *Metodologías docentes. ¿Otro modelo de universidad pública es posible?* (pp. 11-23). Octaedro.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., Cabillas, M. y Martínez, V. (2017). Percepción del profesorado y calidad en experiencias de aprendizaje-servicio. Un estudio de caso. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 3, 105-117.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., Díaz-Jiménez, A. y Iáñez-Domínguez, A. (2022). El papel de los actores sociales para la construcción de universidades comprometidas con la diversidad. En: J. L. Álvarez Castillo y M. García-Cano Torrico (eds.). *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización* (pp. 109-120). Narcea.
- Santos Rego, M. Á., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Sigmon, R. (1996). *Journey to service-learning: Experiences from independent liberal arts colleges and universities*. Council of Independent Colleges.
- Tapia, M. N. (2012). Academic excellence and community engagement: Reflections on the Latin American experience. En: L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (eds.). *Higher Education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 187-203). Palgrave Macmillan.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.ª ed.). Sage.

El aprendizaje-servicio universitario y el desarrollo educativo de la comunidad: el desafío de la reciprocidad

MIGUEL A. SANTOS REGO

ÍGOR MELLA-NÚÑEZ

GABRIELA MÍGUEZ-SALINA

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

El desarrollo histórico de las universidades ha corrido parejo al devenir de los diferentes pueblos y culturas en los que se sitúan. Por ello, definir la universidad del siglo XXI en nuestro marco de referencia exige prestar atención a factores que contribuyen a una Europa unida, y no solo en la vertiente económica, sino también en otra más social y educativa. En tal sentido, el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) viene siendo uno de los pilares que sostiene la estructuración de este gran club supranacional en términos de democracia y ciudadanía, amén de suponer una respuesta a los retos que plantea la comúnmente denominada sociedad del conocimiento: el incremento de la demanda de formación superior, la internacionalización de la educación y la investigación, el desarrollo de una cooperación eficaz entre universidad e industria, el aumento de los lugares de producción de conocimiento, la reorganización de los conocimientos, y la aparición de nuevas expectativas en cuanto al aprendizaje y la formación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003).

Pues bien, en las sucesivas reuniones que han ido perfilando el desarrollo del EEES, la dimensión social aparece como uno de los ejes en torno a los que gira el nuevo modelo de educa-

ción superior. Así es, cuando menos, desde el Comunicado de Berlín (2003) y su llamada a fortalecer esa importante dimensión de la vida universitaria. Que se continúa más recientemente, con el Comunicado de Roma (2020), donde se afirma que las instituciones de educación superior han de comprometerse, de la mano con sus comunidades, a la realización de actividades conjuntas mutuamente beneficiosas y socialmente responsables.

No puede extrañar, entonces, el notorio espacio que en los últimos años ha ido ganando la *responsabilidad social universitaria* (RSU) en los foros académicos, y aún en otras instancias y esferas cívicas. Naturalmente, hablamos de un enfoque que solicita de la universidad un claro compromiso social, sin menoscabo de un rendimiento de cuentas a propósito de los resultados, en todas aquellas actividades en las que la institución universitaria influye o tiene algún tipo de impacto (Vallaey *et al.*, 2009). Siendo así, también la docencia ha de verse impregnada por un fuerte componente social. Y las conexiones con el entorno no solo es posible que amplíen la significatividad del aprendizaje, sino que probablemente contribuirán al desarrollo comunitario mediante la creación de valiosos vínculos con personas y colectivos próximos.

Con este argumentario de fondo, el aprendizaje-servicio (ApS) puede entenderse como estrategia educativa de utilidad para ir asentando la participación de la comunidad en la universidad y viceversa, compartiendo objetivos en las dinámicas de intervención. Sabemos que la combinación del trabajo universitario con las prácticas de la comunidad genera, por un lado, el interés de los docentes por disminuir la distancia entre mundo académico y contexto social, y por otro, un reconocimiento por los estudiantes del valor del trabajo comunitario en su capacitación profesional. A pesar de ello, necesitamos apurar una mayor implicación de los diversos actores e instituciones sociales, equilibrando los intereses de ambas partes. Pero sin perder de vista la oportunidad de introducir los problemas sociales en el currículo universitario, esperando que ello contribuya a una mayor toma de conciencia sobre la realidad por parte de los estudiantes (Martínez-Rodríguez, 2019).

No hemos de olvidar que buena parte de los aprendizajes previstos en el currículo tienen, directa o indirectamente, rela-

ción con temas que importan, socialmente hablando. Fue precisamente Dewey (1971) uno de los primeros en reconocer el potencial de la unión sociedad-individuo y el hecho de que aprender a actuar con y para los demás optimiza el desarrollo del pensamiento autónomo. Está claro, entonces, que el ApS valora al sujeto que aprende y su relación con la comunidad, además de lo que esta puede aportar en términos de experiencia. En cualquier caso, el aprendizaje efectivo y comunitariamente funcional se enriquece gracias a procesos de reflexión en la dialéctica teoría-práctica (Campo, 2008).

En síntesis, lo que nos proponemos en el capítulo es dar cuenta del ApS en cuanto que metodología activa susceptible de encauzar valiosas relaciones entre las instituciones universitarias y el entorno comunitario. Desde luego, conjugar formación académica y servicio a la comunidad, con la posibilidad añadida de que entidades varias sobre el terreno se conviertan en agentes educativos, hace de ella una metodología apropiada para fortalecer la misión cívica de la universidad.

Con todo, nuestro interés aquí se centra en explorar las ventajas de una genuina colaboración entre instituciones universitarias y entidades o colectivos del entorno. A tal efecto, la primera escala del itinerario analítico es el potencial educativo de la comunidad, seguida de lo que puede llegar a implicar la reciprocidad universidad-comunidad. Antes de proponer una vía de tránsito hacia un modelo de la metodología más democrático, equitativo y participativo.

2. El poder educativo de la comunidad

En una sociedad cada vez más compleja y en constante riesgo de fractura social como resultado de un modelo de progreso que depende de un crecimiento económico insostenible, la educación se presenta como herramienta clave para abordar los retos que en la actualidad afrontan nuestras instituciones sociales (Aguado, 2010). En este marco, la participación de la comunidad en todos los ámbitos educativos y, más concretamente, en la educación superior, ha ido ganando cada vez más importancia a propósito de un afán de búsqueda e incorporación de su potencial a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para lo que interesa, epistémicamente hablando, en el presente capítulo, podríamos definir a la comunidad como el conjunto de individuos o personas que se identifican, de manera recíproca, con determinadas particularidades, características, y aun objetivos, susceptibles de compartirse en determinados espacios de vida en común (Garzón, 2020).

Conviene aclarar, desde luego, que el de *comunidad* ha sido y sigue siendo un concepto en constante evolución, de la misma manera que ha ocurrido y ocurre con las prácticas sociales y las propias sociedades como un todo. En este sentido, presenta diversos modos de comprensión, siendo posible establecer entre gran parte de ellos una confluencia prístina: su simple existencia precisa de que, previamente, se haya establecido un sentimiento de pertenencia por parte de las personas que la conforman, de donde deviene un singular compromiso de formar parte de esta y haber llegado a compartir un espacio común (Garzón, 2020; Pons *et al.*, 1996).

En el ámbito propiamente educativo, el tratamiento del potencial de las comunidades ha sido abordado desde perspectivas varias, siendo una de ellas la del *aprendizaje dialógico*, cuyos postulados apuntan en una dirección previsible, esto es, que, para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo, las personas necesitan establecer una serie de interacciones ricas en diversidad y apoyadas en patrones comunicativos, junto a una dinámica relacional lo más equitativa posible. Lo que se reconoce así es sencillo y complejo a la vez: todos los individuos poseen conocimientos y, consiguientemente, se han hecho poseedores de una inteligencia cultural. En este marco, surge también la definición de *comunidades de aprendizaje*, cuyos rasgos identitarios son definidos por Guarro (2005) como sigue:

- *Participación*: se refiere a la implicación de todos los agentes sociales en la formación, de tal manera que se optimicen recursos y se constituyan nuevas estructuras organizativas.
- *Centralidad del aprendizaje*: el objetivo fundamental es que todas las personas puedan desarrollar al máximo sus potencialidades, aprovechando el tiempo de aprendizaje y planificando colectivamente la enseñanza.
- *Expectativas positivas*: se apuesta por las altas expectativas del alumnado y por las capacidades que todos poseemos.

- *Progreso permanente*: mediante la evaluación del proceso, de tal modo que permita comprobar tanto los aspectos positivos como aquellas necesidades de mejora.

En relación con lo que acabamos de apuntar y con el inequívoco propósito de incorporar otros espacios y procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá del ámbito estrictamente formal, nacen las *comunidades de práctica*, definidas por Wenger (1998) como grupos de individuos a quienes une una preocupación o pasión por alguna actividad que realizan, y que, a partir de las interacciones regulares, aprenden dinámicas de mejora. De acuerdo con el mismo autor, la abundancia de interrelaciones dentro de las comunidades de práctica tiende a generar una nueva perspectiva del aprendizaje, que no es ajena al modo en que se va abriendo paso una identidad comunitaria (Wenger, 1998).

A este respecto, podemos considerar tres puntos primordiales en la constitución de una comunidad de práctica (Wenger *et al.*, 2002). El primero se refiere al compromiso, puesto que la práctica no es algo abstracto, ya que los miembros se llegan a implicar en acciones concretas o ideas comunes. El segundo apunta a una «empresa conjunta», dada la importancia de una constante renegociación entre todos sus miembros, favoreciendo, con ello, un sentido de responsabilidad por parte de los participantes. El último punto se refiere al repertorio compartido, esto es, los conceptos, las rutinas o, incluso, los instrumentos que la comunidad elabora o adopta en el curso de su funcionamiento.

A estos puntos es necesario añadirles, como eje primordial, los contenidos, es decir, el aprendizaje como experiencia a través de procesos de negociación y renegociación del significado, y las modificaciones de las destrezas individuales, habilidades y conocimientos que pueden afectar al sentido de pertenencia del individuo a la comunidad. No es difícil relacionar este concepto con experiencias resultantes de proyectos de ApS, ya que el propio Wenger (1998) las sitúa tanto en contextos instructivos formales como en no formales.

En relación con esta identidad colectiva, Rodríguez (2008) argumenta que puede ser entendida como resultado de una concepción más holística del aprendizaje que agrupa una diversidad de ejes, unidos a partir de la experiencia cotidiana de las personas. De este modo, bajo un punto de vista sociocultural, el

aprendizaje y el mismo desarrollo de la identidad son concebidos como resultado de un proceso activo de participación social en las comunidades de práctica (Barton y Tusting, 2005; Lave, 1996; Rogoff, 1994; Wenger, 1998).

Del mismo modo, a medida que las personas son partícipes de una comunidad de práctica, su identidad profesional cambia, por ejemplo, al ir haciéndose con nuevos códigos y prácticas; el modo en el que participan en la comunidad también muda con una experiencia cada vez mayor, desde una participación periférica hacia una más nuclear o central (Lave y Wenger, 1991). En el caso de proyectos desarrollados conjuntamente entre miembros de la comunidad y docentes, el poder transparentar la práctica es una indicación que los participantes valoran, en tanto en cuanto lo que comunican será de utilidad para otros, y, a su vez, están dispuestos a que otras personas puedan influir en la modificación de sus puntos de vista de cara a la mejora de los resultados (Ávalos, 2011).

Es importante aclarar, de acuerdo con Wenger (1998), que una comunidad de práctica no es sinónimo de un club de amigos o una mera red de conexiones en sitios web. Al contrario, se trata de un conjunto de agentes que tienen común interés sobre diversos elementos, que son capaces de comprender o, en su caso, de hacer mejor mediante la continua interacción. En el caso concreto que aquí se estudia, se trata de un grupo de docentes, miembros de entidades y/o colectivos sociales que comparten el interés tanto por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad como por atender a las necesidades de la sociedad local. Para ello, se hace necesario, como se mencionará más adelante, desarrollar relaciones de reciprocidad en tales procesos. Dicha reciprocidad supondrá que los participantes desarrollen habilidades de variado signo y dimensión, a la vez que aprenden unos de otros.

3. El aprendizaje-servicio: fortaleciendo vínculos entre universidad y comunidad

En la línea de lo expuesto hasta aquí, es momento de situar el ApS como una de las metodologías educativas que más ha de-

mostrado incidir en las relaciones entre instituciones educativas y comunidad. Más aún en la universidad, toda vez que este tipo de proyectos no solo responden a claras pretensiones de innovación pedagógica y desarrollo de competencias, sino que también se articulan como una respuesta al fortalecimiento de la dimensión social de la formación (Santos Rego *et al.*, 2020).

No obstante, y pese a la importancia de la comunidad en este tipo de experiencias, no se dispone de investigaciones consistentes acerca del impacto ejercido por el ApS en este sentido, y menos aún sobre las relaciones que se establecen entre las dos partes. No por ello debemos obviar que gran parte de las variables y los rasgos que definen al ApS se asocian al servicio y a la relación con la comunidad. Es, por supuesto, el caso de principios como la participación de los estudiantes en el servicio, la satisfacción de necesidades reales en la comunidad, con un ejercicio reflexivo continuado y consistente, o la reciprocidad entre la institución universitaria y los socios comunitarios (Hernández-Barco *et al.*, 2020).

Recordemos la afirmación de Ward y Wolf-Wendel (2000), en el inequívoco sentido de que sin comunidad no habría ApS como tal. Precisamente por ello, resulta de interés estudiar el impacto que se produce en las entidades sociales y/o en los colectivos con los que se trabaja, así como el consecuente influjo que se pueda producir en los procesos de aprendizaje del alumnado.

Pero la realidad es bien distinta. Y es que la investigación en ApS ha demostrado un gran interés por la vertiente más relacionada con el aprendizaje y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes universitarios (Santos Rego *et al.*, 2021). Y eso que hace ya dos décadas que Holland (2001) defendía que, si la evaluación en el ApS se centraba exclusivamente en el alumnado, dejaría de lado los impactos producidos en otros agentes de gran importancia en este tipo de proyectos: la comunidad, el profesorado y la propia institución. Pudiera pensarse que esa menor atención investigadora se deba, simplemente, a que las universidades no consideran una prioridad su efectiva conexión con la comunidad, lo cual, de confirmarse, repercutiría, sin duda, en la consistencia de sus discursos y la credibilidad de sus actuaciones a favor de una mayor sostenibilidad (Menon y Suresh, 2020).

Ahora bien, el eje principal de este trabajo no resulta igualmente novedoso en todas las latitudes geográficas, pues si bien

es muy escasa la atención prestada a las relaciones comunidad-universidad en la investigación sobre ApS en Europa (Sotelino *et al.*, 2021), en el caso de EE. UU. Unidos la trayectoria ha sido ciertamente más pródiga.

En aquella orilla del Atlántico fue ya a principios del actual siglo XXI que Cruz y Giles (2000) publicaron un trabajo cuyo título invitaba a la reflexión: *Where's the community in service-learning research?* Este artículo supuso una llamada a investigar el papel de la comunidad en el ApS, y desde su publicación se han sucedido diferentes estudios confirmando las ganancias que la comunidad obtenía de tales proyectos, siendo los ejes centrales el intercambio de conocimiento y la satisfacción de las necesidades de entidades y/o colectivos (Nduna, 2007; Schmidt y Robby, 2002; Van Rensburg *et al.*, 2019).

Por su parte, Shek *et al.* (2021) trataron de concretar aquellas variables que incidían en una percepción positiva del ApS en la comunidad, indicando que el modo en que se percibe el contenido del proyecto, la reputación de quien lo ofrece y los beneficios recibidos son predictores de la satisfacción general de los destinatarios. En una línea similar, D'Arlach *et al.* (2009) aluden a tres requisitos para que un proyecto resulte exitoso en la comunidad: 1) amplia reflexión sobre los problemas sociales que definen las actividades a desarrollar; 2) toma de conciencia de que las dinámicas comunitarias pueden dar lugar a momentos incómodos; y 3) establecimiento de compromisos a largo plazo por parte de personas de diferentes niveles y contextos sociales.

Vemos, pues, que la investigación en ApS desde una óptica comunitaria no se antoja una tarea sencilla, pues son múltiples las variables y dimensiones en las que se puede enfocar el proceso evaluativo. A continuación, nos fijamos en dos clasificaciones sobre los aspectos en los que la investigación educativa debe detenerse cuando se trata de examinar los resultados de un proyecto de ApS en la comunidad.

En primer lugar, Holland (2001) repara en las siguientes cuestiones a las que se debe atender:

- La capacidad para cumplir con la misión de la entidad, así como para introducir nuevas actividades o servicios.
- El impacto económico, como nuevas vías de financiación.

- Percepción de la reciprocidad, es decir, si la entidad propone objetivos para la relación de partenariado, o participa en la propuesta de objetivos para la universidad y los estudiantes.
- Sostenibilidad del partenariado, entendida como confianza mutua.
- La satisfacción de la propia entidad, especialmente en lo concerniente a la intención de continuar la colaboración.

En una línea similar, para Gelmon *et al.* (2001), evaluar la comunidad en el ApS exige prestar atención a los resultados que experimenta la propia entidad y a la naturaleza de las relaciones establecidas. Respecto de los resultados, lo que proponen es focalizar la atención en la capacidad para enfrentar su misión, los beneficios sociales obtenidos y también los singularmente económicos. En cuanto a las variables implicadas en las relaciones de partenariado que se producen entre la comunidad y la universidad, aluden a la naturaleza de las relaciones (el partenariado en sí), la naturaleza de la interacción comunidad-universidad, la satisfacción con dichas relaciones (sobre todo en lo que a reciprocidad se refieren) y la sostenibilidad del partenariado a lo largo del tiempo.

4. La reciprocidad y su condición optimizadora

En cualquier caso, si lo que se pretende es fortalecer los vínculos entre universidad y comunidad, con la idea de optimizar los beneficios en ambas partes, es primordial que la relación se establezca bajo principios de auténtica reciprocidad, entendida esta como un principio básico para la introducción del ApS en la universidad. Por *reciprocidad* podemos entender la inclusión de los principios de respeto, confianza, compromiso genuino, equilibrio de poder, recursos compartidos y comunicación clara entre instituciones universitarias y agentes comunitarios (Jacoby, 2015). Hablando con claridad: se trata de fomentar, haciendo uso del ApS, las relaciones de intercambio y de ayuda mutua entre la Academia y los actores sociales del entorno, tratando de ver qué impacto se da en los estudiantes como agentes de cambio social (Asghar y Rowe, 2017; Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll, 2020).

Para concretar el modo en que se puede hacer efectiva la reciprocidad en los proyectos de ApS, Dostilio *et al.* (2012) delimi-

tan los tres pilares en los que debe apoyarse para así alcanzar los máximos beneficios sociales:

- *Intercambio*. La reciprocidad ha de basarse en el intercambio de beneficios, recursos y acciones entre la comunidad y la institución universitaria, siempre con la intención de lograr los máximos impactos en la sociedad.
- *Influencia*. Al tratarse de una conexión relacional bidireccional, se ve impactada por los contextos personales, sociales y ambientales de los diferentes agentes. Consecuentemente, la reciprocidad genuina tiene en cuenta los intereses y las formas de ser y hacer de las dos partes, académica y comunitaria.
- *Capacidad generativa*. Una colaboración sustentada en la reciprocidad impulsa procesos de innovación social, dado que la conexión entre la educación superior y el entorno comunitario promueve la transformación al generar nuevos conocimientos, experiencias, aprendizajes y «formas de ser» en el medio social.

Un paso más allá va Petri (2015), para quien la reciprocidad entre universidades y comunidades que define al ApS se configura como el elemento de mayor importancia en esta metodología educativa. Y añade que solo mediante tal relación es posible que el alumnado sea consciente de que puede contribuir al desarrollo y la equidad social desde un marco de aprendizaje académico, aumentando su percepción de utilidad y aun de autoeficacia. Además, sostiene que dicha reciprocidad se construye alrededor de los siguientes elementos:

- Colaboración y confianza mutua entre la universidad y las entidades sociales y/o colectivas. Esto se materializa en aspectos como la reflexión conjunta.
- Buscar aprendizajes de tipo transformativo en el alumnado, dotando de un componente académico a las actividades desarrolladas en la comunidad.
- Un grado de institucionalización elevado en la universidad da lugar a una buena valoración por parte de las entidades, quienes lo constatan en cuestiones como la preparación del alumnado, o en el reconocimiento y el apoyo ofrecido por los órganos de gobierno.

- Deben introducirse buenas prácticas, como pueden ser un *feedback* continuado, la planificación conjunta, o que la universidad aprenda de la comunidad y se establezcan colaboraciones a largo plazo y sostenibles.

Llegados a este punto, lo que interesa es saber cómo el ApS puede basarse realmente en un sentido auténtico de reciprocidad. Para ello, en la tabla 1 proponemos un esquema del tránsito desde un modelo de ApS más convencional, donde la universidad se sitúa como actor principal en las relaciones establecidas, a otro donde el binomio universidad-comunidad se define por el equilibrio y la bidireccionalidad.

Es, efectivamente, la transición que se quiere mostrar en la tabla una elocuente forma de ilustrar en perspectiva la dimensión de cambios posibles que, instalados en variados marcos de referencia espacio-temporales, modulan el paso de una concepción basada en la implicación individual a otra más centrada en la creación de vínculos proactivos con agencias, y agentes, de la comunidad, a fin de proceder, en términos de reciprocidad, a valorar posibilidades de optimización del aprendizaje de los estudiantes una vez delimitado y realizado un servicio.

Tabla 1. Desde un ApS tradicional a un ApS recíproco

| | ApS tradicional | ApS recíproco | Forma de tránsito |
|---------------------------|---|--|--|
| Objetivos | Individuales | Colectivos | Puesta en común de los objetivos individuales, a fin de evaluar si se pueden complementar. |
| Alcance del compromiso | Fijado y delimitado antes de la realización del servicio. | Generativo, evoluciona en y con la colaboración. | Cada parte involucrada debe preguntarse y valorar la forma en la que va a interactuar. El profesorado debe valorar si el socio comunitario se muestra interesado en participar en el proyecto. Debe informar previamente al alumnado sobre la entidad/colectivo/grupo. |
| Relación con la comunidad | Conocimiento ajustado de la comunidad. Trabajo académico hecho <i>para la comunidad</i> . | Conocimiento profundo de la comunidad. Trabajo académico hecho <i>con la comunidad</i> . | El alumnado ha de interesarse por el socio comunitario, saber quién es, definir el colectivo... El socio comunitario debe conocer el perfil del alumnado, cómo va a establecerse la relación, donde situará el proyecto... |

| | | | |
|------------------------|--|---|---|
| Barreras | La universidad y la comunidad están separadas. | Las barreras entre universidad y comunidad son más difusas. | Delimitar las necesidades y los deberes de cada parte involucrada. Asignar, de forma conjunta, tareas específicas a los distintos participantes, que estén en conjunción con los objetivos perseguidos. |
| Localización del poder | Hay niveles de autoridad. La universidad se representa a modo de torre de marfil respecto de la sociedad. | La autoridad está comparada para la construcción de conocimiento. | |
| Resultados | El estudiante obtiene resultados. | Todos los participantes obtienen resultados. | El socio comunitario debe diseñar un sistema de evaluación que permita saber si la organización se ha beneficiado del proyecto. El socio comunitario debe trabajar junto al profesorado para valorar si el esfuerzo y el tiempo invertido han merecido la pena, si el plan seguido es apropiado para alcanzar los objetivos, qué fue lo que funcionó bien y aquello que se podría mejorar. |

Nota: elaboración propia a partir de Bennett (2018), Henry y Breyfogle (2006), Saltmarsh *et al.* (2009), Ward y Wolf-Wendel (2000).

5. Conclusiones

Lo que en este capítulo hemos querido poner de manifiesto es la relevancia que alcanza la comunidad como agente educativo y canal estratégico para el desarrollo de la innovación social desde la universidad, tratando de que su influencia añada valor y calidad al aprendizaje de los estudiantes en sus dimensiones científica, pedagógica y cívico-moral.

En esa línea, el ApS, en cuanto que metodología susceptible de activar pertinentes conexiones entre aprendizaje académico y respuesta a necesidades que los estudiantes identifican fuera de las aulas, puede ayudar a mejorar aquellos resortes de la comunidad que, facilitando la vida en común de la ciudadanía, también supongan posibilidades de optimizar el proceso formativo de los jóvenes universitarios a través de un enfoque competencial, que en este contexto presenta verdadero potencial de realización.

