

RIDAS

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio

Solidaridad, ciudadanía y educación

ISSN:2339-9341





Editorial

Una revista en crecimiento

María Nieves Tapia, Directora, CLAYSS

Este nuevo número de RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio marca una etapa de crecimiento significativo para una publicación que cumple tres años, pero que es fruto del largo camino de más de una década de trabajo compartido por la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio y más recientemente por la Red Universitaria de Aprendizaje Servicio española.

En 2005, la naciente Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio se propuso desde su documento fundacional ser “un espacio de aprendizaje, de articulación, ejecución, sensibilización e investigación, de oportunidades para el desarrollo y apoyo para el aprendizaje-servicio”¹. En un tiempo relativamente corto para lo que implica visibilizar una innovación educativa, el aprendizaje servicio –o aprendizaje-servicio solidario, como lo denominamos en muchas partes de América Latina- ha generado redes y políticas nacionales y regionales, y congregado a más de un centenar de miembros – organizaciones sociales, Universidades, organismos gubernamentales e internacionales- de América Latina, España y los Estados Unidos.

Pensada como una comunidad iberoamericana, en los últimos años nuestras redes han atraído la atención de otros países y continentes, y de alguna manera ello se ve reflejado en este número de RIDAS. Por primera vez, la revista incluye autores de tres países no iberoamericanos: Alemania, Eslovaquia y Rumania. Nos parecen sumamente auspiciosas estas presencias, ya que indican que –a diferencia de tantos espacios en los que los hispano-parlantes quedamos encerrados en nuestra propia comunidad lingüística- RIDAS puede ser al mismo tiempo la primera revista académica sobre aprendizaje servicio publicada en castellano y catalán, y simultáneamente atraer a autores de otras regiones.

¹ Minuta de la primera reunión de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, Buenos Aires, 29 de octubre de 2005, p. 1. Sobre los orígenes de la Red y de RIDAS, ver la editorial del número 1 de RIDAS, y <http://www.clayss.org/redibero.html>



Otros rasgos auspiciosos de este tercer número de RIDAS es la cantidad de países representados (6 países iberoamericanos y tres de otras regiones), y la presencia de artículos realizados en colaboración entre instituciones de diversos países. La variedad de proveniencias contribuye a enriquecer las perspectivas y a generar nuevos debates, y las colaboraciones muestran la vitalidad de las redes que hoy vinculan a educadores, investigadores y líderes sociales involucrados en el movimiento pedagógico mundial del aprendizaje-servicio.

Como en los números anteriores, RIDAS incluye una sección de investigaciones y otra de experiencias, como expresión de una propuesta pedagógica que se ha ido delineando en el diálogo entre las prácticas y la reflexión teórica, entre la acción y la investigación. A diferencia de algunas propuestas pedagógicas que sólo han florecido en los documentos ministeriales o los escritorios universitarios, la pedagogía del aprendizaje servicio nació y crece antes que nada de la práctica de docentes y estudiantes, que en muy diversos contextos culturales han superado las fragmentaciones tradicionales de los sistemas educativos entre el dentro y el afuera de las instituciones educativas. Cuando la comunidad se vuelve un espacio de aprendizaje y el aula un laboratorio de participación, se superan las falsas antinomias entre formación científica y formación para la ciudadanía, entre excelencia académica y compromiso social, entre calidad e inclusión educativa.

Quisiera señalar que esta rica tercera entrega de RIDAS coincide con cinco aniversarios significativos para la comunidad iberoamericana del aprendizaje servicio en 2017:

- Los 110 años del primer sistema institucional de extensión universitaria en América Latina, en la Universidad de La Plata, Argentina. El movimiento extensionista latinoamericano, difundido por el movimiento de reforma universitaria que cumplirá su centenario en 2018 constituye sin duda uno de los antecedentes más directos y un campo de desarrollo fértil para el aprendizaje servicio.
- El centenario de la Constitución mexicana, que en su artículo 5 establece el mandato del Servicio Social para los graduados universitarios. Institucionalizado en la UNAM en 1936 y reglamentado a nivel nacional en 1945, el Servicio Social mexicano ha sido un punto de referencia significativo para la legislación y la práctica de muchos de



nuestros países, y también en los últimos años un espacio para el desarrollo de fecundos proyectos de aprendizaje-servicio.

- Los 20 años de los Seminarios Internacionales de Aprendizaje-servicio organizados en Buenos Aires, que dieron origen a las políticas educativas nacionales de aprendizaje servicio en Argentina, y se han ido convirtiendo en un punto de encuentro no sólo regional sino también mundial.

- Los 15 años de la fundación de CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

- Los 10 años del primer Premio Presidencial de Educación Solidaria de Uruguay, inicio de una política pública nacional de promoción del aprendizaje-servicio que hoy se encuentra en expansión.

Finalmente, quisiera concluir con un gracias especial a la Universidad de Barcelona por su continuo apoyo a la revista, y la enorme gratitud de todo el Consejo de Dirección a los amigos y colegas que han contribuido con este número, ya sea como autores, como revisores, y a todos aquellos involucrados en la producción de este tercer número de RIDAS.

El aprendizaje servicio en universidades de Buenos Aires: avanzando hacia su institucionalización

Monike Gezuraga

Universidad del País Vasco, España

María Alejandra Herrero

Universidad de Buenos Aires, Argentina. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

Resumen

El aprendizaje servicio está teniendo una amplia difusión en el panorama internacional; si nos centramos en su desarrollo en el seno de la Educación Superior, más concretamente dentro del contexto Latinoamericano, indudablemente debemos hacer referencia a la universidad argentina. Una reciente estancia investigadora y formativa en la provincia de Buenos Aires nos ha permitido acercarnos a la realidad que diferentes universidades presentan en la inserción del aprendizaje servicio dentro de sus estructuras. La revisión de documentación institucional, la visita a diferentes proyectos y sobre todo, las entrevistas con diversos agentes implicados en su instauración y desarrollo, han sido de ayuda para entender el nivel de institucionalización que esta propuesta está alcanzando, así como los retos que se presentan a futuro. Todo esto se refleja en el análisis realizado y en unas conclusiones que recogemos a modo de cierre.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, educación superior Argentina, extensión universitaria, responsabilidad social universitaria, institucionalización.

Fecha de recepción: 27/VII/2016

Fecha de aceptación: 27/II/2017

Service learning in universities in Buenos Aires: moving towards institutionalization

Abstract

Service learning is having a wide spread in the international arena; if we focus on its development within Higher Education, more specifically in the Latin American context, we must undoubtedly refer to the Argentine University. A recent research and training stay in Buenos Aires, has allowed us to approach the reality that different universities are presenting on the inclusion of service learning within their structures. The review of institutional documentation, the visit of various projects and above all, the interviews with several agents involved in the establishment and development of it, have been helpful to understand the level of institutionalization that this proposal is achieving, as well as the challenges being presented to the future. All this is reflected in the analysis and the conclusions we recollect in the final closure.

Keywords

Service learning, Argentine Higher Education, University Extension, University Social Responsibility, Institutionalization.

1. Introducción

En la región latinoamericana las prácticas de aprendizaje servicio son mucho más antiguas que el término mismo. El término aprendizajeservicio se ha difundido en el mundo desde la segunda mitad del siglo XX, según los matices culturales propios de cada región del planeta, donde se ha ido consolidando como una propuesta pedagógica con identidad propia. La larga tradición solidaria de los sistemas educativos y de las organizaciones sociales latinoamericanas, hace que muchas instituciones educativas (Escuelas y Universidades), sin tener conocimiento de los marcos teóricos y metodológicos ni denominarlas aprendizaje servicio, aún hoy desarrollen por iniciativa propia diferentes experiencias donde prima la articulación de los aprendizajes significativos con actividades solidarias al servicio de sus comunidades (Tapia, 2010). En todos los casos se observa que el objetivo final es lograr una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables, con protagonismo juvenil que fortalece sus valores y vínculos con el otro (Pulfer, 2010).

Para los países latinoamericanos no se trata solamente de una propuesta pedagógica, sino una forma específica de intervención social que se suele denominar aprendizaje y servicio solidario. La fundamentación que da Tapia (2003) es que el concepto de solidaridad se interpreta como hacer juntos desde una acción colectiva por el bien común y para una ciudadanía activa, más que concebido como una

acción altruista individual que es un concepto más afín a la cultura anglosajona. En esta región el contenido pedagógico y el contenido social de las prácticas de aprendizaje servicio son igualmente relevantes, reconociéndose el pensamiento de Paulo Freire en gran parte de estos fundamentos teóricos (Horton y Freire, 1990).

En cada país latinoamericano se pueden analizar las experiencias y programas desde su estructura, organización, formalidad y duración (Sherraden et al., 2006), desde su intensidad (Billig-Weah, 2008) y desde propuestas que sistematizan la identificación de su grado de institucionalización (Furco, 2006). Así es que tanto las experiencias y programas como las formas de institucionalización comienzan a delinearse con un perfil propio, a partir de esta larga historia de prácticas educativas solidarias que resulta de interés identificar.

2. La Universidad Argentina

2.1. Origen y evolución

El surgimiento de las universidades en la América colonial española fue inspirado en el modelo de la Universidad de Salamanca, marcando su desarrollo hasta el avance del liberalismo, el positivismo y el idealismo y terminando de dar un vuelco con lo que se conoce como la Reforma Universitaria de 1918, reforma que se inicia en Córdoba (Argentina) y se expande por toda América Latina.

Sus inicios se remontan a la creación

(1613) y su conversión en universidad de un colegio jesuita (1622) en la ciudad de Córdoba, momento en el cual otros 20 colegios fueron también convertidos en universidades para la formación de las elites que serían los futuros gobernantes. Con la expulsión de los jesuitas (1767) pasan a estar coordinadas por franciscanos. Después del inicio de los procesos independentistas de 1810 y con el objetivo acercar la formación de los jóvenes a Buenos Aires, lugar de radicación del nuevo gobierno, se crea en 1821 la Universidad de Buenos Aires, con la propuesta de ser un equilibrio entre los enfoques iluministas y la concepción tradicional. Esta propuesta fue de carácter provincial y estuvo sujeta a los momentos políticos del país hasta 1881 momento en la cual se la designa como universidad nacional (Fernández Lamarra, 2002). Recién en 1885 se reglamenta su funcionamiento mediante la sanción de la Ley 1597, conocida como Ley Avellaneda, que marca un inicio a los procesos de democratización que culminarán en la Reforma de 1918, con un nuevo sentido de responsabilidad social y política para la formación de los futuros profesionales.

La tradición solidaria se inicia en la Argentina en las universidades a partir de la Reforma Universitaria del año 1918 con el Movimiento Reformista de Córdoba (Argentina). Este movimiento emerge, en un reducto conservador, tradicionalista y católico que comenzó por un problema en apariencia menor, como fueron las exigencias de los estudiantes por una reforma en el sistema de provisión de las cátedras; y

además para una mayor vinculación entre la universidad y la realidad del país. Sin embargo, muy pronto los reformistas advirtieron que el reclamo por un cambio en la universidad debía ser más bien un reclamo por una renovación de las estructuras sociales y políticas del país (Kandel, 2012). La Reforma del '18 se anticipó medio siglo al Mayo Francés y extendió su influencia a todas las universidades argentinas y latinoamericanas.

Se democratizaron los estatutos universitarios con base en los ejes del movimiento reformista, que fueron la autonomía universitaria, el co-gobierno estudiantil, los concursos docentes, la libertad y periodicidad de las cátedras, la investigación como función y la extensión universitaria como compromiso con la sociedad. Si bien la Reforma logró fortalecer la función social de la universidad, las actividades de vinculación adoptaron desde un inicio una postura asistencialista y paternalista.

2.2. El papel de la Extensión universitaria

En un inicio, la extensión universitaria fue entendida como una relación unidireccional de generación, divulgación y transferencia de conocimiento de la universidad hacia la sociedad. Recién en los años setenta, tanto en Argentina como en toda la región latinoamericana, esta postura empieza a ser cuestionada en favor de un nuevo concepto de extensión entendida como una relación bidireccional de compromiso, participación y transformación social

(Lepore y Herrera, 2015).

Recién a fines de la década de 1980 e inicio de los años 90 se pueden comenzar a identificar la existencia de un enorme caudal de iniciativas solidarias espontáneas desarrolladas desde las escuelas y las instituciones de Educación Superior, con muy pocas políticas estatales al respecto, tanto en Argentina como en América Latina y el Caribe. Desde mediados de los noventa a la fecha, la promoción y fortalecimiento de una de estas iniciativas conocida como la pedagogía del aprendizaje servicio (A-S) se comienza a establecer como política pública y se observa que ha tenido un crecimiento exponencial que permitió su consolidación en la región (Ochoa, 2010). En Argentina, las propuestas educativas centradas en proyectos solidarios, estuvieron desde los años 80 y 90 concebidas principalmente para estudiantes y maestros de escuelas secundarias. Se destacan entre estas propuestas las reformas educativas de las provincias de Santa Fe (1983) y Buenos Aires (1997) y la creación del Programa Nacional Escuela y Comunidad (2000) que incorpora al A-S como un objetivo explícito de la política educativa. El programa Escuela y Comunidad, además de difundir y premiar las mejores prácticas, fue la base de la capacitación a nivel nacional para los docentes secundarios que tenían interés en aplicar estos proyectos en su práctica educativa. A partir del año 2003 la política pública de promoción del aprendizaje servicio del Ministerio de Educación de la Nación, se extiende a la educación superior, tanto desde el Programa Nacional Educación

Solidaria, como desde las líneas de financiamiento del llamado voluntariado educativo.

A nivel nacional es posible hoy identificar dos estrategias que han marcado el desarrollo de las estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad a través del enfoque de la educación solidaria: desde el plano pedagógico/educativo, las iniciativas de aprendizaje servicio impulsadas por el Ministerio de Educación; desde el lado de la investigación científica aplicada, los Programas de Desarrollo Tecnológico Social financiados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Lepore y Herrera, 2015).

3. La institucionalización del A-S en la Educación Superior

3.1. Práctica marginal Vs práctica institucionalizada

Existen muchos trabajos que han sido desarrollados a través de la propuesta de A-S dentro del contexto de la Educación Superior. Proyectos unidos a materias concretas de una disciplina específica, proyectos unidos a diferentes disciplinas, otros relacionados con un Proyecto Fin de Carrera, Grado o Máster, etc. Sin embargo, a menudo, hemos de hablar de planteamientos que no tienen una continuidad (Martínez-Odriá, 2013; Sena, Baliño y Martínez, 2012). Esto puede ser debido a razones como la falta de financiamiento y/ o apoyo institucional; la discontinuidad en los contratos del profesorado universitario; la desaparición de entidades sociales

con las que se colabora, etc.

Diferentes autores hacen referencia a la necesidad de que la intensidad y duración de los proyectos de A-S sean suficientes como para tener un impacto en la comunidad y en los propios estudiantes (Billig, 2000; Campo, 2014). La continuidad de un proyecto va a depender en gran medida del nivel de institucionalización de esa práctica en una entidad concreta. En relación a esta institucionalización y a la consideración de prácticas institucionalizadas de A-S, deberíamos atender a aquellos elementos que las caracterizan y que a su vez las diferencian de las prácticas marginales. Podemos observarlos en la siguiente tabla:

La práctica institucionalizada es:	La práctica marginal es:
Rutinaria	Ocasional
Extendida	Aislada
Legitimada	No aceptada
Esperada	Incierta
Apoyada	Débil
Permanente	Temporal
Resiliente	Vulnerable

Tabla 1: Diferencias entre prácticas de A-S institucionalizadas y prácticas marginales. Fuente: adaptada de Furco (2009, 24).

3.2. La rúbrica para la evaluación de la institucionalización del A-S en la Educación Superior

Hablando de prácticas institucionalizadas de A-S en el nivel universitario, es necesario mencionar a Andrew Furco y su rúbrica para la autoevaluación de la institucionalización

de esta propuesta en la Educación Superior¹.

Este trabajo se publicó inicialmente en 1998, y luego de su aplicación en ocho campus universitarios es revisado en 1999 por primera vez. El propio Furco ha realizado varias revisiones a posteriori, en los años 2002, 2003 y 2006. En la versión del 2006 se mantiene la misma estructura en las dimensiones propuestas, pero se actualiza parcialmente el lenguaje utilizado en las mismas (Furco, 2006).

La rúbrica está compuesta por 5 dimensiones, cada una de ellas incluye varios componentes, que son elementos sobre los cuales se evaluaría el grado de institucionalización de una universidad determinada.

En la siguiente tabla podemos observar la relación entre esas dimensiones y los componentes:

DIMENSIONES	COMPONENTES
I. Filosofía y Misión del aprendizaje servicio	-Definición de aprendizaje servicio -Plan estratégico -Alineación con la misión institucional -Alineación con los esfuerzos de reforma educacional
II. Implicación y apoyo de los docentes en el aprendizaje servicio	-Sensibilización y conocimiento por parte de los docentes -Implicación y apoyo de docentes -Liderazgo de docentes -Incentivos y reconocimientos a los docentes

¹ Rúbrica completa en: <http://www.tncampuscompact.org/files/sarubric.pdf>

<p>III. Implicación y apoyo de los estudiantes en el aprendizaje servicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Sensibilización y conocimiento de los estudiantes -Oportunidades para el estudiantado -Liderazgo del estudiantado -Incentivos y reconocimientos a los estudiantes
<p>IV. Participación y asociación de las organizaciones sociales o públicas (comunidad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Sensibilización y conocimiento de la contraparte comunitaria -Entendimiento mutuo -Liderazgo y voz de la contraparte social o pública
<p>V. Apoyo institucional al aprendizaje servicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Entidad coordinadora -Entidad diseñadora de políticas -Equipo o personal -Fondos y recursos -Apoyo administrativo -Apoyo de los departamentos -Evaluación y logro de objetivos

Tabla 2: Dimensiones y componentes para evaluar el nivel de institucionalización del A-S en la Educación Superior. Fuente: adaptado de Furco (2006, 2).

Es importante destacar que esta rúbrica debiera ser adaptada a la idiosincrasia de aquella universidad en la que será aplicada. Esta aplicación a su vez permitirá determinar la fase de institucionalización que ésta alcanza en cada una de sus dimensiones. Cabe mencionar que en el estudio de los casos realizado, esta rúbrica ha orientado gran parte de los elementos estudiados.

3.3. Creciente interés por la promoción e institucionalización del A-S en la Universidad dentro del contexto latinoamericano

Furco (2003, 2006) y otros autores del ámbito anglosajón (Butin, 2006; Furco & Holland, 2004; Harley, Harkavy y Benson, 2005; Prentice, 2002; Slater y Fotheringham, 2009) vienen desde hace tiempo trabajando en la incorporación del A-S a la Educación Superior, tanto en su promoción, como en la evaluación de sus impactos y en su institucionalización. El poder contar con estos referentes, la rápida expansión de la propuesta en nuestras universidades, y el afán por mejorar nuestras prácticas, entre otros, ha hecho que en el contexto latinoamericano cada vez surjan más puntos de encuentro donde hablar sobre A-S universitario e institucionalización. Veamos algunas muestras de ello.

El surgir de redes, asociaciones y núcleos promotores

En el contexto Iberoamericano la Red Ibero-Americana de aprendizaje servicio fue fundada en Buenos Aires el 29 de octubre de 2005, por un grupo de organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, Universidades y organismos regionales de América Latina, Estados Unidos y España, que compartían el interés por promover al aprendizaje servicio como propuesta pedagógica, de protagonismo ciudadano y social de niños, adolescentes y jóvenes y como herramienta para la transformación de la realidad. La Red está liderada por CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Argentina) y NYLC (National Youth Leadership Council, USA) y se constituye como un espacio de

aprendizaje, de articulación, ejecución, sensibilización e investigación de oportunidades al desarrollo y apoyo para el aprendizaje servicio panamericano.

En el contexto español nos encontramos con la Red Española de Aprendizaje Servicio², creada en el año 2010, y entre sus objetivos se encuentra el incidir en la formación, innovación, investigación, evaluación y difusión del A-S entre el profesorado universitario. Una de las líneas de trabajo primordiales está siendo su institucionalización en este ámbito.