Justo es ahí donde adquiere más sentido el uso del concepto de *comunidades de práctica*, refiriendo entornos de actividad cul-

tural en los que contenidos y procedimientos proyectan beneficios en el doble plano individual y colectivo. Se trata, por tanto, de evaluar la medida en que el desarrollo educativo de la comunidad mediante el ApS alumbra una nueva perspectiva centrada en la reciprocidad de sus efectos, más allá del currículo, la implicación del profesorado o el interés de los estudiantes.

Es un hecho que las comunidades de práctica se vinculan con la misma experiencia inherente a un proyecto o dinámica de ApS, en la que no son infrecuentes procesos de negociación y toma de decisiones, que incluso llegan a suponer, en su recorrido práctico, modificación de destrezas, habilidades y conocimientos o, en algún caso, del mismo sentido de pertenencia a la comunidad.

De otra parte, la propuesta de análisis que nos permitimos impulsar desde esta aportación es la de concebir también el ApS universitario como una palanca de acción social y de renovación pedagógica que, por sus ingredientes cognitivos y motivacionales, no puede limitarse a una simple marca de cualificación para docentes y discentes.

Reiteramos, finalmente, la conveniencia intelectual y ética de configurar por esta vía experiencias educativas en y con la comunidad, que hemos de representar en nuestro plan de desarrollo formativo como agente educativo de primer nivel. Porque es en el intercambio y la cooperación responsable como será posible vislumbrar la efectiva reciprocidad que solicitamos.

6. Referencias

- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47(2) 237-252. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/248535>.
- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5361710>
- Asghar, M. y Rowe, N. (2017). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>
- Barton, D. y Tusting, K. (eds.). (2005). *Beyond communities of practice: Language power and social context*. Cambridge University Press.

- Bennett, E. (2018). A simple, practical framework for organizing relationship-based reciprocity in service-learning experiences: insights from anthropology. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 6(1), 1-15.
- Campo, L. (2008). El aprendizaje-servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En: M. Martínez (ed.). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-92). Octaedro.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Comunicación de la Comisión. *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11067&%20from=ES>
- Cruz, N. y Giles, D. E. (2000). Where's the community in service-learning research? *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Volume*, 7(1), 28-34.
- D'Arlach, L., Sánchez, B. y Feuer, R. (2009). Voices from the community: a case for reciprocity in service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 16(1), 5-16.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Losada.
- Dostilio, L. D., Brackmann, S. M., Edwards, K. E., Harrison, B., Kliwer, B. W. y Clayton, P. H. (2012). Reciprocity: Saying What We Mean and Meaning What We Say. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(1), 17-32. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0019.102>
- Garzón, M. A. (2020). Las comunidades de práctica en las organizaciones. *Desarrollo Gerencial*, 12(1), 1-22. <https://doi.org/10.17081/dege.3683>
- Gelmon, S., Holland, B., Driscoll, A., Spring, A. y Kerrigan, S. (2001). *Assessing service-learning and civic engagement. Principles and techniques*. Campus Compact.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-48.
- Henry, S. E. y Breyfogle, M. L. (2006). Toward a New Framework of «Server» and «Served»: De (and Re) constructing Reciprocity in Service-Learning Pedagogy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 27-35.
- Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J. y Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching Down to Earth-Service-Learning Methodology for Science Education and Sustainability at the University Level: A

- Practical Approach. *Sustainability*, 12(542), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su12020542>
- Holland, B. (2001). A comprehensive model for assessing service-learning and community-university partnerships. *New Directions for Higher Education*, 114, 51-60.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials*. Jossey-Bass.
- Lave, L. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149-164.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Martínez-Rodríguez, D. (2019). El trabajo sociocultural comunitario: misión de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 187-206. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.436>
- Martínez-Usarralde, M. J. y Chiva-Bartoll, O. (2020). Inclusivity and social justice through service-learning in the era of biopolitics. En: UNESCO (ed.). *Humanistic futures of learning. Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks* (pp. 117-121). UNESCO.
- Menon, S. y Suresh, M. (2020). Synergizing education, research, campus operations, and community engagements toward sustainability in higher education: a literature review, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 1015-1051. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2020-0089>
- Nduna, N. (2007). The community voice on service-learning: A good practice guide for higher education. *Education as Change*, 11(3), 69-78. <https://doi.org/10.1080/16823200709487180>
- Petri, A. (2015). Service-learning from the perspective of community organizations. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 5, 93-110.
- Pons, J., Gil, M. y Grande, J. M. (1996). Participación y sentimiento de pertenencia en comunidades urbanas: aproximación metodológica a su evaluación. *RTS: Revista Treball Social*, 141, 32-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=495401>
- Rodríguez, J. (2008). *Comunidades Virtuales de Práctica y de Aprendizaje*. Publicaciones i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 209-229.
- Saltmarsh, J., Hartley, M. y Clayton, P. (2009). *Democratic engagement white paper*. New England Resource Center for Higher Education. https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1252&context=gse_pubs

- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Mella, I., Naval, C. y Vázquez, V. (2021). The evaluation of social and professional life competences of university students through service-learning. *Frontiers in Education*, 6(606304). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304>
- Schmidt, A. y Robby, M. (2002). What's the value of service-learning to the community? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 27-33.
- Shek, D., Yang, Z., Ma, C. y Chai, C. (2021). Subjective Outcome Evaluation of Service-Learning by the Service Recipients: Scale Development, Normative Profiles and Predictors. *Child Indicators Research*, 14, 411-434. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09765-1>
- Sotelino, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L. y González-Geraldo, J. L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasía, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. McGraw-Hill.
- Van Rensburg, E., Van der Merwe, T. y Erasmus, M. (2019). Community outcomes of occupational therapy service-learning engagements: perceptions of community representatives. *South African Journal of Occupational Therapy*, 49(1), 12-18. <https://doi.org/10.17159/2310-3833/2019/vol49n1a3>
- Ward, K. y Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service-learning. Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 767-780. <https://doi.org/10.1177/00027640021955586>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.

El aprendizaje-servicio y los objetivos de desarrollo sostenible: un binomio de transformación social

ALEXANDRE SOTELINO LOSADA

DANIEL SÁEZ-GAMBÍN

MAR LORENZO MOLEDO

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

En una sociedad en permanente mutación, e inmersos en un mundo cada vez más globalizado, la adquisición de valores, habilidades y el desarrollo de actitudes de corte cívico, relacional e intercultural se va percibiendo como una necesidad para el afrontamiento de nuevas realidades sociales y laborales. A esos efectos, los sustantivos *avance* y *crecimiento* deben ser utilizados desde una óptica responsable y, por supuesto, desde la sostenibilidad. En este escenario, las universidades han de liderar la arquitectura de un nuevo modelo social, capaz de cuidar el bienestar que, por supuesto, abarca también el respeto del medioambiente.

En el año 2000, las Naciones Unidas suscribieron los Objetivos del Desarrollo del Milenio, con el fin de mejorar las condiciones de vida de la sociedad de forma sostenible. A pesar de los avances obtenidos, algunos problemas persistentes llevaron a que la Asamblea General de la ONU aprobara en 2015 los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como parte de la Agenda 2030. Son 17 los objetivos y tienen como propósito fomentar acciones sostenibles y reflexionar sobre su impacto social, económico y ambiental. En tal sentido, se puede afirmar que abordan los desafíos más apremiantes que enfrenta la humanidad,

como la pobreza, la desigualdad, el cambio climático y la degradación ambiental (Cebrián *et al.*, 2019).

Es menester subrayar que el estado actual de estos indicadores sociales es preocupante, por lo cual los ODS se consideran la clave para lidiar con esta situación, más aún si reparamos en las investigaciones que aseguran que, de no alcanzar los objetivos en el horizonte del año 2030, los daños serán irreparables y el futuro del planeta incierto (García Laso *et al.*, 2019). Bajo esta premisa, lo que urge es una transformación profunda de los sistemas y estructuras para lograr un cambio rápido y efectivo.

Con este objetivo, son muchas las instancias (incluidas las apropiadamente económicas y los *think tanks* más influyentes) que coinciden en la urgencia de crear y fortalecer los vínculos universidad-sociedad civil, de tal modo que podamos retroalimentar las enormes posibilidades de su conjunción estratégica con relación a los ODS. Ese vínculo deviene incluso fundamental para lo que tantos universitarios valoran fácticamente. Nos referimos a la función investigadora de la institución, ya que la realidad de la que parte y a la que después traslada sus resultados es, por lo común, la más inmediata (Sotelino *et al.*, 2015). Y, de la misma forma, la sociedad debe ver en la universidad una institución que puede ayudar a mejorar la sociedad civil de la que forma parte (Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2007). En definitiva, las universidades tienen la oportunidad de convertirse en una fuerza motriz capaz de aportar más valor para un futuro cuya viabilidad pasa por reconstruir los equilibrios entre recursos y uso del medio.

El enlace entre educación superior y desarrollo sostenible no es lineal, y ni siquiera es tan directo como pudiera parecer a primera vista. Como se decía hace más de una década (Santos-Rego, 2011), tampoco se puede aducir desde esquemas o moldes de interpretación establecidos, pues sus trazos relacionales presentan características propias, en función del contexto, del área de conocimiento y, por supuesto, del enfoque que se privilegie a la hora de situar en perspectiva global o local la reciprocidad de sus efectos y consecuencias. Aun así, debido, precisamente, a la sinuosidad de los cauces que los conectan, se hace cada vez más necesario su estudio, especialmente cuando organismos internacionales y comunidad científica solicitan respuestas tanto políticas como técnicas a la altura de los retos de sostenibilidad que se plantean en la educación.

No cabe duda de que una actuación efectiva al respecto requiere impulsar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Los métodos más tradicionales no se consideran adecuados en tanto que no promueven una educación integral, especialmente en lo que se refiere al desarrollo sostenible. Se necesita un enfoque dinámico y holístico, que se concrete en la introducción de metodologías educativas innovadoras. Y el aprendizaje-servicio (ApS) puede ser una buena respuesta a la hora de formar al alumnado en sostenibilidad y equiparlos con las habilidades necesarias para afrontar con responsabilidad su futuro ejercicio profesional (Hernández-Barco *et al.*, 2020).

2. Sostenibilidad y agenda educativa 2030 en la universidad

En este contexto, es oportuno mencionar la iniciativa Educación 2030, incluida en la Agenda 2030 de la UNESCO, nacida para asegurar una educación inclusiva y de calidad, ofreciendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas. Esta iniciativa se fundamenta, en gran medida, en el ODS 4 (Educación de Calidad) y tiene como objetivo crear un marco de acción efectivo para implementar los compromisos y convertirlos en realidades (Arquero-Avil *et al.*, 2020). A este respecto, es también útil referenciar el documento de la *Sustainable Development Solutions Network* (SDSN – Australia/Pacific, 2017) *Cómo empezar con los ODS en las universidades*, en el cual se establece que las principales estrategias para educar en sostenibilidad deben basarse en:

1. Dotar al alumnado con habilidades transversales y competencias clave relevantes para abordar los ODS y entender su propósito y marco en el que se insertan, tales como el pensamiento sistémico, pensamiento crítico, autoconciencia, resolución integral de problemas, pensamiento creativo, responsabilidad social, y habilidades de colaboración y asociación.
2. Empoderar y movilizar a la juventud a través de la integración de los ODS y la Educación para la Sostenibilidad (EDS) en la

educación de grado y posgrado, y en la investigación. Asimismo, desde el marco universitario deben promoverse iniciativas en línea con los ODS que inviten a la reflexión y la actuación, creadas en conjunto con el estudiantado.

3. Brindar formación académica y profesional completa, estimulando el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto incluye el establecimiento de alianzas con el tejido empresarial u otras entidades para averiguar las tendencias de empleabilidad.
4. Mejorar las capacidades de estudiantes y profesionales en países en desarrollo, para abordar los desafíos relacionados con los ODS. A tal fin, resultará útil involucrar a estudiantes internacionales y establecer relaciones de intercambio con universidades de países en desarrollo.

Así pues, educar en la sostenibilidad implica necesariamente adquirir y reconocer valores, junto a habilidades tanto técnicas como sociales, lo que es posible por medio del aprendizaje participativo en el entorno próximo (García Laso *et al.*, 2019). Para ello, Martín-Sánchez *et al.* (2022) añaden que la acción universitaria debe alentar la conexión entre el estudiantado y la comunidad, un aspecto consustancial a la realización de proyectos de ApS.

Podemos entender el ApS como una metodología que aúna, en un único proyecto, las tres funciones de la universidad: formación, investigación y servicio a la sociedad (Santos-Rego *et al.*, 2015). Tal vez sea este el argumento a tener en cuenta cuando nos preguntamos por la actual e inusitada presencia del ApS en muchos centros españoles de educación superior, marcando registros sorprendentemente altos en el concierto de las universidades europeas (Sotelino *et al.*, 2021).

No puede extrañar, entonces, que una de las tendencias en la gestión del asunto pase, inevitablemente, por una sistemática de ideas, y consiguiente debate, acerca de su institucionalización en los Campus. Naturalmente, la evolución del ApS como metodología de uso y como programa de acción pedagógica en el complejo universitario de nuestro país, está sujeta a la diversidad de coyunturas en cada caso, donde la marca diferencial no es otra que la existencia de masa crítica en centros y departamentos, amén de la disposición favorable en los equipos de gobierno.

Con todo, abogamos por una institucionalización, que ha de ser gradual y con los suficientes controles de calidad, del ApS en

las universidades, persuadidos de que puede representar un revulsivo de formación e innovación sostenida, movilizandoo cambios razonables en los programas académicos e incentivando más y mejor relación entre profesorado, estudiantes y entidades comunitarias. Lo que se pretende es un aprendizaje más significativo, que ha de derivar en profesionales reflexivos y conscientes de su responsabilidad social, esto es, comprometidos con la sostenibilidad y la Agenda 2030.

3. El aprendizaje-servicio en la Educación Superior: auge, cautela e institucionalización gradual

Es un hecho que, en el nuevo siglo, la metodología del ApS ha ido creciendo en las universidades españolas, dando lugar a numerosos proyectos e iniciativas de variado alcance académico y social. Para muestra, ahí están las once ediciones del Congreso Nacional de Aprendizaje-Servicio (5 de ellas internacionales), cumplidas precisamente este 2023 en Barcelona. El volumen de contribuciones realizadas desde decenas de centros universitarios y distintas áreas de conocimiento, ponen de manifiesto la audiencia generada por el ApS.

Otro indicador bien visible en el referido crecimiento se asocia al considerable número de publicaciones en forma de libros, capítulos de libro y, por supuesto, artículos en revistas científicas, y no solo del ámbito educativo y/o pedagógico (Sotelino *et al.*, 2021). Pero también debemos resaltar las tesis doctorales o los proyectos de investigación competitivos que, con muestras amplias y con metodología experimental, se afanan por ofrecer datos que fundamenten el ApS basado en evidencias.¹

Creemos, desde luego, que los motivos por los que el ApS está encontrando acomodo en la universidad son lo suficientemente fuertes como para justificar un esfuerzo de institucionalización, gradual y con criterio, pensando en el logro de más desarrollo sostenible (Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2018). Tal realidad, perfectamente cuantificable, puede ser motivo de cele-

1. <https://www.usc.es/apsuni>

bración, pero también ha de serlo de cautela y, en cierta medida, de preocupación, ya que es una ingenuidad dejarse llevar, analíticamente hablando, por una apariencia de éxito cuando sabemos del aprovechamiento táctico que se está dando sobre el terreno.

La primera de las dificultades reside en la identificación como ApS de cualquier iniciativa que implique servicio comunitario o aprendizaje práctico. Es así como acostumbran a representarse no pocas confusiones con los proyectos de voluntariado, o incluso con las prácticas curriculares de las diferentes titulaciones.

La segunda tampoco es menos inquietante, a saber, nuestro fundado temor a que el ApS tenga un recorrido parejo al de una moda académica, mediáticamente auspiciada por rutilantes presentaciones, pero sin la preparación ni los recursos indispensables para la activación pedagógica y social de la metodología mediante los oportunos conciertos universidad-comunidad.

Y, finalmente, la tercera apunta, precisamente, a la calidad de los proyectos. Contamos, por supuesto, con evidencias que dan cuenta de las ganancias que los estudiantes pueden experimentar en su aprendizaje, y en sus destrezas cívico-sociales, cuando tienen la oportunidad de participar, con buen diseño y orientación, en iniciativas de este fuste. Pero, naturalmente, es imprescindible reconocer, máxime si tenemos experiencia directa en el campo, que no todos los proyectos son académica, social y pedagógicamente solventes (Lorenzo-Moledo *et al.*, 2021; Sotelino *et al.*, 2016).

Por tanto, el avance del ApS en las universidades españolas es una realidad, más constatable en términos cuantitativos que cualitativos, pero la auténtica divisa de su permanencia y sostenibilidad dependerá de una cultura de la evaluación de la calidad en su seno, junto a procesos de formación que no olviden la importancia del papel que juegan las organizaciones comunitarias en esta metodología.

No obstante, el ApS puede ser una magnífica oportunidad para que la universidad se adapte a los nuevos retos y demandas sociales e intente afrontar sin complejos las críticas que ha venido recibiendo respecto a su alejamiento de la comunidad. Justamente, hace ya años Kezar y Rhoads (2001) entendían que la expansión del ApS podía interpretarse como una reacción de la educación superior a tres críticas sustantivas: carencias de un cu-

rrículo poco relevante para la vida real; escaso compromiso del profesorado con la calidad de la docencia frente a la investigación; y falta de respuesta adecuada de la institución a los intereses generales de la comunidad.

De todos modos, el proceso de institucionalización del ApS ha de obedecer a un compromiso entre instancias académicas y comunitarias, y más si lo que buscamos es una implementación que pueda aspirar a su sostenibilidad en la universidad. Lo cual será posible si se apoya en dos elementos interconectados: la convicción de la universidad, de sus órganos y estructuras de gobierno, de que el ApS contribuye a desarrollar sus funciones de docencia, investigación y responsabilidad social; y la del profesorado, consciente de que puede tratarse de una metodología apropiada para la mejora de su cometido educativo (Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2018).

En este sentido, el ApS ha surgido como un enfoque socialmente funcional y educacionalmente pragmático, sin duda influenciado por una figura central de la filosofía de la educación, John Dewey, cuyas ideas no se limitan a expresar una consigna epistemológica (*learning by doing*) para las escuelas primarias y secundarias (Santos-Rego *et al.*, 2021; Sotelino, 2015). Por medio de la llamada «misión cívica» de la universidad, este esquema se extendió a la educación superior (Jacoby, 1996). El fondo de esta filosofía educativa, muy presente durante un tiempo en EE. UU., es que la gran tarea de la educación es que los estudiantes adquieran los conocimientos disciplinares (matemáticas, idiomas, biología, etc.) y se conviertan en ciudadanos democráticos, capaces de resolver los problemas por sí mismos y participar en la mejora de su comunidad (Santos-Rego, 2013).

Si somos capaces de proceder con un esquema de institucionalización efectivamente gradual, cuidando la calidad de las dinámicas de ApS en el seno de las universidades, estaremos contribuyendo a motivar al profesorado a poner en marcha estos proyectos, sobre todo si cuentan con un soporte que avale y contribuya a su implantación. Lo que ha de traducirse en una mejora de la formación del alumnado, con más desarrollo de un pensamiento divergente y crítico en el marco de una nueva era, donde los objetivos de la ciencia no pueden dejar de lado la sostenibilidad ambiental (McDonald, 2011; Pearce, 2009; Vázquez-Verdera, 2015).

En definitiva, si nos proponemos un proceso de institucionalización basado en evidencias, el ApS contribuirá a renovar las posibilidades de una universidad mejor preparada para formar a los estudiantes del siglo XXI. Tanto en sus componentes académicos como en otros de alcance cívico-moral (Martínez, 2008). El cambio puede darse sin riesgos significativos, por más que exija implicación y compromiso ante los desafíos educativos en las universidades. Que no son pocos en un mundo conectado, pero donde el aprendizaje continuará siendo pieza clave de transformación individual y social en el sendero de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

4. El aprendizaje-servicio, un activo de sostenibilidad en la Educación Superior

Es palmario que el trabajo directo con la comunidad ayuda a crear conciencia con proyección social. Por ello, resulta fundamental que la educación comience con la experiencia de sus protagonistas en actividades que nutran su aprendizaje desde el entorno y puedan suponer un beneficio para toda la comunidad (Martín-Sánchez *et al.*, 2022). El alumnado se empodera, sí, pero solo a través del desarrollo de la conciencia de los cambios que puede hacer en el mundo. Esto se logra involucrando a estudiantes, profesorado y miembros de la comunidad, en una visión local que esté alineada con una perspectiva global. Un enfoque de este calado permite al estudiantado desarrollar habilidades profesionales, pero también favorece la comprensión de la complejidad de los desafíos globales y le prepara para ejercer una ciudadanía responsable, al ser capaces de contribuir al desarrollo de un mundo más sostenible (Hernández Barco *et al.*, 2020).

Como ya se ha puesto de manifiesto, el ApS ha demostrado gran capacidad para establecer conexiones entre elementos difíciles de coordinar como la formación, la investigación, la divulgación, las experiencias en los campus y la evaluación y la presentación de informes. En muchas ocasiones las instituciones de educación superior todavía operan dentro del pensamiento disciplinario tradicional. Frente a ello, educar en sostenibilidad requiere de una nueva perspectiva que trascienda los límites del

aula, haciendo uso de nuevos recursos y enfoques metodológicos (Molderez y Fonseca, 2018). Así, las universidades pueden ver en el ApS una estrategia valiosa para incluir la sostenibilidad en los currículos universitarios, una misión que discurre por un cauce paralelo al de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Arquero-Avil *et al.*, 2020; Cebrián *et al.*, 2019).

Conviene señalar que la participación en proyectos de ApS también se puede considerar una experiencia sostenible en sí misma, en la medida que estudiantes, profesorado y miembros de la comunidad trabajan juntos en acciones reales para promover cambios en esa línea de optimización (Martín-Sánchez *et al.*, 2022). Aramburuzabala *et al.* (2015) puntualizan que otra de las virtudes que hacen del ApS una experiencia intrínsecamente sostenible es la panoplia de prácticas de distinta naturaleza que pueden diseñarse, y que, inequívocamente, pueden promover y trabajar los ODS de muy diferentes formas.

Reconozcamos que, en alguna medida, la universidad española ha empezado a hacer cambios en sus políticas acordes con las demandas de la Agenda 2030. No obstante, este proceso ha revelado algunas barreras que dificultan su efectiva implementación. En este sentido, el ApS puede servir de apoyo para solventar algunos de estos escollos y promover la implementación efectiva de los ODS en la educación superior de nuestro país (Castro *et al.*, 2020).

Para ilustrar este hecho, tomaremos como referencia un informe publicado por la Universidad de Alicante (2020) donde se destacan algunos obstáculos a los que el ApS podría dar respuesta:

- En las universidades se confunden conceptos y no se tiene un conocimiento institucional de qué es y qué implica tener una agenda de sostenibilidad. Consecuentemente, carecemos de una estrategia, lo que provoca la atomización de los planes de estudio, incluyendo experiencias que, aunque bien pueden trabajar los ODS, lo hacen de forma difusa. El ApS actúa como un enfoque holístico, que puede proporcionar claridad a la hora de comprender qué es el desarrollo sostenible, incorporando de manera explícita los ODS en las materias universitarias.
- Las universidades españolas priorizan las actividades que animan a los demás actores sociales a comprometerse, por enci-

ma de las acciones encaminadas a asumir responsabilidades de forma directa. Con los proyectos de ApS la universidad se postula como un agente activo del cambio y aporta coherencia entre los discursos y las prácticas.

- Los enfoques de responsabilidad social o sostenibilidad suelen priorizar únicamente la dimensión medioambiental. Frente a ello, la versatilidad de los proyectos de ApS permite abordar temas y problemáticas de naturaleza diversa, en función de las necesidades y objetivos específicos de cada proyecto, proporcionando oportunidades para potenciar otras perspectivas sociales, económicas, culturales, educativas o políticas.
- Las opciones para difundir los resultados, la comunicación y rendición de cuentas de las políticas y acciones de RSU y los ODS suelen ser muy reducidas. De ahí que muchas prácticas sean todavía invisibles. Por otro lado, la lentitud de los procesos de actualización y revisión de planes de estudio hace que no siempre se reflejen las metas alcanzadas en las materias. En el ApS, la difusión de los logros que se hayan podido conseguir a través del servicio adquiere un notable papel en todo proyecto.
- De acuerdo con este informe, el enfoque universitario español es escasamente transformador. La mayoría de las acciones encaminadas a trabajar los ODS son actividades habituales que ya se venían desarrollando, a las que se etiqueta convenientemente. Sin embargo, son pocas las acciones orientadas según el espíritu transformador de la Agenda 2030, vinculado a la creación de nuevos modelos de producción, consumo, relación con el medio natural y social, etc. Un proyecto de ApS de calidad debe suponer un auténtico servicio no solo para el alumnado, sino también para la comunidad (Lorenzo-Moledo *et al.*, 2021).
- Los distintos servicios de la universidad suelen trabajar con poca coordinación, sin que muchas actividades impliquen a personal docente, administrativo y alumnado bajo un paraguas común. Con el ApS puede activarse al alumnado, empoderándolo y convirtiéndolo en protagonista de su propio proceso de aprendizaje.
- La Agenda 2030 promueve la colaboración entre diferentes actores sociales para abordar los retos del desarrollo sostenible. En contraste, la universidad española precisa de más tra-

bajo en equipo, proyectos conjuntos y más transferencia de conocimientos a la sociedad. El ApS implica el trabajo en red y la creación de alianzas con otros sectores.

- El cumplimiento de los ODS conlleva aplicar un enfoque inter y transdisciplinario en la educación universitaria. Los proyectos de ApS pueden involucrar a estudiantes y profesorado de diferentes disciplinas, de modo que trabajen juntos para afrontar desafíos de diversa índole desde su área específica de conocimiento.

Una vez expuestas las potencialidades de la metodología para asumir los ODS en las universidades, y en línea con las hipótesis del estudio de Hernández-Barco *et al.* (2020), podemos resumir ese apoyo en una doble vía: 1) constituir una herramienta útil para promover los ODS durante la formación universitaria; y 2) ayudar a que haya más comprensión, entendimiento y promoción de la sostenibilidad entre los estudiantes.

Por fortuna, existen numerosos ejemplos de proyectos de ApS implementados con éxito en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Como rasgo común, existe consenso en asegurar que cualquier experiencia de ApS trabajará los ODS 4 (Educación de Calidad) y 17 (Alianzas para lograr los Objetivos) (García Laso *et al.*, 2019).

En particular, la metodología contribuye a la consecución de la Meta 4.7 de los ODS, siempre que el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible. Al involucrarse en actividades prácticas relacionadas con tal desarrollo, adquieren habilidades y valores importantes, como la educación en ese sentido y dirección, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía mundial y valoración de la diversidad cultural.

Por otra parte, el ApS fomenta la colaboración y la cooperación entre diferentes actores y promueve una cultura de acción y responsabilidad social. Al trabajar en proyectos de manera conjunta, los estudiantes aprenden a valorar la diversidad cultural y a colaborar con personas de diferentes orígenes y perspectivas, lo que contribuye a la construcción de un mundo más inclusivo, en consonancia con el objetivo 17, que buscan fortalecer la cooperación internacional y la cooperación para el desarrollo sostenible.

Puesto que no es ajeno a la búsqueda de soluciones prácticas a problemas comunitarios, el ApS promueve una cultura de acción y responsabilidad social, actuando en favor de la Meta 17.17, que busca fortalecer la participación de todos los actores para lograr los ODS. Lo cual se asocia a la importancia atribuida a la creación de relaciones de partenariado como criterio de calidad de las experiencias de ApS. Estas relaciones se basan en la igualdad entre participantes, donde la confianza y la buena comunicación tienen un especial peso (Bowie y Cassim, 2016). Asegurar la reciprocidad es una de las tareas más difíciles, pero es asunto clave cuando llevamos a cabo un proyecto de ApS.

No olvidemos, asimismo, que todo proyecto de ApS posee suficiente potencial para trabajar el ODS 10 (Reducir la desigualdad en y entre los países) por su reconocido lazo solidario y empático, entroncado con el desarrollo de la responsabilidad social universitaria y la cooperación internacional. A este respecto, cabe señalar que no son pocas las publicaciones que inciden en esa dimensión. No en vano alguna habla de *aprendizaje y servicio solidario* cuando refiere la propia metodología.² Si son buenas experiencias, puede que permitan al alumnado colaborar y contribuir a la mejora de la situación socioeconómica de sus comunidades. Además, fomentan el respeto por la diversidad cultural y la igualdad de género, dos aspectos singulares si queremos lograr la reducción de las desigualdades y la promoción de un desarrollo más equitativo.

A estos tres objetivos, inherentes a los buenos proyectos de ApS, se les suman otros que cada experiencia puede desarrollar si trabaja temáticas o se implica con colectivos definidos.³ Por ejemplo, proyectos que fomenten el emprendimiento social y el acceso a recursos para poblaciones vulnerables pueden contribuir al ODS 1 (Fin de la Pobreza) (Tillman *et al.*, 2020), mientras que iniciativas que promuevan la agricultura sostenible y el acceso a alimentos saludables para comunidades en situación de inseguridad alimentaria pueden ayudar a alcanzar el ODS 2 (Hambre Cero) (Twill *et al.*, 2016).

De manera similar, proyectos que incidan en la prevención y tratamiento de enfermedades, el empoderamiento de mujeres

2. Ver <https://clayss.org/20clayss/index.html> o <https://www.zerbikas.es/>

3. Ver <https://www.usc.es/esculca/transferecia/paideia/proyectos-de-innovacion-educativa-aps/>

y niñas, o el acceso a agua potable y servicios de saneamiento básicos para las comunidades, pueden ayudar a abordar los ODS 3, 5 o 6, respectivamente (Dameris *et al.*, 2019; Rahutami *et al.*, 2019; Schindler, 2011).

En definitiva, al involucrar a los estudiantes en proyectos concretos y relevantes para su comunidad, se les brinda la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades para ahondar en problemas sociales, ambientales, económicos o políticos, al tiempo que avanzan en conciencia crítica y compromiso activo con la sostenibilidad. Importa, por lo tanto, que las instituciones educativas activen como agentes de cambio social. Ello supone la incorporación de los ODS en los programas de estudio, la investigación, la participación en iniciativas comunitarias y la implementación de prácticas sostenibles en los Campus.

5. Conclusiones

El ApS se ha erigido como una apreciable oportunidad de la Educación Superior para aunar las tres misiones de la Universidad en una metodología pedagógica de alcance académico, social y aún ético. Este hecho no ha pasado desapercibido por un buen número de instituciones académicas, que han incorporado el ApS en sus dinámicas docentes (García-Gutiérrez y Corrales, 2020; Salazar-Botello *et al.*, 2023; Sotelino *et al.*, 2021).

Precisamente, la Agenda 2030 ha contribuido también a informar qué tipo de egresados se deben cuidar en las aulas universitarias, pensando en el logro de más justicia social y un avance tecnológico más sostenible. Naturalmente, necesitamos una docencia más centrada en una formación competencial y ética del alumnado, primando un enfoque glocal frente a una inercia de globalización descontextualizada.

Lo que se ha destacado en este capítulo es que el ApS puede abordar problemas sociales, ambientales, económicos o políticos, y ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica y un compromiso activo con la sostenibilidad, incidiendo en particular sobre los ODS 4, 10 y 17. Estos objetivos son cruciales para el desarrollo personal y comunitario, ya que contribuyen a que las personas adquieran habilidades y conocimientos necesarios para mejorar sus vidas, lograr sociedades más justas y equi-

tativas, y fomentar la cooperación global. En definitiva, es pasar de un modelo didáctico centrado en la enseñanza del profesorado a una visión pedagógica donde lo que ha de mandar es el aprendizaje del alumnado.

Con todo, la idea principal que se pretende transmitir es que el ApS es una metodología versátil que puede encarar una amplia gama de problemáticas sociales y contribuir significativamente a la consecución de los ODS, pero siempre y cuando se implemente de manera responsable, sostenible y con calidad pedagógica (Lorenzo-Moledo y Belando, 2018; Martin *et al.*, 2018).

Para ir terminando, una nota de prudencia. El ApS no es una solución a todos los males de la Academia, y mucho menos de la sociedad. Lo verosímil, por los resultados de buenos estudios, es que contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en consonancia con las premisas del EEES. Y, aunque la meta esté clara, no llega con que el profesorado asuma compromisos individuales. Precisamos una implicación institucional firme, a fin de favorecer la sostenibilidad de los proyectos. Pero la institucionalización no ha de confundirse con la burocratización, y más si queremos avanzar con decisión en tiempos de gran incertidumbre (Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2018).

Desde luego, los ODS son una excelente guía para las políticas universitarias de los años venideros. Tales políticas han de privilegiar proyectos sólidos de colaboración entre universidades y/o países, evaluables según criterios de calidad académica y vinculación con agencias de la sociedad civil. Un claro ejemplo de materialización de esta idea es el proyecto *Mobilising university-community resources through SL (M) for the inclusion of migrants/refugees* [Ref. 2022-1-ES01-KA220-HED-000087650] que coordina el Grupo de Investigación ESCULCA de la Universidad de Santiago de Compostela,⁴ donde alumnado y profesorado universitario de distintas disciplinas, entidades sociales, personas migrantes y refugiadas, trabajan ya de forma mancomunada para dar respuesta a las urgentes necesidades de personas de terceros países en Europa.

4. <https://service-learning-m.eu>

6. Referencias

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Arquero-Avil, R., Cobo-Serrano, S., Marco-Cuenca, G. y Siso-Calvo, B. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Aprendizaje-servicio en la docencia universitaria: un estudio de caso en el área de Biblioteconomía y Documentación. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 14(2), 13-24. <https://doi.org/10.54886/ibersid.v14i2.4689>
- Bowie, A. y Cassim, F. (2016). Linking classroom and community: A theoretical alignment of service learning and a human-centered design methodology in contemporary communication design education. *Education as Change*, 20(1), 1-23.
- Castro, P. M., Ares-Pernas, A. y Dapena, A. (2020). Service-learning projects in university degrees based on sustainable development goals: proposals and results. *Sustainability*, 12(19), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su12197940>
- Cebrián, G., Fernández Morilla, M., Fuertes, M. T., Moraleta, Á. y Segalàs Coral, J. (2019). La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 151-167. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68276>
- Dameris, L., Frerker, H. y Iler, H. D. (2019). The southern Illinois well water quality project: a service-learning project in environmental chemistry. *Journal of Chemical Education*, 97(3), 668-674. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00634>
- García-Gutiérrez, J. y Corrales, C. (2021). Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la universidad: el caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, 37(1), 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- García Laso, A., Núñez Varela, E., Martín Sánchez, D. A., Rodríguez Rama, J. A. y Costafreda Mustelie, J. L. (2019). Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En: *IX Congreso Internacional sobre Aprendizaje Innovación y Cooperación* (pp. 441-446), 9-11 octubre de 2019, Madrid (España). <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0091>
- Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J. y Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching down to earth-service-learning methodology

- for science education and sustainability at the university level: a practical approach. *Sustainability*, 12(2), 542. <https://doi.org/10.3390/su12020542>
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. Jossey-Bass.
- Kezar, A. y Rhoads, R. A. (2001). The dynamic tensions of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 148-171. <https://doi.org/10.2307/2649320>
- Lorenzo-Moledo, M. y Belando, M. (2018). Criterios e indicadores de calidad para evaluar proyectos de Aprendizaje-Servicio. En: M. Ruíz-Corbella y J. García-Gutiérrez (coords.). *Aprendizaje-servicio: los retos de la evaluación* (pp. 71-80). Narcea.
- Lorenzo-Moledo, M., Sáez-Gambín, D., Ferraces-Otero, M. J. y Varela, C. (2021). Reflection and Quality Assessment in Service-Learning Projects. When, With Whom, and Why, 5, 1-14. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.605099>
- Martín García, X., Puig Rovira, J. M., Palos Rodríguez, J. y Rubio Serrano, L. (2018). Mejorando la calidad de las prácticas de aprendizaje-servicio. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 111-128. <https://doi.org/10.14201/et201836111128>
- Martín-Sánchez, A., González-Gómez, D. y Jeong, J. S. (2022). Service Learning as an Education for Sustainable Development (ESD) Teaching Strategy: Design, Implementation, and Evaluation in a STEM University Course. *Sustainability*, 14(12), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su14126965>
- Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.
- Mcdonald, T. (2011). *Social Responsibility and Sustainability: Multidisciplinary Perspectives Through Service Learning (Service Learning for Civic Engagement Series)*. Stylus.
- Molderez, I. y Fonseca, E. (2018). The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4397-4410. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.04.062>
- Pearce, J. M. (2009). Appropedia as a Tool for Service Learning in sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 45-43. <https://doi.org/10.1177/097340820900300112>
- Rahutami, A. I., Hastuti, R., Matitaputty, S., Sitingjak, E. L. M. y Pakereng, Y. M. (2019). *Poverty Alleviation in East Sumba: The Community Service-Learning Experience*. En: 7th Asia-Pacific Regional Conference

- on Service-Learning, 19-21 Junio 2019. Singapur. <https://www.suss.edu.sg/docs/default-source/default/109-poverty-alleviation-in-east-sumba--the-community-service-learning-experience.pdf>
- Salazar-Botello, C. M., Ganga-Contreras, F., Fossatti, P., Muñoz-Jara, Y. y Monje-Sanhueza, R. (2023). Evolución del aprendizaje-servicio: un análisis bibliométrico desde la Web of Science. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 19(1), 1-13
- Santos-Rego, M. A. (2011). Sostenibilidad y Educación Intercultural. El Cambio de Perspectiva. *Bordón*, 63(4), 123-135.
- Santos-Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.
- Santos-Rego, M. A. y Lorenzo-Moledo, M. (2007). *Universidade e construción da sociedade civil en Galicia*. Edicións Xerais.
- Santos-Rego, M. A. y Lorenzo-Moledo, M. (eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos-Rego, M. A., Mella, I. y García-Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. *Perfiles Educativos*, 43(173), 166-182. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818>
- Santos-Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo-Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Schindler, V. P. (2011). Using service-learning to teach mental health and research skills. *Occupational Therapy in Health Care*, 1, 54-64.
- SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition*. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific.
- Sotelino, A. (2015). A aprendizaxe-servizo en perspectiva: John Dewey como referente histórico. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 18-19, 145-161. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.565>
- Sotelino, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L. y González-Geraldo, J. L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding From Academic Publication. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Sotelino, A., Mella, I. y Varela, C. (2015). Aprendizaje-Servicio, docencia e implicación social del profesorado universitario. ¿Existe algu-

- na relación? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, 24-28. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.565>
- Sotelino, A., Santos-Rego, M. A. y Lorenzo-Moledo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-248. <https://doi.org/10.14201/teoredu282225248>
- Tillman, P., Thomas, M. y Buelow, J. R. (2020). Impact of service learning on student attitudes toward the poor and underserved. *Nurse educator*, 45(6), 316-320. <https://doi.org/10.1080/10875549.2015.1094775>
- Twill, S. E., Bergdahl, J. y Fensler, R. (2016). Partnering to build a pantry: A university campus responds to student food insecurity. *Journal of Poverty*, 20(3), 340-358. <https://doi.org/10.1080/10875549.2015.1094775>
- Universidad de Alicante (2020). *La implantación de la Agenda 2030 en las universidades: Situación actual y Buenas Prácticas*. Esfera Social.
- Vázquez-Verdera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 19, 193-212. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>

Aprendizaje-servicio: una mirada originaria desde la educación popular

ANA BENÍTEZ-JAÉN
ROSARIO CARABALLO-ROMÁN
Universidad Pablo de Olavide (UPO)

1. Introducción

La vertiginosa sucesión de cambios acaecidos en el mundo, en todas sus formas, ha acarreado transformaciones en la percepción de la sociedad, la ciencia y la vida. Estos cambios también vienen determinando la no continuidad de paradigmas educativos tradicionales, favoreciendo la necesidad de un replanteamiento a nivel teórico-práctico del papel de la educación en las sociedades democráticas actuales (Abal de Hevia, 2016).

La educación como proceso social y cultural ha tenido a lo largo de su historia diversos desarrollos, avances y dificultades que se evidencia en los discursos y en las prácticas educativas del momento (Pino, 2017). Por consiguiente, debemos abordar la educación desde configuraciones que impliquen dimensiones como el sentir y el vivir, concibiendo la educación como un ejercicio formativo que se recrea permanentemente en el compartir con uno mismo, con los otros y con la sociedad.

De esta manera, el capítulo recoge reflexiones que reflejan elementos favorecedores de una cultura creativa y contextualizada de los ámbitos universitarios con la sociedad circundante. Dichas reflexiones permiten desvelar las problematizaciones de la educación, dar a conocer movimientos pedagógicos fruto de la dedicación de docentes y estudiantes, de entidades y colectivos sociales colaboradores y visibilizar los aportes de la educación popular en la construcción de otras apuestas pedagógicas, como es el aprendizaje-servicio (ApS).

Por tanto, vemos necesario e importante dar a conocer una visión originaria del ApS desde la educación popular, resaltando a su vez la escasa literatura que existe al respecto, a pesar de la similitud y conexión de principios compartidos entre ambos movimientos pedagógicos.

El objetivo principal del capítulo versa sobre la relación de base y el origen entre la educación popular y el ApS. Se especificará la vinculación de ApS con la educación popular, según las autoras, analizando sus principios, las principales corrientes, etc.

El capítulo, pues, se estructura en cuatro apartados, que cumplan la misión de presentar la educación popular y el ApS de manera breve, centrándose especialmente en los principios y similitudes comunes entre esta metodología y la educación popular, y en la transmisión de una hacia el otro.

Por un lado, se presenta la educación popular, orígenes y características esenciales. Por otro lado, se conecta con el ApS, para, finalmente, conversar entre ambos enfoques y vislumbrar sus aspectos comunes y afirmar la consideración como fuente original del ApS en la educación popular. Por último, se presentan dos experiencias en las que las autoras han participado como docentes, en la línea de lo tratado en el capítulo, experiencias de educación popular y ApS, que pueden ilustrar las discusiones y planteamientos propuestos.

2. Educación popular, ¿base del aprendizaje-servicio?

En este apartado trataremos de abordar qué se entiende por *educación popular*, sus características y núcleos principales, para establecer su posterior relación con el ApS, conectando sus elementos fundamentales.

El planteamiento de la educación popular es conocer y comprender para transformar la realidad. De esta manera, la educación debe ser pensada y ubicada en un contexto y en una sociedad concreta, con unas necesidades específicas (Pino, 2017). Esta forma de pensar la educación hace aflorar unos ejes que se problematizan y que deben ser repensados y puestos en escena constantemente en el contexto educativo (una sociedad con estructura

política y cultural basada en lo económico, una tradición educativa basada en un modelo instrumentalizado, la generación de roles y prácticas excluyentes y la descontextualización de los procesos educativos), para su reflexión y transformación hacia pedagogías que potencien tanto el desarrollo del pensamiento crítico como la confrontación, el diálogo de saberes y la negociación cultural a través de metodologías participativas y activas que favorezcan la construcción colectiva de conocimientos (Borjas, 2019).

Parafraseando a Pino (2017), la educación popular plantea la educación como proceso que busca formar a los actores, volviéndolos protagonistas, personas activas y comprometidas en su propio proceso de formación, construyendo un pensamiento propio, pensado desde las mismas problemáticas de la sociedad que rodea. A través de la educación entendida desde este prisma, se ejercitan los instrumentos del conocimiento mediante el desarrollo de las operaciones mentales, con las que el estudiantado pueda construir su realidad a partir de los elementos y experiencias de su entorno cultural, social y comunitario. Siempre desde el diálogo intercultural, intergeneracional, etario, condiciones sociales y saberes originarios. De este modo podremos hablar de construcción del conocimiento, como acto interno y personal que se enriquece de las diversas perspectivas que nos permiten ir más allá de lo que cada uno de nosotros vio en un primer momento (Alva y Pérez, 2022).

Estas consecuencias directas de la educación popular son posibles, debido al triple enfoque por el que esta es caracterizada. Según Caycho *et al.* (2022), la educación popular se basa en fundamentos éticos, políticos y pedagógicos.

En el núcleo ético, en contextos de crisis, se agudizan las brechas sociales, la pobreza y la exclusión social. En lo político, desde el empoderamiento de los actores sociales para participar, trabajar, innovar, y construir perspectivas de cambio personal y social. Por último, en lo pedagógico, asume la pedagogía del diálogo, que parte de la experiencia de los educandos, fomentando el pensamiento crítico y la opinión propia.

Por tanto, podemos extraer que la educación popular nos permite identificar al conjunto de prácticas centrado en los actores sociales con una clara intención de transformación social y empoderamiento de dichos actores, que como corriente político-pedagógica posee como referente común que:

- Parte de la realidad, lo cual favorece su comprensión crítica y busca la transformación.
- Orientación ética y política emancipadora de los sujetos y colectivos.
- Constitución de sujetos a partir del enriquecimiento de la conciencia y construcción de conocimiento.
- Métodos participativos, dialógicos y críticos.

Una vez tratada la educación popular, pasamos a las bases que sustentan la originalidad del ApS y cómo es enriquecido por la educación popular.

3. Aprendizaje-servicio: reconociendo la educación popular

A continuación, se aborda qué se entiende por ApS y cómo mantiene elementos esenciales de la educación popular. En este sentido, parece oportuno destacar la definición ofrecida por Naval *et al.* (2011), que consideran el ApS como:

Propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar el alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por: *a)* protagonismo del alumnado; *b)* atención a una necesidad real; *c)* conexión con objetivos curriculares; *d)* ejecución del proyecto de servicio y *e)* reflexión. (p. 88)

Por su parte, Battle (2011) apunta en la misma línea, como metodología que pretende formar personas críticas y consecuentes con la sociedad y la realidad en la que viven, al tiempo que ofrecen un servicio a la comunidad.

Finalmente, rescatamos la visión de Rodríguez-Gallego (2013), quien indica que:

Se trata de una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen a realizar actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que se les facilita aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales. (p. 96)

Parece ser que el aspecto o dimensión comunitaria va tomando fuerza a medida que se construye el concepto, y se comienza a vislumbrar el interés emancipador de la educación, acercándose a la educación popular, orientada por un enfoque crítico, en el que la reflexión y la acción se convierte en una tarea imprescindible para fomentar el desarrollo comunitario y el cambio social.

Las prácticas educativas como el ApS, bajo el paradigma sociocrítico, permiten desarrollar conocimientos y capacidades que conducen a la persona hacia la comprensión de la realidad compleja en la que está inserto, y decidir sobre las maneras de intervenir sobre esa realidad para transformarla.

Este enfoque crítico se debe a la educación popular que a su vez surge de un terreno abonado por la teología de la liberación, la comunicación alternativa, la filosofía de la liberación y la investigación-acción participativa (en adelante, IAP), la cuales son corrientes de pensamiento y prácticas sociales orientadas a reflexionar y transformar estructuras sociales, económicas y políticas injustas desde distintos campos y sectores.

Por lo tanto, siguiendo y unificando las características expuestas por Puig y Palos, nos atrevemos a definir el ApS como una pedagogía de la experiencia y la reflexión, a través de un servicio auténtico a la comunidad que permite el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y competencias para la vida, provocando efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio (Puig y Palos, 2006).

Una vez tejida la base conceptual del ApS, articulamos un diálogo entre ambas perspectivas educativas, buscando el enriquecimiento de la educación popular en el ApS como línea de sucesión en nuestros días y prácticas educativas.

4. Diálogo entre educación popular y aprendizaje-servicio

Superando los enfoques tradicionales, que limitan la enseñanza reglada al aula como espacio idóneo para transmitir conocimientos, la pedagogía crítica apuesta por el contexto para enfatizar la influencia de las culturas, de las historias personales y de

las diferencias particulares. De manera que se establece una relación dialéctica entre la escuela y la vida (Chiva *et al.*, 2016).

Traver *et al.* (2018) introducen un ApS con orientación comunitaria, conectándolo con técnicas participativas de análisis de la realidad, como es el diagnóstico social participativo, una de las técnicas de la IAP y aseguran que «la metodología del aprendizaje-servicio ofrece oportunidades únicas para articular propuestas educativas que conectan a la escuela con su territorio» (p. 21).

Existe, pues, una conexión evidente con unas combinaciones sugerentes entre la IAP, la pedagogía crítica, la educación popular y las técnicas participativas para la educación popular.

Nos parece interesante resaltar los diálogos y convergencias entre la educación popular y el ApS, en la producción de conocimiento articulada con prácticas de transformación social.