En el mismo estado español nos encontramos con la creciente aparición de núcleos promotores del A-S dentro de la universidades, estos serían algunos ejemplos: El Grupo de ApS(UB)³ de la Universidad de Barcelona; GICE –Grupo de Investigación cambio educativo para la Justicia Social⁴– de la Universidad Autónoma de Madrid, en el mismo hay una línea de trabajo específica sobre aprendizaje servicio y Justicia Social; el proyecto de Innovación Aprendizaje Servicio de la Universidad de Zaragoza⁵; etc.

En Chile nos encontramos con REASE – Red de Aprendizaje y Servicio Chile⁶– la

²<https://sites.google.com/site/redapsuniversitario/home>

³ <http://www.ub.edu/grupapsub>

⁴ <http://www.gice-uam.es/l%C3%ADneas-de-investigaci%C3%B3n/aprendizaje-servicio-y-justicia-social>

⁵http://www.unizar.es/aprendizaje_servicio/index.html

⁶ <https://reasechile.wordpress.com/>

cual no es exclusivamente universitaria, pero donde la inmensa mayoría de miembros son pertenecientes a este ámbito, siendo uno de sus principales objetivos instalar el enfoque metodológico de aprendizaje servicio en distintas instituciones de educación, entre ellas, las universidades.

Foros de formación y reflexión sobre institucionalización del A-S en la Educación Superior

CLAYSS –Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario⁷– desde el año 2002 promueve la difusión del A-S ofreciendo programas de capacitación y de apoyo a universidades solidarias en diferentes países para llegar con acciones de capacitación a diferentes niveles. Además, produce materiales de apoyo, sostiene la investigación dentro de este ámbito, y organiza sistemáticamente el Seminario Internacional de A-S.

En febrero del 2013, la ACUP - Asociación Catalana de Universidades Públicas- celebró un seminario⁸ en el que se presentó una ponencia sobre la institucionalización del aprendizaje servicio.

En el mismo 2013 en Barcelona, se celebraba la Conferencia GUNI -Global University Network for Innovation- donde también se presentó un taller⁹

⁷http://www.clayss.org.ar/02_apoyo/universidades.es.htm

⁸ <http://www.acup.cat/es/noticia/la-acup-celebra-un-seminario-sobre-aprendizaje-servicio%E2%80%99-en-la-urv>

⁹<http://www.guninetwork.org/guni.conference/2013-guni-conference/unis->

sobre A-S e institucionalización.

Otro aporte lo encontramos en la Jornada de investigadores sobre A-S, que viene organizando CLAYSS en colaboración con diferentes organizaciones internacionales. Particularmente, el pasado 2015 se presentaron 2 trabajos¹⁰ de investigación que hacían referencia explícita a la institucionalización del A-S en la Educación Superior, uno ligado a la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, y otro a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Todo ello ha llamado nuestra atención y ha sido el motor para acercarnos a varias universidades en la Argentina, particularmente localizadas en la Ciudad de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense, para realizar un pequeño estudio exploratorio y evaluar la situación en la que se encuentran.

4. Hacia la institucionalización del A-S en algunas de las universidades argentinas

4.1. Casos de estudio

Tal y como mencionábamos, en este estudio¹¹ nos hemos acercado a una serie de universidades, dos de ellas sitas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de alcance Nacional y otra en el

[span/?searchterm=institucionalizaci%C3%B3n%20aprendizaje%20-%20servicio](http://www.clayss.org/3jornada/Libro_IIIJIA-S.pdf)

¹⁰ http://www.clayss.org/3jornada/Libro_IIIJIA-S.pdf

¹¹ En el contexto del conurbano Bonaerense otra universidad fue consultada, pero por razones ajenas a las autoras de este trabajo, no ha sido posible presentar la información recabada al respecto.

conurbano bonaerense de la provincia de Buenos Aires.

UNIVERSIDAD y/o FACULTAD	TITULARIDAD y LOCALIZACIÓN	MATRICULACIÓN DE ESTUDIANTES
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES -UBA- (fundada el 12 de agosto de 1821)	Pública Localizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con sedes regionales ubicadas en la provincia de Buenos Aires y de alcance nacional	Según datos recogidos en el último censo publicado (2004) ¹² , la UBA tiene una matriculación superior a los 200.000 estudiantes
Facultad de Odontología		Cerca de 2.000 (según mismo censo)
Facultad de Ciencias Veterinarias		Cerca de 5.000 (según mismo censo)
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo		Más de 24.000 (según mismo censo)
Facultad de Ciencias Económicas		Cerca de 45.000 según mismo censo)
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS (fundada el 7 de junio de 1995)	Pública Localizada en el Conurbano Bonaerense	Cerca de 18.000 estudiantes
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL (fundada el 19 de agosto de 1948)	Pública Localizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con sedes regionales ubicadas en todo el país	Alrededor de 70.000 estudiantes

Tabla 3: Universidades estudiadas. Algunos datos. Fuente: elaboración propia.

A continuación se detallan tanto la

¹²<http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2004/censo-estudiantes.pdf>

presencia del aprendizaje servicio como el grado de institucionalización en las mismas.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - UBA-

Como hemos podido observar, la Universidad de Buenos Aires es una institución de gran tradición, tiene casi 200 años de antigüedad, ésta representa un espacio formativo de reconocido prestigio y de un marcado compromiso con la sociedad argentina.

El Ministerio de Educación de la Nación Argentina convocó en los años 2004, 2006, 2008 y 2010, un Premio Presidencial en el contexto de las Prácticas Educativas Solidarias en la Educación Superior¹³, cabe señalar que la Universidad de Buenos Aires recibió premios destacados en todas sus ediciones (Kandel, 2012).

Esta universidad ha ido dando pasos en la incorporación del A-S en su seno, hasta el punto de que su Consejo Superior¹⁴ haya resuelto establecer la obligatoriedad de las prácticas sociales educativas como requisito para que el alumnado pueda egresarse en la misma a partir del año académico 2017. En el análisis que presentaremos en adelante, veremos el nivel de adaptación que las Facultades estudiadas han podido alcanzar.

Facultad de Odontología

¹³http://www.me.gov.ar/edusol/premios_presidenciales.html

¹⁴ http://www.uba.ar/archivos_uba/2014-04-23_172.pdf

En el año 1979 la profesora Noemí Bordoni pone en marcha la Cátedra de Odontología preventiva y comunitaria, a partir del año 1985, en la misma se integran prácticas sociales curriculares que se encuadran dentro de la propuesta del A-S (Bordoni y Squassi, comunicación personal, 27 de julio, 2015; Squassi, 2011). Esta cátedra ha tenido diferentes nombres a lo largo de estos años, pero siempre ha mantenido su esencia. Se comenzó trabajando en lo individual (apoyo odontológico uno a uno), para después pasar a una intervención más en lo colectivo (en escuelas y organizaciones). A través de estos proyectos se propone un trabajo en intervención, investigación y divulgación.

En la actualidad estas prácticas se articulan mediante las asignaturas Articulación docencia y servicio de salud, de 5º curso, y Epidemiología, de 4º (Bordoni y Squassi, comunicación personal, 27 de julio, 2015).

Facultad de Ciencias veterinarias

La Facultad de Ciencias Veterinarias también aporta una amplia experiencia en el desarrollo de acciones encuadradas en la propuesta del A-S, viene desarrollando este tipo de prácticas desde finales de los años 90 (Coppola, 2012; Miguez, Checchia, Vaccaro, Barboni y Grinsztajn, 2012).

Algunos de los ejemplos que podemos encontrar son Agua para todos y para todo, planificado y desarrollado por la cátedra de Bases Agrícolas (1996-2003), su origen se sitúa en el interés por vincular la enseñanza universitaria,

con los resultados en investigación científica y la transferencia a la comunidad. A lo largo de estos años la cátedra ha centrado sus esfuerzos en la docencia e investigación referida al manejo sostenible de recursos agropecuarios, dentro de esta línea de trabajo, se viene interviniendo en aspectos relacionados con la gestión del agua en entornos rurales (Herrera, 2011).

En el proyecto Los Piletones los estudiantes de Veterinaria participan en un proyecto que se desarrolla en el contexto de Villa Soldati desde el año 2006, se trata de un contexto con una población carenciada y multicultural. Las actividades desarrolladas por el alumnado resultan ser prácticas pre-profesionales relacionadas, entre otras, con el diagnóstico, la prevención y el control de las enfermedades que se transmiten de los animales al hombre; la tenencia responsable de animales y el control poblacional de mascotas. Las tareas realizadas por este alumnado se desempeñan en un contexto que propicia el desarrollo de valores, actitudes prosociales y competencias genéricas y específicas de la titulación de veterinaria (Martínez Vivot y Folgueiras, 2012). Este proyecto viene implementándose en estrecha colaboración y coordinación con la Fundación Margarita Barrientos¹⁵, que opera en la Villa.

El proyecto El camino de la lana, desarrollado desde el año 2000 por la cátedra de Producción de Ovinos, en respuesta a la crisis del sector y con el

fin de hacer un aporte directo al pequeño productor (de 5 a 50 ovejas), viene desarrollando diversas actividades de extensión. Éstas se relacionan, entre otras, con la identificación de necesidades relacionadas con la producción ovina en el contexto rural; la capacitación de productores; o el asesoramiento en el procesamiento artesanal de la lana. En el año 2006, surgió la propuesta de presentar un proyecto orientado a pequeñas comunidades del área rural de San Andrés de Giles. Con el tiempo también se ha llegado a otras comunidades como San Andrés y Baradero, entre otras (Coppola, 2012)

La integración del A-S en este caso se hace mediante la asignatura de Sociología en los primeros tramos de la carrera, y mediante su correlativa, el Taller de Sociología Rural y Urbana y Prácticas Solidarias, todo ello permite que el alumnado tenga una intervención directa en el ámbito socio comunitario, y en contextos productivos.

Facultad Arquitectura, Diseño y Urbanismo

En la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) encontramos dos interesantísimas propuestas ligadas al aprendizaje servicio El Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social -SIUS-, y el Taller Libre de Producción Social -TLPS-

El SIUS (Marconi y Frid, 2011) es una materia electiva en el currículo oficial para alumnos avanzados de las 6 carreras que integran esta Facultad (Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño

¹⁵ <http://www.margaritabarrientos.com.ar/>

industrial, Diseño de indumentaria y textil, Diseño de imagen y sonido, Diseño de planificación de paisaje). También está abierto mediante convenio a estudiantes de otras universidades latinoamericanas y europeas.

El proyecto comenzó en el 2002 con el Ciclo Básico Común¹⁶ (que todo aspirante a graduarse en la UBA debe superar); y a día de hoy sigue desarrollándose a través de proyectos¹⁷ en colaboración con colectivos, entidades de diversos ámbitos como villas, centros de salud mental, granjas comunitarias, escuelas, bibliotecas, etc.

TLPS se trata de una cátedra libre que “desarrolla actividades de FORMACIÓN para el EJERCICIO PROFESIONAL en el hábitat, comprometido con los intereses y necesidades populares” (Red ULACAV, s/f). El TLPS fue aprobado como Cátedra Libre Interdisciplinaria de la FADU en 2006. Esta cátedra articula formación, investigación y extensión, a través de proyectos¹⁸ en los que se involucran estudiantes, docentes y organizaciones sociales. La integración curricular se orienta a través de un enfoque proyectual interdisciplinario que integra, entre otras, disciplinas del diseño, la psicología social, o la antropología social y económica. Los estudiantes de la FADU en condiciones de realizar pasantías de extensión (2 materias de la carrera aprobadas) pueden obtener créditos equivalentes a

¹⁶ <http://www.cbc.uba.ar/HomePage>

¹⁷ <http://www.sius.com.ar/proyecto-2015.html#>

¹⁸ <http://www.tlps.com.ar/elaboraciones-propias/cuadernillos-de-experiencias/>

una materia electiva de 60 horas por cada cuatrimestre cursado.

Facultad de Ciencias Económicas

Desde el 2006 en esta Facultad se vienen desarrollando diferentes actividades en las que el vínculo con el medio es muy fuerte, la Secretaría de Extensión Universitaria de la misma, y en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), siempre ha tenido claro que era esencial consolidar este vínculo (PVU, 2012).

A partir del segundo cuatrimestre del 2010, se pone en marcha la materia Cátedra de Honor Dr. Bernardo Kliksberg Prácticas para la Inclusión Social. Se trata de una asignatura optativa que puede ser elegida por alumnado perteneciente a cualquiera de las carreras que se dictan en la Facultad (Licenciatura en Economía, Licenciatura en Administración, Contador Público, Licenciatura en Sistemas y Actuario). El hecho de integrar a estudiantes de estas cinco carreras permite que desde esta materia se de un abordaje interdisciplinario a las problemáticas que se pretende atajar desde los diferentes proyectos. Desde el año 2010, cerca de 800 estudiantes habrán pasado por este tipo de proyectos (Bertevello, comunicación personal, 24 de agosto, 2015). Algunas de las iniciativas impulsadas son Apoyo y Fortalecimiento a organizaciones de la Economía Social o Economía en los barrios (PVU, 2012).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS

En el año 2007 se pusieron en marcha

unos programas de verano donde jóvenes de entornos desfavorecidos se acercaban a la universidad. Se comenzó a hacer un trabajo voluntario en pro de los derechos de los chicos, también se inició un trabajo con los profesionales que trabajan con ellos. Esta iniciativa ha ido madurando hacia programas permanentes como la UNLA de los jóvenes¹⁹.

Todos los proyectos de aprendizaje servicio y actividades de voluntariado estudiantil de esta universidad dependen de la Dirección de Cooperación²⁰. La misma desarrolla lo que son llamados Programas sociocomunitarios (Micele, comunicación personal, 11 de agosto, 2015).

El alumnado de la UNLA se puede enrolar en estos programas de forma voluntaria, mediante prácticas pre profesionales, o en relación a asignaturas concretas. En lo que al A-S se refiere, es la Secretaria académica quien se encarga de revisar la participación de docentes y alumnado, de valorar y validar si efectivamente existe un proyecto educativo, etc. La secretaria de administración revisa la adecuación de recursos, equilibrio, en relación al encargo.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL

¹⁹

<http://www.unla.edu.ar/index.php/noticias/199-novedades-destacadas/3308-comienzo-el-programa-jovenes-lideres-comunitarios>

²⁰ <http://www.unla.edu.ar/index.php/secretaria-de-cooperacion-y-servicio-publico>

La Universidad Tecnológica Nacional - UTN-, creó en 2010 el llamado Programa de Responsabilidad Social Universitaria (PRORSU)²¹, el objetivo principal está orientado a proporcionar un espacio de reflexión sobre el rol de la Universidad actual. En el 2012 el PRORSU incorpora algunas herramientas que permiten desarrollar un modelo de voluntariado universitario que integra las acciones sociales más tradicionales, con objetivos pedagógicos y de construcción de conocimiento.

Cada una de las facultades tiene su espacio para desarrollar este tipo de proyectos. Las iniciativas que se ofertan desde las cátedras, se pueden integrar en materias optativas, en materias obligatorias, también en prácticas preprofesionales (Berenblum, comunicación personal, 6 de agosto, 2015). En este contexto, el A-S se entiende como una estrategia para el desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria.

Un ejemplo de los diversos proyectos liderados en la UTN lo tenemos en Bahía Blanca (provincia de Buenos Aires), se trata de una propuesta que tiene como propósito estrechar la brecha digital en la escuela rural N°41 Alférez San Martín. La localización de esta escuela y la orografía que le rodea hacía que hubiera quedado fuera del acceso a la red. Docentes y alumnos de la Cátedra Comunicaciones II, de la carrera de ingeniería eléctrica hicieron posible el acceso a Internet para esa

²¹ <http://www.utn.edu.ar/secretarias/administrativa/prorsuantecedentes.utn>

escuela²².

4.2. Procedimiento

El estudio de los casos presentados previamente se ha desarrollado a través de:

- La consulta de diversa documentación como papers, comunicaciones de experiencias y documentación institucional
- entrevistas con agentes que tienen una amplia experiencia y conocimiento del estado del aprendizaje servicio en el contexto de la Educación Superior, y más concretamente, dentro del contexto de las universidades argentinas
- entrevistas a docentes y personal de administración referentes en diferentes universidades, en relación al desarrollo del A-S en éstas
- la visita a algunos proyectos de A-S que se están desarrollando en las mismas.

El acceso a la inmensa mayoría de informantes y proyectos ha sido facilitado por CLAYSS. Las entrevistas se desarrollaron entre el 6 de julio y el 31 de agosto del 2015. En la siguiente tabla podemos observar cuáles fueron los principales elementos de estudio.

1. Nivel de institucionalización del A-S
2. Inicios del A-S en la Escuela/Facultad o Universidad
3. Hitos en el desarrollo del A-S en la Escuela/Facultad o Universidad
4. Articulación del A-S en la Escuela/Facultad o Universidad

²²<http://www.frbb.utn.edu.ar/utec/utec/30/n1.html>

5. Concepción del A-S en Escuela/Facultad o Universidad
6. Objetivos que se marcan mediante el desarrollo del A-S
7. Papel del alumnado y SSCC en la promoción y desarrollo del A-S
8. Retos en la promoción, desarrollo y sostenibilidad del A-S en la Escuela/Facultad o Universidad

Tabla 4: Elementos de estudio. Fuente: elaboración propia

4.3. Algunos resultados y discusión

Tal y como hemos podido ver, las entrevistas realizadas en las diferentes universidades a las que nos dirigimos, permitieron indagar en varios elementos relacionados con el desarrollo del A-S en las mismas, sin embargo, presentaremos a continuación algunos de los resultados encontrados. Nos referiremos a los siguientes elementos:

El nivel de institucionalización/consideración del A-S dentro de la Universidad/Facultad, entendido como nivel de instauración, formalización de la misma (inclusión en planes estratégicos, etc.) y reconocimiento institucional.

La dependencia de las actividades de A-S haciendo referencia a la estancia universitaria, paraguas bajo el que se promueven y desarrollan.

Apoyos institucionales como estructura que permite un planteamiento, desarrollo y evaluación adecuada de las iniciativas que se presentan. Hablamos de la dotación de recursos personales, económicos, etc.

Papel del alumnado y de los Socios Comunitarios. En términos de protagonismo de los estudiantes, y de

esas entidades sociales, colectivos, etc. con quienes colaboramos a través de nuestros proyectos, su nivel de participación en todo lo relacionado con la instauración de los proyectos de A-S.

Retos que se prevén a futuro como principales obstáculos a salvar en la promoción, desarrollo y sustento del A-S.

La documentación revisada, las entrevistas realizadas, y el análisis de las mismas, nos ha permitido ver que, a pesar del innegable desarrollo que el A-S está teniendo en estas universidades, está lejos de alcanzar un nivel de institucionalización, cuestión que podemos derivar si ponemos en diálogo los elementos estudiados principalmente y la rúbrica que nos propone Furco (2006). Hablaríamos de la necesidad de un mayor desarrollo en la inmensa mayoría de las dimensiones que presenta. Esto nos hace recordar que la verdadera institucionalización del A-S requiere de una reestructuración radical, una reordenación todos los recursos que componen nuestra institución (Harley, Harkavy y Benson, 2005), la necesidad está ahí, pero no siempre existen facilidades para ello.

5. Conclusiones

La revisión de documentación diversa, la visita a diferentes proyectos de A-S y las entrevistas mantenidas con diferentes colegas inmersos en el desarrollo de este tipo de iniciativas, nos ha permitido verificar que el A-S es un importante aliado a la hora de promover procesos que integren los ámbitos de docencia, extensión e

investigación en la universidad, ámbitos que a menudo se presentan fragmentados (Ierullo, en prensa). Sin embargo, también hemos podido observar que, a pesar de los años de experiencia en el desarrollo del A-S dentro de la universidad de la Argentina, al menos, en los casos estudiados dentro de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires, los logros alcanzados en términos de institucionalización son bien distintos y en alguno de los casos, podríamos denominar pobres.