De esta manera, el ApS profundiza en la dimensión comunitaria y territorial. Al mismo tiempo abre las posibilidades y potencialidades de sus propuestas a todos los sectores de su comunidad al participar de manera dialógica en el análisis del contexto comunitario propiciando el compromiso en su desarrollo, transformación y mejora.

Esta profundización del ApS, se asemeja al intento de la educación popular como desarrollo de acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprender y actuar de los distintos actores, reconociendo saberes culturales diversos, a la vez que impulsa la apropiación crítica de saberes generados por otros y a través de prácticas sociales.

Tanto en educación popular como en ApS, se da un ejercicio de autoevaluación, llevándonos a reflexionar sobre nuestros procesos educativos, propiciando hacia la posesión de una mirada crítica, superando la visión reduccionista de mirar la realidad desde esquemas tradicionales de permanencia de sistemas poco conectados con la actualidad educativa y con las necesidades reales.

En relación con cómo se conoce y se producen conocimientos desde la educación popular, Contreras (2022) nos recuerda algunas ideas:

- No hay educación neutral.
- Todo evento pedagógico es un acto político.

- La educación que nos propone practicar busca transformar a las personas que transforman el mundo en el que viven.
- De manera solidaria y dialógica, enseñamos y aprendemos unos con otros, dentro de los mundos sociales en los que compartimos nuestra vida y nuestras acciones para transformarnos.

Por consiguiente, los saberes que se producen desde la educación popular no son neutrales, tienen la intencionalidad de entender el mundo para transformarlo, en el mismo sentido el ApS, como propuesta educativa que combina procesos de ApS y de servicio a la comunidad, a través de un proyecto articulado, en los que los actores que intervienen son formados sobre las necesidades reales del entorno que les rodea, con el objetivo de mejorarlo y/o transformarlo.

De igual forma, Puig y Palos (2006) aportan algunas razones sobre cómo se conoce y se producen conocimientos desde el ApS:

- Propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permite aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
- Desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
- Inspirada en una pedagogía que se esfuerza en principios de experiencia y de relación directa y significativa con la realidad.
- Guía por la reflexión por guiar la actividad y darle sentido personal y social.
- Incide en el aprendizaje de contenidos y en la educación en valores.
- Transforma al propio individuo y al entorno social.

Esta es una de las convergencias que se quisieran resaltar: educación popular y ApS son prácticas para la transformación. Ambas propuestas educativas se esfuerzan por producir conocimientos transformadores, que cambian la vida y la visión de la realidad.

Otra convergencia es que ambas propuestas promueven la participación activa y decisoria de las personas implicadas en diálogos de saberes. El conocimiento es producido desde el mismo servicio, en diálogo consigo mismo y con el entorno.

Además, educación popular y ApS problematizan las relaciones de poder y dominación tanto en las dinámicas comunitarias como en las relaciones sociales de discriminación, explotación, exclusión, etc., que se reproducen en nuestros días.

Finalmente, coinciden en la apuesta por el empoderamiento de los actores sociales para participar, saber, trabajar, innovar, producir, organizarse, construyendo perspectivas de cambio y transformación. En definitiva, la educación popular y ApS buscan una praxis liberadora, centrada en la participación y en la decisión propia.

5. Polígono Sur y Polígono Norte: nuestra experiencia con ApS y educación popular

Por último, para cerrar el capítulo, se presentan dos experiencias de ApS y educación popular, llevadas a cabo por las autoras, con la intención de ilustrar algunas de las ideas que se vienen manejando en cuanto a la puesta en marcha de procesos que combinan las similitudes que se han ido identificando.

Diseñado como ApS, exponemos un proyecto, donde se relaciona el contexto universitario con una zona de transformación social, mediante entidades educativas, como el centro de primaria o el de educación permanente.

Se trata de una iniciativa llevada a cabo en los últimos seis años (2016/2022) por el equipo docente de la asignatura de Didáctica en Educación Social y el alumnado de 1.º del Grado en Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide.

Con esta iniciativa se introduce el servicio a la comunidad como estructura articuladora de la asignatura de Didáctica en Educación Social. Dicha experiencia implica un servicio en distintas entidades del Polígono Sur (Sevilla), zona de transformación social con población mayoritariamente de etnia gitana.

El servicio a la comunidad se realiza durante 10 semanas (2 horas semanales). El estudiantado presta apoyo a varias entidades educativas. En las primeras 2-3 semanas, observan la realidad y colaboran en las necesidades de apoyo educativo. En las últimas semanas, el alumnado diseña, implementa y evalúa acciones socio-educativas siguiendo las directrices de la asignatura.

Por tanto, esta alternativa se enfoca hacia el objetivo de implementar el proyecto de ApS en las instituciones de educación superior y adquirir conocimientos científicos, profesionales y habilidades en el proceso de realización de actividades socialmente significativas con los sectores más excluidos.

Actuar en este contexto de empobrecimiento social contribuye a la formación de la conciencia crítica, que acompaña la constante reflexión que se postula en cada fase que se va completando del proceso formativo.

Otra de las iniciativas que se presentan son las escuelas taller, programa de formación y empleo pertenecientes, en un principio al Instituto Nacional de Empleo, hasta que se transfieren las competencias a las comunidades autónomas del Estado español.

En concreto, en la Escuela Taller Miraflores el objetivo socio-comunitario estaba definido en los sucesivos proyectos (1992-2013) y los jóvenes participantes se interrelacionaban con las entidades sociales de la zona Norte de Sevilla, siempre realizando una labor profesional acorde a la formación profesional que cursaba y en base a las necesidades facilitadas por las entidades comunitarias.

Esta escuela fue diseñada desde la perspectiva de la educación popular y el movimiento de educación de adultos de Andalucía, que en esa época estaba en pleno auge. Sin embargo, cuando oímos hablar de ApS, nos sentimos identificados, quizás con un corte más cercano a los movimientos sociales, puesto que la experiencia fluye de la confluencia de diferentes entidades vecinales, que consigue dar respuesta al alto índice de fracaso escolar en la zona, con la creación de una escuela taller.

Uno de los elementos clave ha sido la durabilidad en el tiempo, lo que ha permitido perfectamente medir y evidenciar los efectos de las muchísimas intervenciones realizadas en la comunidad. Entre ellas cabe destacar la creación de un parque educativo, donde solamente había una escombrera.

Conocer estas experiencias lleva a comprender mejor los alcances reales de estas propuestas educativas, y permite reflexionar sobre sus fundamentos y aspectos originarios, redundando en un aporte para su conceptualización y mejora, aún incluso.

El ApS supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión, a través de un servicio auténtico a la comunidad que permite el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y competencias

para la vida, provocando efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y en las entidades sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio. Si a ello se le añade la formación política estamos consiguiendo un acompañamiento necesario que provoca cambios profundos en la lectura de la realidad.

Estamos convencidas de que en los proyectos de ApS hay ingredientes de una filosofía moral y política, que se caracteriza, tal como la educación popular, por el fomento de la participación activa, la adquisición de conocimientos y competencias útiles y significativas, la potenciación del compromiso social y político, los procesos de reflexión constante para una mejora inclusiva, en la que el colectivo y la persona se vean reflejados, y que genera transformación, cambio, personal y social.

No obstante, dependiendo del enfoque y de las aspiraciones pedagógicas, puede encontrarse diferentes miradas respecto al ApS. En el extremo más transformador, es entendido como desarrollo comunitario, participante, crítico y reflexivo, que emana de la pedagogía pragmática de John Dewey, y de las pedagogías latinoamericanas, herederas de Paulo Freire, las cuales enfatizan en el pensamiento crítico y el compromiso social, señalando el papel de la educación en la formación de personas críticas, activas, comprometidas y solidarias con el entorno y con el cambio.

Como cierre, reconocemos ciertas limitaciones en el presente trabajo, al tratarse de un trabajo inicial; no obstante, exponemos la potencialidad de una línea de trabajo futura que permita seguir indagando en las conexiones entre educación popular y ApS.

6. Referencias

- Abal de Hevia, I. (2016). Aprendizaje-servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 3-32.
- Alva, M. y Pérez, E. (2022). *Investigación-acción y educación popular*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Crítica*, 972, 49-54.

- Borjas, B. (2019). Aportes de la pedagogía de la educación popular a la construcción de una ciudadanía global. *Padres y Maestros*, 380, 12-18. <https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.002>
- Caycho, M., Céspedes, N. y Vicentelo, Z. (2022). Educación popular y políticas educativas: apuntes para la reflexión. En: M. Alvey y E. Pérez (eds.). *Investigación-acción y educación popular* (pp. 175-192). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Contreras, L. (2022). Diálogos entre la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa. En: M. Alvey y E. Pérez (eds.). *Investigación-acción y educación popular* (pp. 193-206). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje-servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-servicio*, 2, 70-94.
- Naval, C., García, R., Puig, J. M. y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Pino, S. (2017). La educación popular y sus principios pedagógicos: reflexiones para una praxis transformadora de la educación. *Investigación y Postgrado*, 32(1), 89-102.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2018). El aprendizaje-servicio desde una orientación sociocomunitaria. En: O. Chiva-Bartolly y M. Pallarès-Piquer (coords.). *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor* (pp. 19-35). Egregius.

Cambios paradigmáticos en el estudio y la práctica de las relaciones comunidad-campus

ROBERT G. BRINGLE¹

HADEN M. BOTKIN²

JASMINA CAMO-BIOGRADLIJA³

PATTI H. CLAYTON⁴

LORI E. KNIFFIN⁵

¹Departamentos de Psicología y Estudios Filantrópicos, Universidad de Indiana

²Ciencias Humanas y Estudios de Liderazgo, Universidad de Nebraska-Lincoln

³Iniciativa de Política Educativa, Universidad de Michigan

⁴Empresas PHC

⁵Departamento de Estudios de Liderazgo, Universidad Estatal de Fort Hays

1. Introducción

El aprendizaje-servicio (ApS) ha evolucionado a través de una historia dinámica que ha abarcado varios paradigmas (es decir, perspectivas teóricas, orientaciones políticas, terminología, enfoques metodológicos, influencias disciplinares). Tanto como una pedagogía como una estrategia de cambio, el ApS:

[...] involucra a estudiantes, miembros de la comunidad e instructores/personal en la co-creación de relaciones que integran material académico, actividades de participación comunitaria y reflexión crítica para promover fines públicos y lograr metas claramente articuladas de aprendizaje académico, aprendizaje cívico y crecimiento personal. (Kniffin *et al.*, en prensa)

Los beneficios potenciales de las relaciones tanto para el contexto académico como para el comunitario se han documentado

en todo el mundo (p. ej., Aramburuzabala *et al.*, 2019; Pacho, 2019; Xing y Ma, 2010).

Las relaciones comunidad-campus son elementos integrales del ApS:

Son el núcleo de nuevos paradigmas para enmarcar actividades en la comunidad que pueden ser justas y significativas porque integran conocimiento, recursos, experiencia y preguntas desde una variedad de perspectivas. (Bringle y Clayton, 2023, p. 482)

Surgen numerosas posibilidades cuando se consideran tipos potenciales de relaciones: pueden ser locales, internacionales o virtuales y pueden ocurrir con organizaciones sin fines de lucro o con fines de lucro, agencias gubernamentales o escuelas. A lo largo de este volumen, la inclusión y la sostenibilidad se sitúan como dos valores cruciales de las relaciones comunidad-campus que pueden elevar y fortalecer los procesos y resultados asociados con tales relaciones. Este capítulo estudia cómo la inclusión y la sostenibilidad están conectadas con una variedad de cambios paradigmáticos de las relaciones comunidad-campus, incluidos cambios que se centran en ellas como una unidad de análisis, conceptualizando qué partes interesadas (si las hay) están en el centro de ellas, adoptando la crítica en su práctica y llevándolas a cabo virtualmente en un ApS en línea.

Aunque el ApS representa cambios fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje y en la epistemología (Kniffin *et al.*, en prensa), nos centramos en llamamientos significativos a las modificaciones que dan lugar a elementos de cambios paradigmáticos relacionados con sus principales procesos de relación. Cinco trayectorias históricas del ApS han supuesto el reenfoque de los objetivos hacia los cuales se aplica: justicia social (fase 1), aprendizaje disciplinario (fase 2), aprendizaje centrado en el estudiante (fase 3), participación cívica democrática (fase 4) y justicia social / ApS crítico (fase 5) (Bringle *et al.*, 2014; Clayton y Bandy, 2021). Cada una de estas fases ha tenido implicaciones sobre cómo se conceptualizan, estudian y practican las relaciones comunidad-campus. Así como Copérnico se enfrentó a una visión geocéntrica del universo y trabajó para cambiarla a una visión heliocéntrica, los profesionales del ApS se han enfrentado a visiones del ApS centradas en el campus y han requerido modelos

alternativos (p. ej., Saltmarsh *et al.*, 2009; Stoecker y Tryon, 2009). El propósito de este capítulo es documentar algunos de estos cambios con respecto a cómo se han conceptualizado, analizado y practicado las relaciones comunidad-campus durante los últimos 20 años. Cada uno de estos cambios es de naturaleza única (p. ej., defensores, perspectivas disciplinarias, orígenes, motivaciones, consecuencias), pero cada uno plantea cuestiones sobre la epistemología y la investigación que alivian y generan tensiones. Suponemos que delinear algunos de estos cambios dinámicos ayudará a los profesionales y académicos a medida que avanzan en el trabajo futuro sobre las relaciones y temas próximos, incluidos específicamente la inclusión y la sostenibilidad.

2. La relación como una unidad de análisis

Los primeros desarrolladores del ApS en EE. UU. en los años sesenta y setenta consideraron que sus propósitos dependían de las relaciones, particularmente dentro de la comunidad (Ramsay, 2017). El interés de la educación superior en el ApS en los años noventa resultó en un cambio para enfatizar marcos y fundamentos centrados en el estudiante y en el campus. En respuesta, Cruz y Giles (2000) analizaron los aspectos históricos, políticos, intelectuales y prácticos del énfasis excesivo, en ese momento, en los resultados de los estudiantes en la erudición y la investigación sobre el ApS. Propusieron que la relación/asociación en sí misma debería ser una unidad de análisis tanto para la academia como para la práctica.

Bringle *et al.* (2009) señalaron una confusión conceptual con el término *asociación*, porque se utiliza como un término resumido para cualquier tipo de relación y también como una relación que tiene cualidades particulares (por ejemplo, confianza, cercanía, intereses comunes, colaboración democrática). Propusieron utilizar *relación* como el término amplio y general para las interacciones interpersonales entre las personas en el ApS y *asociación* como el término para las relaciones con cualidades particulares (p. ej., cercanía, equidad, integridad). Seguiremos esta distinción.

¿Cómo se pueden conceptualizar y analizar las relaciones como una unidad de análisis? Bringle y Hatcher (2002) se basa-

ron en teorías, investigaciones y construcciones de las relaciones interpersonales para estudiar sus fases (es decir, iniciación, desarrollo, mantenimiento, disolución) y la dinámica de las relaciones (es decir, intercambios, equidad, distribución de poder) como interacciones diádicas. Este trabajo condujo a muchos desarrollos para las relaciones y asociaciones en el ApS. Por ejemplo, los cambios paradigmáticos resultaron en la reconceptualización de la expresión «relaciones campus-comunidad», que sugiere la prominencia de una perspectiva centrada en el campus, a «relaciones comunidad-campus», que descentralice a las instituciones de educación superior. En segundo lugar, Bringle *et al.* (2009) consideraron que la «relación comunidad-campus» es demasiado simplista como unidad de análisis porque no representa claramente a múltiples partes interesadas en el ApS que pueden tener relaciones y que contribuyen a los resultados para todas las partes. Introdujeron el modelo SOFAR¹ (figura 1) para distinguir la amplia variedad de colaboradores comunes en el ApS: estudiantes, representantes de organizaciones comunitarias, profesorado, administradores/personal del campus y residentes de la comunidad. El modelo SOFAR no limita las relaciones de ApS solo a esas entidades o a las interacciones diádicas, sino que también respalda el estudio de cómo las relaciones entre dos personas «pueden convertirse en redes, coaliciones, grupos de interés común y comunidades más allá de estos agrupamientos» (p. 513). En tercer lugar, sugirieron que las relaciones pueden variar en cuanto a equidad, siendo algunas explotadoras, algunas transaccionales y otras transformadoras y plantearon un continuo E-T-T para estudiar la calidad de la relación.

Proponer que las relaciones pueden ser una unidad de análisis en el ApS presentó el siguiente desafío: ¿se pueden medir las relaciones del ApS y cómo es de significativa la medición? La medición de la naturaleza de las relaciones puede tener implicaciones para la práctica y la investigación al ayudar en el análisis de cómo cambian con el tiempo, por qué las relaciones tienen ciertas propiedades, cuáles son los efectos de las intervenciones para mejorarlas y cómo la calidad de las relaciones se vincula con otros resultados (p. ej., el aprendizaje de los estudiantes, los

1. En el original inglés S (Students), O (representatives of community Organizations), F (Faculty), A (Administrators on campus) y R (community Residents).

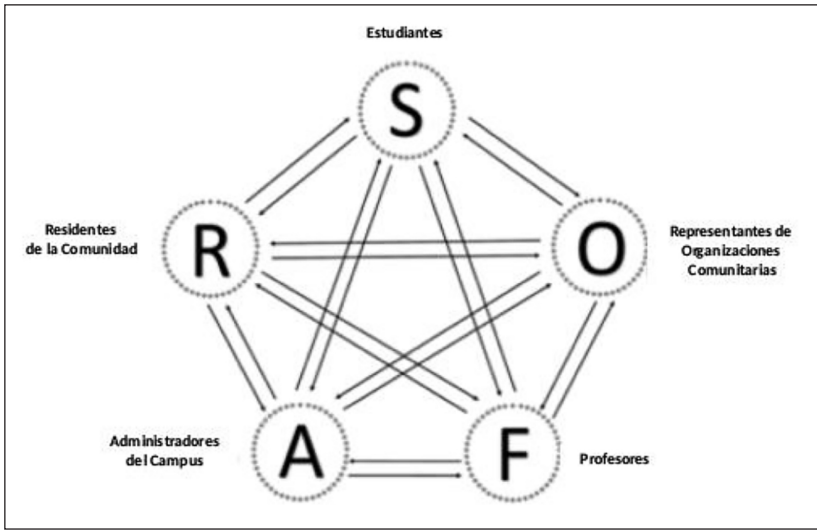


Figura 1. El modelo SOFAR de relaciones

resultados de la comunidad). Basándose en el continuo de estados identificados por Bringle *et al.* (2009), que variaban desde explotadoras hasta transaccionales y transformacionales, Clayton *et al.* (2010) presentaron la *Escala de Evaluación de Relaciones Transformacionales*, o TRES (por la siglas en inglés de *Transformational Relationship Evaluation Scale*), ahora denominada TRES I, para poner en funcionamiento la medición de la calidad de las relaciones.

Kniffin *et al.* (2020) ampliaron el continuo TRES para incluir relaciones que son unilaterales, con beneficios que fluyen en una dirección. El marco EUTT resultante (explotador, unilateral, transaccional, transformacional) es único en la literatura como una forma de conceptualizar las diferencias en la calidad de las relaciones comunidad-campus. También presentaron una nueva medida, TRES II, basada en el continuo EUTT, con diez dominios: objetivos, conflicto, toma de decisiones, recursos, función de la asociación en el trabajo de cada colaborador, función de la asociación en sí misma, alcance y naturaleza de las interacciones, poder, resultados y satisfacción (luego reemplazada por comunicación). TRES II amplió explícitamente el enfoque de la investigación más allá de las relaciones interpersonales para aplicarlo adicionalmente a niveles más altos de redes (p. ej., de

varios colaboradores, interorganizacionales) y entidades de asociación. En ambas versiones de las escalas TRES, se pide a los encuestados que indiquen qué respuesta de cada dominio refleja mejor el estado actual y cuál es el estado deseado de la relación, proporcionando una base para la reflexión sobre el pasado, presente y futuro de la asociación. La escala TRES II se ha integrado recientemente en el Marco de Reflexión TRES II, que está diseñado para aumentar su potencial de creación de significado y su impacto en la práctica. El Marco de Reflexión emplea el modelo DEAL de reflexión crítica (Ash y Clayton, 2009). Este modelo comienza con la descripción de una experiencia de manera objetiva y detallada; en el caso del Marco de Reflexión TRES II, los encuestados describen una relación, guiados por indicaciones sobre, por ejemplo, quién la compone, qué actividades emprende, qué recursos utiliza y los valores que la fundamenta. A continuación, se insta al alumnado a analizar las experiencias/relaciones que se acaban de describir de acuerdo con las metas u objetivos de aprendizaje deseados. TRES II es parte de la sección de análisis, al igual que las indicaciones que hablan de temas como la alineación de valores, actividades y apoyos; grado de éxito en el cumplimiento de los propósitos; y reconsideración de la variedad de participantes en la relación (utilizando el modelo SOFAR para invitar a una inclusión adicional). Finalmente, se les pide que articulen su aprendizaje en base a las dos tareas anteriores (describir y analizar) mientras continúan profundizando su pensamiento y explorando el aprendizaje práctico al considerar los cambios específicos que desean realizar (por ejemplo, cambios en la forma en que los colaboradores comparten el poder o se comunican o toman decisiones). El Marco de Reflexión está diseñado intencionalmente para incluir las características de una fuerte reflexión como lo describen varios académicos: es contextualizado y complejo (Eyler *et al.*, 1996), estructurado y conectado tanto con los valores como con la práctica (Bringle y Hatcher, 1999), y diseñado para generar aprendizaje práctico (Zlotkowski y Clayton, 2005).

Los resultados preliminares de un estudio piloto que utilizó el Marco de Reflexión confirmaron que, por primera vez, existe evidencia de que una intervención (es decir, la reflexión crítica utilizando el Marco de Reflexión TRES II) puede llevar a esperar mejoras en las relaciones de participación comunitaria y tomar

medidas para profundizar en ellas (Botkin *et al.*, 2023). Más allá de generar mejoras en la práctica, también es una herramienta importante para la investigación. Bringle y Clayton (2013) presentaron una agenda de investigación que incluía analizar múltiples perspectivas sobre las relaciones (p. ej., expectativas, diferencias en valores y resultados), los diferentes tipos de relaciones (p. ej., a corto plazo vs. duraderas, transiciones en las relaciones), las estrategias de medición (p. ej., medidas de autoinforme, medidas no verbales, grupos focales), el desarrollo de relaciones a largo plazo (ningún cambio vs. progresión vs. regresión) y vincular la naturaleza de las relaciones con los resultados para diferentes participantes. La escala TRES I, la TRES II y el Marco de Reflexión TRES II son herramientas útiles y significativas para investigaciones futuras sobre este tipo de temas.

3. ¿Quién está en el centro de la «mesa» de quién?

Tal como se pone en práctica en la escala TRES II, una de las claves para desarrollar relaciones comunidad-campus inclusivas y sostenibles es descubrir cómo funciona el poder. El poder se expresa particularmente a través de los actos de definir y convocar la «mesa» de relaciones, funciones que con mayor frecuencia desempeñan los profesores que establecen proyectos mucho antes del comienzo de un curso, pero a veces las desempeñan los estudiantes y los miembros de la comunidad. Aunque todos los miembros de una relación deberían tener un sitio en la mesa para diseñar, implementar y evaluar el ApS, la mesa a la que se invita a las personas ha cambiado dentro del ApS desde su inicio. De hecho, uno de los fundadores de tal pedagogía, Robert Sigmon (1979), insistió desde el principio en que todos los involucrados en las relaciones de ApS deberían ser vistos y actuar como profesores y alumnos, servidores y servidos. Como señaló otro de los fundadores, en un momento en que numerosas agencias y programas orientados hacia el desarrollo comunitario y la mejora económica comenzaban a materializarse (por ejemplo, el Cuerpo de Paz), se convocó a las partes interesadas de todos los sectores para que ofrecieran ideas, organizaran recursos y movilizaran agentes de cambio a medida que se conceptualizaba el ApS (Ramsay, 2017). Sin embargo, las perspectivas sobre

quién convoca y quién está invitado a la mesa de relaciones y sobre qué resultados importan más cambiaron, especialmente cuando los temas relacionados con el trabajo docente y el desarrollo curricular fueron el centro de atención en la búsqueda de la legitimidad del ApS como una tarea académica (Zlotkowski, 1995).

Debido a que el ApS se concibió principalmente en términos pedagógicos, se ha visto que los colaboradores académicos (es decir, profesorado, estudiantes) tienen primacía dentro de las relaciones de ApS, al menos en términos de poder institucional, que ha tenido prioridad. A medida que el ApS comenzó a afianzarse como una práctica curricular en todas las instituciones y llegó a enmarcarse como un enfoque experiencial para el aprendizaje disciplinario, prevaleció un patrón *centrado en el instructor*. El volumen 21 de Zlotkowski, *Service-Learning in the Disciplines*, es un ejemplo de cómo los profesionales de la educación superior han prestado mucha atención al desarrollo del ApS como una pedagogía en una amplia variedad de planes de estudios y en gran medida por el bien de las disciplinas y del aprendizaje del estudiante. Dentro de este espacio académico, Barr y Tagg (1995) destacaron la necesidad de *centrarse en el alumno* para enfatizar no la enseñanza del contenido, sino la creación de condiciones en las que los estudiantes puedan aprender mejor. Tanto el paradigma centrado en el instructor como el centrado en el estudiante pueden crear situaciones en las que la mesa sea académica y los miembros de la comunidad sean invitados a esa mesa para asociarse en el proyecto; con *asociación* a menudo se entiende que significa como un sitio de colocación, sin aportaciones o liderazgo significativos.

Las relaciones de ApS centradas en el instructor y el estudiante no están exentas de críticas y, de hecho, están comenzando a cambiar. Hartman *et al.* (2014) y Hartman (2015) pidieron un *enfoque impulsado por la comunidad* para las relaciones de ApS, aunque equilibrado e integrado con un enfoque en los estudiantes. El modelo de aprendizaje de comercio justo que desarrolló conjuntamente con miembros de la comunidad insiste en que «se debe mejorar el florecimiento humano y comunitario en ambos lados de un intercambio [es decir, la comunidad y el campus]» (2015, p. 98) e incluye estándares centrados en la comunidad (p. ej., preparación comunitaria, abastecimiento local, reci-

prociudad) y estándares centrados en el estudiante (p. ej., preparación del estudiante, conexión del ApS con cursos y objetivos de aprendizaje, tutoría) (Hartman *et al.* 2014 para conocer el conjunto completo de estándares). El libro de Stoecker y Tryon (2009), acertadamente titulado *Unheard Voices*, llamó la atención sobre la falta general de consideración de las voces y los resultados de la comunidad que habían llegado a caracterizar las relaciones de ApS. Escribieron que el enfoque casi completo en el aprendizaje de los estudiantes excluyó la atención a las perspectivas y resultados de la comunidad y, además, advirtieron que el ApS que sirve principalmente a los intereses académicos puede no solo ignorar, sino, incluso, socavar los intereses de la comunidad al causar daño. Desarrollando aún más el argumento en su llamamiento para liberar el ApS de su orientación excesivamente académica, Stoecker (2016) conceptualizó el ApS principalmente como una estrategia de cambio social, no como una pedagogía, insistiendo en que «los resultados comunitarios [sean] la primera prioridad» en las relaciones de ApS (p. 187).

Escribiendo en *Unheard Voices*, Mondloch (2009), antigua colaboradora comunitaria, se basó en la experiencia de su propia organización con el ApS para articular y pedir una alternativa poderosa que deje de centrarse en cualquier categoría de partes interesadas:

Todo se reduce a un lema: «Todos alumnos, todos maestros, todos líderes». Eso es todo. Esa es la visión radical del mundo que cambia la forma en la que funciona la comunidad y baraja el equilibrio del poder. (p. 136)

Mediante esta declaración, Mondloch elabora la visión de una mesa equitativa compartida por todos en las relaciones de ApS en lugar de centrarse en una sola entidad. Incluso como colaboradora comunitaria, no aboga por relaciones centradas en la comunidad, sino que imagina un proceso en el que todas las partes contribuyen y aprenden. Esta perspectiva orientada a que ningún grupo de las partes interesadas está posicionado en el centro también se incorpora en el modelo SOFAR de relaciones de ApS mencionado anteriormente (Bringle *et al.*, 2009). Mediante marcos como estos, la mesa en sí misma se comparte, lo que hace que la inclusión de la comunidad y los colaboradores

del campus sea más alcanzable y sostenible, debido a la distribución equitativa del poder.

Saltmarsh *et al.* (2009), que identificaron dos paradigmas de participación cívica, también exploraron este cambio de descentralización en la forma en que se conceptualizan y promulgan las relaciones de ApS. Como se indica en la tabla 1 (modificada de la original), el primer modelo funciona en un modo tecnocrático caracterizado por puntos de vista deficitarios de la comunidad, con el conocimiento y la información procedentes de los expertos académicos a las comunidades. Los autores documentaron y requirieron un marco de participación cívica democrática alternativo que posicione a todos los involucrados en las relaciones de ApS como coeducadores, coalumnos y cogeneradores de conocimiento. Esta perspectiva de la comunidad basada en activos fomenta los flujos multidireccionales de conocimiento y, por lo tanto, permite y, de hecho, insiste en el poder y la autoridad compartidos de la inclusión total en las relaciones de ApS.

Tabla 1. Paradigmas de participación tecnocrática y democrática (modificado de Saltmarsh *et al.*, 2009)

| Participación Cívica Tecnocrática (PCT) | Participación Cívica Democrática (PCD) |
|--|--|
| Para | Con |
| Basado en el déficit | Basado en activos |
| Flujo unidireccional de conocimiento de expertos académicos acreditados; distinción entre productores de conocimiento y consumidores de conocimiento | Flujo multidireccional y sinérgico de ideas y preguntas dentro de una red de centros de conocimiento; cocreación de conocimiento |
| La participación es apolítica | La participación facilita la democracia inclusiva, colaborativa y deliberativa |
| A lo sumo intercambios transaccionales | Asociaciones potencialmente transformadoras (transformadoras de uno mismo, de otros, organizaciones/instituciones, sistemas, paradigmas); resultado de cambio debido a la cocreación |
| Dinámica de poder jerárquico | Dinámica de cambio de poder que interrumpen la jerarquía y posicionan a todos los colaboradores como coeducadores, coalumnos, cogeneradores de conocimiento y práctica |

El marco democrático ilustra un enfoque en el que el campus o la comunidad dejan de ser el centro, eliminando la propiedad de la mesa, y focaliza la relación entre todos los colaboradores, la naturaleza cocreada de los procesos que emprenden y los propósitos públicos hacia los que se comprometen entre sí.

4. Orientación crítica al aprendizaje-servicio

Habiendo surgido junto con la fase 4 (participación cívica democrática) y coexistiendo con ella, existe una quinta fase (criticidad) que presenta el enfoque original en la justicia con una orientación de sistemas. Incluso cuando interactúan en la misma comunidad, los colaboradores académicos (estudiantes, instructores, administradores) y los colaboradores de la comunidad (residentes y representantes de organizaciones) en las relaciones de ApS pueden tener diferentes experiencias vividas en esa comunidad, debido a factores sociales (p. ej., etnia), económicos (p. ej., nivel socioeconómico) o académicos (p. ej., acceso a la educación superior). Stewart y Webster (2011) observaron que:

El dominio social es particularmente relevante cuando se habla de aprendizaje-servicio debido a la estructura, el entorno y el contexto de muchas actividades de aprendizaje-servicio. (p. xv)

El giro hacia el ApS crítico comienza con el concepto de *servicio comunitario crítico*, que considera si todos los involucrados en el ApS tienen la oportunidad de contribuir y aprender de la relación, así como si la experiencia del servicio está conectada a contextos sociales más amplios (Rhoads, 1997).

A medida que el ApS se institucionalizó más en la educación superior a principios de los años 2000, la dinámica de poder se hizo más evidente: el ApS fue defendido cada vez más por instructores marginados, desproporcionadamente disponible para estudiantes jóvenes con menos responsabilidades fuera de clase y sin un historial convincente de lograr un cambio social significativo (Butin, 2006). Al estudiar la demografía en gran medida homogénea de los estudiantes universitarios en el momento en que el ApS comenzaba a emerger en los planes de estudios, que a su vez han cambiado significativamente posteriormente, que-

dó claro que los enfoques habituales del ApS tendían a mantener prácticas y normas enraizadas en enfoques basados en la «blanquitud» y el déficit. Mitchell *et al.* (2012) observaron que el ApS:

[estaba siendo] implementado principalmente por profesores blancos con estudiantes en su mayoría blancos en instituciones predominantemente blancas para servir en su mayoría a personas pobres y en su mayoría a personas de color. (p. 612)

El ApS crítico, inicialmente denominado por Rhoads (1997) y desarrollado más a fondo por Mitchell (2008), va más allá del modelo de ubicación dominante basado en el déficit, al que estos autores se refieren como *aprendizaje-servicio tradicional*. El aprendizaje-servicio crítico se considera una desviación del aprendizaje-servicio tradicional en el sentido de que este último tiende a enfatizar los resultados de los estudiantes y no aborda explícitamente cuestiones de desigualdad, injusticia u opresión. El ApS crítico enfatiza los contextos sociales y las estructuras de poder que están presentes en cualquier relación de ApS, una orientación hacia el cambio social y la construcción de relaciones auténticas (Mitchell, 2008). Las relaciones auténticas tienen sus raíces en la ruptura de las barreras entre el campus y la comunidad y el *yo* y el *otro* (Mitchell, 2008).

Las relaciones auténticas también dependen de manera crucial de un cambio de las orientaciones basadas en el déficit a las basadas en los activos dentro de las relaciones de ApS. Estas últimas posicionan el lenguaje, la estructura, las relaciones y las orientaciones dentro de una experiencia de ApS para «involucrar a todos con interés y cuidado» (Bauer *et al.*, 2015, p. 92). Bauer *et al.* (2015) observaron que las relaciones de ApS pueden fácilmente perpetuar narrativas problemáticas y generar marcos comunitarios basados en el déficit, en los que quienes participan en la experiencia de ApS llegan a ver su participación como «ayudar a los necesitados» (p. 89) y aceptaron el llamamiento para cambiar de un marco basado en el déficit a uno basado en activos, que se centra en las fortalezas, habilidades y recursos de la comunidad. La articulación de tales distinciones representa, además, un cambio del ApS tradicional al crítico en el sentido de que recurre a aquellos involucrados en las relaciones comuni-

dad-campus para estudiar cómo su práctica y sus relaciones participan, o no participan, en cuestiones de justicia.

En la práctica, se han desarrollado varias herramientas para guiar a los educadores, estudiantes y miembros de la comunidad en su trabajo hacia relaciones y prácticas de ApS más orientadas a la justicia. La herramienta crítica de reflexión sobre el ApS (Stith *et al.*, 2021), por ejemplo, proporciona una guía de reflexión para los instructores a través de cinco áreas de enfoque: relaciones auténticas, aulas equitativas y justicia cognitiva, cálculo con sistemas, habilidades de cambio social y redistribución del poder. La sección sobre relaciones auténticas solicita a los participantes que investiguen la capacidad de los colaboradores para cocrear sistemas y prácticas que apoyen su trabajo conjunto; desarrollar perspectivas compartidas de identidades, historias y activos; y planificar actividades y prioridades a largo plazo. Herramientas como esta ayudan a los colaboradores a reflexionar sobre sus relaciones y a asumir compromisos futuros para implementar prácticas que puedan conducir a asociaciones y experiencias más equitativas.

5. Virtualidad

No todos los cambios paradigmáticos son el resultado de percepciones intelectuales y de la aparición de problemas sociales. Las exploraciones de la naturaleza del ApS virtual/electrónico (ApSv) son anteriores a la pandemia de covid-19, debido, en gran parte, a la proliferación global de la tecnología, incluida su presencia cada vez mayor en la educación superior. Waldner *et al.* (2012) identificaron cuatro formas en las que puede ocurrir la fusión del ApS y la educación a distancia con apoyo tecnológico, cada una con su combinación única de actividades, productos, asociaciones, fortalezas y limitaciones:

Híbrido Tipo I (servicio completamente *in situ* con enseñanza completamente en línea), Híbrido Tipo II (servicio completamente en línea con enseñanza completamente *in situ*), Híbrido Tipo III (un formato combinado con instrucción y servicio parcialmente en línea y parcialmente *in situ*) y aprendizaje-servicio a distancia extremo (100% de la instrucción y servicio en línea). (p. 133)

La pandemia de covid-19 obligó a muchos instructores, profesionales, estudiantes y colaboradores de la comunidad a determinar cómo podrían convertir de manera segura los cursos de ApS en alguna forma de APSv como alternativa a abandonar por completo las actividades de participación comunitaria debido a cuestiones de seguridad. Estas revisiones de los cursos de ApS dieron como resultado un cambio de paradigma sobre la naturaleza y la estructura de los cursos que utilizan tecnología digital, así como cambios en la naturaleza de las actividades de participación comunitaria y las relaciones que las respaldan. De hecho, según Kniffin *et al.* (en prensa), cumpliendo:

[...] la oportunidad y obligación de incorporar intencionalmente las tecnologías digitales como un medio para mejorar tanto el acceso como la calidad de la educación... abre nuevas posibilidades para las asociaciones de aprendizaje-servicio.

Reconociendo que el acceso a Internet sigue siendo un desafío incluso entre las personas de los países desarrollados, señalaron que las modalidades digitales «pueden hacer que el ApS sea más accesible entre los estudiantes y los socios de la comunidad vinculados por la ubicación geográfica». Como otro ejemplo particularmente relevante para el estudio y la práctica de las relaciones de ApS, Kniffin *et al.* (en prensa) sugirieron que el ApSv plantea preguntas tales como: «¿Qué significa *comunidad* en línea?, ¿qué responsabilidades tienen los miembros de dichas comunidades entre sí?, ¿qué significa ser cívico en un mundo digital? y ¿cómo se forman y profundizan las relaciones y el diálogo a través de la interacción remota?».

La forma en que se hizo el cambio generalizado del APS presencial a virtual durante la pandemia de covid-19 planteó desafíos relacionados con la participación inclusiva y democrática en el rediseño de los cursos, las actividades de participación comunitaria y la naturaleza de las relaciones. Sospechamos que hubo un espectro de adaptaciones que iban desde una lucha apresurada y truncada por mantener un curso de ApS hasta transiciones intencionales más reflexivas que integraron lo mejor del ApS con lo mejor del aprendizaje a distancia. El último caso ofrece la posibilidad de que el APSv mejore, en lugar de comprometer, la experiencia educativa de manera significativa y que las ofertas

posteriores de todo el ApS puedan mejorarse gracias a una comprensión más clara de cómo la tecnología digital puede contribuir a las relaciones de ApS, independientemente del formato. Ong *et al.* (en prensa) documentaron cómo se pueden diseñar actividades de apoyo institucional y de desarrollo docente para el ApSv basadas en la combinación de principios de buenas prácticas para el ApS y para la educación a distancia, lo que puede contribuir a relaciones duraderas. Culcasi *et al.* (2023) desarrollaron un marco de diseño de cursos de APSv que incorpora «asociaciones» como uno de los tres pilares, junto con «lugares» y «personas», que contribuyen a través de cuatro grupos de principios de diseño de cursos: principios básicos, diseño de instrucción, compromiso e inclusión y disponibilidad de habilidades y recursos digitales.

Como señalaron Hansen y Clayton (2014), la integración del ApS con las tecnologías digitales «bien podría darnos acceso a un conjunto de posibilidades sin explotar para reinvestigar, reconceptualizar y recrear», lo que significa estar en asociación con y dentro de las comunidades, buscando empujar al mundo hacia concepciones compartidas, positivas y esperanzadoras del bien (p. 23). En la medida en que esto se realice, la proliferación del ApSv de la pandemia representa un cambio de paradigma. Bringle y Clayton (2020) identificaron algunas de las formas prometedoras en las que el ApSv puede contribuir a estos cambios. Señalaron que, aunque la «comunidad» normalmente tiene un referente geográfico local, las comunidades en línea se pueden crear con tecnologías digitales que trascienden las fronteras locales. Por lo tanto, el número, la naturaleza y la diversidad de las relaciones con los colaboradores de la comunidad pueden expandirse mediante el uso de la tecnología. Surgen múltiples preguntas con estos nuevos enfoques: ¿cómo pueden las comunidades en línea abarcar los valores democráticos en relaciones que son justas, inclusivas y cocreadas? ¿Cómo pueden las relaciones establecer conexiones, comprensión y empatía entre personas que nunca se reunirán presencialmente? ¿Qué contribuye a las relaciones virtuales duraderas? ¿Cómo cambian las relaciones involucradas con la comunidad, particularmente cuando los estudiantes dispersos asumen más responsabilidad para establecer relaciones en sus comunidades de origen (Hansen y Clayton, 2014)? Bringle y Clayton (2020) resumieron el potencial de

nuevos enfoques para las relaciones de ApS cuando preguntaron: «¿Podría la integración del ApS y las tecnologías digitales permitir que muchas más personas, en todos los ámbitos de la vida, experimenten ser miembros cocreativos de comunidades transnacionales, transdisciplinarias, transprofesionales y transgeneracionales formadas, por ejemplo, en torno a cuestiones y temas públicos apremiantes?» (p. 58).

6. Conclusiones

Hansen y Clayton (2014), al escribir sobre el ApS en línea, pero expresando una posibilidad destacada a través de estos varios cambios de paradigma de manera más general, propusieron que el cambio:

[...] bien podría ser el estímulo que necesitamos para que las voces y perspectivas del profesorado/personal dejen de ser el centro y, a su vez, para desarrollar formas de que haya más y mejor espacio para las voces de los estudiantes y miembros de la comunidad en los procesos de asociación de aprendizaje-servicio. (p. 23)

Tales cambios de las orientaciones centradas en el campus producen una variedad de implicaciones para la práctica y la investigación y tienen un gran potencial para mejorar la inclusión y la sostenibilidad en las relaciones de ApS. Como concluyeron Bringle y Clayton (2023):

Tanto en la práctica como en la investigación, es esencial preguntarse quién está y quién no está «en la mesa» y qué dinámicas de poder y privilegio dan forma a su influencia en las relaciones y asociaciones en el centro del aprendizaje-servicio. (p. 483) [Tales preguntas y los cambios paradigmáticos asociados a las relaciones confirman que] el aprendizaje-servicio está claramente a la vanguardia de la revisión de la academia en torno a sus propósitos públicos y relaciones más auténticas con los participantes de la comunidad. (p. 487)

7. Referencias

- Aramburuzabala, P., McIlrath, L. y Opazo, H. (2019). *Embedding service learning in European higher education*. Routledge.
- Ash, S. L. y Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection for applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1(1), 25-48.
- Bauer, T., Kniffin, L. E. y Priest, K. L. (2015). The future of service-learning and community engagement: Asset-based approaches and student learning in first-year courses. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1), 89-92.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-26.
- Botkin, H. M., Bringle, R. G., Camo-Biogradlija, J., Clayton, P. H. y Kniffin, L. E. (2023, febrero). *Interventions to deepening community-campus partnerships: Multi-campus reflections and research results*. Pathways to Achieving Civic Engagement Conference, High Point, NC.
- Bringle, R. G. y Clayton, P. H. (2020). Integrating service-learning and digital technologies: Examining the challenge and the promise. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 43-65.
- Bringle, R. G. y Clayton, P. H. (2013). Conceptual frameworks for partnerships in service learning. En: P. H. Clayton, R. G. Bringle y J. A. Hatcher (eds.). *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment, vol. 2B: Communities, institutions, and partnerships* (pp. 539-571). Stylus.
- Bringle, R. G. y Clayton, P. H. (2023). Higher education: Service-learning as pedagogy, partnership, institutional organization, and change strategy. En: R. J. Tierney, F. Rizvi y K. Ercikan (eds.). *International encyclopedia of education*, vol. 8 (pp. 476-490). Elsevier.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H. y Price, M. F. (2009). Partnerships in service learning and civic engagement. *Partnerships: A Journal of Service-learning and Civic Engagement*, 1(1), 1-20.
- Bringle, R. G., Edwards, K. E. y Clayton, P. H. (2014). The roots of service-learning as a basis for the civic mission of community colleges. En: A. Traver y Z. Katz (eds.). *Service-learning at the American community college: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 13-35). Palgrave.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77(4), 179-185.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (2002). University-community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58, 503-516.

- Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.
- Clayton, P. H. y Bandy, J. (2021, March). *Are we a field or a movement and why should we care? Revisiting recurring tensions*. Gulf South Summit, Nashville.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J. y Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-22.
- Cruz, N. y Giles, Jr., D. E. (2000). Where's the community in service-learning research? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 28-34.
- Culcasi, I., Cinque, M. y Manasia, L. (2023, January). *The European project e-SL4EU: E-service-learning for more digital and inclusive EU higher education systems*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional y V Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario, Barcelona, España.
- Eyler, J., Giles, D. E., Jr. y Schmeide, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service learning*. Vanderbilt University.
- Hansen, F. B. y Clayton, P. H. (2014). From for to of: Online service-learning as both disruption and doorway to democratic partnerships. En: S. Crabill y D. Butin (eds.). *Community engagement 2.0: Dialogues on the future of the civic in the disrupted university* (pp. 12-25). Palgrave Macmillan.
- Hartman, E. (2015). A strategy for community-driven service-learning and community engagement: Fair trade learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1), 97-100.
- Hartman, E., Paris, C. M. y Blache-Cohen, B. (2014). Fair trade learning: Ethical standards for community-engaged international volunteer tourism. *Tourism and Hospitality Research*, 14(1-2), 108-114.
- Kniffin, L., Camo-Biogradlija, J., Price, M. F., Kohl, E., Williams, J., Dickovick, A. D. C., Goodwin, J., Johnson, K. V., Clayton, P. H. y Bringle, R. G. (2020). Relationships and partnerships in community-campus engagement: Evolving inquiry and practice. *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 8(1), article 15.
- Kniffin, L. E., Botkin, H. M., Whitney, B. C., Clayton, P. H. y Bringle, R. G. (en prensa). Curricular service-learning by and for students. En: E. Kahu y C. Baik (eds.). *Research handbook on the student experience in higher education*. Edward Edgar.

- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-66.
- Mitchell, T. D., Donahue, D. M. y Young-Law, C. (2012). Service learning as a pedagogy of whiteness. *Equity & Excellence in Education*, 45(4), 612-629.
- Mondloch, A. S. (2009). One director's voice. En: R. Stoecker y E. Tryon (eds.). *Unheard voices: Community organizations and service learning* (pp. 136-146). Temple University Press.
- Ong, R., Tan, Y. K., Tan, J. Wahadaniah, V., Bringle, R. G. y Clayton, P. H. (en prensa). Moving from face-to-face service-learning to eservice-learning. En: J. Strait y K. Nordyke (eds.). *Taking service-learning to the next level: Addressing social problems in communities in times of crisis*. Information Age Publishing.
- Pacho, T. (2019). Service-learning: An innovative approach to education in Africa. En: J. K. Mugo, P. Namubiru-Ssentamu y M. Njihia (eds.). *The good education and Africa's future: Concepts, issues and options* (pp. 232-259). Pauline's Publications Africa.
- Ramsay, W. R. (2017). Service learning: Memories and perspectives. En: R. Shumer (ed.). *Where's the wisdom in service-learning?* (pp. 45-66). Information Age Publishing.
- Rhoads, R. A. (1997). *Community service and higher learning: Explorations of the caring self*. State University of New York Press.
- Saltmarsh, J., Hartley, M. y Clayton, P. H. (2009). *Democratic engagement white paper*. New England Resource Center for Higher Education.
- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8(10), 9-11.
- Stith, M., Anderson, T., Emmerling, D., Malone, D., Sikes, K., Clayton, P. H. y Bringle, R. G. (2021). Designing service-learning to enhance social justice commitments: A critical reflection tool. *Experiential Learning and Teaching in Higher Education*, 4(2), article 6.
- Stewart, T. y Webster, N. (eds.). (2011). *Exploring cultural dynamics and tensions within service-learning*. Information Age Publishing.
- Stoecker, R. (2016). *Liberating service learning and the rest of higher education civic engagement*. Temple University Press.
- Stoecker, R. y Tryon, E. (eds.). (2009). *The unheard voices: Community organizations and service learning*. Temple University Press.
- Waldner, L. S., McGorry, S. Y. y Widener, M. C. (2012). E-service-learning: The evolution of service-learning to engage a growing online

student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-150.

Xing, J. y Ma, C. (eds.). (2010). *Service-learning in Asia: Curricular models and practices*. Hong Kong University Press.

Zlotkowski, E. (1995). Does service-learning have a future? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 123-133.

Zlotkowski, E. y Clayton, P. H. (2005, April). *Reclaiming «reflection»: Tapping the academic and civic learning potential of service-learning through critical reflection*. Gulf South Summit on Service-Learning and Civic Engagement, Cocoa Beach.