Sólo una de las universidades estudiadas recoge la obligatoriedad del cumplimiento de las prácticas sociales para que su alumnado pueda egresarse, este es el caso de la UBA, la cual además resulta ser la institución más antigua a la que nos hemos acercado. Debemos añadir que todavía no ha podido darse un desarrollo efectivo de la resolución al respecto, es más, según lo que diferentes agentes nos han transmitido, su estructura parece no estar del todo preparada para una implantación masiva de la propuesta (formación del profesorado, financiación, ordenación curricular...), lo cual presenta un interesante elemento para el debate sobre los modelos de implantación del A-S en la Educación Superior.

En relación a la dependencia de la actividad de A-S respecto a las diferentes instancias que componen la institución, veíamos como entre los casos estudiados se daba diversidad de dependencias, en unos casos el A-S colgaba de instancias más unidas al ámbito de Extensión, en otros del de

Docencia, incluso de una articulación entre ambos. Entendemos que la dependencia de una u otra instancia puede acarrear implicaciones bien distintas respecto al papel que esa universidad otorga a esta propuesta; al apoyo que pueden tener los diferentes agentes implicados; el nivel de financiamiento que se aporte, entre otras. Hay quien podría pensar que al tratarse de una propuesta pedagógica ésta necesariamente debiera depender de instancias relacionadas con la docencia. También somos conscientes de que el desarrollo del A-S dentro de una maquinaria tan compleja como es la universidad, exige, cuanto menos, justifica, cierta flexibilidad en los modelos de implementación.

En relación al papel protagonista del estudiantado y de los socios comunitarios en el marco de implementación del A-S universitario, hemos podido ver como en todos los casos se daba una presencia y un protagonismo notorio, destacando especialmente la articulación con y el apoyo al alumnado, aspecto que consideramos de absoluto relieve en el seno de una práctica de base experiencial y orientada al desarrollo de la responsabilidad social universitaria.

Todos los casos estudiados han presentado diversidad de apoyos en la implementación del A-S, apoyos como la capacitación docente; la financiación a través de varias vías; o la sensibilización a diferentes agentes implicados en los proyectos de A-S. Sin embargo, a tenor de las voces recogidas, existen importantes retos de cara a la institucionalización y

sostenibilidad del A-S en las instituciones.

Todas las personas entrevistadas apuntaban importantes retos de futuro entre los que destacan la evaluación del impacto que está teniendo el A-S en la comunidad; la necesidad de coordinación entre diferentes instancias involucradas en la implementación del A-S dentro de la universidad; el estudio de la viabilidad de una aplicación masiva, a nivel macro dentro de la institución; y las posibilidades de continuidad de los proyectos, posibilidades unidas a cuestiones económicas o de otra índole.

Entendemos que este estudio ha permitido evidenciar algunos claros y oscuros de lo que está siendo el desarrollo del A-S en la Argentina, sin embargo, somos conscientes de las limitaciones del mismo, limitaciones unidas principalmente al reducido número de casos al que hemos podido acceder, y a la idiosincrasia de los mismos ya que en este caso presentado son todas universidades estatales. Por ejemplo fue nuestra intención acceder a una universidad privada, pero no nos fue posible ya que luego de obtener la información no pudimos presentar los resultados por decisión de la propia universidad. Todo ello nos hace apuntar la necesidad de seguir avanzando en estudios que recojan otros testimonios y que evidencien los avances que han podido darse en los casos aquí presentados.

6. Referencias bibliográficas

Billig, S. (2000). *Research on K-12*

school-based service-learning: The evidence builds. Phi Delta Kappan, 81(9), 658-664. Recuperado de <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=slcek12>

Billig-Weah (2008). K-12 Service-learning Standards for Quality Practice. En National Youth Leadership Council (2008). *Growing to Greatness*. St. Paul, MN: University of Minnesota.

Butin, D.W. (2006). The limits of service-learning in Higher Education. *The review of Higher Education*, 29 (4), 473-498. Recuperado de <http://tag.ubc.ca/wp-content/uploads/2008/01/thelimitsofservicelearninginhighereducation.pdf>

Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Teoría e Historia. Universidad de Barcelona.

Coppola, M. (2012). El camino de la lana: prácticas de Aprendizaje-Servicio aplicado al desarrollo rural. *II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJIAS_COMPLETO.pdf

Fernández, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario*, 1 (1), 1-29. Recuperado de:

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1603-9357-5.pdf>

Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of Service-Learning. En S.H. Billig & A.S. Waterman (Eds.) *Studying Service-Learning. Innovations in Education Research Methodology*. New York: Routledge.

Furco, A. (2006). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. Berkeley: University of California. Service-Learning Research & Development Centre. Recuperado de <http://www.tncampuscompact.org/files/sarubric.pdf>

Furco, A. (2009). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education*. University of Minnesota: Office for Public Engagement. Recuperado de <http://tncampuscompact.org/files/furco.pdf>

Furco, A. y Holland, B. (2004). Institutionalizing Service learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. En M. Langseth y S. Dillon. (Eds.). *Public work and the academy*. Bolton, M.A.: Anker Publishing Company.

Harley, M., Harkavy, I. y Benson, L. (2005). Putting down roots in the groves of academy: The challenges of institutionalizing service-learning. En D.W. Butin. *Service-learning in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Horton, M. y Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.

Ierullo, M. (en prensa). *El aprendizaje y servicio solidario en las universidades. Informe de evaluación del Programa de Apoyo y Fortalecimiento para Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario en Universidades 2012-2015*. Buenos Aires: CLAYSS.

Kandel, V. (2012). *Estudiantes y ciudadanos: La universidad de Buenos Aires como espacio de formación de ciudadanía* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Martínez-Odriá, A. (2103). Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Universidad San Jorge: Primeros pasos. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Coord.) *Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Sociedad*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/46344>

Martínez Vivot, M. y Folgueiras, P. (2012). Competencias genéricas y específicas adquiridas por estudiantes de veterinaria en un proyecto de Aprendizaje-Servicio. *II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJIA-S_COMPLETO.pdf

Miguez, M., Checchia, B., Vaccaro, M., Barboni, A.M. y Grinsztajn, F. (2012).

Proyectos solidarios. Currículum, compromiso social, y gestión del conocimiento. Buenos Aires: FCV-UBA EUDEBA.

Ochoa, E.M. (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. *Tzhoecoen*, 3 (5), 108-125.

Prentice, M. (2002). *Institutionalizing Service Learning in Community Colleges*. American Association of Community Colleges. Recuperado de http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/prentice_rb.pdf

Pulfer, D. (2010) Reflexiones y presentación. *Tzhoecoen*, 3 (5), 11-12.

Programa de Voluntariado Universitario. (2012). *Manual de Voluntariado*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://voluntariadofce.econ.uba.ar/wp-content/uploads/2011/06/MANUAL-VOLUNTARIADO.pdf>

Red Universitaria Latinoamericana de cátedras de Vivienda. (s/f). Boletín 2. Recuperado de <http://blog.ucc.edu.ar/ssh/files/2015/04/BOLETIN-02-Red-ULACAV.pdf>

Sena, S., Baliño, G. y Martínez, M. (2012). En un diálogo de saberes: organizaciones sociales, universidad, economía social y solidaria. En M.A. Herrero y M.N, Tapia (Comp.) *Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de

aprendizaje-servicio. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJIAS_COMPLETO.pdf

Sherraden, M. S.; Stringham, J.; Sow, S. C. y McBride, A. M. (2006). The forms and structure of international voluntary service. *Voluntas*, 17, 163-180.

Squassi, A. (2011). Cátedra de Odontología Preventiva Y Comunitaria. XI Congreso Iberoamericano de Extensión universitaria. *Las Prácticas Sociales Educativas como abordaje para la resolución de los problemas comunitarios: casos para el análisis*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/las-practicas-sociales-educa.pdf>

Stater, K.J. y Fotheringham, E. (2009). Mechanisms for institutionalizing service-learning and community partner outcomes. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13 (2), 7-30.

Tapia, M. N. (2003). Servicio y Solidaridad en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. En H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI* Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa.

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio:

una perspectiva latinoamericana. *Tzhoeco*, 3 (5), 23-44.

AGRADECIMIENTOS

Queremos hacer llegar nuestro más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que de forma desinteresada han compartido su tiempo y experiencias, y de un modo u otro han colaborado en el desarrollo de este trabajo: Marcelo Miguez, Noemi Bordoni, Aldo Squassi, Juliana Bertevello, Carla Micele, Daniel Berenblum, Juan Frid, Martín Ierullo, María Nieves Tapia y Enrique Ochoa

Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización

Javier Agrafojo Fernández, Beatriz García Antelo, Elisa Jato Seijas
Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

El aprendizaje servicio constituye una propuesta de innovación educativa que optimiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorece la adquisición de competencias profesionales y el fortalecimiento de un compromiso cívico-social con la comunidad. La Universidad de Santiago de Compostela (USC) ha iniciado el proceso de institucionalización del ApS, aportando consolidación y difusión a diferentes experiencias que progresivamente han ido emergiendo. En el presente trabajo se describe este desarrollo, destacando la formación del profesorado, los proyectos de innovación educativa y la difusión y reconocimiento como los tres pilares que sustentan la estrategia de institucionalización del ApS en la USC. Los resultados obtenidos hasta el momento ponen de manifiesto el interés de un número importante de profesorado sobre esta metodología y su aportación para la formación del alumnado.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, innovación educativa, docencia, universidad, institucionalización.

Fecha de recepción: 9/II/2017

Fecha de aceptación: 9/III/2017

Service learning and educational innovation at the University of Santiago de Compostela: strategies for institutionalization

Abstract

Service learning constitutes a proposal of educational innovation that optimizes the teaching-learning processes, favors the acquisition of professional competences and the strengthening of a civic-social commitment with the community. The University of Santiago de Compostela (USC) has initiated the process of institutionalization of the service learning, contributing to the consolidation and diffusion to different experiences that have gradually been emerging. The present work describes this development, emphasizing teacher training, educational innovation projects and the dissemination and recognition as the three pillars that support the strategy of institutionalization of service learning in the USC. The results obtained so far show the interest of a significant number of teachers on this methodology and its contribution to students education.

Keywords

Service learning, educational innovation, teaching, university, institutionalization.

1. Introducción

Desde los inicios del proceso de convergencia y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conceptos como innovación educativa y aprendizaje servicio (ApS) han comenzado a estar presentes en los discursos y planes estratégicos de las instituciones de educación superior. Si bien cada uno de ellos referenciado y definido de diferente manera en función de la institución y el contexto, ambos conceptos hoy en día caminan de la mano y están cada vez más presentes en los documentos que recogen la misión y valores de nuestras universidades (UNESCO, 2009; Ministerio de Educación, 2010, 2011; CADEP, 2012; CRUE, 2015).

Si por innovar se entiende “no solo mejorar un proceso o un producto sino que implica generar un verdadero cambio” (Gros y Lara, 2009, 225), la innovación se interpreta como un proceso que conlleva la introducción de nuevos elementos de valor contrastado que favorecen el desarrollo de un proyecto de mayor calidad. Así, la innovación vinculada a la educación supone asumir riesgos en el diseño de nuevos caminos para obtener resultados que conllevan una diferenciación y mejora de la calidad del proyecto de nuestra universidad en relación con las del entorno.

La universidad constituye un contexto propicio para el desarrollo de competencias cívicas y sociales (Santos y Lorenzo, 2007; Villa y Villa, 2007; Martínez, 2008; Naval 2008; Ugarte y Naval, 2010; Lorenzo, 2012; Sotelino,

2015). En este sentido, el EEES reformula el concepto de educación superior añadiendo como fundamentales contenidos relacionados con la ética, los valores y las competencias transversales, difíciles de explicitar en un espacio curricular tradicional. Se trata de implementar, pues, una innovación metodológica que favorezca la incorporación de contenidos de compromiso cívico en el desarrollo curricular.

Es aquí, en esta confluencia de principios, innovación educativa y competencias cívico-sociales donde la institucionalización de la metodología del ApS cobra sentido, entendiéndolo tal como recoge Puig (2009, 9):

“Metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. En el aprendizaje servicio, el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimiento y valores”.

Ya inmersos en el proceso de desarrollo del EEES, son varios los autores (Boyle, 2007; Newman, 2008; Francisco y Moliner, 2010; Rodríguez Gallego, 2013; Glazier, Able y Charpentier, 2014; Aramburuzabala, Cerillo y Tello, 2015; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015; Saz y Ramo, 2015; Sotelino, 2015; Gil et al., 2016) que avalan la importancia de la participación del alumnado en proyectos de aprendizaje servicio, de cara a la formación de estudiantes más implicados social, política y profesionalmente, con la idea de una sociedad más justa y comprometida, críticos con la misma y capaces de contribuir a su desarrollo sostenible.

No obstante, la institucionalización del ApS en las universidades comporta la presencia de una masa crítica que favorezca y lidere su implantación, pero también de un apoyo institucional que le proporcione el necesario soporte, tal y como recogen Santos, Sotelino y Lorenzo (2015, 76):

“No hemos de pretender que el aprendizaje servicio resuelva todos los problemas, ni mucho menos. Lo que si implica es una muestra de pedagogía experiencial, que con poca inversión económica, puede optimizarlos procesos de enseñanza-aprendizaje en consonancia con la declaración de Bolonia. Y aunque la meta pueda ser razonable, no basta con que algunos profesores asuman la encomienda de abanderar experiencias. Se necesita un compromiso institucional con la responsabilidad social y con una mejor formación del alumnado, y más si se quiere avanzar con pasos seguros en época teñida de tanta incertidumbre”.

2. Modelo de institucionalización del ApS en la USC

El auge del ApS en la Educación Superior está ligado a una activa relación de la universidad con la sociedad civil. La CRUE (2015) reconoce la importancia de la institucionalización del ApS como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la sostenibilidad, en particular como herramienta clave para impulsar la sostenibilización curricular, a fin de contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y mejorar los aprendizajes académicos y sociales que favorezcan el desarrollo competencial y el futuro desempeño profesional del alumnado.

La USC, consciente de esta demanda, está inmersa en un proceso de desarrollo de la plena

institucionalización del ApS, que se asienta en el marco de lo señalado en su Plan Estratégico 2011-2020 (USC, 2011) sobre el compromiso y la implicación con la sociedad, como una línea de acción que incluye entre sus objetivos “reforzar el compromiso de la USC con la responsabilidad social y aumentar la sensibilización y la participación de los miembros de la comunidad universitaria en proyectos relacionados con el voluntariado, la participación social y la cooperación al desarrollo” (86-87). Por otra parte, establece como un elemento de mejora el fomento de una metodología docente que promueva una “mayor participación del estudiantado y una necesidad de transmitirle no solo conocimientos sino también habilidades y competencias” (40).

Con el objetivo general de impulsar el ApS en la USC, se ha implementado un plan de actuación, apoyado en las experiencias previas existentes en ApS y en un creciente acervo de investigación, que persigue situarse en el logro de una institucionalización sostenible en la línea señalada por Furco (2011). A tal fin, se estructuran tres ejes funcionales y complementarios: la formación del profesorado, los proyectos de innovación educativa en ApS y el reconocimiento y la difusión (figura 1).

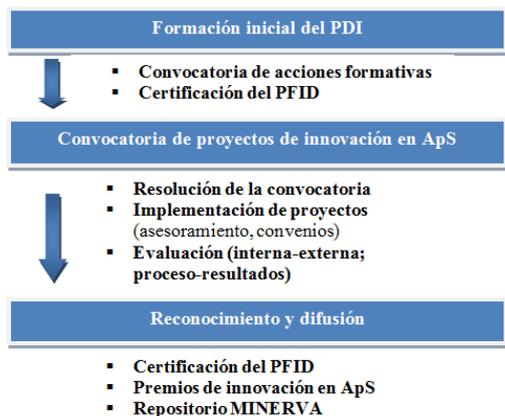


Figura 1. Plan de acción del ApS en la USC.

2.1. Formación inicial

La formación constituye el punto de partida necesario para dar a conocer el ApS como una metodología docente innovadora que permita generar comunidades comprometidas y promotoras en la implementación y apoyo al ApS. En esta línea, desde el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) se vienen desarrollando, desde el año 2012, acciones formativas en donde se abordan cuestiones relativas a la consecución de cuatro bloques de objetivos básicos:

-Sensibilizar, motivar y predisponer al profesorado hacia el ApS.

-Proporcionar una base conceptual y metodológica.

-Ayudar, descubrir y explorar posibles ámbitos de aplicación del ApS en las materias, provocando una reflexión sobre y desde la propia práctica docente.

-Dar pautas para el diseño,

implementación y evaluación de un proyecto concreto de ApS.

2.2. Proyectos de innovación educativa en ApS

Los proyectos de innovación en ApS tienen por objeto impulsar, asesorar, reconocer y dar difusión a iniciativas de innovación educativa que utilicen la metodología de ApS. Su finalidad es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la integración de la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social del alumnado de la USC, en el marco de las diferentes materias de grado y posgrado. Su desarrollo se vertebra en torno a tres grandes momentos:

a)Convocatoria. De carácter anual, se dirige al conjunto de personal docente e investigador, con vinculación en su plan de ordenación académica para la materia o materias objeto del proyecto. Las iniciativas pueden ser de carácter individual o grupal y vinculadas a una o varias asignaturas, con la intencionalidad de englobar también aquellas proposiciones de carácter interdisciplinar.

Para la selección de las propuestas, se valoran los siguientes criterios: la idoneidad del proyecto para la consecución de los objetivos de la convocatoria (pertinencia), su alcance respecto a la experiencia innovadora propuesta (relevancia), la posibilidad de implementación (viabilidad), la justificación en base a las necesidades detectadas, la articulación, claridad y concreción de los diferentes

componentes del proceso (coherencia y consistencia), la posibilidad de su generalización y de llegar a convertirse en una práctica docente estable (proyección) y la originalidad de la propuesta.

b) Implementación. Una vez resuelta la convocatoria de proyectos, comienza la fase de desarrollo. En esta etapa, se establecen tres momentos diferenciados:

-Asesoramiento y evaluación inicial. Este paso corresponde a la evaluación del diseño el cual se realiza a través de la valoración y asesoramiento de expertos en ApS (criterio interjueces). Su finalidad es emitir un juicio sobre la suficiencia y adecuación de la propuesta con el objetivo de redefinir y mejorar el proyecto.

-Formulación de convenios. Corresponde al SEPIU la gestión de los protocolos de colaboración con las entidades implicadas en la realización del servicio.

-Seguimiento y tutorización. Durante todo el período de puesta en marcha, cada proyecto cuenta con el acompañamiento de un tutor o tutora que realiza las funciones de asesoría, seguimiento y evaluación. La formación que adquiere el profesorado durante esta fase es reconocida con 10 horas por el PFID.

c) Evaluación. Está centrada tanto en el proceso como en los resultados y contempla procedimientos de evaluación interna y externa. Algunas de las estrategias para la evaluación de

la implementación son la elaboración de informes de autoevaluación por parte de los implicados en el programa (alumnado, profesorado, partners) y la entrevista de grupo con el alumnado participante. Por otro lado, para la evaluación de los resultados se hace uso de escalas de aplicación al alumnado sobre competencias cívico-sociales y de cuestionarios de satisfacción al alumnado y al profesorado. Al finalizar el proyecto, el profesor coordinador debe remitir una memoria para su valoración por parte de la comisión.

2.3. Reconocimiento y difusión

Con la finalidad de motivar, visibilizar y otorgar reconocimiento a la innovación educativa en ApS se establecen diferentes acciones, que podrían sintetizarse en:

-Certificaciones de participación en la formación y en el desarrollo de proyectos de innovación.

-Convocatoria anual de Premios de innovación educativa en ApS, con el objeto de reconocer aquellos proyectos que, por sus características y trayectoria, son de carácter sobresaliente.

-Difusión de los proyectos desarrollados, a modo de buenas prácticas, a través del repositorio insitucional MINERVA.