El aprendizaje-servicio como metodología transformacional

ELENA ARBUÉS
KATYA PALAFOX
CONCEPCIÓN NAVAL
Universidad de Navarra

1. Introducción: modos de afrontar el quehacer universitario

En un pasaje de la conversación que recoge el *podcast* «La educación, a debate» (2023), Nuno Crato, exministro de Educación de Portugal, declaraba:

En el debate educativo internacional, hay una corriente pedagógica que, por defecto, da más valor a las propuestas más innovadoras y lúdicas, o al menos a las que se presentan como tales: vamos a comprar ordenadores para todos, o vamos a implantar nuevas metodologías. Y esto puede ser interesante, pero no es lo esencial, y menos en un momento de crisis económica. Lo esencial es la comprensión lectora, las matemáticas, y luego la ciencia, la historia, el arte. [...] a mí lo que me preocupa es que aprendan con profundidad lo necesario, y que lo aprendan todos. Para divertir a los niños no hacen falta maestros. (Crato, 2023)

Las declaraciones de Crato son sugerentes y valientes, y sus convicciones tienen capacidad para transformar la educación, como de hecho ha ocurrido en el nivel primario y medio en el país vecino: Portugal es uno de los países que han mejorado sus resultados en las principales pruebas internacionales en mayor medida, y de forma constante. Esta propuesta de uno de

los artífices de esa ejemplar historia de superación, que se basa en ciertas claves como la exigencia, la revalorización de la formación profesional, la evaluación y la transparencia en los resultados o los incentivos a las escuelas constituye también, en nuestra opinión, un paso fundamental para lograr una mejora real en el ámbito de la educación superior, del que tratamos aquí.

En España se ha aprobado recientemente una nueva ley universitaria (LOSU, 2023) en la que se recuerda, al margen de otras cuestiones controvertidas, una verdad fundamental: la misión social que la universidad tiene. Nadie duda de ella; sin embargo, hay modos de afrontar el quehacer universitario que muestran de forma más lúcida cómo se persigue y se puede lograr certeramente esa misión. Ahora bien, eso será posible (implementar de modo excelente las tres misiones de la universidad: la formación, la investigación y la transferencia de conocimiento y tecnología junto con la responsabilidad universitaria) si, al mismo tiempo, logramos reforzar las etapas educativas previas, especialmente la secundaria y el bachillerato, donde tenemos mucho terreno que ganar.

La misión social de la universidad forma parte de lo que Joan Meseguer señala en su artículo sobre *Tendencias que mejoran la sociedad*:

La construcción de una cultura más humana es un empeño progresista y conservador a la vez. De un lado, invita a recibir como una bendición los frutos más valiosos de la modernidad. De otro, no teme reelaborar las tendencias que le parecen mejorables, para conservar lo que a lo largo de la historia ha mostrado una eficacia humanizadora. (Meseguer, 2020)

Los maximalismos, hemos podido comprobarlo históricamente, bendicen o condenan en bloque el cambio social, como explicaba Benedicto XVI en *Luz del mundo*, pero quizás lo conveniente sea, más bien, reflexionar sobre los criterios que se han de cumplir para que el progreso sea realmente progreso. Si la Edad Moderna construyó ese concepto basándolo en el conocimiento y el poder, hoy hace falta una perspectiva esencial: el aspecto del bien. Se trata de abordar la pregunta: ¿qué es bueno? ¿Hacia dónde debe guiar el conocimiento al poder? Es deseable que la

universidad trate de responder a esa cuestión desde todas las áreas del saber humano.

Si nos preguntamos por la dimensión ética del progreso, por su relación con el bien, evitaremos mitificarlo, y así, gracias a ese escrutinio moral, el progreso no podrá degenerar en un proceso de destrucción como el que hemos vivido en el siglo xx en tantos ámbitos, en tantas ocasiones. Una reflexión de ese orden ayudará a recuperar los grandes valores morales que también contiene la modernidad: la lucha por los derechos humanos, por la libertad, por la paz, por el medioambiente (Benedicto XVI, 2010).

Así, podemos destacar, por ejemplo, la aportación que la universidad puede hacer para que la nueva sensibilidad ecológica se traduzca en una disposición a la renuncia que sea concreta y lleve a modificar estilos de vida. Eso difícilmente puede lograrlo la política. Pero sí una instancia que toque la conciencia, que esté cerca de la persona individual y que no se limite a convocar manifestaciones aparatosas, sino a promover actitudes fundamentales. El ámbito universitario es un espacio sustancial en este sentido. Este reconocimiento no ignora la necesidad de corregir al mismo tiempo aquellos aspectos del quehacer universitario que consideramos perjudiciales, como los intentos de reducir su horizonte a la investigación o a una estrecha visión de la docencia que ignora la educación del carácter de los estudiantes.

«¿Merece el nombre de riqueza o desarrollo un crecimiento que destruya el cuidado o margine a la población que cuida?», se preguntaba la socióloga Ángeles Durán en un artículo titulado «El trabajo del cuidado» (Durán, 2019). Es dudoso. Por eso, ante algunos fenómenos sociales actuales resulta valioso preguntarse dónde está el atractivo y el papel de la universidad; a qué necesidades humanas responde; qué sed (qué aspiraciones) trata de saciar. Una actitud abierta se dispone mejor ante los cambios que conviene afrontar, es más valiosa que los lamentos y permite descubrir cuál puede ser la aportación de cada cual, en la universidad y desde ella, a ese progreso conveniente.

En esta línea, el jurista Robert P. George reivindica el papel de las comunidades, también de las universidades, como diques contra el estatismo y el individualismo radicales. Así lo afirmaba en una entrevista que le hizo Cristian Pizarro para *El Mercurio* el 25 de agosto de 2019, en la que el especialista estadounidense

reivindicó el papel de las comunidades como mediadoras entre ambas ideologías.

También nos gustaría destacar el valioso papel que la universidad tiene hoy como suscitadora de resistencia a lo políticamente correcto que parece imponerse en diversos ámbitos. En lugar de señalar cuotas, se trata de convencer con datos y argumentos partiendo, eso sí, de una convicción: que la diversidad ideológica es buena en sí misma (tanto moral como científicamente) para un entorno de estudio que está lidiando constantemente con cuestiones controvertidas, especialmente en el ámbito de la educación y las ciencias sociales (García, 2018). Son variadas las iniciativas surgidas en estos últimos años en ese sentido; un ejemplo son los denominados Principios de Chicago: una defensa apasionada del aula y del campus como entornos abiertos al debate. Una declaración universitaria a favor de un debate sin trabas. La Universidad de Chicago adoptó institucionalmente en 2015 esos principios, liderando, así un compromiso firme con el *free speech*. Después fueron Purdue, Princeton, American University, Johns Hopkins, Chapman, Wisconsin y Winston-Salem State algunas de las universidades de EE. UU. que decidieron poner en práctica, con mayor o menor éxito, esos principios.

Nuestra propuesta apunta a la sustitución de un enfoque centrado en la denuncia (conveniente en algunas situaciones, pero insuficiente) por un eficaz proyecto de promoción personal y social, que contemple todos los ámbitos de la vida humana, a partir de una renovada y universal toma de conciencia de la dignidad de cada ser humano. Este proyecto aspira a integrar lo que a menudo se presentan como falsos dilemas: docencia o investigación o impacto social transformador. Es más adecuada la lógica del γ que la del σ . Docencia e investigación y acción social. La plena inserción en la vida social, política y económica pide mejorar la situación de cada ciudadano.

El trabajo que presentamos se centra en la necesidad de una educación transformacional en la universidad, que permita aunar los aspectos que venimos señalando: su misión social, la construcción de una cultura más humana, el logro de un progreso ético que responda a necesidades humanas concretas, y abierta a un debate constructivo. Una educación superior transformadora implica la integración de los tres elementos (docencia e investigación y acción social) con el fin de lograr una transformación

personal que será el medio para un cambio social a mejor, más amplio y duradero. Un ejemplo elocuente es el movimiento de promoción del aprendizaje-servicio (ApS) en las últimas décadas, que en el fondo apunta a la propuesta y la defensa de la dignidad y los derechos sociales, económicos y políticos de todos los ciudadanos, con mayor motivo de los más vulnerables.

En el siguiente epígrafe abordamos esta necesidad de que en la universidad se afronten cuestiones sociales y comunitarias relevantes, con la colaboración de diversas entidades, en áreas y servicios varios. El ApS se encuentra entre las oportunidades pedagógicas que permiten a las instituciones educativas estrechar vínculos con su entorno social, si bien esto implica la adopción de un modelo de enseñanza más comunitario, que tenga en cuenta las dinámicas sociales. Para ilustrarlo, en el último epígrafe presentamos una experiencia llevada a cabo desde la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, junto a Cáritas Diocesana de Pamplona y la Ópera de Cámara de Navarra, como muestra de la posibilidad de llevar a cabo una educación transformadora en la que se materializa la tercera misión de la universidad.

2. Paradigma educativo de la comunidad: los ecosistemas educativos locales

La participación de los escolares y los jóvenes en cuestiones de índole social y comunitaria siempre ha despertado interés en el ámbito educativo. Se podrían apuntar diversos motivos. Uno de ellos es que la educación se considera como un hecho social en la medida en que se da en la interacción de las personas e implica enseñar a convivir, de forma que la escuela no tiene sentido al margen de la sociedad y de la cultura que esta genera. También podemos referirnos al hecho de que las personas nacen como seres sociales en una familia que se encuadra en una sociedad local, provincial, regional, nacional e internacional (Daros, 1997). Esta realidad ha llevado aparejadas ciertas propuestas que tienden a vincular el sistema educativo con la comunidad social en la que se sitúan (García Martínez, 1996), con el loable objetivo de fortalecer en los estudiantes la participación social y el sentido de comunidad.

Desde la educación formal se busca que los estudiantes quieran desarrollar su dimensión social y contribuir positivamente a la mejora social. Entre los fines del sistema educativo español destacan aspectos como la formación para la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad (LOMLOE, 2020, art. 2). Trabajar en su consecución guarda, al menos, relación con: *a)* potenciar su apertura a los demás, un sentido de pertenencia al grupo, de integración con él; y *b)* implicarles en la búsqueda del bien común, entendiendo que para lograrlo se precisa de las personas y de su interacción. Es decir, entender al alumnado como integrante de una ciudadanía que se siente parte de su comunidad y, por consiguiente, responsable de las circunstancias y problemáticas que afectan a su entorno.

Cuando existe el sentimiento de pertenencia al grupo, de integración con él, este constituye una comunidad, la cual es como el alma de la sociedad. Entonces se vive el bien común. (Daros, 2009, p. 8)

Justamente, la búsqueda del bien común es la razón de ser de la comunidad y de la sociedad.

La incorporación a las aulas de cuestiones sociales y comunitarias relevantes implica la superación de la concepción tradicional de la enseñanza. Implica avanzar hacia una visión más comunitaria y completa, en la que los estudiantes se sientan parte de las cuestiones planteadas desde una visión ciudadana responsable socialmente (Moreno-Fernández y García-Pérez, 2019). La contribución desde el sistema educativo a esta cuestión es evidente, pero esa tarea incumbe también a la sociedad entera: a las familias, a los medios de comunicación, a los políticos, a los empresarios, a las organizaciones, al mundo de la cultura y de la ciencia. La limitación de la escuela queda patente ante la riqueza de la aportación de la sociedad en este cometido. McIlrath (2012) apunta, en este sentido, que la comunidad tiene la capacidad de transmitir al alumnado un conocimiento que reside fuera de la escuela y del profesorado, fuertemente contextualizado e instalado en las dinámicas sociales.

En la sociedad de la información es ya un hecho incuestionable la posibilidad de llevar a cabo aprendizaje significativo y relevante más allá de las instituciones educativas. Tanto el aprendizaje conectado como el aprendizaje experiencial en el entorno

local aportan oportunidades de aprendizaje que posibilitan dar respuesta a interrogantes y necesidades reales de las personas. Son los *ecosistemas educativos locales*, espacios de descubrimiento y experimentación en los que es factible conectar los intereses personales con el aprendizaje (Plana Arrasa, 2018); aunque, en el caso de estudiantes y jóvenes, será preciso personalizar ese aprendizaje, estableciendo objetivos de enseñanza compartidos. Sin duda, trabajar en diferentes contextos educativos puede contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes, a fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad y a incrementar la participación, además de maximizar los recursos comunitarios (Plana Arrasa, 2018).

Son muchos los que consideran el ApS como un medio que ayuda, desde el ámbito educativo, a vehicular la implicación en cuestiones de índole social; como una metodología capaz de despertar en el alumnado el interés por una mayor implicación en cuestiones comunitarias (Sotelino Losada *et al.*, 2019). A través de este método de aprendizaje colectivo, el alumnado puede conocer la importancia de los lazos sociales y de la vida en sociedad. Esto es así porque el ApS pone especial énfasis en el análisis crítico y la comprensión de problemas y necesidades sociales, y permite a los estudiantes implicarse en su resolución de forma creativa.

Los resultados positivos en el aprendizaje competencial de los estudiantes (de cualquier etapa educativa) que participan en actividades de ApS han sido ampliamente estudiados. Beneficios que se reflejan no solo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, aumentándolo, sino que también influye sobre una mayor conciencia multicultural, responsabilidad social y desarrollo cognitivo (Warren, 2012; Brozmanová *et al.*, 2016). En el caso de los estudiantes universitarios, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) la considera una estrategia valiosa para la inclusión de la sostenibilidad en los currículos universitarios.

Su enfoque es afín al concepto de Responsabilidad Social Universitaria contenido en el marco de la Estrategia Universidad 2015 y a las directrices aprobadas por la CRUE en 2005 y ratificadas en 2011 para la incorporación en todas las titulaciones universitarias de competencias transversales para la sostenibilidad. Así mismo, res-

ponde a la normativa universitaria actual, que reclama que las universidades favorezcan prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación de servicios a la comunidad, orientados a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social. (CRUE/Comisión de Sostenibilidad, 2015)

Para que el estudiantado pueda adquirir conocimientos en contextos reales orientados al avance social, se necesita, aparte de oportunidades educativas que lo originen, estrechar los vínculos entre las instituciones educativas y su entorno social. Sin duda, participar en este tipo de proyectos pedagógicos, fruto de las relaciones de partenariado establecidas entre centros educativos y entidades sociales, supone impactos directos en los índices de compromiso cívico de los estudiantes, lo que se refleja, entre otras mejoras, en un aumento de su motivación para una mayor participación social en el futuro (Moely *et al.*, 2002; Sotelino Losada *et al.*, 2019). Igualmente, existen estudios que demuestran que el ApS refuerza el perfil competencial que los empleadores demandan a los universitarios en los procesos de selección (Ugarte *et al.*, 2020). Sin duda, cuanto más conocimiento y destreza transfieran los estudiantes universitarios del aula a la comunidad, y viceversa, mejor preparados estarán para afrontar los retos profesionales (Santos Rego, 2020).

Este enfoque de participación e implicación directa en cuestiones relevantes del entorno permite abordar temas que conecten con los intereses del alumnado, lo que lleva consigo más implicación personal y contribuye al objetivo de que los procesos educativos estén más cerca de las realidades concretas de la comunidad circundante y de los problemas que les afectan (Moreno-Fernández y García-Pérez, 2019). Enseñar a participar es, sin duda, educativo y socializante, tanto para quienes intervienen directamente como para la comunidad en general. La participación social es uno de los componentes más relevantes de la construcción de la democracia. Cualquier proceso participativo que se impulse contribuirá al desarrollo personal y social, así como a la consecución de tareas de interés colectivo.

Los proyectos de ApS pueden ser importantes estrategias que revitalicen esa participación social con la colaboración de diversas entidades sociales, culturales y empresas, en áreas y servicios

de diferente tipo. Organizaciones no gubernamentales (ONG), instituciones de beneficencia, asociaciones de ciudadanos, asociaciones vecinales, federaciones y asociaciones civiles, congregaciones religiosas o clubes sociales son, entre otras, entidades susceptibles de colaborar con la institución universitaria en la puesta en marcha de proyectos de ApS. La variedad de colaboraciones y servicios realizados a través de estos proyectos posibilita que, en ocasiones, los estudiantes contribuyan directamente a la mejora de una realidad social concreta. Esta es una cuestión nada desdeñable en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por Naciones Unidas como un llamamiento universal a la mejora de la sociedad. Los proyectos de ApS pueden estar relacionados con algunas de las 17 áreas recogidas en los ODS, y no podemos dejar de considerar su posible contribución a las alianzas para aunar esfuerzos y recursos en el logro de los ODS (objetivo 17). Según dicho objetivo, para que un programa de desarrollo se cumpla satisfactoriamente, es necesario establecer acuerdos y asociaciones inclusivas entre los distintos actores (a nivel mundial, regional, nacional y local) sobre principios y valores, así como sobre una visión y unos objetivos compartidos que se centren primero en las personas y el planeta (Naciones Unidas, 2018).

Sin duda uno, de los mayores desafíos es, precisamente, establecer esa adecuada relación de colaboración y entendimiento con las instancias sociales, de forma que se consolide una voluntad de acción social conjunta. Nuestro interés es analizar las implicaciones que se derivan de la implementación de estas prácticas, trabajar sobre la efectividad de los programas y comprender cómo ayuda a crecer a los estudiantes. Sirva como muestra el caso que presentamos a continuación, una experiencia llevada a cabo con estudiantes de la Universidad de Navarra.

3. Participación comprometida junto a la sociedad navarra: la experiencia del proyecto musical «No amanecerá sin ti»

Desde la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra se ha trabajado en un proyecto de ApS, que comenzó

en septiembre del 2021, junto a Cáritas Diocesana de Pamplona y la Ópera de Cámara de Navarra.

Cáritas es la confederación oficial de entidades de acción caritativa y social de la Iglesia católica. Trabaja con personas en riesgo de exclusión social y promueve el desarrollo integral de las personas, especialmente de los más pobres y excluidos. En esta ocasión se propuso el reto de representar un musical, en junio de 2022, para celebrar los 75 años de la Tómbola que se instala todos los años en Pamplona, de mayo a julio, con el objetivo de recaudar fondos que ayuden a comenzar una nueva obra social o a mejorar alguna existente.¹ Decidió hacerlo a través de la creación y ejecución de un proyecto artístico que generase un trabajo inclusivo y transformador, la representación del musical «No amanecerá sin ti», inspirado en la obra literaria de Víctor Hugo *Los miserables*.

Según los datos de la *Encuesta sobre la Integración y Necesidades Sociales* que llevó a cabo FOESSA en 2019 (p. 214), el 29,3% de la población navarra se encuentra en situación precaria, es decir, en riesgo de exclusión social, el 10,1% en situación de exclusión moderada y el 5,8% en situación de exclusión severa. Por tanto, y son datos anteriores a la pandemia, el 15,9% de la población navarra se encuentra en situación de exclusión social. El 57,9% de esas personas no son pobres desde el punto de vista monetario, sino por razones sociales o relacionales. Considerando esta realidad, el proyecto artístico supuso una nueva forma de acción social, ya que, por un lado, usuarios, trabajadores y voluntarios de Cáritas, así como las otras dos entidades colaboradoras (la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra y la Ópera de Cámara de Navarra), trabajaban en pie de igualdad; por otro, implicaba trabajar, a través de la cultura, desde la capacidad de las personas y desde el aprendizaje compartido, no desde la necesidad. Según Maite Quintana, secretaria general de Cáritas Pamplona-Tudela:

Esta herramienta ha permitido experimentar cómo se pueden generar espacios de inclusión por el simple hecho de hacer algo juntos. Se rompen los marcos de relación de ayuda, para ser todas las personas

1. Cfr. Cáritas Pamplona. <https://www.caritaspamplona.org/los-origenes-de-la-tombola-se-remontan-a-1945>

iguales trabajando para lograr un objetivo común, viviendo un proceso de aprendizaje, en el que cada persona siente y aporta su valor.²

Según señalan sus organizadores:

Es un proyecto de personas que alguna vez sintieron que no podían, no sabían o no valían, pero de su imaginación y de sus habilidades ha nacido una obra musical.³

Se trata de una iniciativa que tiene como objetivos: generar nuevas formas de trabajo y colaboración dentro de la organización, ofrecer herramientas de crecimiento y expresión, crear un proyecto novedoso y transformador con material de apoyo y difusión, visibilizar las situaciones de vulnerabilidad y por, último, hacer una representación artística de calidad. Para lograrlo, sus organizadores (los trabajadores de Cáritas) propusieron implicar a otros agentes e instancias logrando, de esta forma, espacios de colaboración y de participación. Pidieron a la Ópera de Cámara de Navarra que se hiciera cargo de la parte artística. Y a la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, con quienes existe una dinámica de colaboración previa, que estableciese una mecánica educativa que permitiera llevarlo a cabo y medir el impacto de dicho proceso.

Las posibilidades que ofrecía una metodología educativa como el ApS eran claras. Finalmente, se diseñó un proyecto de innovación docente basado en esta metodología. El objetivo era aprovechar la fuerza transformadora y socioeducativa para la formación transversal de los estudiantes universitarios en cinco asignaturas: Prácticum de Pedagogía, Pedagogía Social, Psicología Social, Educación Musical y Educación Plástica y Audiovisual. Además, tres estudiantes de la Facultad de Comunicación realizaron sus prácticas académicas en el musical, y en el grado de Pedagogía se presentó un trabajo de fin de grado que exponía la experiencia educativa.

Tanto a profesores como a estudiantes se les presentaba un gran reto social y educativo: comprometer y motivar la colabora-

2. Cfr. Bis. <https://www.caritas.es/noticias/caritas-pamplona-estrena-el-musical-no-amanecera-sin-ti>

3. Cfr. Bis. <https://caritaspamplona.org/noamanecerasingti>

ción de todos los miembros participantes en el proyecto. La propuesta metodológica del ApS ha permitido que los estudiantes, en el marco de las respectivas asignaturas, participen en la organización de los diversos talleres y se hayan aprovechado los espacios de convivencia para propiciar el diálogo sobre los valores cívicos y sociales presentes en la obra de *Los miserables*: el valor de cada uno, todos somos vulnerables, el disfrute, el amor humano, el engaño o las etiquetas sociales. También se ha podido constatar que las distintas disciplinas están llamadas a trabajar coordinadamente aportando una mirada integral, pues cada una de ellas cuenta con conocimientos específicos que se ponen al servicio de un bien común, en este caso, un proyecto socioeducativo que se realiza a través del arte, la cultura y el desarrollo de distintos talleres, como son el de maquillaje, vestuario, coro y escena, y atrezzo. Con el fin de evaluar el proceso se establecieron categorías de análisis para identificar algunos indicadores que permitieran comprender si este proyecto podía ser un modo adecuado de intervención y promoción socioeducativa.

Colaborar en el proyecto «No amanecerá sin ti» teniendo en cuenta la metodología del ApS ha permitido, por un lado, que los estudiantes se impliquen y participen. Además, como ellos mismos han expresado, les ha ayudado a conocer mejor la realidad de su propia comunidad, y a querer aportar y contribuir en la medida de sus posibilidades, incluso a formarse más para hacerlo mejor, como podemos leer en algunos de sus comentarios ante las preguntas de la evaluación que se llevó a cabo: ¿puedes mencionar algún aprendizaje de tu experiencia? ¿Piensas que favorece tu desarrollo profesional?:

No solo conocer a personas increíbles, sino confirmar que todos ellos, a pesar de sus circunstancias, son muy capaces de hacer todo aquello que se proponen. Trabajar en equipo con ellos y poder haberles observado a todos en conjunto ha sido uno de los mayores valores que me llevo.

Cuando trabajamos con personas con mayor vulnerabilidad hay que saber romper algunas barreras jerárquicas, profesionales... y pasar al plano interpersonal, desde una mirada horizontal.

El proceso de empoderamiento requiere que las personas experimenten su valor como personas por medio del desarrollo de una labor que les reporte

eficacia y sentido de pertenencia. No basta con escuchar que valen la pena, han de experimentarlo. Esta experiencia se puede dar mediante el desarrollo de actividades como el teatro.

Aplicar lo que hemos aprendido en un proyecto... hace que se aprenda mucho más.

Sí, ya que pueden motivarte a hacer proyectos similares, aunque cuesten.

Otros testimonios de los participantes (usuarios de Cáritas) constatan de qué modo les ha transformado este tipo de proyecto comunitario:

Me he superado a mí misma en timidez, en los miedos y en hablar en público. Yo era muy tímida y ahora soy más abierta, más comunicativa... ¡Me he superado a mí misma!