La institucionalización del ApS no sólo ha demandado la existencia de un plan de actuación, sino también que ha introducido sinergias importantes entre

diferentes servicios y ha conformado alianzas estratégicas que contribuyen a la integración de las diferentes iniciativas de ApS en la estructura de la Universidad. Así, destacar la dinámica colaborativa entre el Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU), el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) y el Grupo de Investigación ESCULCA.

3. El Papel del Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU) en la promoción del ApS en la USC

El trabajo que la Universidad de Santiago de Compostela viene desarrollando en la promoción de la participación social y del voluntariado, entre los miembros de la comunidad universitaria, ha posibilitado un conocimiento exhaustivo de las necesidades de las entidades de acción social del entorno próximo de sus dos campus. A día de hoy estas colaboraciones se extienden incluso a los municipios adyacentes o a ciudades más alejadas de los campus de la USC.

El conocimiento que un servicio como el SEPIU ha acumulado sobre las necesidades y actividades de las entidades, así como el trabajo desarrollado por los gestores y voluntariado supone una oportunidad para el desarrollo de proyectos de ApS, ya que pone a disposición del profesorado la intermediación necesaria con entidades colaboradoras.

La USC cuenta actualmente con convenios marco de colaboración con más de 70 entidades, de un amplio

abanico de campos de actuación, que desarrollan 175 programas distintos por toda la Comunidad Autónoma de Galicia.

A la hora de iniciar un proyecto de ApS es fundamental la búsqueda de socios, por lo que contar con la colaboración de un servicio propio de la universidad que valore y asesore sobre las posibilidades de trabajo con una entidad u otra, será fundamental para informar y orientar al profesorado en el diseño e implementación de un proyecto de innovación en ApS.

En la mayoría de los casos, ya existe un convenio marco de colaboración con las entidades. De no ser así, el propio servicio se encarga de realizar los trámites necesarios (análisis de la entidad, validación de los proyectos, verificación de la validez de sus propuestas, etc.) para poder llegar a formalizarlo.

Otra cuestión relevante es el seguro para el alumnado participante en este tipo de proyectos, que debe ser diferente del seguro escolar. La formalización del seguro ha de realizarse mediante una póliza específica, que en el caso de la USC está abierta para el voluntariado y el alumnado que lleva a cabo actividades de participación social.

Así pues, el SEPIU, al igual que con los participantes de cualquier proyecto de voluntariado, se encarga de la gestión del seguro de cada uno de los estudiantes que participan en la experiencia de ApS. De este modo, se da respuesta a uno de los problemas

que más tienden a preocupar al profesorado a la hora de implementar un proyecto de ApS, la cobertura con un seguro de su alumnado fuera del horario académico mientras colaboran en la experiencia de aprendizaje-servicio.

4. Formación e innovación educativa en ApS: algunos resultados

El seguimiento del plan de actuación permite ofrecer datos que ilustran el desarrollo del proceso de institucionalización del ApS en la USC en el momento actual, tanto en el campo de la formación del profesorado como de los proyectos de innovación educativa.

4.1. Formación

En el marco definido por el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID), cuyo objetivo radica en establecer un espacio de formación que facilite la adquisición y mejora de competencias docentes, investigadoras y de gestión, se han celebrado desde el año 2012 diferentes actividades formativas sobre el ApS. En total se contabilizan, hasta el curso 2015-2016, un total de 7 cursos (3 de ellos en el Campus de Lugo y 4 en el de Santiago).

En el conjunto de las acciones formativas han participado 103 docentes de ambos campus (71 en Santiago y 32 en Lugo) (tabla 1), de los cuales el 59% son profesoras y el 41% profesores (gráfico 1).

En el curso académico 2014-2015, se

ha celebrado el I Simposio Internacional Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior: Innovación, Calidad e Institucionalización, que fue reconocido como actividad formativa para el profesorado de la USC.

		2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	Total
Nº matriculados/as	Santiago	30	9	12	--	20	71
	Lugo	--	9	13	--	10	32
Total		30	18	25	--	30	103

Tabla 1. Número de matriculados/as en cursos de formación en ApS

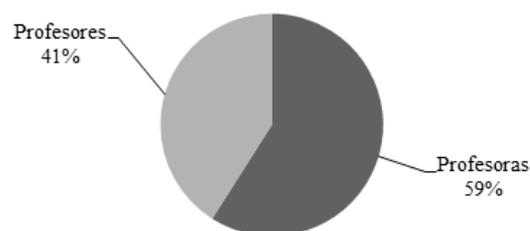


Gráfico 1. Distribución de los participantes por género

La distribución por áreas de conocimiento (gráfico 2) muestra una mayoría de participantes de Ciencias Sociales y Jurídicas (30%), seguido de Ciencias Experimentales (24%), Humanidades (19%), Ciencias de la Salud (16%) y Enseñanzas Técnicas (11%).

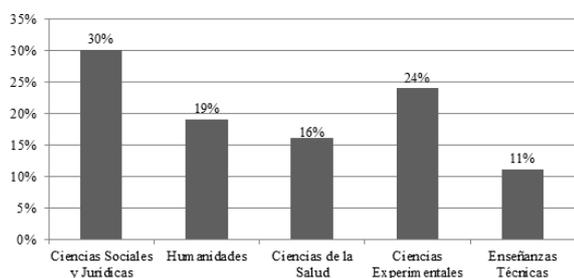


Gráfico 2. Distribución de los/as participantes por áreas de conocimiento

4.2. Proyectos de innovación educativa en ApS

En el curso 2015-2016, la USC establece la I Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa en ApS, a la que se presentaron un total de 21 solicitudes, 15 enmarcadas en el Campus de Santiago y 6 de ellas impulsadas por profesorado del Campus de Lugo. La gran mayoría son de carácter grupal (N=15) y toman como marco materias de Grado (N=19), mientras que sólo uno de los proyectos se desarrolla en el nivel de Máster. Además, otra de las iniciativas, de carácter interdisciplinar, vincula la propuesta a una asignatura de Grado y otra de Máster (tabla 2).

		N	%
Campus	Lugo	6	28,6%
	Santiago	15	71,4%
Titulación	Grado	19	90,5%
	Máster	1	4,7%
	Grado y Máster	1	4,7%
Carácter	Individual	6	28,6%
	Grupal	15	71,4%

Tabla 2. Solicitudes presentadas a la I Convocatoria de proyectos de innovación educativa en ApS

El grado de participación en la convocatoria por áreas de conocimiento ha sido desigual, siendo el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas el que ha presentado un mayor número de proyectos (N=13). Con una presencia inferior se encuentran Ciencias de la Salud (N=3), Enseñanzas Técnicas (N=2), Humanidades (N=1) y Ciencias Experimentales (N=1). Además, del conjunto de solicitudes recibidas, una de ellas realizaba una propuesta que aglutinaba materias de dos áreas: Ciencias Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas (gráfico 3).

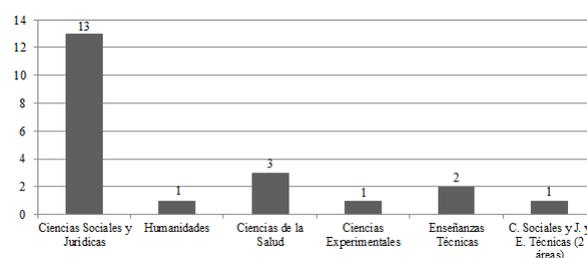


Gráfico 3. Distribución de las solicitudes por áreas de conocimiento

5. Conclusiones y desafíos

En línea con el trabajo ya iniciado en otras universidades (Marquès, 2014; Jouannet et al., 2015), el proceso de institucionalización del ApS en la USC es el resultado de una senda dirigida a asentar y consolidar diversas iniciativas individuales y colectivas, dando sistematicidad y legitimación a prácticas, experiencias y acciones de formación y de divulgación que ya se venían desarrollando en su seno.

Durante los últimos años, un número relevante de profesorado ha participado en las actividades formativas

organizadas sobre la temática, en el marco del PFID de la USC, lo que denota su interés por conocer las posibilidades de la metodología del ApS para la docencia. Al tiempo, estas acciones han propiciado el impulso de grupos de trabajo, así como la emergencia de liderazgos positivos para su difusión.

La convocatoria de proyectos ha propiciado dar visibilidad y reconocimiento a experiencias con una amplia trayectoria. Del mismo modo, ha supuesto el surgimiento de nuevas iniciativas de gran interés en ámbitos disciplinares emergentes. El proceso de institucionalización ha comportado el acompañamiento, asesoría y evaluación de los proyectos favoreciendo procesos de formación y mejora.

La existencia de estructuras consolidadas dentro de la USC destinadas a la formación e innovación docente (PFID) y a la promoción de la participación social y el voluntariado (SEPIU) han sido las bases que han hecho posible articular el marco institucional y organizativo para la implementación y desarrollo del ApS, a lo que hay que añadir el contar con un amplio acervo en el terreno de la investigación de grupos especializados en este campo, como el Grupo ESCULCA, de gran relevancia para el asesoramiento y la formación.

El disponer, desde hace más de veinte años, del SEPIU ha permitido a nuestra Universidad desarrollar una importante red de alianzas con agentes e instituciones del tercer sector, que entendemos como fundamentales para

el desarrollo de los proyectos de ApS en las universidades, a la vez que facilita al profesorado la búsqueda de socios entre las diferentes instituciones del entorno. El conocimiento de la implicación de la universidad en la promoción de la participación social y del voluntariado por parte de los distintos agentes (sociales, culturales, económicos, etc.) favorece el desarrollo de las sinergias necesarias para dar el paso desde los proyectos con voluntarios a los proyectos de ApS dentro de las entidades.

Esta realidad nos sitúa frente al desafío de continuar dando profundidad al proceso de institucionalización del ApS en la USC, en particular en lograr una mayor alineación con la misión institucional de la Universidad y una mayor presencia en los documentos de planificación estratégica.

6. Bibliografía

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.

Boyle, M. E. (2007). Learning to neighbor? Service-learning in context. *Journal of Academic Ethics*, 5, 85-104.

CADEP (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. Recuperado de <http://angelsull.es/sostenibilidad/wp-content/uploads/2013/04/Directrices->

Sostenibilidad-curriculum-CRUE.pdf

CRUE (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*. Recuperado de <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBAD A%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>

Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 69-77.

Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (revisión 2003). *Educación Global Research*, 0, 77-88. Recuperado de <http://educacioncp89.webjoomla.es/wp-content/uploads/04-Furco-2-Castellano.pdf>

Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.

Glazier, J.; Able, H. y Charpentier, A. (2014). The impact of Service-Learning on Preservice Professionals' Dispositions Towards Diversity. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*,

18(4), 177-198.

Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245

Jouannet, C.; Montalva, J.T.; Ponce, C. y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 112-131.

Lorenzo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 25-38

Marquès, M. (2014). La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgili. *I Jornades Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria*. Cádiz, 20-21 de febrero de 2014. Recuperado de <http://www.urv.cat/media/upload/arxius/aprenentatge-servei/Jornades%20i%20congressos%20APS/MMarques-%20RSU%20-%20APS.pdf>

Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Recuperado de

<http://www.educacion.gob.es/eu2015/la-eu2015.htm>

Ministerio de Educación (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiven/ta/d/14925/19/0>

Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service-learning y campus compact. *Revista Sembrando Ideas*, 2, 57-80.

Newman, J. (2008). Service learning as an expression of ethics. *New Directions for Higher Education*, 142, 17-24.

Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Rodríguez Gallego, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.

Santos, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. del M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad*. Una propuesta de desarrollo. Barcelona: Octaedro.

Santos, M.A. y Lorenzo, M del M. (2007). *Universidade e construção da sociedade civil*. Vigo: Edicións Xerais.

Saz, Isabel y Ramo, R.M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje*

Servicio, 1, 9-27.

Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 56-75.

Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-14. Recuperado de redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/251/412

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

USC (2011). *Plan Estratégico 2011-2020. Universidade de Santiago de Compostela*. Recuperado de http://www.usc.es/export9/sites/web/institucional/gi/gobierno/vrcalidade/descargas/proplanestrUSC_2011-20.pdf

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.

Biomímesis: un abordaje transdisciplinar a la educación para la ciudadanía mundial

Javier Collado Ruano

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), dentro de la estructura general de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. El trabajo se apoya en la metodología transdisciplinar y el principio de biomímesis con el propósito de reforzar los lazos entre la educación y la sostenibilidad. La intención del presente estudio es elaborar una contribución específica en el marco de acción educativo post-2015. Como resultado, la investigación persigue integrar la bioética como una práctica pedagógica en la implementación de la ECM a través de la imitación biomimética de las estrategias coevolutivas que los ecosistemas desarrollan desde hace unos 3.800 millones de años en las estructuras socioeconómicas de los sistemas humanos.

Palabras clave

Biomímesis, transdisciplinariedad, educación para la ciudadanía mundial, objetivos de desarrollo sostenible, bioética.

Fecha de recepción: 9/III/2016

Fecha de aceptación: 27/II/2017

Biomimesis: a transdisciplinary approach to education for global citizenship

Abstract

This paper reflects on Education for World Citizenship, within the overall structure of the United Nations Sustainable Development Goals. The work is based on the transdisciplinary methodology and the principle of biomimesis in order to strengthen the links between education and sustainability. The intention of this study is to make a specific contribution in the framework of post 2015 educational action. As a result, the research seeks to integrate bioethics as a pedagogical practice in the implementation of Education for World Citizenship through the biomimetic imitation of the coevolutionary strategies that ecosystems have developed for about 3.8 billion years in the socioeconomic structures of human systems.

Keywords

Biomimesis, transdisciplinarity, education for world citizenship, sustainable development goals, bioethics.

1. Introducción a la educación para la ciudadanía mundial del siglo XXI

Desde el inicio del siglo XXI, la noción de ciudadanía global ha suscitado un amplio debate y en la actualidad se ha acentuado desde que el Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki-moon, adoptase la Iniciativa Mundial la Educación ante todo (GEFI por sus siglas en inglés) en septiembre de 2012. De una u otra forma, personas e instituciones de todo el mundo están cuestionando el valor y la significación de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) en el actual contexto de globalización, donde 193 Estados Miembro han firmado los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con la finalidad de alcanzar un desarrollo sostenible para el año 2030. El concepto tradicional de ciudadanía nacional está cambiando bajo la influencia de múltiples procesos asociados con la globalización, puesto que origina cambios económicos, sociales y culturales más allá de las fronteras nacionales. Si bien es cierto que la educación no puede ofrecer soluciones inmediatas a los problemas globales actuales, contribuye a solventarlos a mediano y largo plazo. Uno de los mayores desafíos de la ECM será el proceso de encaminar a la humanidad hacia nuevas formas de cooperación y organización social democrática, que integren la diversidad cultural en una ecología de saberes (Santos, 2014), y que desarrolle relaciones justas y ecológicamente sostenibles con el medioambiente. Pero, ¿Cómo adoptar nuevos sistemas productivos humanos que no choquen con los límites de los ecosistemas para

alcanzar un auténtico desarrollo sostenible? ¿Cómo crear una ECM que respete las características histórico-culturales definitorias de cada comunidad, y que al mismo tiempo aborde las metas post-2015 desde una consciencia crítica planetaria? ¿Podrá la nueva ECM construir puentes transnacionales que interconecten las naciones y los pueblos del mundo sin caer en la homogenización cultural de la humanidad?

Evidentemente, no existe ninguna fórmula mágica para responder a estas preguntas. El problema de crear una ECM del siglo XXI representa un desafío civilizatorio paradigmático que está estrechamente interrelacionado con la consecución de los ODS. El complejo desafío de construir una ciudadanía global en la actual era de la información (Castells, 2000) es un problema que sobrepasa la esencia ontológica del género humano, lo que implica una triple reforma epistemológica, política y educativa (Morin, 2011). Reflexionar sobre el valor y la significación de la ECM en la era globalizada del siglo XXI requiere abordar la complejidad, la multidimensionalidad y la interdependencia de las dinámicas mundiales (económicas, políticas, culturales, sociales, educativas, etc.) desde una visión bioética que proponga alternativas creativas de cambio en las relaciones del ser humano con la naturaleza. En este sentido, la ECM supone la continuación del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). El reto de alcanzar los ODS representa una oportunidad abierta para la emergencia de una educación

transnacional y transcultural en armonía con el medio ambiente, de manera que las nuevas generaciones co-evolucionen como ciudadanas del mundo en el planeta. Las personas necesitan sentirse ciudadanas del mundo desde una perspectiva de humanidad común en la Tierra-Patria (Morin y Kern, 1993), puesto que los problemas de nuestro tiempo (así como sus consecuencias futuras) nunca podrán ser comprendidos de forma aislada a través de un abordaje epistemológico cartesiano, que separa y reduce los fenómenos dentro de fronteras nacionales y monodisciplinarias. Por el contrario, los desafíos sociales y ecológicos de los ODS nos obligan a comprender la educación como un fenómeno universal, complejo, dinámico, transdisciplinar, multidimensional y multirreferencial en constante cambio y evolución.

2. La metodología transdisciplinar: ¿el nacimiento de una conciencia cosmoderna?

La ECM propuesta por la UNESCO requiere una nueva metodología fuera del pensamiento positivista de los siglos XIX y XX, que reduce y separa las relaciones entre el sujeto y el objeto, es decir, el tercero oculto entre el ser humano y la naturaleza. En este sentido, la obra pionera *El Manifiesto de la Transdisciplinariedad*, publicada en el año 1996 por el físico nuclear Basarab Nicolescu, es una propuesta en perfecta sintonía con los cambios de paradigma que la era de la información de la sociedad red está demandando para el cumplimiento de los ODS. Representa un nuevo abordaje epistemológico que

comprende al ser humano como una parte integrante de la totalidad cósmica autopoietica, y alberga, además, el imperativo ético de desarrollar una cultura de paz. De hecho, en el Congreso Internacional organizado por la UNESCO y el CIRET ¿Qué Universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad, organizado en 1997 en Locarno (Suiza), los participantes someterían a la atención del Señor Federico Mayor Zaragoza (Director General de la UNESCO de 1987 a 1999) programas de acción y de cooperación entre los Estados miembros. Una declaración con recomendaciones que abordaban las especificidades de la nueva visión metodológica transdisciplinar que acabaría germinando con el Proyecto Transdisciplinar Hacia una cultura de Paz en plena simbiosis con el Decenio Internacional de Naciones Unidas de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo (2001-2010).

En este contexto, Nicolescu (2008) formuló los tres pilares metodológicos transdisciplinarios: los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad. Estos tres axiomas metodológicos son construidos a partir de la evidencia experimental proveniente de la física cuántica, estando el tercero abierto a las ciencias humanas, donde destaca la influencia del pensamiento complejo promovido por Edgar Morin mediante su Teoría de la Complejidad. En su obra *Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro*, escrita en 1999 bajo la invitación del director del proyecto transdisciplinar Educación para un futuro sostenible de la UNESCO, Morin

afirma que “enseñar la condición humana significa enseñar la condición cósmica, física y terrestre del individuo-sociedad-especie” (Morin, 1999, 21-23). Por tanto, la combinación de la metodología transdisciplinar y la Teoría de la Complejidad son las herramientas epistémicas del presente artículo para abordar los diferentes niveles de realidad gnoseológicos y ontológicos que constituyen la identidad multidimensional de la ciudadanía mundial.

Nuestra identidad está construida a partir de múltiples dependencias. Es una construcción original a partir de múltiples relaciones. Toda cultura es más o menos híbrida, mestiza, hecha de cruces, retro-alimentaciones... No existen culturas acabadas ni perfectas. Toda cultura lleva en sí misma suficiencias, insuficiencias, funcionalidades, disfuncionalidades... “El bucle conceptual eco-bio-antropo-social es un bucle en el que el pensamiento de la complejidad natural debe permitir desarrollar el pensamiento de la complejidad social y política” (Morin, 1983, 120). Por todo ello es necesario promover una transformación epistemológica estructural que facilite el desarrollo de un pensamiento complejo capaz de construir un nuevo tipo de identidad para la emergente ciudadanía global. Una identidad global basada en la idea de que los seres humanos somos parte de la naturaleza (gobernados por leyes naturales), cuyo planteamiento histórico aborde el pasado de los pueblos, de la vida, de la Tierra y del universo. Es decir, una perspectiva transdisciplinar cuyo enfoque dinámico comprenda la

complejidad de las relaciones sociales de nuestro tiempo con la naturaleza, en armonía con la Gran Historia acuñada por David Christian en Mapas del Tiempo y fundamentada teóricamente por Fred Spier en El Lugar del Hombre en el Cosmos. La Gran Historia y el Futuro de la Humanidad. Los programas pedagógicos deben modelar la formación humana a través de la complejidad adyacente en los diferentes niveles de identidad que componen al género humano, sin caer en lógicas reduccionistas, unidimensionalizantes u homogenizadoras.

Para el desarrollo epistemológico de una identidad global es necesario superar las lógicas antagónicas entre opuestos que las estructuras de pensamiento derivadas de la mecánica clásica newtoniana han ocasionado: sujeto vs objeto, globalidad vs localidad, liberalismo vs socialismo, efectividad racional vs afectividad emocional, etc. Para ello, es necesaria la comprensión del segundo axioma de la metodología transdisciplinar nicolesquiana, es decir, la lógica del tercero incluido que Stephane Lupasco (2004) demostró matemáticamente, puesto que representa la llave epistemológica para pasar de un nivel de realidad a otro adyacente. Apoyada en la revolución cuántica, la lógica del tercero incluido superaría el principio de lógica clásica principium tertii exclusi propuesto y formalizado por Aristóteles, según el cual la disyunción de una proposición y su negación es siempre verdadera. La estructura ontológica de la realidad subatómica de la naturaleza se manifiesta con fenómenos sorprendentes: inseparabilidad del

sujeto-objeto, dualidad onda-partícula, superposición cuántica, complementariedad, principio de incertidumbre, función de onda, discontinuidad, causalidad no local, indeterminismo, etc. De este modo, la lógica del tercero incluido revolucionaría las estructuras cognitivas del pensamiento clásico -basado en los conceptos mecanicistas de la física clásica-, puesto que conseguiría relevar la creencia existente de un único nivel de realidad ontológica que servía como configuración gnoseológica para la formulación de teorías materialistas, dogmas religiosos e ideologías políticas que acabaron devastando el siglo XX por creerse poseedores de la verdad absoluta.

Desde esta visión cosmoderna, el debate existente sobre la ECM no se debe enfocar en encontrar solución a los problemas cada vez más complejos que surgen del actual sistema de referencia económico de la sociedad-mundo del tercer milenio. La ECM debe promover la transformación del propio sistema de producción capitalista inspirándose en el abordaje biomimético. Afirmar que el crecimiento económico es bueno por sí mismo, postulando que los niveles de calidad humana se miden por el PIB y el PNB de un país, supone cometer un fraude intelectual de peligrosas consecuencias en la era de la crisis ecológica global. Si bien es cierto que el sistema capitalista ha traído enormes beneficios materiales, su visión funcionalista subordina todo al máximo beneficio económico y al consumo indiscriminado en detrimento de la naturaleza. No se trata de debatir entre comunismo,

anarquismo, socialismo, capitalismo o cualquier teoría política de organización social derivada de estructuras mentales mecanicistas, sino de imitar a la propia naturaleza: "si queremos llevarnos bien con Gaia, es justamente así como tenemos que vernos a nosotros mismos, como un voto en un parlamento de treinta (o quizás hasta cien) millones de escaños, una especie entre especies" (Benyus, 2012, 24). ¿Por qué la especie humana continúa hipotecando el futuro de millones de especies por su absurda lógica de consumo irracional, que implica la explotación de los recursos naturales? ¿Por qué creemos en la ilusión epistemológica de un crecimiento económico ilimitado cuando nunca ha existido en la naturaleza especie viva alguna que creciera sin cesar hasta el infinito?

3. Biomímesis: la ecoalfabetización como pilar educativo del desarrollo sostenible

El enfoque biomimético es una de las respuestas más innovadoras de los últimos años para proteger el medio ambiente y mejorar la calidad de vida a través de nuevos hábitos de consumo y producción sostenibles. El término biomímesis proviene del griego antiguo *bios*, vida, y *mīmēsis*, imitación. En los años noventa, el término biomímesis sería usado en ámbitos disciplinarios de las ciencias materiales, la investigación cosmética y la robótica, hasta que la escritora de ciencias naturales estadounidense Janine M. Benyus lo popularizaría con su libro *Biomimicry: Innovation Inspired by Nature*. Desde entonces, la biomímesis se erigió como

una nueva ciencia que contempla y valora la naturaleza como modelo, medida y mentor: buscando la inspiración e imitación de los procesos naturales para aplicarlos a sistemas sociales, y de este modo, encontrar soluciones innovadoras a problemas complejos (como los ODS). "La biomimesis se vale de un estándar ecológico para juzgar la corrección de nuestras innovaciones. Después de 3800 millones de años de evolución, la naturaleza ha descubierto lo que funciona, lo que es apropiado y lo que perdura" señala Benyus (2012, 13), afirmando que la biomimesis "inicia una era basada no en lo que podemos extraer del mundo natural, sino en lo que éste puede enseñarnos" (ibid.). La biomimesis representa la unión teórico-práctica entre el Norte y el Sur, además de una herramienta epistémica importante para combatir el cambio climático, que es el peligro más urgente en la actualidad. En esta línea de pensamiento, Benyus identifica nueve principios operacionales básicos de la Vida en la Naturaleza que pueden ser usados como ejemplo de modelo benéfico para la conducta humana:

1. La naturaleza cabalga sobre la luz solar: La energía que absorbemos casi todas las comunidades naturales proviene de la fusión nuclear que el sol realiza a 150 millones de kilómetros. "Las energías solar, eólica y mareal, así como el biodiésel, derivan todas de la luz solar actual" (Benyus, 2012, 321). Cuando quemamos restos fósiles como el petróleo, gas natural o carbón, estamos usando la luz solar antigua que quedó atrapada (comprimada en un medio sin oxígeno) en los cuerpos de

animales y plantas del periodo Carbonífero. Al realizar la combustión estamos completando "el proceso de descomposición de golpe, vertiendo el carbono almacenado a la atmósfera en grandes cantidades, y desoyendo así el precepto ecosistémico de nada de flujos grandes" (ibid.). Teniendo en cuenta que la biosfera Gaia es un sistema cerrado y autopoietico, esa actitud equivaldría a quemar los muebles dentro de nuestra casa con las ventanas cerradas. Por desgracia, los combustibles fósiles son demasiado baratos y la sociedad actual de consumo, adicta a la energía, se dirige a la explotación total de estos recursos naturales. Un buen ejemplo serían las hojas, que realizan la fotosíntesis (descomposición bioquímica de la energía solar en nutrientes) "con una eficiencia cuántica de un asombroso 95%" (Benyus, 2012, 319), más de cuatro veces la de los mejores paneles solares de construcción humana.

2. La naturaleza gasta sólo la energía que necesita: Si bien es cierto que la segunda ley de la termodinámica convierte la energía en calor, y una parte de energía deja de ser aprovechable, la naturaleza sabe cómo obtener energía de forma eficiente a través de diversas conexiones ecosistémicas. Con el fin de hacer un uso óptimo del hábitat limitado, cada organismo encuentra un nicho y tan solamente usa lo que necesita para sobrevivir y evolucionar. De este modo, las lecciones de los sistemas naturales pueden orientarnos a establecer nuevos usos para la energía. Debemos reconsiderar lo que estamos maximizando (la producción) y fijarnos

más en la optimización, tal y como hacen los sistemas naturales, que invierten su energía en maximizar la diversidad para hacerse más eficientes en cuanto al reciclaje de nutrientes orgánicos y minerales (Benyus, 2012, 322).

3. La naturaleza ajusta la forma a la función: la naturaleza constituye un sistema altamente cooperativo constituido por densas interacciones entre sus componentes. Toda la red ecosistémica ha sido construida en los límites de los recursos disponibles y como resultado de ello, el sistema entero ha alcanzado una coherencia interna de intrincados patrones orgánicos cuyo tamaño se adapta a la función. La naturaleza optimiza en lugar de maximizar. Por el contrario, nuestros ecosistemas industriales "siguen apostando por tasas elevadas de productividad y crecimiento, por un caudal máximo de materiales extraídos de la tierra y convertidos en flamantes artículos nuevos. El 85% de los artículos manufacturados se convierte rápidamente en basura" (Benyus, 2012, 323). En efecto, la economía globalizadora actual define su éxito por el rápido crecimiento y crea la ilusión medir el progreso y desarrollo humano por índices como el PIB y el PIN. Por el contrario, los organismos co-evolucionan en la naturaleza adaptándose a los cambios de los demás, es decir, haciendo que una estructura desempeñe no una, sino varias funciones en su entorno. "La lección es que tenemos que retardar la transformación de materiales y poner el énfasis en la calidad y no en la cantidad de artículos nuevos" (ibid.).

4. La naturaleza lo recicla todo: "Una de las lecciones clave de la ecología de sistemas es que a medida que un sistema acumula biomasa (peso total de materia viva), necesita más reciclaje para eludir el colapso" (Benyus, 2012, 312). La existencia de cadenas tróficas en los ecosistemas tiene un esquema organizativo circular donde los productores, consumidores y descomponedores han evolucionado conjuntamente a un bucle cerrado para impedir la pérdida de recursos: "todo desecho es alimento, y todo el mundo se reencarna en el cuerpo de otro" (Benyus, 2012, 313). El problema de la cultura humana de producción y consumo es que continúa acumulando biomasa sin una red de bucles cerrados. En este sentido, Benyus (2012) explica varios ejemplos de "economía sin desechos" en los países nórdicos europeos (especialmente Dinamarca) donde existen pequeñas redes tróficas de ecología industrial con bucles cerrados, donde el intercambio de información y el deseo mutuo de aprovechar los desechos promueve que todos los productos que salen manufacturados al mercado, vuelvan a entrar en el sistema de producción a través de leyes de recuperación y sistemas de reembolso.

5. La naturaleza premia la cooperación: En los ecosistemas maduros las estrategias cooperativas entre los organismos son tan importantes como la competencia. De acuerdo con la hipótesis de endosimbiosis de Lynn Margulis (2002), la simbiosis entre dos especies es un elemento fundamental del progreso evolutivo natural desde hace miles de millones de años. Los

ecosistemas naturales operan en una compleja red simbiótica de relaciones mutuamente beneficiosas y cuando se agrupan en gran número, constituyen órganos y organismos. De hecho, la teoría endosimbiótica postula que nuestro cuerpo es en realidad una combinación de organismos unicelulares que han conformado un enorme organismo pluricelular. Traducido al sistema de producción humana, el ecólogo industrial japonés Michiyuki Uenohara, señala que “tenemos arterias (vías por las que fluyen los productos desde el corazón industrial hasta el cuerpo de la economía) de sobra, pero también necesitamos venas, vías de retorno de los productos usados para que sus materiales puedan purificarse y reutilizarse” (Benyus, 2012, 318). La lección aprendida, por tanto, es construir una economía donde las arterias y las venas tengan la misma importancia, lo que conllevaría a la imitación de una ecología de sistemas de bucle cerrado que reutiliza los recursos.

6. La naturaleza cuenta con la diversidad: el enorme desarrollo de la diversidad de la naturaleza se debe a su experiencia de miles de millones de años en “ensayo y error”. La naturaleza se caracteriza, en consecuencia, por el enfoque multirreferencial que la aleatoriedad producida por la entropía (ruptura del orden) ha permitido con su gran abertura flexible a nuevas anomalías. Esta flexibilidad ecológica ha permitido una gran variedad de animales y plantas a lo largo de miles de millones de años entorno a todo el hábitat del planeta Tierra. Por tanto, la lección que

aprendemos de la naturaleza es que nuestro sistema industrial debe ser flexible para adaptarse a las necesidades emergentes de la ciudadanía global, y ser tan diverso como su propio entorno para respetar la singularidad regional, cultural y material del lugar.

7. La naturaleza demanda tecnología local: generalmente, los ecosistemas naturales están conectados de manera relativamente cercana en el espacio-tiempo. Existe una rica biodiversidad en los ecosistemas locales donde muchas especies locales co-evolucionan conjuntamente para adaptarse a los cambios. Pero la tendencia capitalista actual es una economía global sin fronteras donde los productos manufacturados se elaboran en países muy separados geográficamente. En este sentido, debemos aprender de la experiencia y conocimiento local que los pueblos indígenas poseen, ya que “la idea de una economía que se adecúe a la tierra y saque partido de sus atributos locales nos acercaría más a los organismos que han evolucionado para convertirse en expertos locales” (Benyus, 2012, 339).

8. La naturaleza frena los excesos desde dentro: “La biosfera (la capa de aire, tierra y agua que sustenta la vida) es un sistema cerrado, lo que significa que no se importan ni exportan materiales (aparte de los traviesos meteoritos)” (Benyus, 2012: 332). El carácter autopoietico de la biosfera consigue que la vida mantenga las condiciones que le son necesarias para auto-regularse a través de un incesante intercambio entre organismos (fotosíntesis,

respiración, crecimiento, mineralización, descomposición, etc.). Por desgracia, el sistema industrial global es un sistema abierto en el que los "nutrientes" se transforman en "desechos", sin que haya un reciclaje significativo. Esta dinámica de explotación de los recursos naturales y contaminación está cambiando drásticamente los procesos naturales porque no pueden reciclar las enormes cantidades de CO₂ vertidas a la atmósfera (actualmente 355 de cada millón de moléculas). La única respuesta es un ecosistema industrial que pueda integrarse en la biosfera sin dañarla.

9. La naturaleza saca partido de las limitaciones: la naturaleza ha aprendido que vivir con los recursos finitos es una poderosa fuente de creatividad. En la naturaleza hay mecanismos de retro-alimentación interna que optimizan el uso de los recursos del entorno en constante balanza, con moderación y sin devastarlo. Eso significa no hipotecar el futuro ya que, de lo contrario, moriría. La lección es que nuestro sistema productivo actual no puede continuar empujando los límites del planeta. La naturaleza nos enseña a florecer dentro de los límites biológicos, sin estar en continua expansión depredadora. Por el contrario, debemos "adaptar los sistemas humanos a los ecosistemas (biomímesis), lograr mayores eficiencias (ecoeficiencia) y actuar sobre la demanda con medidas de autocontención (gestión generalizada de la demanda)" (Riechmann, 2014, 28).

Estos nueve principios operacionales básicos que la Vida desarrolla en la

Naturaleza y que Benyus (2012) identifica muy acertadamente, son incompatibles con el orden socioeconómico capitalista actual. Podría decirse incluso que el capitalismo es la antítesis metafórica de los procesos naturales de la vida: en él priman la exclusión, el despilfarro, la desregulación y las hoy llamadas deslocalizaciones, así como los flujos especulativos ajenos a la producción real de bienes y servicios" señala el filósofo de la naturaleza Luciano Espinosa (2007, 66) en comparación a los sistemas naturales de la biosfera donde "operan circuitos incluyentes de todos los miembros de la red, los cuales están apegados al terreno, ligados a la satisfacción de las necesidades básicas y al reciclado constante de materia y energía" (ibid.). Esta comparación supone, efectivamente, la comprensión eco-ética de la propia vida en su complejidad multidimensional. Una comprensión eco-ética que debe ser promovida por la ECM para hacer frente a las dinámicas tecno-economicistas globalizadoras que están acabando con la vida en el planeta. La ECM debe aspirar a constituirse como la herramienta política, educativa y epistemológica capaz de modificar el metabolismo socio-ecológico a través de nuevas simbiosis entre los ecosistemas naturales y los sistemas culturales humanos de producción. Para ello, debemos abordar el principio de biomímesis en un sentido más amplio, para "comprender los principios de funcionamiento de la vida en sus diferentes niveles (y en particular en el nivel ecosistémico) con el objetivo de reconstruir los sistemas humanos de manera que encajen armoniosamente

en los sistemas naturales” (Riechmann, 2014, 171).

Dicho en otras palabras, lo que Riechmann (2014) entiende por reconstruir los sistemas humanos significa dejar de crecer económicamente para enfocarnos más en el desarrollo cualitativo. Del mismo modo que no existe especie viva en la naturaleza que crezca todo el tiempo, la economía (como eje transversal de los sistemas humanos) debe estacionarse, consumir solamente los recursos naturales necesarios y centrarse en las capacidades humanas de forma ampliada. Esto significa dejar de utilizar el PIB y el PNB como brújula para orientar el progreso, puesto que no tienen en cuenta el número de horas que los padres dedica a sus hijos, o la inseguridad en las calles, o la calidad educativa, la calidad en los sistemas de salud, etc. Además, todos aquellos países que tienen un alto PIB lo han hecho a cambio de destruir el medio ambiente, como ha sido el caso de China o Taiwán en los últimos años. Una visión económica que, en suma, está en armonía con la línea de pensamiento del filósofo y economista bengalí Amartya Sen (2000), galardonado con el Premio Nobel de Economía en 1998:

Si en lugar de centrar la atención sólo en la pobreza de renta la centramos en la idea más global de la carencia de capacidades, podemos comprender mejor la pobreza de las vidas humanas y las libertades a partir de una base de información diferente (que implica un tipo de estadísticas que la perspectiva de la renta tiende a dejar de lado como punto de referencia para analizar la

política económica y social) (Sen, 2000, 37).

Si bien es cierto que en este artículo no tenemos interés en discutir sobre la elaboración de índices apropiados para medir el desarrollo y el bienestar de la ciudadanía global, si queremos señalar que, a partir de 1990, las aportaciones teóricas de Amartya Sen y Martha Nussbaum darían lugar a la publicación anual del Informe Sobre Desarrollo Humano por el PNUD. Un primer paso que originaría un amplio debate sociopolítico global caracterizado por la aparición de nuevos índices más sofisticados, como el Índice de Desarrollo Humano, el Índice de Potenciación de Género y el Índice de Desarrollo de Género, el Índice de Pobreza de Capacidad, el Índice de Bienestar Económico Sostenible, el Índice de Progreso Auténtico, etc. Un debate sociopolítico que llegaría a todos los rincones del mundo con el fuerte contraste suscitado en la comparación de las cifras de las Naciones Unidas y la tesis doctoral de Matthew Bentley en 2003. Las Naciones Unidas (2003) estimaban que 2.800 millones de habitantes (46% de la población mundial) subsistirían con menos de 2 dólares al día, de las cuales 1.200 millones (20% de la población mundial) lo hacían con menos de un dólar al día. En contraposición, Bentley (2003) estimaba como “clase consumidora mundial” a las 1.700 millones de personas (el 28% de la población mundial) que viven en la Unión Europea (350 millones), EEUU y Canadá (270), China (240), Japón (120) e India (120). En tal sentido, vivimos en la sociedad del riesgo mundial (Beck, 2008) donde

“el consumo mundial total de recursos naturales ya es aproximadamente un 20% superior a la tasa de recuperación anual” (Riechmann, 2014, 2011).