Yo pienso que también algunas compañeras, por ejemplo, parecían tener una autoestima baja. Pero luego de estar maquilladas y verse al espejo, su forma de ser cambiaba; entonces salían a la calle y se iban contentas.

Sin duda, las tres entidades implicadas y los estudiantes unieron esfuerzos para aportar y contribuir al desarrollo de personas concretas por medio de una experiencia transformadora a través del arte y la cultura. Trabajar en este proyecto nos ha permitido constatar que la metodología de ApS cuenta con garantías suficientes y se constituye, cada vez más, como una de las más adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje en la formación universitaria. Principalmente por la posibilidad que brinda a los estudiantes de fortalecer su propio aprendizaje poniendo en práctica sus conocimientos teóricos y aplicándolos a situaciones o contextos reales necesitados de ayuda. Siendo así, es palmario que el servicio se vincula también a la realización de virtudes cívicas que, en la esfera pública de la sociedad civil, favorecen la participación y la implicación activa de los jóvenes en tareas o cometidos que benefician a la comunidad (Lorenzo Moledo *et al.*, 2020).

Cabe mencionar que «No amanecerá sin ti» ha sido el único proyecto español premiado, como proyecto de innovación y emprendimiento social, en la tercera edición del Festival de la Inno-

vación organizado por Cáritas Europa 2023.⁴ «No amanecerá sin ti» ha sido reconocido en la categoría *New Approaches to Attitude* (Nuevos acercamientos a la participación) por haber conseguido trascender los roles y jerarquías en el ámbito de los cuidados, quitando cualquier etiqueta en las personas participantes, y por trabajar en el empoderamiento de las personas a través de una iniciativa socio-cultural para la creación de un musical. En el canal de YouTube, a través del siguiente enlace, se puede visualizar el musical: <https://www.youtube.com/watch?v=dmPDkX8GjHc&t=643s>.

Concluimos destacando que, gracias a la colaboración entre la universidad y una entidad como Cáritas, se ha logrado implicar a los estudiantes en una cuestión de índole social y comunitaria relevante. Tenemos la convicción, como se ha visto reflejado, del poder transformacional de esta y cualquier otra experiencia de ApS. Principalmente por la posibilidad, tanto para los estudiantes universitarios como para el resto de los participantes en el proyecto, de desarrollar sus capacidades personales, la participación social y el sentido de comunidad. Nos alegra comprobar que la implicación reiterada en cuestiones comunitarias tiene como resultado que, en ocasiones y en proyectos como el que hemos descrito, la iniciativa de colaboración con la universidad parta de las propias instituciones. Mediante estos vínculos y relaciones se originan los denominados ecosistemas educativos locales, espacios inclusivos, educativos y socializantes, donde la calidad de la enseñanza y del aprendizaje se ven incrementados.

4. Referencias

- Benedicto XVI (2010). *Luz del mundo*. Herder.
- Brozmanová, A., Heinzová, Z. y Chovancová, K. (2016). The impact of service-learning on students' key competences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 367-376.
- Cáritas Pamplona (2022). *No amanecerá sin ti*. 16 de junio. <https://www.youtube.com/watch?v=dmPDkX8GjHc&t=643s>

4. Cfr. Bis. <https://www.caritaspamplona.org/caritas-europa-reconoce-la-innovacion-del-proyecto-no-amanecera-sin-ti-dentro-del-tercer-festival-de-innovacion-de-la-organizacion-europea>

- Cáritas Europa (2023). *Cáritas Europa Innovation Festival 2023*. 3 de febrero. <https://www.caritas.eu/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/Caritas-Europa-Innovation-Festival-2023-Catalogue.pdf>
- Comité para la Libertad de Expresión de la Universidad de Chicago (2015). *Declaración de Chicago*. <https://provost.uchicago.edu/sites/default/files/documents/reports/FOECommitteeReport.pdf>
- Crato, N. (2023). La educación, a debate. *Aceprensa*, 15 de marzo. <https://podcasters.spotify.com/pod/show/la-educacion-a-debate/episodes/El-xito-educativo-de-Portugal--contado-por-uno-de-sus-artifices--Hoy--con-Nuno-Crato--exministro-de-educacin-e20djvp>
- CRUE/Comisión de Sostenibilidad (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf>
- Daros, W. R. (2009). *El entorno social y la escuela*. Artemisa.
- Durán, M. A. (2019). El trabajo del cuidado. *El País*, 8 de marzo.
- Fernández Maíllo, G. (Coord.) (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Fundación FOESSA.
- García Martínez, A. (1996). Educación y entorno social. La «polis» como recurso pedagógico. *Anales de Pedagogía*, 14, 131-144.
- García, A. N. (2018). Una «Universidad heterodoxa» para la resistencia. *Aceprensa*, 7 de marzo.
- George, R. P. (2019). Entrevista de Cristian Pizarro a Robert George. *El Mercurio*, 25 de agosto.
- Ley Orgánica 3/2020, de 20 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 22 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Lorenzo Moledo, M. M., Ruiz de Miguel, C., Arbués Radigales, E., Martínez Usaralde, M. J., Buenestado Fernández, M. y Mella Núñez, I. (2020). Service-learning in the Spanish university system. A study focused on course evaluation. *Aula Abierta*, 49(4), octubre-diciembre, 199-206.
- McIlrath, L. (2012). Community perspective on university partnership – Prodding the sacred cow. En: L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (eds.). *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives* (pp. 139-154). Palgrave Macmillan.

- Meseguer, J. (2020). Tendencias que mejoran la sociedad. *Aceprensa*, 27 mayo.
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. e Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 9(1), 18-26. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0009.102>
- Moreno-Fernández, O. y García-Pérez, F. F. (2019). Escuela y desarrollo comunitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 905-935.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Plana Arrasa, J. (2018). El ecosistema educativo local como un espacio de personalización del aprendizaje. *Dossier Graó*, 3, 89-89. <https://www.grao.com/es/producto/el-ecosistema-educativo-local-como-un-espacio-de-personalizacion-del-aprendizaje-doe0394304>
- Santos Rego, M. A. (ed.) (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.
- Sotelino Losada, A., Mella Núñez, I. y Rodríguez Fernández, M. A. (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>
- Ugarte, C., Arantzamendi, M., Naval, C., Vereá, N. y Arbués, E. (2021). Competencias profesionales y su desarrollo mediante aprendizaje-servicio en la universidad: perspectiva de los empleadores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 32, 78-98.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, primavera, 56-61.

Aprendizaje-servicio crítico en el contexto de la migración forzada en Alemania: experiencias de estudiantes universitarios con refugiados

LISA ROSEN¹

RPTU - Universidad de Kaiserslautern-Landau, Alemania

1. Introducción

Durante el «largo verano de la migración» (Römhild *et al.*, 2018) o el «corto verano de la misericordia» (Mecheril, 2020) en 2015, se observó un aumento del compromiso cívico en Alemania. Casi de la noche a la mañana, el voluntariado con personas refugiadas pasó de un fenómeno marginal a un fenómeno de masas (Karakayali, 2018). Poco tiempo después, los números disminuyeron (Kopahnke, 2017) y la participación de estudiantes universitarios, que inicialmente estaban sobrerrepresentados en el grupo del voluntariado que apoyaban a las personas refugiadas, disminuyó en un año (Kleist y Karakayali, 2015, p. 16).

La guerra de agresión rusa contra Ucrania y los movimientos de refugiados resultantes dieron un impulso significativo al compromiso con las personas refugiadas en Alemania (Bagfa y DeZIM-Institut, 2022). A partir de la primavera de 2022, la sociedad civil surgió una vez más como un actor central en el apoyo a las personas refugiadas. La organización de comités de bien-

1. Agradezco a Rosa M. Rodríguez-Izquierdo por la oportunidad de formar parte de este libro y más aún por tomarse el tiempo de traducirlo del inglés al español. Estoy segura de que esto agregó profundidad al capítulo, ya que me consta que es una investigadora muy respetada y de renombre internacional en el campo de la justicia social y la educación intercultural.

venida en estaciones de tren, cafés de bienvenida, cursos de alemán y tardes infantiles favoreció que se hablara de una «nueva cultura de bienvenida», que trajo recuerdos de 2015/16, y también las dudas de si esta nueva cultura se desvanecerá como lo hizo la antigua en 2015/16.

Sin embargo, no es solo la falta de sostenibilidad del voluntariado lo que critican los investigadores de la migración, sino también que el compromiso de la comunidad en el contexto del voluntariado con las personas refugiadas podría contribuir a estabilizar la falta de responsabilidad del Estado (Bygballe Jensen y Kirchner, 2020; Maestri y Monforte, 2020). El aprendizaje-servicio crítico comienza en este punto cuestionando las estructuras sociales, apuntando al cambio social, promoviendo la agencialidad, abogando por una redistribución del poder y el desarrollo de relaciones auténticas (Mitchell, 2008). En base a esto, se desarrolló un concepto de *aprendizaje-servicio crítico* y se pilotó por primera vez en el semestre del invierno del curso 2018/19. En cooperación con una agencia local de voluntariado, su objetivo fue vincular estrechamente la teoría y la práctica de la educación intercultural iniciando relaciones en tándem con las personas refugiadas, los llamados *patrocinios de llegada* (Schüler, 2020). El seminario tuvo como objetivo crear un espacio de intercambio y reflexión crítica, ya que queríamos apoyar al alumnado en el desarrollo de una comprensión crítica de los desafíos que se deben afrontar al construir relaciones equitativas con las personas refugiadas en una sociedad estructurada por regímenes migratorios (Pott *et al.*, 2018).

En este capítulo (para una versión en alemán, véase Fißmer *et al.*, 2023) describiremos nuestro concepto del *seminario* y presentaremos los hallazgos del análisis de la teoría fundamentada (Charmaz, 2014) de las entrevistas en profundidad con los estudiantes participantes. La conclusión situará estos hallazgos en el estado de la investigación sobre el aprendizaje-servicio crítico (Endres y Gould, 2009; Gomez, 2016). También se presentarán cambios conceptuales en el diseño de nuestro seminario de aprendizaje-servicio (ApS) en un contexto universitario.

2. El seminario de aprendizaje-servicio crítico «Voluntariado en el contexto de la migración forzada», incluido en el contexto universitario alemán

En la discusión académica en Alemania, el concepto de *aprendizaje-servicio* es un tema reciente que todavía se está desarrollando y formando su estructura (Rosenkranz *et al.*, 2020). Esto se refiere a cuestiones de terminología, así como a la clasificación básica del concepto de *aprendizaje-servicio* en el contexto de las estrategias y la política de educación superior, la didáctica, la incorporación municipal y socioespacial o las referencias al compromiso cívico. El creciente interés también se puede ver en la fundación de la «Red de Educación Superior a través de la Responsabilidad Social» de habla alemana («Bildung durch gesellschaftliche Verantwortung e.V», véase: www.netzwerk-bdv.de). Desde su fundación en 2009, más de cuarenta universidades y universidades de ciencias aplicadas han unido fuerzas para implementar y desarrollar formas de responsabilidad social en la enseñanza y la investigación (Stark, 2020). En cooperación con las instituciones de la sociedad civil, utilizan la enseñanza y la investigación para abordar cuestiones sociales concretas en los ámbitos de la educación, la economía, los asuntos sociales, la cultura y el medioambiente. Tan diferentes como la génesis y la práctica de ApS en cada universidad en particular, los formatos se basan predominantemente en los siguientes elementos constitutivos comunes (Rosenkranz *et al.*, 2020): 1) aplicación de conocimientos especializados y conocimientos generales a cuestiones sociales concretas; 2) cooperación con agentes de la sociedad civil sin ánimo de lucro, especialmente en los ámbitos de la cultura, el deporte y el bienestar; 3) acción concreta - aplicación práctica definida; 4) reflexión acompañada, y 5) incrustado en la estructura curricular de los programas de estudios de las universidades.

El seminario «Voluntariado en el contexto de la migración forzada» se desarrolló y celebró por primera vez en el semestre de invierno del curso 2018/2019 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Colonia (Alemania). Desde entonces

ces, un total de cinco profesores diferentes han estado involucrados, desde asistentes de investigación hasta asistentes de enseñanza y la autora de este capítulo como profesora. Ha habido nueve seminarios, cada uno de los cuales ha sido organizado en cooperación con un centro de primera acogida y una agencia de voluntariado. Esta última había ejecutado previamente el proyecto modelo de patrocinios de llegada («Ankommenspatenschaften») como parte del programa «Las personas empoderan a las personas» («Menschen stärken Menschen») del Ministerio Federal de Asuntos de la Familia, la Tercera Edad, la Mujer y la Juventud (Witte, 2018, p. 27). La idea básica de este proyecto era diseñar ofertas de fácil acceso para voluntarios, caracterizadas por requisitos de tiempo bastante bajos y una tarea manejable, con el fin de llegar al mayor número posible de nuevos grupos de voluntarios. La agencia de voluntariado que trabaja con nosotros desarrolló e implementó el siguiente concepto: un voluntario, en nuestro caso un estudiante universitario, y una persona de origen refugiado, que tienen casi la misma edad, pasan su tiempo libre juntos explorando los principales servicios públicos de ocio, educación y apoyo (Schüler, 2020, p. 288). Los tandems inicialmente se reúnen tres veces durante aproximadamente tres horas; si hay interés mutuo, se pueden organizar otras reuniones. La agencia invita a los voluntarios previamente a un taller preparatorio de tres horas y luego se reserva el derecho de seleccionar a aquellos que estén interesados. También ofrece a los voluntarios la oportunidad de intercambiar experiencias y ponerse en contacto con voluntarios a largo plazo.

Estos tres componentes del llamado patrocinio de llegada o impulso, es decir, el taller preparatorio, el intercambio de experiencias y las reuniones en tándem (tres reuniones de tres horas cada una), se han tenido en cuenta en el concepto del *seminario* con una carga de trabajo de 15 horas y se complementan con sesiones quincenales de una hora y media en la universidad, de modo que se logra un volumen de trabajo total de 2 ECTS. En las primeras sesiones de la universidad se desarrollaron contenidos teóricos de educación antirracista e intercultural, así como dilemas de práctica pedagógica dentro del régimen migratorio y de asilo. En el curso posterior al seminario y acompañando, así, a las partes prácticas del seminario, este contenido se utiliza para una reflexión basada en la teoría de las experiencias prácticas y,

en particular, de las *relaciones tándem* (este es el término que hemos elegido en lugar del de *patrocinio*). Esto se lleva a cabo tanto en el intercambio discursivo en el seminario como en la reflexión individual escrita que el alumnado realiza continuamente a través de un portafolio.

3. Explorando las experiencias y reflexiones del alumnado universitario sobre las asimetrías de poder en el contexto del aprendizaje-servicio crítico: diseño de la investigación

En la investigación académica que acompaña al seminario, el interés era, por un lado, en la percepción y evaluación del curso y, en particular, en los llamados patrocinios de llegada, así como en la evaluación del propio proceso de aprendizaje durante el seminario de ApS crítico (Fißmer *et al.*, 2021a, 2021b, 2021c). Más allá de la investigación académica el objetivo era indagar sobre las opiniones del alumnado sobre la migración forzada, el régimen de asilo y las condiciones de vida de las personas refugiadas, así como en la reconstrucción de las experiencias del alumnado, así como las personas involucradas en el programa tándem y los profesionales pedagógicos que coordinan y acompañan el trabajo con las personas refugiadas. Asimismo, reconstruimos las perspectivas de aquellos que participan en tándems como refugiados y que dependen, en parte, del apoyo, ya sea ApS crítico u otras formas de tándems puestos en práctica a través del voluntariado (Bauer y Rosen 2022a, 2022b). En este capítulo, abordamos una de las preguntas que perseguimos dentro de la investigación académica que acompaña al seminario de ApS crítico. Nos centramos en cómo los estudiantes universitarios reflexionan retrospectivamente sobre su compromiso en la relación tándem y en qué medida abordan las relaciones jerárquicas. Al hacerlo, buscamos responder a uno de los objetivos del ApS crítico, que es desarrollar nuevas lentes mediante el interrogatorio de posiciones de poder, privilegio e identidad (Latta *et al.*, 2018). Nuestras preguntas de investigación son: ¿cómo reflexiona retrospectivamente el estudiantado participante sobre

su compromiso y el concepto del *seminario de aprendizaje-servicio*, ¿hasta qué punto abordan las relaciones jerárquicas en la relación tándem, y, si es así, cómo la abordan?

Para responder a estas preguntas, se llevaron a cabo nueve entrevistas semiestructuradas con exparticipantes del seminario que aceptaron ser entrevistadas después de completar los exámenes del curso. Dichas entrevistas fueron sometidas a codificación inicial y focalizada según Charmaz (2014).² Fueron realizadas en noviembre y diciembre de 2019 por un estudiante de apoyo del departamento, que previamente se había inscrito en el seminario como asistente. Desde el punto de vista ético de la investigación, consideramos que tales entrevistas entre pares son útiles para no dar a los antiguos participantes del seminario la impresión de que su participación en el estudio podría asociarse con una evaluación de su rendimiento académico. Otra ventaja es que la situación de la entrevista es menos jerárquica que cuando los estudiantes son entrevistados por profesorado. Siempre que también se cumpla el criterio de naturalidad en las ciencias sociales cualitativas, creemos que las entrevistas entre pares ofrecen buenas condiciones para comprender y tratar a los entrevistados no como participantes tradicionales, sino como colaboradores (Patti y Ellis, 2017).

Para las entrevistas semiestructuradas, se desarrolló una guía basada en el método centrado en el problema según Witzel (2000). Este tipo de entrevista tiene como objetivo garantizar que las personas encuestadas permanezcan cerca del tema, pero deja suficiente espacio para que abran la discusión e introduzcan temas relacionados, haciéndolas más exploratorias (Fedyuk y Zentai, 2018). La guía de las entrevistas consiste en preguntas narrativas y de generación de comprensión que tienen como objetivo reconstruir las perspectivas de las personas entrevistadas sobre los problemas sociales (Kruse, 2015, p. 153). Además de las preguntas formuladas anteriormente en la guía de entrevistas, los conocimientos generados se utilizan como recurso para las preguntas de seguimiento (Witzel, 2000, p. 3). Esta interacción entre la inducción y la deducción parece apropiada con respecto

2. El corpus actual de datos también incluye 15 portafolios de estudiantes, aunque la recopilación de datos aún está en curso y se ampliará para incluir discusiones de grupos focales con estudiantado universitario involucrado en el aprendizaje-servicio crítico en la Universidad de Colonia y la Universidad de Kaiserslautern-Landau.

al análisis de datos con teoría fundamentada (Charmaz, 2014 y Glaser y Strauss, 1967) que siguen las suposiciones básicas constructivistas y, por lo tanto, parece particularmente adecuada para la investigación de la migración y la investigación del ApS crítico, ya que los procesos de co-construcción se tienen en cuenta sistemáticamente en el proceso de investigación (Charmaz, 2014, p. 114): el conocimiento previo, los propios valores y percepciones subjetivas siempre entran en el proceso de investigación y contribuyen a la constitución del objeto de estudio. En términos de Charmaz (2011, p. 194), la recopilación y análisis de datos no se considera un proceso objetivo, sino más bien «la posición del investigador, los privilegios, la perspectiva y las interacciones [se tienen] en cuenta como una parte inherente de la realidad de la investigación» (*ibid.*, p. 13).

4. Análisis de las experiencias del alumnado en el aprendizaje-servicio crítico: reflexionar sobre los propios conflictos en las estructuras de poder en el contexto de la migración forzada

Los estudiantes universitarios que participan en el seminario de ApS crítico «Voluntariado en el contexto de la migración forzada» relacionan las condiciones de vida de las personas refugiadas con sus propias biografías e informan que se han vuelto más conscientes de sus privilegios. En particular, hablan de sus conocimientos recién adquiridos sobre los procesos burocráticos del Estado alemán que obstaculizan la integración y la vida cotidiana de las personas refugiadas. Como dice un estudiante:

Así que Imara estaba súper motivada y tenía la voluntad de aprender, la voluntad de trabajar y [...] no se le permite porque aún no está en el nivel B1.

Este es un resultado de aprendizaje importante del seminario, ya que algunos medios alemanes retratan una imagen de las personas migrantes como que no están dispuestas a integrarse (véase también Wodak para un análisis crítico de los periódicos austriacos).

Además, un año después del seminario, algunos de los estudiantes hablan de asimetrías de poder en las relaciones en tándem. Problematizan el hecho de que su encuentro con las personas refugiadas fue acompañado a menudo por la toma de posiciones dominantes y un comportamiento paternalista. El siguiente análisis de tres extractos de entrevistas mostrará, a partir de Laura,³ cómo se pueden reconstruir diferentes formas de afrontamiento:

Yo soy yo y no me senté y dije, oh, tú eres, así que ¿por qué no sabes eso? o algo así, sino más bien, no jugaba la posición de poder que tenía allí o algo así, pero era realmente inconscientemente cómo uno se metía en el papel o cuando trataba de quedar o algo así, de alguna manera estaba totalmente claro que dependía de nosotros dos que éramos de aquí para decidir cuándo nos reuniríamos y lo que haríamos y eso era de alguna manera una posición de poder que se daba donde yo podía decir que también podía decir lo que quieras, no tienes que hacer lo que decimos (risas) [...]. Creo que situaciones así a menudo [...] surgen inconscientemente en la vida cotidiana. (Laura, 4 de diciembre de 2019)

En la entrevista, Laura enfatiza que solo se dio cuenta de su posición de poder en retrospectiva y subraya que no insistió en este papel. Por el contrario, Laura incluso informa que no se aprovechó de su superioridad de conocimiento, lo que contribuyó al desarrollo de la asimetría de poder, y que no instrumentalizó la posición de poder que se le dio. Desde su punto de vista, la estructura jerárquica de la relación se estableció casi automática e involuntariamente, sin su intervención consciente: con la frase «deslizarse en el papel», Laura se posiciona como una actriz pasiva que (involuntariamente) asume una posición superior. Laura ilustra esto con el ejemplo de la programación de citas: su declaración se puede leer de al menos dos maneras, las cuales parecen referirse al origen de los participantes del proyecto. Por «a partir de aquí» Laura podría significar que aquellos que vienen de la región donde se llevó a cabo el seminario tienen la autoridad para tomar decisiones. Sin embargo, con «a partir de aquí» Laura también podría estar haciendo una categorización nacional en el sentido de «nosotros como alemanes/nosotros que nacimos en

3. Todos los nombres de los estudiantes son seudónimos.

Alemania». En ambas lecturas se hace evidente que el propio papel dentro de la relación tándem está determinado principalmente por la pertenencia (nacional). Además, estos roles son presentados por Laura como dados e irrevocables, ya que «de alguna manera estaba totalmente claro que dependía de los dos de nosotros que éramos de aquí». La asunción de la posición superior dentro de la relación tándem se convierte así en una característica casi natural de los participantes establecidos, que en este contexto son los estudiantes que han estado viviendo en Alemania durante más tiempo. Laura también informa sobre sus esfuerzos para crear simetría en la relación tándem. Esto se puede deducir como su oferta de empoderamiento, que presumiblemente tenía la intención de establecer la igualdad, como dijo, «también puedes decir lo que quieres, no tienes que hacer lo que decimos». Con su valoración de que «situaciones como esa a menudo surgen inconscientemente en la vida cotidiana», Laura concluye enfatizando la frecuencia y también la cotidianidad de las asimetrías de poder que normaliza esta manera.