De ahí que la ECM debe suscitar un diálogo global que aborde estas cuestiones desde nuevas modalidades virtuales y físicas. Sin duda, la utilización de los índices de medición de la calidad de vida, que tienen en cuenta las condiciones medioambientales, fomentará una conciencia crítica planetaria a través de reflexiones solidarias globales que, en última instancia, favorecerán la aparición de nuevas propuestas de organización social asociadas con el principio de biomímesis. Habiendo mencionado apenas algunos ejemplos de autores que han propuesto que la economía humana debería imitar la “economía natural” de los ecosistemas, podríamos definir metafóricamente la ECM como una estructura orgánica viva en constante proceso de adaptación y coevolución con el medio. Por tanto, la ECM no sólo deberá pensar en cómo integrar los principios eco-bio-éticos del concepto de biomímesis en las estructuras políticas y los currículos educativos nacionales/regionales/locales, sino que también deberá pensar en cómo aplicarlo en término de redes. Dado que el microcosmos escolar encarna el macrocosmos de las estructuras sociales, el futuro común de la humanidad junto al planeta Tierra requiere una auténtica transformación política, epistemológica y educativa que suponga la emergencia de un nuevo paradigma civilizatorio caracterizado por el cambio de jerarquías a redes en la

organización social. Esta visión de organización social entorno a redes proporciona una nueva perspectiva para comprender mejor los ecosistemas naturales, los cuales se organizan como redes de redes. En este sentido, resulta importante el artículo 16.B de la Declaración de Aichi-Nagoya sobre la EDS, donde se solicita a la Directora General de la UNESCO que siga “aprovechando las asociaciones de colaboración y movilizandolas redes, como la RedPEA de la UNESCO, las Cátedras UNESCO, los centros auspiciados por la UNESCO, la Red Mundial de Reservas de Biosfera y los sitios del Patrimonio Mundial, así como los Clubes y Asociaciones UNESCO” (UNESCO, 2014, 2). Sin duda, todas estas asociaciones deberán desarrollarse e interrelacionarse en forma de redes, como una constelación de escuelas-ONG hermanadas (Collado, 2013), para enfrentarse al reto global de crear una ECM que promueva, en definitiva, una perspectiva cosmoderna de la condición/identidad humana en la Tierra-Patria, así como la formulación de nuevos sistemas biomiméticos de producción económica sostenible con el medio ambiente.

4. La constelación de escuelas-ONG hermanadas vinculadas a la UNESCO ¿una red de comunicación organizacional ecológica?

Como vemos, existe una importante red eco-política-educativa de diferentes centros, asociaciones e instituciones encargadas de promover los ideales de la UNESCO, -expresados desde su Constitución-, para actuar en favor de la paz y la cooperación internacional

mediante la promoción de la educación, la ciencia y la cultura. Seguramente, el proyecto más conocido por sus connotaciones cuantitativas y cualitativas a nivel global sea la Red de Escuelas Asociadas (RedPEA). El proyecto vería la luz con la Resolución 1.341 de finales de noviembre de 1953, con el objetivo de "educar para vivir en una comunidad mundial: coordinando actividades experimentales en escuelas de los Estados Miembro" (UNESCO, 2003, 7). El documento "UNESCO Associated School Project Network (ASPnet): Historical Review 1953-2003" describe la evolución de la RedPEA a lo largo de sus primeras 5 décadas, y la web oficial del proyecto (<http://en.unesco.org/aspnet/>) nos señala que ya son más de 10.000 escuelas en 181 Estados Miembro que buscan cumplir los objetivos de la Educación para Todos (EPT) definida en el Marco de Acción de Dakar. La RedPEA trabaja en torno a cuatro grandes temas de estudio: 1) las preocupaciones mundiales y el papel del sistema de las Naciones Unidas; 2) la Educación miras al Desarrollo Sostenible; 3) la paz y los Derechos Humanos; 4) el aprendizaje intercultural. Por otro lado, las Cátedras UNESCO desarrollan actividades de investigación, innovación, difusión y capacitación con programas de desarrollo de la educación superior a través de redes de cooperación inter-universitaria. La iniciativa fue aprobada en 1992 por la Asamblea General de la UNESCO en su 26a sesión, donde se establecía el Programa UNITWIN para la realización de proyectos interdisciplinarios entre los hermanamientos de las universidades.

Según la website de UNESCO, en la actualidad existen en torno a 850 instituciones en 134 países que buscan la consecución de las metas de la EPT y los ODM mediante actividades de EDS. Algo similar ocurre con el Programa sobre el Hombre y la Biosfera y la Red Mundial de Reservas de Biosfera y el Patrimonio Mundial, especialmente en lo tocante al seguimiento de la aplicación del Plan de Acción de Madrid para las Reservas de Biosfera, cuya finalidad es promover, desarrollar y compartir los conocimientos y el aprendizaje en relación con la EDS, así como reforzar la cooperación entre los dispositivos intersectoriales (EDS, cambio climático, situaciones posteriores a crisis o desastres, etc.). Otro pilar de colaboración y movilización de redes regionales/nacionales/internacionales son los 4000 Clubes, Centros y Asociaciones UNESCO, conformados por grupos de voluntarios de diferentes edades y estatus socio-profesional que actúan como activistas de la sociedad civil en servicio a los ideales de cooperación de la UNESCO en más de 100 países.

Todas estas redes de asociaciones constituyen, en su conjunto, el concepto de "Constelación de Escuelas-ONGs Hermanadas" (Collado, 2013), que se caracteriza por la intencionalidad de ampliar el horizonte abierto por la ECM a través de la creación de un Espacio-Tiempo-Cibernético (ETC) donde la UNESCO actuase como fuerza gravitacional para desarrollar proyectos educativos altruistas de cooperación en todos los rincones de la Tierra-Patria. El ETC representa, efectivamente, el nivel de Realidad propicio para que la ECM

propuesta por la UNESCO desarrolle nuevas redes educativas de cooperación transnacional en todo el mundo. Por este motivo, la proposición de Constelaciones de Escuelas-ONG Hermanadas representa una propuesta específica que persigue contribuir a las metas de 2030 de los ODS a través de una red virtual de concientización promovida por las asociaciones mencionadas anteriormente. En la propuesta de Constelaciones de Escuelas-ONGs Hermanadas (Collado, Galeffi y Ponczek, 2014) los Estados Miembros de las Naciones Unidas harían una campaña nacional/regional/local para captar escuelas, universidades, asociaciones y centros interesados en participar en programas de cooperación al desarrollo y enviarían una lista a la UNESCO (algo que ya está en curso desde hace décadas, como hemos visto). Para tal fin, las escuelas tendrían que realizar una descripción detallada con sus características definitorias (número de estudiantes, qué idiomas son aprendidos, estatus público o privado, etc.), así como información relativa a sus ciudades, vecindario o comunidad en que los estudiantes-ciudadanos viven (como por ejemplo la situación geográfica, demografía, clima, etc.). Además, cada Escuela-ONG tendría que tener su propia website para ser consultada en una base de datos común de la UNESCO para facilitar las libres interconexiones y hermanamientos entre otras Escuelas-ONG. Al mismo tiempo, cada estudiante tendría su propio perfil para estar interconectado con otros estudiantes alrededor del mundo. ¿Sería posible que los propios estudiantes explicasen las festividades y tradiciones de sus

pueblos a otros estudiantes para comprender mejor las diferencias culturales desde la temprana edad (evitando la "contaminación" de las medias controladas por los grupos de poder económico)? ¿Sería posible imaginar nodos glocales de acción eco-político-educativa que trabajasen conjuntamente para alcanzar las metas 2030 de los ODS? Se trataría de una propuesta específica para el marco de acción estratégico post-2015 que utilizaría los avances que la revolución de las telecomunicaciones nos ha traído con las tecnologías de la información y de las comunicaciones para expandir y reforzar las alianzas y redes de oportunidades con énfasis en los profesores y educadores pertenecientes a esta red de asociaciones que trabajan en torno a la UNESCO. Una propuesta cuyo objetivo es contribuir a la consecución de las metas de 2030 de los ODS a través de una red virtual de concientización promovida por la ECM.

5. Reflexiones abiertas para el Marco de Acción Educativo post-2015

Obviamente, reflexionar y debatir sobre nuevas propuestas concernientes a la ECM conlleva muchos cuestionamientos y abordajes. Mi intención principal no es abordar la ECM y proponer contenidos biomiméticos y transdisciplinarios pedagógicos específicos, sino promover la emergencia de un nuevo paradigma civilizatorio tomando a la naturaleza como modelo ecológico orientador (pero sin convertirse en un mandato imperativo que anule la libertad humana para otras esferas propiamente sociales, ya que en la naturaleza

también hay una depredación implacable entre los seres vivos). Por tanto, mi contribución a la ECM tiene que ser comprendida como una propuesta conscientizadora en continua evolución, abierta a reinterpretaciones, complementaciones y consideraciones. En este sentido, haciendo una recapitulación de las reflexiones expuestas a lo largo del artículo sobre la educación, la sostenibilidad y la agenda para el desarrollo después de 2015, nuestra propuesta aborda la ECM desde un triple campo teórico-epistemológico-metodológico que promueve:

1.El desarrollo de una nueva conciencia cosmoderna que abrace la supra-identidad de la "Tierra-Patria" a través del aprendizaje de la Gran Historia. La emergente ciudadanía global debe aprender a contextualizar la historia del ser humano, la historia de la vida, la historia de la Tierra y la historia del universo desde abordajes metodológicos transdisciplinarios. Esto implica examinar la identidad multidimensional de la emergente ciudadanía global a través de un enfoque cosmoderno que conciba la complejidad de la condición humana como individuo-sociedad-especie: contextualizando cósmica y astrobiológicamente a la especie humana para comprender que somos seres ontológicamente iguales (con una misma composición molecular de ADN); con una riquísima diversidad cultural y espiritual que caracteriza a cada sociedad en función de su contexto histórico fenomenológico y hermenéutico; y con intereses, motivaciones y sueños radicalmente

diferentes entre individuos. Una condición/identidad humana que está, además, interconectada en el ETC a través de dispositivos móviles en su condición de identidad virtual. Esta visión cosmoderna de contextualizar multidimensionalmente la condición/identidad humana supone una auténtica herramienta transformadora para que la ECM promueva la emergencia de una nueva civilización planetaria capaz de escribir su propia transhistoria. Un proceso político, educativo y epistemológico transnacional que conlleva escribirla conjuntamente sin jerarquizaciones culturales en el espacio-tiempo: teniendo en cuenta las contribuciones de las teorías poscoloniales en la educación para el desarrollo. En suma, este enfoque transdisciplinar supone la formación de auténticos mundólogos y mundólogas, una expresión creada por el escritor argentino Ernesto Sábato para esgrimir la urgente necesidad de la sociedad-mundo de contar con personas que estén atentas a los problemas más urgentes y globales.

2.El cumplimiento de los ODS: organizando el conocimiento desde una perspectiva biomimética y transdisciplinar que estudie la unidad-diversidad de la condición humana junto a su co-evolución con el medio ambiente. Un ambiente constituido por sistemas vivos y no vivos que se entrecruzan en una misma red de interdependencia universal que les distingue en su existencia, autonomía, creatividad e identidad individual a través de una relación ecológica donde todos los fenómenos están interrelacionados en sus diferentes

niveles de glocalidad. Dicho en otras palabras, el propósito de reforzar los lazos entre la educación y la sostenibilidad significa implementar la visión biomimética en los contenidos pedagógicos de la ECM para crear nuevos modelos identitarios de carácter planetario en armonía ecológica y espiritual. La biomimesis es un punto de encuentro entre las sociedades denominadas "primitivas" y las denominadas "hipetr-tecnológicas", puesto que alberga un corpus espiritual y ecológico que juega el papel simbiogenético entre la naturaleza y la cultura humana. Según la antropóloga y economista mexicana Cristina Nuñez-Madrado (2012, 109), "la experiencia educativa transdisciplinar para la sostenibilidad incluye la dimensión espiritual como un núcleo para la creación relevante en nuestras sociedades, a nivel local y mundial". El proceso de desarrollo de identidad humana es una relación dialógica significativa entre el saber y el hacer, mediada por la consciencia del individuo, lo que implica "ir más allá del racionalismo, el dualismo y la fragmentación del conocimiento" (ibid.). De este modo, el pasado y el futuro están presentes en el proceso de búsqueda espiritual y científica, siendo indagaciones complementares de una realidad común conformada por la totalidad indivisa entre la consciencia, la materia y la energía (Maturana y Varela, 2001). Siendo así, la ECM debe combinar la educación formal, no formal e informal para crear un marco de convergencia entre el conocimiento exterior que la naturaleza nos ofrece (marco ontológico), y el conocimiento interior espiritual del género humano

(marco gnoseológico). Las experiencias psicossomáticas entre cuerpo y mente, como nos muestran las tradiciones filosóficas ancestrales, nos ayudan a establecer y desarrollar conexiones sacras entre la Naturaleza y la Vida (Núñez, 2012): promoviendo hábitos y prácticas socio-económicas humanas sostenibles con el medio ambiente.

3. La constitución de Constelaciones de Escuelas-ONGs Hermanadas en redes virtuales y físicas. La ECM debe incrementar la formación de redes virtuales y físicas entre las asociaciones de colaboración que ya giran gravitacionalmente entorno a los ideales de cooperación internacional y cultura de paz de la UNESCO (como la RedPEA de la UNESCO, las Cátedras UNESCO, los centros auspiciados por la UNESCO, la Red Mundial de Reservas de Biosfera y los sitios del Patrimonio Mundial, así como los Clubes y Asociaciones UNESCO). Por un lado, la ECM propuesta por la UNESCO debe agrupar a las millones de estrellas (escuelas, ONGs, universidades, etc.) en constelaciones (hermanamientos) a través de un gran base de datos virtual en el Espacio-Tiempo-Cibernético. La creación de una gran plataforma telemática, donde personas de todo el mundo puedan compartir ideas y acciones para alcanzar las metas de 2030 de los ODS, representaría el inicio de un nuevo paradigma civilizatorio caracterizado por las redes de acción entre la educación y la sostenibilidad. Si bien es cierto que podrían existir múltiples dificultades y problemáticas (económicas, formación docente, nuevos tipos de bullying, etc.) para la instalación de Internet en todos los

rincones del mundo de forma fructífera, no existe duda de que la revolución de las TIC, y de las redes sociales en particular, está creando una opinión pública y una ciudadanía global interconectada ciberculturalmente. En palabras de Amartya Sen (2010, 441-442):

“Las voces que pueden representar la diferencia vienen de varias fuentes, incluidas las instituciones globales, así como intercambios y comunicaciones menos formales. Estas articulaciones no son, por supuesto, perfectas para los argumentos globales, pero existen y funcionan realmente con cierta efectividad, y pueden hacerse más efectivas a través del apoyo a las instituciones que ayudan a divulgar la información y a mejorar las oportunidades para las discusiones que trascienden las fronteras. La pluralidad de las fuentes enriquece el alcance de la democracia global a la luz de esta perspectiva. Muchas instituciones tienen un papel aquí, incluidas las Naciones Unidas y sus agencias, pero también cabe mencionar el trabajo comprometido de las organizaciones ciudadanas, de muchas ONGs y de algunos sectores de los medios de comunicación”.

En efecto, la percepción de un mundo viviente como una red de relaciones está generando la formación de nuevos espacios virtuales y físicos con objetivos similares a las metas de los ODS, pero la energía adherente a su estructura organizativa se disipa en muchos casos o no logra alcanzar la potencialidad deseada. Por tanto, la creación de “constelaciones de escuelas-ONGs hermanadas” constituye un marco teórico heterotópico (Foucault, 1984) que promueve la optimización de los proyectos ya existentes a través de una compleja red de redes, tanto en el ETC como en la vida real. “El desafío de hoy consiste en el fortalecimiento de este proceso de participación en curso, del

cual depende en gran medida la búsqueda de la justicia global” señala Sen (2010, 443). En nuestra opinión, el ETC representa el nivel de realidad propicio para desarrollar y promocionar una conciencia planetaria y un sentimiento de responsabilidad común de toda la ciudadanía global con los ODS. De ahí que las estrategias de implantación de la ECM en el Marco de Acción Educativo del FME de 2015 deban reflexionar seriamente sobre la posibilidad de crear un nuevo macroespacio virtual donde pueda converger el ciberactivismo desempeñado por millones de personas. Una plataforma virtual que estaría en armonía con el Informe Delors (1999) sobre la educación del siglo XXI (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), y con las metas del octavo objetivo del milenio: fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

En conclusión, las tres propuestas persiguen construir una gran familia humana a través de una conciencia cosmoderna que identifique la condición/identidad en la Tierra-Patria con el estudio de la Gran Historia, con una investigación de nuevos estudios biomiméticos que procuren reforzar los lazos entre la educación y la sostenibilidad, y la acción de ciudadanía mundial mediante una red de constelaciones de escuelas-ONG hermanadas que modelen la formación humana en relación con el mundo (ecoformación), con otras personas (hetero- y co-formación), consigo mismo (autoformación) y como ser (ontoformación). La idea de crear constelación de escuelas-ONG hermanadas que operen

tecnológicamente como una red global de comunidades: dándoles contenidos pedagógicos biomiméticos concretos aplicables en su medio natural y en su entorno humano. Siguiendo el tipo de prácticas que rigen en la naturaleza (variables según el espacio geográfico donde estén ubicadas las escuelas) como un modelo integrador en la ECM, tendríamos una concepción pedagógica reticular, es decir, permitiendo insertar a cada comunidad en la red de relaciones con su medio más cercano, y después con su medio más lejano. De este modo, tendríamos un programa educativo donde se diría a los niños y niñas que aprendan a valorar cómo procede la naturaleza en su entorno (siguiendo los 9 principios identificados por Benyus), y cómo ellos pueden imitar esos procesos naturales en sus relaciones humanas: cómo pueden interactuar de una manera incluyente, cómo pueden reciclar, cómo pueden incluir a todo tipo de sujetos, etc. El abordaje biomimético es un puente entre los niños y niñas que viven en sociedades más ligadas a la naturaleza y aquellas que viven en los denominados países ricos, que se han distanciado enormemente del ámbito natural. La biomímesis es un punto de encuentro entre las sociedades llamadas primitivas y las llamadas hiper-tecnológicas que, unidas al concepto de constelaciones de escuelas-ONG hermanadas, podrían desarrollar una consciencia cosmoderna capaz de alcanzar las metas post-2015. En resumen, estamos hablando de unas propuestas que persiguen ampliar el complejo debate que se nos presenta al hablar de la ECM y los ODS. Un reto de gobernabilidad global sin precedentes

históricos donde la solidaridad y la cooperación humana es la clave simbiótica para integrar la eco-ética como metapunto de encuentro civilizatorio. Estamos en una coyuntura histórica que Morin, Roger y Motta (2003) denominaron como la edad de piedra de la civilización planetaria. Por tanto, es necesario entrever el futuro para estar preparados para cuando llegue, pues no existe duda de que los computadores cuánticos, la inteligencia artificial, la nanotecnología, las lentes de contacto con acceso a internet, la mutación genética del ADN y los viajes en el espacio modificarán radicalmente nuestros hábitos en un corto período de tiempo: contextualizando al género humano en el paradigma de la cosmodernidad (Collado, Galeffi y Ponczek, 2014b). Ha llegado la hora de caminar juntos hacia los desafíos de este un nuevo paradigma civilizatorio. ¿Están preparados? Se anima a los lectores y lectoras a seguir adelante con cualquier pensamiento inspirado por las reflexiones presentadas en este trabajo transdisciplinar y biomimético

6. Bibliografía

Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona: PAIDÓS.

Bentley, M. (2003). *Sustainable Consumption: Ethics, National Indices and International Relations* (doctoral theses). Paris: American Graduate School of International Relations and Diplomacy.

Benyus, J. (2012). Biomímesis. Cómo la ciencia innova inspirándose en la

naturaleza. Barcelona: Tusquets.

Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. 1, la sociedad red*. Madrid: Alianza.

Christian, D. (2010). *Mapas del tiempo: Introducción a la Gran Historia*. Barcelona: Crítica.

Collado Ruano, J. (2013). Constellation of Twinned NGOs-Schools: A Symphony of Interpersonal Solidarity. *Global Education Magazine*, 2, 4.

Collado Ruano, J. Galeffi, D. A. y Ponczek, R. I. (2014). The Constellation of Twinned NGOs-Schools: A New Transdemocratic Horizon in the Global Citizenship Education Proposed by UNESCO for the Post-2015. Sustainable Development Agenda. *Future Human Image*, 4, 110-126.

Collado Ruano, J. Galeffi, D. A. y Ponczek, R. I. (2014). The Cosmodernity Paradigm: An Emerging Perspective for the Global Citizenship Education Proposed by UNESCO. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science, TheATLAS*, 5, 21-34.

Espinosa, L. (2007). La vida global (en la eco-bio-tecno-noos-fera). *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*. 40, 55-75.

Delors, J. (coord.) (1999). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Lupasco, S. (1994). *O Homem e suas Três Éticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Margulis, L. (2002). *Planeta simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución*. Madrid: Debate.

Maturana, H. y Varela, F. (2001). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. São Paulo: Palas Athena.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Morin, E. (1983). *El método II. La Vida de la Vida*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Morin, E., Roge, E. y Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. y Kern, A. (1993). *Tierra Patria*. Ed. Nueva visión, Buenos Aires.

Nicolescu, B. (2008). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo, TRIOM, 2008.

Núñez, M. (2012). Sustainability and Spirituality: A Transdisciplinary Perspective. *Transdisciplinarity and Sustainability*.

Riechmann, J. (2014). *Un buen encaje en los ecosistemas*. Madrid: Catarata.

Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. Santos y M. Meneses (org.), *Epistemologías del Sur*. Madrid: AKAL.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*.

Barcelona: Planeta.

Sen, A. (2010). *La idea de justicia*.
Madrid: Santillana.

Unesco (2014). *Declaration on
Education for Sustainable Development*.
Auckland: UNESCO.

Unesco (2003). *50th Anniversary
International Congress Navigators for
Peace. Historical Review 1953-2003*.
Auckland: UNESCO.

United Nations (2003). *Human
Development Report 2003. Millennium
Development Goals: A compact among
nations to end human poverty*. New
York: UNPD.

Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: Conciencia de ciudadanía y ApS

Belén Zayas Latorre, María Jesús Martínez-Usarralde

Universitat de València, España

Resumen

La formación en el diseño y ejecución de programas de servicio como el ApS ofrece oportunidades para que el alumnado incorpore la responsabilidad social y moral en el desarrollo de conocimientos, destrezas y valores necesarios para la toma de decisiones que afectan a las acciones individuales y colectivas relacionadas con cuestiones como los derechos humanos, la infancia o el desarrollo sostenible. Además, ayuda a expresar y debatir las argumentaciones, retos y aspectos críticos con sus iguales, así como a respetar aquellas opiniones y actos que no comparten. Desde esta investigación se pretende analizar si el alumnado universitario tiene conciencia de sí mismo/a como ciudadano/a, así como escrutar en qué medida el ApS desarrolla contenidos, estrategias y actitudes necesarios para la toma de decisiones que afectan a las acciones individuales y colectivas relacionadas con la comunidad.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, responsabilidad social, comunidad, ciudadanía, compromiso.

Fecha de recepción: 9/II/2017

Fecha de aceptación: 9/III/2017

Service learning and the attitudes of university students to the community

Abstract

Training in the design and implementation of service learning programmes offers opportunities for students to incorporate social and moral responsibility in the development of knowledge, skills and values required for making decisions that affect the individual and collective actions on issues such as human rights, children and sustainable development. In addition, it helps students to express and discuss arguments, challenges and critical issues with their peers, as well as to respect those opinions and acts that do not share. From this research is intended to analyze if university students have self-awareness as citizens, as well as scrutinizing how service learning develops content, strategies and attitudes necessary for making decisions that affect individual and collective actions related to the community.

Keywords

Service learning, Social Responsibility, Community, Citizenship, Engagement.

1. Introducción

Vivimos en una sociedad en la que, lamentablemente, la falta de sensibilidad social forma parte de la cultura individualista del mundo postmoderno. Autores como García López, Gozávez, Vázquez y Escámez (2010) defienden que la participación responsable en la sociedad civil exige una ciudadanía formada en competencias necesarias para demandar razones al gobierno acerca de sus políticas públicas y de legitimidad de las leyes, frente a la ley del silencio ante lo implícitamente aceptado por todos que se convierte en habitual. La participación responsable en la sociedad civil exige la preparación de la ciudadanía para que soliciten al gobierno las razones o justificación de sus políticas públicas y de legitimidad de las leyes.

A ello se refiere Cortina (1998) como códigos rojos, es decir, la "costumbre comúnmente aceptada, que es sin duda ley no escrita, pero la verdaderamente eficaz; a esos hábitos del corazón, que es preciso conocer para comprender lo que ocurre en una sociedad o en un segmento de ella" (Cortina, 1998, 38). Por ello, desde esta investigación, planteamos la necesidad de educar en la sensibilidad social al alumnado universitario, puesto que, dada su juventud, todavía no ha interiorizado esos códigos rojos que forman parte de nuestra sociedad. No sólo son los futuros profesionales de nuestra sociedad, sino que en ellos se confía la oportunidad de un cambio social, iniciándose desde la sensibilidad social.

Frente a esta realidad, se precisa un hueco de acción dentro del escenario de las competencias. En este sentido, García López (2010) plantea que las competencias entendidas como saber hacer parten de la relevancia otorgada al desempeño en el aprendizaje. En términos, precisamente, de aprendizaje, la capacidad se entiende como el potencial y se refiere al conjunto de recursos cerebrales básicos de los cuales puede hacer uso una persona, en las condiciones ambientales apropiadas, para construir funciones y comportamientos. La tercera concepción de las competencias relaciona las dos anteriores, refiriéndose a la idea de las primeras entendidas desde el enfoque competencia-desempeño.

Desde el acercamiento particular de García López, Gozávez, Vázquez y Escámez (2010) al concepto de las competencias en la educación, clarificamos seis características fundamentales con las cuales nos sentimos identificadas y defenderemos en adelante: las competencias son aprendizajes adquiridos en contexto; las competencias son aprendizajes de carácter complejo; las competencias se manifiestan en desempeños; las competencias son evaluables; las competencias apuntan a la transversalidad y, por último, las competencias requieren del aprendizaje durante toda la vida.

Desde este planteamiento, se presenta, en este artículo, un marco teórico que sustenta la investigación, el planteamiento metodológico utilizado, los resultados obtenidos, así como las

conclusiones de mayor relevancia.

2. Marco teórico

La formación de competencias para la participación social implica, entre otros aspectos, alfabetizar políticamente al alumnado, en sensibilidad social, en responsabilidad moral ante los problemas de injusticia social atendiendo al principio de beneficencia y en participación social en la universidad.

Las expectativas que se espera cumplir a través de la dimensión de alfabetización política se relacionan con la necesidad de desarrollar los conocimientos, destrezas y actitudes que el estudiantado necesita como futuro ciudadano y miembro de una sociedad global. En definitiva, una conciencia de lo público nacida desde la profunda reflexión y dominio del conocimiento a la que Barrio (2015, 21) se refiere "estudiar en serio y pensar sobre lo estudiado". Apostamos con ello por remarcar el valor del conocimiento para que el alumnado profundice sobre los derechos humanos, conozca las características de las instituciones claves como el parlamento y otras formas de gobierno, el sistema electoral y la importancia del voto, la importancia estratégica de los media en la sociedad, el mundo como una comunidad global, sus implicaciones políticas y el rol de la Unión Europea, y un largo etc.

Balbo (2008) defiende que la redefinición de la universidad implica el cambio de la personalidad de cada uno de sus actores, con altas competencias vinculadas a su profesión, a las que se

suma un componente humanístico (arte, ética y filosofía) que le permitan desempeñarse como personas autorrealizadas y con sensibilidad social.

Con tal de abordar una modesta reflexión acerca de la rotura de las formas reproductoras y legitimadoras del saber positivista, hacemos alusión al término empleado por Cortina (1998), hábitos del corazón. A ellos se refiere como "la suma de las disposiciones morales e intelectuales de los hombres de una sociedad, incluyendo en ellas la conciencia, la cultura y las prácticas diarias" (Cortina, 1998, 36). La falta de sensibilidad social forma parte de los hábitos de nuestro corazón. Los códigos rojos de los que habla Cortina son los que imposibilitan la interiorización de la sensibilidad social. La autora hace referencia a estos hábitos como una ley del silencio ante lo implícitamente aceptado por todas las personas que acaba convirtiéndose en habitual.

Frente a esta realidad, a través de la responsabilidad social y moral, el alumnado desarrollará el conocimiento, destrezas y valores necesarios para la toma de decisiones que afectan a las acciones individuales y colectivas relacionadas con cuestiones como los derechos humanos, los derechos del niño o el desarrollo sostenible. La incorporación de esta dimensión de naturaleza global ayuda al alumnado a expresar y debatir las argumentaciones, retos y aspectos críticos con sus iguales, así como a respetar aquellas opiniones y actos que no comparten.

Respecto a la participación social en la

universidad, el fenómeno del abstencionismo en las elecciones universitarias, tal y como mantiene Martín (2007), tiene su origen no en los propios universitarios, sino en cómo se articulan los mecanismos de participación y representación de las pequeñas democracias que son las universidades.

Cualquier propuesta sobre la participación del estudiantado en la universidad exige conocer ciertos rasgos de la participación juvenil, como por ejemplo la baja implicación política de los jóvenes. Una publicación preparada con motivo de la Conferencia Ministerial de Budapest y Viena, planteaba:

“El problema más comúnmente señalado con respecto a la participación de los estudiantes dentro de los países implicados en el proceso de Bolonia es el punto de vista cada vez más frecuente de que los estudiantes son consumidores, en lugar de miembros activos e iguales de la comunidad. Al considerar a los estudiantes de esta manera, las universidades fracasan en su función de crear ciudadanos activos y democráticos” (Trilla, Jover, Martínez-Martí, Romañá, 2010, 2).

Los autores plantean diferentes tipos genéricos de participación, como son la participación simple, la participación consultiva, la participación proyectiva y la metaparticipación. Tanto la participación simple como la participación consultiva se caracterizan por disponer cierta connotación de exterioridad, ya que el sujeto es destinatario de una actividad u opina sobre ella, mientras que el desarrollo o ejecución del proyecto está en otras manos.

Respecto a la participación proyectiva, el participante se convierte en agente, y esta condición de agente es la que, según los autores, mejor caracteriza a la forma de participación. Ello requiere mayor compromiso y corresponsabilidad, por lo que es más intensa y compleja que las anteriores, ya que el participante es protagonista en la propia definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos, en su diseño, planificación y preparación, en la gestión, ejecución y control del proceso.

3. Metodología

En la presente investigación se ha utilizado una metodología mixta, con técnicas cualitativas y cuantitativas, sumándose a estudios actuales en los que se mide el impacto del ApS en titulaciones de educación de diversas universidades españolas (Aznar y Belmonte, 2015; Capella, Gil, Martí y Chiva, 2015; Torío y García-Pérez, 2015).

El estudio cuantitativo permite un enfoque empírico-analítico mediante un pre-test y un post-test, cuya intervención consta en la participación en un proyecto de ApS, siendo la variable dependiente la actitud del alumnado universitario ante la comunidad. El estudio cualitativo supone el análisis hermenéutico-interpretativo que posibilita comprender los significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas a través de la interpretación de los discursos, como resultado de la interacción con los demás y el entorno, en este caso,

mediante un grupo de discusión.

La muestra está formada por 60 alumnos de tercer curso, de los cuales 20 pertenecen al Grado de Pedagogía y 40 pertenecen al Grado de Educación Social. El procedimiento de muestreo utilizado ha sido invitar a participar al alumnado de las asignaturas de Filosofía de la Educación y Educación Internacional que han participado en proyectos de ApS en entrevistas personales, y convocar al alumnado que durante el curso ha manifestado una mayor conciencia ética y compromiso social (siendo 7 pertenecientes al Grado de Pedagogía y 14 pertenecientes al Grado de Educación Social), a formar parte del grupo de discusión.

4. Resultados

El principal objetivo de esta investigación se ha centrado en analizar si el alumnado universitario tiene conciencia de sí mismo como ciudadano, y escrutar en qué medida el ApS desarrolla el conocimiento, destrezas y valores necesarios para la toma de decisiones que afectan a las acciones individuales y colectivas relacionadas con la comunidad.

La disparidad de resultados con los que nos encontramos pone en evidencia que el alumnado tenga una actitud definida ante la comunidad, pues hay Ítems que retroceden, otros que se mantienen y otros que mejoran.

Los Ítems que sufren un retroceso tras la intervención son aquellos que hacen referencia al papel del estudiante, a la obligación de no ignorar los problemas

sociales, y a la dedicación del tiempo libre a ayudar a otras personas. Llama especialmente la atención este retroceso, incluso el elevado porcentaje de alumnado que se muestra indiferente ante las cuestiones planteadas. Ello puede ser debido a la concepción individualista que actualmente se tiene del mundo universitario, el exceso de tareas del estudiantado, la cultura institucional de trabajar por objetivos etc., son cuestiones que dificultan la implicación y compromiso social.

Referente a los que no han sufrido ningún cambio se debe a que, por un lado, existen ítems que en el pre-test han obtenido un porcentaje elevado como por ejemplo el ítem "Considero importante saber detectar los problemas que se dan en nuestra sociedad para poder mejorarla", con un 99,2 %. Hecho que demuestra que el alumnado universitario dispone de una alta conciencia por los problemas sociales ya antes de participar en el proyecto de ApS, y que tras la intervención la conciencia llega al 100% del estudiantado. En cambio, el ítem "Me haría feliz colaborar en un proyecto colectivo para promover una mayor participación del alumnado universitario" no sólo no se produce un cambio sino que el porcentaje tanto en el pre-test como en el post-test gira en torno al 50%. Ello puede ser debido al enfoque explícito de felicidad que contiene el ítem, es decir, la felicidad forma parte de la ética de máximos que se formula desde la intimidad de cada persona, y el hecho de colaborar en un proyecto colectivo que promueva la participación no tiene por qué

identificarse con la ética de máximos del alumnado. El ítem "Entiende por ciudadano el que participa en la comunidad para mejorarla" obtiene un 83,6 % en el pre-test frente a un 84,4 % en el post-test. Y en cuanto al ítem "Ves en la universidad una oportunidad para desarrollar tu papel como ciudadano participativo" obtiene un 68,0% frente a un 68,9% en el post-test.

Y por último, resaltamos los ítems que sí han mejorado tras la intervención. El ítem que mayor cambio ha sufrido es el que hace mención a "Tener la oportunidad de recibir una educación superior me obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad" que manifiesta un aumento en el rango "bastante o mucho" de un 14,2 %. El ítem que en segundo lugar ha obtenido mejor puntuación en el post-test es el de "Las comunidades mejoran si participamos activa y desinteresadamente en ellas" habiendo aumentado en un 10,4%. El ítem "Trabajar por el bien común me satisface personalmente", aumenta su valoración positiva en un 4,9%. En el ítem "La formación universitaria promueve la crítica constructiva" se observa un cambio de un 67,2% a un 75,6%, aunque lo más significativo es que en el pre-test un 22,7% de la muestra no contesta, y esta cifra desciende a un 12,2% en el post-test. Y por último, el ítem "La formación universitaria te ayuda a detectar los problemas reales que se dan en la sociedad actual" pasa de un 71,1 % a un 78,9 %.

Los resultados obtenidos ponen de

manifiesto que el ApS constituye una oportunidad para asumir la responsabilidad de trabajar por la mejora social, que es posible visibilizar la mejora a través de la participación activa y que produce una gran satisfacción personal en quien lo practica.

Así pues, podemos afirmar que las actitudes que tiene el alumnado universitario ante la comunidad vienen determinadas por la concepción que la institución universitaria transmite sobre sí misma, por la ética de mínimos referida a lo exigible por una mejor convivencia entre la ciudadanía, por la ética de máximos referida a la concepción de felicidad y por la oportunidad que ofrece la universidad para trabajar y experimentar la mejora social a través del ApS.

Respecto a si el estudiantado universitario considera que la universidad realmente potencia la ciudadanía, los resultados nos demuestran que el alumnado percibe la participación en un programa de ApS como una actividad ofrecida desde el aula que permite trabajar para el bien común, que promueve la crítica constructiva en su formación, y que se convierte en un instrumento que ayuda a detectar los problemas reales que se dan en la sociedad. En cambio, la intervención parece no ser suficiente para que el alumnado vea en la universidad una oportunidad para desarrollar su papel como ciudadano participativo.

El análisis correlacional referente a la percepción que tiene el alumnado

acerca de si la universidad desarrolla la ciudadanía influye en su actitud ante la comunidad, expone que, a partir de la participación en un proyecto de ApS, el alumnado ha aumentado la conciencia de que su formación como futuro profesional ha de estar al servicio de la mejora social, lo que le obliga a adquirir una responsabilidad como ciudadano. La ejecución de proyectos de ApS en la universidad produce en el estudiantado la percepción de que ésta promueve la crítica constructiva orientada a la mejora social, lo que le conduce a nuevos planteamientos de su actitud ante la comunidad. Es decir, si la universidad posibilita la realización de actividades que suponga trabajar para el bien común, favorece en el alumnado la conciencia de que su papel como estudiante no sólo se limita al estudio de materias, sino que el tener la oportunidad de recibir una educación superior, le obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad.

Este contexto provoca en el alumnado cierta predisposición a dedicar parte de su tiempo a buscar recursos que ayuden a personas vulnerables y excluidas, considera que tiene la obligación de no ignorar los problemas sociales, valora la importancia de saber detectar los problemas que se dan en la sociedad para poder mejorarla, asume una mayor responsabilidad ante la realización de proyectos para mejorar la sociedad, toma conciencia de la importancia de participar activamente. Y no hay que olvidar que estas actitudes generan en el alumnado un sentimiento de felicidad por colaborar en proyectos de participación que

transforman la realidad, tal y como se manifiesta en los resultados obtenidos del grupo de discusión (figura 1).

Categorías	
Satisfacción personal	95 %
Aspectos referidos al desarrollo personal y social	95 %
Compromiso profesional	83 %
Cualidades	80 %
Aprendizaje emocional	79 %
Aspectos referidos a la comunicación	65 %
Aprendizaje teórico	46 %
Aspectos referidos al <i>emprendizaje</i>	35 %
Contacto con la realidad	25 %
Aspectos referidos a la relación con Instituciones	25 %
Habilidades de y para la vida	15 %
Aspectos referidos a la sensibilización	15 %

Figura 1. Categorías obtenidas en el grupo de discusión y porcentajes según la importancia que le concede la muestra participante a cada una de ellas.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el ApS constituye una metodología mediante la cual no sólo se responde a las competencias transversales de la titulación de Pedagogía y de Educación

Social, sino que además permite el aprendizaje y el ejercicio de la profesión creando las condiciones sociales que invitan al juicio, al sentimiento y a la conducta ética.

4. Discusión y conclusiones

A lo largo de la investigación se ha planteado qué papel desempeña o debería desempeñar la universidad en la formación ciudadana de los miembros de una sociedad. Esteban (2004) plantea que uno de los objetivos fundamentales de la universidad es formar personas y profesionales, es decir, preparar a los futuros profesionales para que comprendan las complejidades éticas que afectarán a su toma de decisiones en la práctica profesional así como a lo largo de su vida. En cambio, tal y como demuestran los resultados, si no existe una responsabilidad por parte de la institución y del profesorado, en asumir un aprendizaje ético de la profesión en la universidad, difícilmente podremos hablar de profesionalidad.

García López, Escámez y Jover (2010) hacen mención a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior en la que la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior (2003) se refiere a empleabilidad, explicitando la importancia de la enseñanza de los valores de la ética civil. La Conferencia de Ministros, celebrada en Bergen en mayo de 2005, volvió a insistir en la dimensión de la ciudadanía activa de la formación universitaria. En España, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) modificada por

la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, para adaptarse a la política de la Educación Superior europea, a partir de la cual se elabora un Estatuto del estudiante universitario y la creación del Consejo de estudiantes universitarios, se atiende a los derechos y deberes del estudiantado.

En este sentido, uno de los asuntos relevantes que debe asumir la universidad es preparar a los y las profesionales desde ciertos principios éticos, por lo que no debe limitarse a la transmisión del saber: debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y erigirse en un ejemplo para su entorno.