Desde el punto de vista de Laura, está «totalmente claro» que las relaciones tándem están estructuradas jerárquicamente y que los participantes establecidos, es decir, los que están «desde aquí», ocupan la posición privilegiada, pero que esto sucede de mutuo acuerdo, sin la intervención activa de Laura. Hemos codificado la autoevidencia que Laura expresa aquí como la naturaleza inherente de las relaciones asimétricas que explica este fenómeno por la cuasi-naturalización de roles de Laura en la fase práctica del seminario de ApS en el contexto de la migración forzada:

Pero definitivamente creo que las cosas han cambiado en el curso del seminario o después, que ahora pienso de manera diferente, bastante diferente, [...] porque de alguna manera me acerco al asunto con más cautela [...] porque de alguna manera siempre trato de no hacer diferencias entre las personas, por supuesto que es difícil porque es solo la forma en que se hace una distinción y también quieres que la gente se sienta cómoda y puedas llegar, pero siempre trato de no hacer ninguna diferencia y simplemente tratar a la persona como cualquier otra persona que ya vive en Alemania o algo así. (Helene, 2 de diciembre de 2019)

Al comienzo de este segundo extracto de la entrevista, Helene informa de un cambio en su pensamiento que asocia, tanto cro-

nológicamente como en su causa, con el «curso del seminario». Describe este cambio como una mayor precaución en su enfoque de «el asunto», lo que significa, como sugiere el contexto de la entrevista, el tema de la migración forzada. En su opinión, abordar este tema requiere precaución, en cualquier caso, y esta precaución ha aumentado como resultado de su participación en el seminario. Helene luego hace consideraciones que revelan un dilema: en dos contextos casi idénticos, dice que siempre trata de no hacer distinciones entre «personas». Esto parece ser un principio importante para ella en el contexto de la migración forzada y en contacto con los refugiados, pero le parece «difícil» implementarlo por al menos dos razones. En primer lugar, Helene describe las diferencias como omnipresentes, afirmando sin nombrar actores, contextos temporales y espaciales que es «como es», «es que de alguna manera se hace una distinción» y que no puede escapar de ella. Además, «uno» quiere hacer posible llegar y sentirse bien. Desde el punto de vista de Helene, estos objetivos parecen contradecir la igualdad de trato. Sin embargo, más tarde enfatiza que seguirá guiándose por este principio y tratará a «la persona», que en este contexto presumiblemente significa un refugiado, de la misma manera que «cualquier otra persona que ya viva en Alemania». De esta manera, las personas que ya viven en Alemania son entendidas por Helene como la mayoría, que representan la norma, a la que las personas refugiadas, en su opinión, no pertenecen, o aún no pertenecen.

La contradicción que Helene plantea aquí entre el principio de tratar a las personas por igual y al mismo tiempo permitir el «bienestar» y la «llegada» de aquellas que deben ser apoyadas a través del trabajo voluntario puede ser teorizada como una «antinomía de la acción pedagógica». Georg Auernheimer (2012) llama a esto «la tensión entre igualdad y reconocimiento» Yaliz Akbaba (2014, p. 276) habla del «dilema de reconocer la diferencia» y Paul Mecheril (2010) lo describe como la «incompatibilidad del reconocimiento y la deconstrucción». Sin embargo, si Helene incluye la igualdad de trato de las desigualdades como mecanismo de discriminación en sus consideraciones no puede responderse en el transcurso de la entrevista, debido a su fuerte enfoque en no querer hacer diferencias y, por lo tanto, posiblemente dejar sin consideración las desigualdades y desventajas sociales. La comprensión de Helene sobre el voluntariado y su

papel en él como la que quiere contribuir al «bienestar» y la «llegada» de las personas refugiadas parece limitarse a una reivindicación caritativa; la crítica sociopolítica o la promoción del empoderamiento del compañero en tándem, por otro lado, no son abordadas por ella como objetivos (Daphi y Stern, 2019, p. 274).

Nadine también habla de la relación asimétrica dentro del tándem, que consiste en ella o el alumnado como voluntarios y los participantes como refugiados:

Creo que puede ser raro cuando tú [...] quiero decir, no puedo hablar por ellos, por supuesto, pero creo que [...] puede sentirse como una especie de paternalismo [...] así que [...] especialmente para las personas que están muy a cargo de sus propias vidas y ya son [...] un poco más mayores y así sucesivamente y han tenido sus vidas [...] muy bien bajo control [...] hasta ahora (risas), todo el tiempo hasta que tuvieron que abandonar el país del que vinieron, de alguna manera es extraño que de repente te devuelvan a la situación de ser como una persona joven o un niño. (Nadine, 9 de diciembre de 2019)

Nadine no informa sobre sus propios sentimientos, pero comenta «Creo que puede ser extraño» desde la supuesta perspectiva de las personas refugiadas. Con el doble uso de «creo», Nadine señala los límites de su representante hablando; en una forma enfática, problematiza este tipo de proxy insertando «Quiero decir, no puedo hablar por ellos, por supuesto». Esta puede ser una formulación tradicional dentro del voluntariado para evitar las formas jerárquicas de comunicación. Sin embargo, Nadine entonces toma una actitud paternalista hacia las personas refugiadas al afirmar que, desde la perspectiva de los refugiados, el tándem «puede sentirse como una especie de paternalismo». Nadine enfatiza esto para ciertas personas, a saber, aquellos que «están a cargo de sus propias vidas», «ya son [...] un poco más mayores» y «tenían sus vidas [...] muy bien bajo control [...]». Su migración forzada es descrita por Nadine como una ruptura masiva en sus vidas, en la que los adultos experimentan una regresión y vuelven a ser niños y adolescentes. En otras palabras, los adultos que necesitan protección y ayuda aparecen como aquellos que han perdido su capacidad para manejar sus vidas y son ayudados por voluntarios para recuperar este estatus. Esta infantilización de las personas refugiadas subraya la naturaleza alie-

nante del proyecto tándem y, en opinión de Nadine, lo legitima al mismo tiempo. Con la estrategia de reinterpretar la migración forzada como una regresión de edad, Nadine establece una diferencia generacional que le es familiar en términos de relaciones pedagógicas (adultos por un lado y niños y adolescentes por el otro) y así restaura su agencia subjetiva como estudiante universitaria que participa en un seminario de ApS crítico y voluntariado en el trabajo con personas refugiadas.

5. Discusión y conclusión

Mirando hacia atrás en su participación en la parte práctica del seminario de ApS crítico, el alumnado problematiza su toma de posiciones dominantes y las tendencias paternalistas que acompañaron sus encuentros con las personas refugiadas. El análisis reveló cómo se posicionaron, y a la inversa sus socios, para contrarrestar el desequilibrio de poder dentro de los tándems: Laura casi naturaliza los roles en el contexto del voluntariado, normalizando, así la relación asimétrica. Helene hace hincapié en la igualdad de trato como principio rector para ayudar a crear al menos una simetría parcial. En el caso de Nadine, también, el esfuerzo por lograr la igualdad se puede reconstruir reinterpretando la migración forzada como regresión de edad y estableciendo, así un orden familiar de relaciones pedagógicas en las que niños y adolescentes se encuentran con adultos como ella. Hemos condensado estos resultados, obtenidos sobre la base de la Codificación Inicial y Centrada (Charmaz, 2014), en la categoría provisional «buscando la simetría (selectiva) a través de la referencia al cuento de hadas al nivel de los ojos». De esta manera, queremos expresar que el alumnado universitario, consciente de la imposibilidad de superar las desigualdades estructurales que los privilegian y su posición dominante en relación con sus compañeros del tándem, se adhieren a la máxima de la igualdad, y que esto debe entenderse como una lucha por licuar o cambiar las relaciones asimétricas en el encuentro.

Tales actos de equilibrio por parte del alumnado en el contexto del ApS (crítico) se reconstruyen en otros estudios que también se centran en lidiar con las desigualdades y las asimetrías de poder. Al mismo tiempo, estos estudios muestran que, en el in-

tento de crear simetría, las opiniones deficientes del alumnado de grupos y comunidades marginadas pueden afianzarse (Endres y Gould, 2009, p. 422; Santiago-Ortiz, 2019, p. 46). Se trazan paralelismos entre conceptos de *aprendizaje-servicio* y estructuras del llamado *voluntariado*, que a veces incluso reconstruyen momentos voyeurísticos entre el alumnado participante o una «mirada turística» (Santiago-Ortiz, 2019, p. 46, citando a Camacho 2004). Como resultado, en estos entornos, los espacios de encuentro a menudo no se crean como se esperaba (Gomez, 2016, p. 21), sino que los estudiantes ensayan principalmente roles privilegiados como «fijadores» (Gent 2011, p. 160) de problemas.

Del mismo modo, Endres y Gould (2009, p. 430) afirman que, a pesar de la intensa discusión y reflexión sobre el privilegio blanco, la mayoría de los estudiantes blancos no reconocen las asimetrías de poder y las reproducen en sus prácticas; además, afirman que el entorno específico de compromiso en el contexto del ApS contribuye a que el alumnado pruebe roles como trabajadores de la caridad en lugar de actuar como aliados (Endres y Gould, 2009, p. 419). Los estudios que no se centran en la migración (forzada), sino en las desigualdades socioeconómicas, por ejemplo, también apuntan a hallazgos similares. Gomez (2016) señala que el ApS tiende a perpetuar y reforzar estas desigualdades en sus estructuras, ya que los «encuentros» entre miembros de diferentes entornos se limitan al contexto muy limitado del compromiso, que a veces tiene el carácter de una mera «excursión» para los participantes. En particular, los puntos de vista del alumnado -reconstruidos sobre la base de entrevistas y ensayos - muestran tendencias de individualización y trivialización de situaciones de problemas estructurales (Gomez, 2016, p. 21).

Tal tendencia solo es débilmente evidente en la reconstrucción del estudio de caso de Helene (véase arriba): debido a su fuerte énfasis en la igualdad de trato, las desigualdades sociales y las desventajas asociadas al régimen de asilo no se tienen en cuenta, así como el hecho de que la igualdad de trato de las desigualdades también debe entenderse como un mecanismo de discriminación. Esto limita su comprensión sobre el voluntariado y su papel como alguien que quiere contribuir al «bienestar» y la «llegada» de las personas refugiadas a una reivindicación caritativa, de modo que la crítica sociopolítica o la promoción del

empoderamiento del compañero tándem retrocede a un segundo plano (Daphi y Stern, 2019, p. 274).

En general, el análisis de las experiencias del alumnado que participó en el seminario de ApS crítico «Voluntariado en el contexto de la migración forzada» muestra que se enfrentan al dilema de que no pueden suspender o incluso abolir las condiciones políticas en el nivel de interacción, sobre el que Hamburger *et al.* (1984) ya problematizaron acertadamente bajo el título «Sobre la imposibilidad de reemplazar la política con la pedagogía». Al mismo tiempo, son precisamente estas condiciones políticas las que subrayan la necesidad de un profesionalismo pedagógico en términos de justicia social y las posibilidades de que el ApS crítico promueva la ciudadanía global y la sensibilidad intercultural (Rodríguez-Izquierdo, 2021), especialmente en el contexto del asilo.

6. Referencias

- Akbaba, Y. (2014). (Un-)Doing Ethnicity im Unterricht – Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren [(Des-)hacer la etnicidad en el aula: cómo los estudiantes marcan y deconstruyen las diferencias]. En: A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe y S. Reh (eds.). *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (pp. 275-289). Transcript.
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik [Una introducción a la educación intercultural]*. 7, überarbeitete Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen (bagfa) e.V. y Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) e.V. (eds.) (2022). *Engagement für Geflüchtete im Wandel. Ergebnisse einer Befragung zur Tätigkeit der Freiwilligenagenturen im Bereich Flucht und Asyl*. [Compromiso en la Transición. Resultados de una encuesta sobre las actividades de las organizaciones voluntarias en el campo de la migración forzada y el asilo]. https://bagfa.de/wp-content/uploads/2022/12/2022_Analyse_Engagement_fuer_Gefluechtete_im-Wandel.pdf
- Bauer, V. y Rosen, L. (2022a, junio). «ch habe immer gehört ihr und wir [...] ich hab' mich immer Ausländer gefühlt» – Zur Reproduktion

- von Machtasymmetrien in der ehrenamtlicher Unterstützung für Geflüchtete [«I always heard you and us [...] I always felt like a foreigner» - What refugees experienced when interacting with volunteers] [paper presentation]. 22. *International Conference of Migration on the theme «Multicultural Conviviality»*. Luxemburgo.
- Bauer, V. y Rosen, L. (2022b, agosto). On the (Re)Production of Power Asymmetries in Volunteer Support Work for Refugees [paper presentation]. *European Conference on Educational Research «Education in a Changing World: The impact of global realities on the prospects and experiences of educational research»*. Armenia. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/27/contribution/53572>
- Bygballe Jensen, L. S. y Kirchner, L. M. (2020). Acts of Volunteering for Refugees: Local Responses to Global Challenges. *Nordic Journal of Migration Research*, 10(4), 26-40.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Daphi, P. y Stern, V. (2019). Engagement für und mit Geflüchteten. Reflexionen zur Zivilgesellschaft [Compromiso por y con los refugiados. Reflexiones sobre la sociedad civil]. En: R. Johler y J. Lange (eds.). *Konfliktfeld Fluchtmigration: Historische und ethnographische Perspektiven* (pp. 265-280). Transcript.
- Endres, D. y Gould, M. (2009). «I am also in the position to use my whiteness to help them out». The communication of whiteness in service learning. *Western Journal of Communication*, 73(4), 418-436.
- Fedyuk, O. y Zentai, V. (2018). The Interview in Migration Studies: A Step towards a Dialogue and Knowledge Co-production? En: R. Zapata-Barrero y E. Yalaz (eds.). *Qualitative Research in European Migration Studies* (pp. 171-188). Springer.
- Fißmer, J., Rosen, L. y Tom Dieck, F. (2023). Freiwilligenarbeit in der Flucht Migrationsgesellschaft: Macht als zentraler erziehungswissenschaftlicher Begriff in der Rekonstruktion studentischer Erfahrungen [El trabajo voluntario en el contexto de la migración forzada: El poder como concepto pedagógico central en la reconstrucción de las experiencias de los estudiantes]. En: T. Sturm, N. Balzer, J. Budde y A. Hackbarth (eds.). *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (pp. 119-138). Barbara Budrich.
- Fißmer, J., Rosen, L. y Tom Dieck, F. (2021a, junio). *Freiwilligenarbeit in der (Flucht-)Migrationsgesellschaft: Zur Rekonstruktion studentischer Erfahrungen und Sichtweisen* [Voluntary work in the context of forced migration: Reconstructing students' experiences and perceptions]

- [workshop]. 4. Tagung der DGfE-AG Inklusionsforschung mit dem Titel «Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)». Holanda.
- Fißmer, J.; Rosen, L. y Tom Dieck, F. (2021b, junio). «*Ich kann natürlich nicht für die sprechen, aber...*» – Sichtweisen von Studierenden auf Freiwilligenarbeit in der (Flucht-)Migrationsgesellschaft [«I can't speak for them, of course, but...» - University students' views on volunteering in the context of forced migration] [paper presentation]. 21. International Migration Conference on the theme «Border Thinking». Austria.
- Fißmer, J., Rosen, L. y Tom Dieck, F. (2021c, septiembre). *Experiences of university students in volunteer work with refugees and their views on forced migration* [paper presentation]. European Conference on Educational Research «Education and Society: expectations, prescriptions, reconciliations». Suiza. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/26/contribution/50679>
- Gomez, M. L. (2016). The promise and limits of service learning: How are aspiring teachers of color and those who are children of immigrants affected? *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 19-32.
- Hamburger, F., Seus, L. y Wolter, O. (1984). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung «Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen» [On the impossibility of the substitution of politics by pedagogy. Reflections following a study on «Conditions and processes of delinquency among foreign youth»] (pp. 32-42). En: H. M. Griese (ed.). *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*. Springer.
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M. y Sontowski, S. (eds.). (2016). *Der lange Sommer der Migration [The long summer of migration]*. Grenzregime III. Assoziation A.
- Karakayali, S. (2018). *Flucht: Forschung und Transfer. Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete in Deutschland. State-of-Research Papier 9 [Forced migration: Research and Transfer. Voluntary engagement for refugees in Germany. State-of-Research Paper 9]*. <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2017/05/SoR-09-Karakayali.pdf>
- Kleist, J. O. y Karakayali, S. (2015). *EFA-Studie. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland. 1. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November [EFA Study. Structures and motives of voluntary refugee work in Germany. 1st research report: results of an explorative survey from November]*. Berlin Institute for empirical Integration and Migration Research (BIM).

- Kopahnke, H. (2017). Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete. Postkoloniale Perspektiven und die Rolle der Affekte am Beispiel der ehrenamtlichen Vormundschaft [Volunteering for refugees. Postcolonial Perspectives and the Role of Affects in Volunteer Guardianship]. *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. <https://repository.difu.de/jspui/handle/difu/260057>
- Latta, M., Kruger, T. M., Payne, L., Weaver, L. y VanSickle, J. L. (2018). Approaching critical service-learning: A model for reflection on positionality and possibility. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(2), 31-55.
- Maestri, G. y Monforte, P. (2020). Who deserves compassion? The moral and emotional dilemmas of volunteering in the «refugee crisis». *Sociology*, 54(5), 920-935.
- Mecheril, P. (2020). Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen [¿Existe un derecho transnacional a la autodeterminación? Exploraciones en la ética del movimiento]. En: I. van Ackeren, H. Bremer y F. Kessl (eds.). *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc>
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65.
- Patti, C. J. y Ellis, C. (2017). *Co-constructed interview*. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0026>
- Pott, A., Rass, C. y Wolff, F. (eds.). (2018). *Was ist ein Migrationsregime? [¿Qué es un Régimen Migratorio?]* Springer.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Does service learning affect the development of intercultural sensitivity? A study comparing students' progress in two different methodologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 99-108.
- Römhild, R., Schwanhäuser, A., zur Nieden, B. y Yurdakul, G. (eds.). (2018). *Witnessing the Transition: Moments in the Long Summer of Migration*. Berlin Institute for empirical Integration and Migration Research (BIM).
- Rosenkranz, D., Roderus, S. y Oberbeck, N. (2020). Vorwort [Foreword]. En: D. Rosenkranz, S. Roderus y N. Oberbeck (eds.). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (pp. 5-6). Juventa.
- Santiago-Ortiz, A. (2019). From critical to decolonizing service-learning: Limits and possibilities of social justice-based approaches to

- community service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24(2), 43-54.
- Schüler, B. (2020). Ankommenspatenschaften [Arrival sponsorships]. En: F. Gesemann, I. Nentwig-Gesemann, A. Seidel y B. Walther (eds.). *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft* (pp. 287-305). Springer.
- Sprung, A. y Kukovetz, B. (2018). Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement [Refugees welcome? Active citizenship and political education processes through volunteering]. *ZfW*, 41, 227-240.
- Stark, W. (2020). Hochschulen und gesellschaftliche Verantwortung. Das Hochschulnetzwerk Bildung durch gesellschaftliche Verantwortung e.V. [Universities and Social Responsibility. The university network Education through Social Responsibility]. En: D. Rosenkranz, S. Roderus y N. Oberbeck (eds.). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (pp. 89-93). Juventa.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [The problem-centred interview]. *Forum qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), 26 Absätze. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Wodak, R. (2015). «Normalisierung nach rechts»: Politischer Diskurs im Spannungsfeld von Neoliberalismus, Populismus und kritischer Öffentlichkeit [«Normalisation to the Right»: Political Discourse in the Field of Tension between Neoliberalism, Populism and Critical Public Sphere]. *Linguistik Online*, 73(4). <https://doi.org/10.13092/lo.73.2191>

Índice

| | |
|---|----|
| Presentación | 9 |
| 1. El valor de la colaboración en los proyectos de aprendizaje-servicio: la perspectiva de los agentes sociales..... | 13 |
| 1. Introducción | 13 |
| 2. Marco teórico | 16 |
| 3. Método | 19 |
| 3.1. Diseño | 19 |
| 3.2. Participantes..... | 19 |
| 3.3. Técnica de recogida de datos | 19 |
| 3.4. Procedimiento | 21 |
| 3.5. Análisis de datos..... | 21 |
| 4. Resultados..... | 22 |
| 4.1. Valoración de la colaboración con la universidad | 22 |
| 4.2. Condiciones para la sostenibilidad de la colaboración..... | 24 |
| 4.3. Retos para la continuidad de la colaboración | 25 |
| 5. Discusión y conclusiones | 26 |
| 6. Referencias | 29 |
| 2. El aprendizaje-servicio universitario y el desarrollo educativo de la comunidad: el desafío de la reciprocidad | 33 |
| 1. Introducción | 33 |
| 2. El poder educativo de la comunidad..... | 35 |

| | |
|---|-----|
| 3. El aprendizaje-servicio: fortaleciendo vínculos entre universidad y comunidad | 38 |
| 4. La reciprocidad y su condición optimizadora. | 41 |
| 5. Conclusiones. | 44 |
| 6. Referencias | 45 |
| | |
| 3. El aprendizaje-servicio y los objetivos de desarrollo sostenible: un binomio de transformación social | 49 |
| 1. Introducción | 49 |
| 2. Sostenibilidad y agenda educativa 2030 en la universidad | 51 |
| 3. El aprendizaje-servicio en la Educación Superior: auge, cautela e institucionalización gradual | 53 |
| 4. El aprendizaje-servicio, un activo de sostenibilidad en la Educación Superior. | 56 |
| 5. Conclusiones. | 61 |
| 6. Referencias | 63 |
| | |
| 4. Aprendizaje-servicio: una mirada originaria desde la educación popular | 67 |
| 1. Introducción | 67 |
| 2. Educación popular, ¿base del aprendizaje-servicio? | 68 |
| 3. Aprendizaje-servicio: reconociendo la educación popular | 70 |
| 4. Diálogo entre educación popular y aprendizaje-servicio | 71 |
| 5. Polígono Sur y Polígono Norte: nuestra experiencia con ApS y educación popular. | 74 |
| 6. Referencias | 76 |
| | |
| 5. Cambios paradigmáticos en el estudio y la práctica de las relaciones comunidad-campus | 79 |
| 1. Introducción | 79 |
| 2. La relación como una unidad de análisis | 81 |
| 3. ¿Quién está en el centro de la «mesa» de quién? | 85 |
| 4. Orientación crítica al aprendizaje-servicio | 89 |
| 5. Virtualidad | 91 |
| 6. Conclusiones. | 94 |
| 7. Referencias | 95 |
| | |
| 6. El aprendizaje-servicio como metodología transformacional | 99 |
| 1. Introducción: modos de afrontar el quehacer universitario | 99 |
| 2. Paradigma educativo de la comunidad: los ecosistemas educativos locales | 103 |

| | |
|---|-----|
| 3. Participación comprometida junto a la sociedad navarra: la experiencia del proyecto musical «No amanecerá sin ti» . . . | 107 |
| 4. Referencias | 112 |
| 7. Aprendizaje-servicio crítico en el contexto de la migración forzada en Alemania: experiencias de estudiantes universitarios con refugiados | 115 |
| 1. Introducción | 115 |
| 2. El seminario de aprendizaje-servicio crítico «Voluntariado en el contexto de la migración forzada», incluido en el contexto universitario alemán | 117 |
| 3. Explorando las experiencias y reflexiones del alumnado universitario sobre las asimetrías de poder en el contexto del aprendizaje-servicio crítico: diseño de la investigación . . . | 119 |
| 4. Análisis de las experiencias del alumnado en el aprendizaje-servicio crítico: reflexionar sobre los propios conflictos en las estructuras de poder en el contexto de la migración forzada | 121 |
| 5. Discusión y conclusión | 126 |
| 6. Referencias | 128 |

El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario

Inclusión y sostenibilidad

Esta obra colectiva nace del esfuerzo conjunto de un grupo de investigadoras e investigadores de distintas universidades y contextos geográficos reflejado en los trabajos de un proyecto de convocatoria competitiva del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia en el que se analiza esta cuestión desde diferentes miradas. El volumen pone el foco en la comunidad, considerando que un criterio de calidad es su participación en la propuesta de objetivos y la planificación de proyectos de aprendizaje-servicio (ApS). Estamos, pues, ante un tema del que se ha escrito mucho en los últimos años. Sin embargo, son escasas las referencias a los efectos en la comunidad.

El libro pretende ayudar a la reflexión sobre la asociación universidad-comunidad o la relación comunidad-universidad, así como en qué grado este rol condiciona su impacto tanto en la universidad como en la misma comunidad. La máxima aportación del libro se centra en trascender la idea de reducir la comunidad a un mero contexto en el que el alumnado adquiere aprendizajes para considerarlo un elemento de calidad indispensable en el ApS.

Rosa María Rodríguez-Izquierdo. Catedrática de Universidad en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Directora del Grupo de Estudios sobre Inclusión e Innovación Social y Educativa (GEIISE) del Sistema Andaluz de grupos de investigación. Ha sido directora académica del grado de Educación Social y es coordinadora del Programa Interuniversitario de Doctorado en Estudios Migratorios. Becaria Fulbright en Harvard University. Profesora visitante en numerosas universidades europeas, latinoamericanas, australianas y norteamericanas.

Mar Lorenzo Moledo. Catedrática de Universidad en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Perteneció al grupo de investigación ESCULCA, Grupo de Referencia Competitiva del Sistema Gallego de I+D+i. Ha sido vicerrectora de Extensión Cultural y Servicios a la Comunidad Universitaria y coordinadora del Programa de Doctorado de Educación en la misma universidad. Desde 2022 es decana de la Facultad de Ciencias de la Educación.