Resulta obvio que en el marco normativo europeo en materia de educación superior, se apuesta y defiende la dimensión de una ciudadanía activa: incluso en España se ha avanzado en cuanto a la elaboración del Estatuto del Estudiante Universitario y la creación del Consejo de Estudiantes Universitarios. En cambio, los resultados de la investigación ponen de manifiesto que, para producir un cambio en la actitud del alumnado ante la comunidad, la universidad ha de convertirse en un espacio donde se desarrolle la ciudadanía. Y como plantean García López, Escámez y Jover (2010), éste constituye el principal reto actual de la educación superior: asumir plenamente la educación en valores de la ética civil como principio rector de la acción educativa y considerar las universidades como auténticos centros de ciudadanía.

Así pues, la presente investigación se

suma a las ya realizadas (Martínez-Usarralde, Zayas y Sahuquillo, 2016) y podemos afirmar que el desarrollo de la ciudadanía en la universidad influye de manera directa en la actitud del alumnado ante la comunidad, y que el ApS se erige en la herramienta que permite concebir la universidad como espacio de participación y de transformación social. Aunque no hay que olvidar que, para que el sello de identidad de la universidad sea el desarrollo profesional y ciudadano de su alumnado, se requieren políticas efectivas que se desarrollen desde una cultura cívica institucionalizada.

5. Referencias bibliográficas

- Aznar, J.A. y Belmonte, L.J. (2015). Aprendizaje servicio y cooperación al desarrollo en la Universidad de Almería (España). *Opción*, Año 31, 74-92.
- Balbo, J. (2008). La enseñanza de la ética a través de la inclusión de la responsabilidad social universitaria en el currículo. *Revista educación en valores*, 9, 99-107.
- Barrio, J. M^a. (2015). La universidad en la encrucijada. En Gil, F. y Reyero, D. (Eds.) *Educación en la universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Madrid: Encuentro.
- Capella, C., Gil, J., Martí, M. y Chiva, O. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Profesorado*, 19, 1, 334-348.
- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- García López, R. (2010). *Proyecto Docente. Disciplina Actividad Docente: Obligatoria Filosofía de la educación*. Valencia: Universitat de València.
- García López, R., Escámez, J. y Jover, G. (2010). Ética profesional docente en la universidad. En García López, R., Escámez, J. y Jover, G. (Eds.) *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- García López, R., Gozávez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.) Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. (BOE. núm. 307, de 24 de diciembre de 2001).
- Martín, I. (2007). La participación política de los estudiantes universitarios dentro y fuera de la Universidad. *Panorama Social*, 6, 119-132.
- Martínez-Usarralde, M.J., Zayas, B. y Sahuquillo, P.M. (2016). Aps y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva-exploratoria a un caso. *Opción*, 32 (8), 187-208.
- Torío, S. y García-Pérez, O. (2015). Aprendizaje-Servicio, estrategia para la participación social en la Universidad.

En Pérez Serrano, G. (Coord.),
*Pedagogía social, universidad y
sociedad*. Madrid: Universidad Nacional
de Educación a Distancia.

Trilla, J., Jover, G., Martínez, M. y
Romañá, T. (2010). La participación de
los estudiantes en el gobierno y la vida
universitaria. En *XXIX Seminario
Interuniversitario de Teoría de la
Educación. Formación y participación de
los estudiantes en la universidad*.
Madrid: Universidad Complutense.

Nota

La presente investigación se ha llevado
a cabo en el marco del Programa
Estatal de I+D+i Orientada a los Retos
de la Sociedad 2013 (Ministerio de
Economía y Competitividad)
"Aprendizaje-Servicio e Innovación en
la Universidad. Un programa para la
mejora del rendimiento académico y el
capital social de los estudiantes"
EDU2013-41687-R (BOE 1/08/2014).

Educación para la transformación. Aprendizaje servicio y las 3 C: Carácter, Competencia y Contribución

Dana Bates

New Horizons, Rumanía

Resumen

Cada vez se reconoce más que la educación no tiene por qué apuntar a la producción de conocimiento por sí misma, sino a un aprendizaje aplicado que busca la transformación y la promoción del bienestar general de la sociedad. Además, dentro de esta visión amplia de la educación para la transformación, el aprendizaje servicio es reconocido como un método clave para avanzar en estas aspiraciones educativas. Pero aquí el acuerdo se detiene ¿Cuáles son las transformaciones o resultados que razonablemente podemos esperar de esta pedagogía? ¿Es el desarrollo de habilidades? ¿Son principalmente las disposiciones? ¿Es el cambio social? Este artículo demuestra que hay una complejidad mínima de los resultados interdependientes involucrados en la práctica de ApS y éstos pueden ser fácilmente entendidos como una teoría de resultados entendida como las 3C: Carácter, Competencia y Contribución. Cada una de éstas será examinada por su cuenta como dimensiones intrínsecamente deseables de la transformación, así como cómo son instrumentales a los otros. Este artículo también mostrará cómo el V en el KVA (Conocimiento, Valores, Capacidades) de competencia puede ser interpretado para evitar una comprensión tecnocrática moralmente estéril del desarrollo de competencias; y finalmente como el ApS puede operacionalizar una sólida noción de competencia.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, carácter, virtud, competencia, evidencias educativas.

Fecha de recepción: 15/II/2017

Fecha de aceptación: 27/II/2017

Education for Transformation. Service Learning and the 3C's: Character, Competence, and Contribution

Abstract

It is increasingly recognized that education need not aim at knowledge production for its own sake, but rather at an applied learning that seeks transformation and the promotion of overall societal well-being. Furthermore, within this broad vision of education for transformation, service learning is recognized as a key method in advancing these educational aspirations. But here the agreement comes to a halt. What are the transformations or outcomes that we can reasonably expect from this pedagogy? Is it skills development? Is it primarily dispositions? Is it social change? This article demonstrates that there is a minimal complexity of interdependent outcomes involved in the practice of SL, and these can be easily grasped as a theory of outcomes understood as the 3C's: Character, Competence, and Contribution. Each of these will be examined on their own as intrinsically desirable dimensions of transformation, as well as how they are instrumental to the others. This article will also show how the V in the KVA (Knowledge, Values, Abilities) of competency can be interpreted so as to avoid a morally sterile, technocratic understanding of competency development; and how SL can operationalize a robust notion of competency.

Keywords

Service learning, Character, Virtue, Competence, Educational outcomes.

1. Introduction

What is the purpose of education? Why do we send our children to school? Why do governments invest a sizable percentage (2.6 % for Romania in 2012; 7.4 % for Sweden¹) towards education? For much of the West, the answer is clear: knowledge production. The purpose of learning is to increase the stock of knowledge simpliciter; whether the knowledge be scientific, geographical, or literary. This knowledge need not be socially useful; it does not matter whether or not the increase in knowledge benefits or harms society. Knowledge accumulation is self justifying. However, there is a different vision for education emanating from the works of educational philosophers such as John Dewey and Paulo Freire that views education as having a moral and social purpose. In this vision, education cannot rightly be detached from its role in building a better society. This view of education is what we at New Horizons² advocate and mean by our formula education for transformation.

Many adhere to this vision, but also believe experiential education, and in particular a pedagogy called service learning, is the most promising strategy for actualizing education as transformation. In this article, I would

¹ [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Main_indicators_for_public_expenditure_on_education_\(excluding_early_childhood_educational_development\),_2012_ET15.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Main_indicators_for_public_expenditure_on_education_(excluding_early_childhood_educational_development),_2012_ET15.png).

² New Horizons Foundation pioneered both adventure education and service-learning in Romania (www.new-horizons.ro).

like to say a brief word about service learning as an educational philosophy, but then pass on to the main purpose of this piece which is to discuss a theory of outputs/outcomes for service learning. This is so that when we talk about service learning as a tool for education for transformation, we have a better grasp concerning the expectations and hopes and promise of this pedagogy.

2. Service Learning: What is it?

Service learning, whether it is called by its nom de guerre as action-research or participatory action research associated with Robert Chambers, or Freire's educating for critical consciousness (Freire 1998), is a key methodological move away from education conceived as the accumulation and production of knowledge for its own sake: it strives for social transformation—through socially transformative actions—. This vision of education sees the purpose of knowledge as empowering all stakeholders in society for, but also through, efforts towards positive social change. This move is important because even if social transformation is the goal in view of imparting information in a top-down manner, the knowledge leads to transformation assumption can be faulty. In the field of environmental activism, this has proven true. An important article on the question of educating for sustainability notes

Even programs whose primary goal is to promote responsible, pro-environmental behaviors have largely failed at creating change among students. The lack of efficacy in sustainability-related educational programs is at

least partly due to faulty assumptions about knowledge automatically leading to action (Frisk and Larson 2011).

Just as trickle down does not work in economics, so epistemological trickle-down has not worked in education. The article cited above, however, goes on to cite service learning as among the most promising ways to instill environmental virtue —knowing, feeling, and action— and to transform behaviors. And indeed, SL is seen across the globe as a solution to myriad problems ranging from school absenteeism, teenage pregnancy reduction, and of course civic virtue and skills development (Billig 2010). Ivory tower understandings of the purpose of the academy are insufficient to meet the challenges of the 21st century. Many schools around the world have embraced service learning as a key part of their educational reform efforts, to promote education for transformation.

However, before examining the type or types of transformation that SL aims at —the primary purpose of this article—, it is important to articulate briefly what service learning both is and is not. Only in this way can a coherent theory of outcomes be suggested for this pedagogy.

First of all, and most basic, there is the need to distinguish between service learning and community service simpliciter. Community service can be an act, or series of charitable acts contributing to the common good. Volunteering at a soup-kitchen is a good example. The aim is to contribute in some way, to help others, even to improve society, but there is little or no

focus on learning outcomes. What differentiates service learning, however, is that the act of community service (solidarity) includes clearly defined learning objectives and has some form of curricular inclusion. Other dimensions are often included, such as reflection and a theoretical base for action. But most simply, and paraphrasing the summary of CLAYSS, authentic SL must contain these three dimensions: a) youth voice; b) clearly defined learning objectives (curricular integration) and c) an action for the common good (solidarity).

Here is a very standard definition from Learn and Serve America:

Service learning is a teaching and learning strategy that integrates meaningful community service with instruction and reflection to enrich the learning experience, teach civic responsibility, and strengthen communities³.

One can see from this definition that SL is not merely a learn by doing pedagogy as is the case in project based learning⁴ where learning objectives are linked to working on an actual project. SL is this but goes even further. SL is a learning by doing good pedagogy where the project aims at improving the common good in some tangible way and where educational learning objectives are

³ <http://www.uncfsu.edu/civic-engagement/service-learning/definition-of-service-learning>.

⁴ Project Based Learning is a teaching method in which students gain knowledge and skills by working for an extended period of time to investigate and respond to an engaging and complex question, problem, or challenge. Clearly there is an overlap with SL, but Project Based Learning need not be linked with community service. See http://bie.org/about/what_pbl.

integrated with, and even flow out of this community service project. As Nieves Tapias, founder of CLAYSS (the SL leader in Latin America) puts the project creates the curricula (Tapias 2008; Tapias 2012).

In best practice service learning, besides learning objectives being connected to community service, youth voice is important, as is constant reflection on lessons learned, and the project meeting real community needs—and ideally in dialogue with the community to avoid paternalism—. These are the key ingredients of SL. There is strong evidence that this engaged learning, whatever else it does, improves even traditional academic outcomes (Billig 2010).

However, while most SL is practiced within the school context and thus can be linked with the formal curricula, this is not necessarily the case with NGOs who are increasingly employing service learning as an approach for youth development and social transformation. The section that follows illustrates how service learning can aid in global development challenges by developing a problem-solving mentality in the youth.

3. The upstream issue in sustainable development: Problem Solving

In service learning, the youth identify real issues in their community, work hard to implement their project and learn and grow in the process. But so what? Admittedly sometimes the community service projects are modest

and seem like a drop in the proverbial ocean of social change. But apart from the often modest service-projects, why might this process be vitally important, perhaps even the key, for sustainable development and community health?

First of all, it is well known that almost all international development strategies are either fundamentally disempowering⁵, or focus on important but untimely or ultimately downstream issues: mosquito nets, wells, laptops, sponsor-a-child, wood burning stoves, etc. Even when well targeted, all of these may be very important, but often can create dependencies and will not touch the heart of truly moving societies towards sustainable development (Easterly 2006; Moyo 2009). The upstream parable can aid reflection on this dilemma.

A man saw a person drowning in a river and dove in to save him. The next day, another person was swept down the river, and once more the courageous bystander plunged into the waters to save the struggling victim.

The following day, there were three people drowning, and this time the bystanders had to seek help to make the rescues. The day after that, more people needed saving, and many citizens had to join the rescue effort. Soon the river was full of drowning people, and the entire community worked without end to save them.

Finally someone said, "We should go upriver to find out where all these drowning people are coming from." But others answered, "We can't, we're too busy saving lives down here".

What usually follows this parable is the

⁵ A major exception is the works of Robert Chambers (Chambers, 2000) and the related Institute of Development Studies <http://www.ids.ac.uk>.

stock “Give a man a fish, feed him for a day; teach him to fish, feed him for a lifetime”. This sounds wise, but what if there are no or few fish in your area? Or the fish are poisoned or people just don’t like fish or fishing? Much of international development is providing tools and trainings, fishing poles and fishing lessons for situations where it is not appropriate. However, one development scholar (in an article ironically entitled “The Irrelevance of Development Studies”) got it right:

In all sectors of development, the adoption of problem-solving approaches is much more important than communicating particular packages of technical information (Edwards 1989).

Every development situation is local and incredibly complex; there can be no recipe-book solutions. So instead of providing ready-made technical solutions, what is needed is rather the disposition towards being problem-solvers, agents of change. But this begs the question: how is this problem-solving mentality cultivated, especially when many underdeveloped situations⁶ are characterized by the lack of this very capacity? Does this render the search for an upstream approach to community or international development futile? Is there any way to truly help others in needy situations? Is there no way to care for our neighbor that is not disempowering and addresses these upstream issues?

This is where service learning as a tool for sustainable development can make

⁶ The case of post-communist societies and the learned helplessness that the State inculcated is illustrative (Klicperova, Feierabend et al, 1997).

a real difference. Service learning, incorporated into youth development models, can be a highly replicable space for learning by doing and developing the problem-solving mentality. Outside of the formal school system, the youth are given the tools and the motivation to address real local challenges, but also learn important life and employability skills in the process. Even though such instantiations of service learning are not formally linked to a school curricula, robust learning objectives such as project management and communication competencies can be developed and monitored, as well as non-cognitive (character) skills which have been shown to produce substantial returns on investments (Kautz, 2014). Real learning and growth occurs simultaneously with the actions of social solidarity.

The argument in this section is this. Sustainable development —if it is to be more than a slogan— cannot be addressed by employing the intelligence and implementation energy of elite policymakers in Brussels or Washington DC, but rather thousands and hundreds of thousands and millions of persons working for the common good. The challenges of global development and sustainability are just too complex and there are just too many issues and situations to rely on any outside or top-down solution, except one that unlocks the power of the inside and empowers local actors to find local solutions for local problems, and service learning can aid this. Here is an alternative maxim to that of the “teach a man to fish”: *We will never solve the problem of development without the development*

of more problems solvers.

This accords with Nobel Economist Amartya Sen's Capability Approach whereby the essence of development and the fight for justice is the removal of what he calls unfreedoms or remediable burdens, —or what we are here— with Dewey, calling problem-solving. But if developing these attitudes, developing change agents to address these issues is to be more than wishful thinking, this process must start with the youth. As Aristotle long ago wisely said *It makes no small difference, then, whether we form habits of one kind or of another from our very youth; it makes a very great difference, or rather all the difference* (Aristotle 2004, 32).

The point of this section is that service learning is being utilized beyond the traditional school context. Indeed, for major development organizations like World Vision, service learning is appreciated as an approach with multiple well-being outcomes. Thus, whether it be in-school, or extra, service learning is increasingly utilized as a powerful instrument for transformation. Now we must examine in more detail the nature of this transformation.

4. Service learning and the 3C's

If SL education aims at transformation, what then is the nature of the transformation that SL aims toward? Despite the definition given above, there is, in fact, little agreement. By way of example, in a 2012 article titled "Why We Use Service Learning" it was

argued that there is much confusion within the SL community of practice as SL is put to very different uses. These different outcomes are a) developing civic dispositions; b) skill set practice; and c) social justice activism (Britt 2012). The author argues that these separate aims must be made explicit, and disentangled, so that the rationales of these rather distinctive approaches can be made clear. While this is helpful to make explicit the variety of uses to which SL can be put, a different and more integrative stance perhaps should be taken. We argue that far from being rather distinctive approaches and rationales in the practice of SL, these three outcomes can be, and even must be, seen as mutually implicative and interdependent, meaning that you can't have one without the others. Using slightly different wording but with the same underlying sense as the definition above, we argue that there are three irreducible but necessarily interdependent levels of Education for Transformation in SL. These outcomes are, presented as an easy mnemonic device, the 3C's: Character, Contribution and Competency

Character corresponds to the civic dispositions direction; contribution is the service-project itself and is an expression of social justice activism and lastly, competency parallels the skill set practice category. However, far from being separate and distinct outcomes with different rationales, the reality is one cannot coherently examine or describe the functioning of any one of these outcomes without quickly drawing in and upon and demanding the others. For example, character is a learn by

doing enterprise, which requires practice, or activism (contribution in the 3C language). This activism, if it truly aims to be transformative in concrete cases, demands the exercise of specific skills and knowledges and abilities — which is competency— and so on. While one should not reduce these concepts one to the other, at the same time one cannot coherently discuss one without reference to the other.

Let's now look at each of these outcomes implicit in SL in a bit more depth, but also the necessary interdependence of the 3C's.

4.1. Character

The word character comes directly from the Greek and means to engrave, to mark permanently, as on stone. The great sculptor Michaelangelo explained one of his greatest sculptures thuswise "I saw the angel in the marble and carved until I set him free". Service learning can be a chisel for carving and shaping young people's life through, and for, beautiful actions of serving one's community. Character development is synonymous with developing what are called virtues, or human strengths. It is an approach to morality or ethics that is not a list of do's and don't's, but more about developing one's God-given potentials through active contribution.

This approach has a long tradition going back to Plato and Aristotle. Plato, for example, has Socrates saying:

For I go around doing nothing but persuading both young and old among you not to care for your body or your wealth in preference to or as

strongly as for the best possible state of your soul, as I say to you: Wealth does not bring about excellence, but excellence brings about wealth and all other public and private blessings for men (Grube 1981, 35).

Aristotle, commenting further on what excellence means, says "those states that are praiseworthy [in a wise man] we call virtues." So virtues are acts, attitudes, feelings, dispositions, that are admirable or praiseworthy. And Aristotle further notes about virtues "we are not studying what goodness is, but how to become good men", noting that the study of virtues is a "practical science" and cannot have the same epistemological precision (*akribia*) as the physical sciences. And finally, from Aristotle, "Virtues consist more in doing good than in receiving it, and more in doing fine actions than in [merely] refraining from disgraceful ones" (Aristotle 2004). So virtues are not about don't do this, or don't do that but in becoming good by doing good. Fine actions form fine characters.

Character thus involves more than theoretical knowledge and is the realm of conduct and works closely with putting knowledge into practice or applied learning⁷. Aristotle notes:

The correct view is that...in the case of conduct the end consists not in gaining theoretical knowledge of the several points at issue, but rather in putting our knowledge into practice (Aristotle 2004, 277).

Character, while shaped by actions, generates virtues or character strengths that are widely considered desirable,

⁷ The relationship between virtues and practical reason (*phronesis*) will be discussed more fully below.

such as honesty, responsibility, courage, and so on. One becomes responsible or courageous by being actively responsible, or doing brave deeds. Currently in the literature, these are called non-cognitive skills (Kautz, 2014) or also soft skills. These character skills are widely recognized in the literature as key for lifetime success in the employability and overall well-being (Wade 1997; Kielsmeier 2004; Billig 2010; Furco 2010; Kielsmeier 2011).

We argue that any meaningful notion of Education for transformation, with service learning as a primary strategy, can and should have character development as one of its primary outcomes. This claim is uncontroversial. Whether this is lumped under the place marker civic responsibility (see above), being active citizens, socio-emotional intelligence, or non-cognitive skills (Heckman and Rubenstein 2001)⁸. it is this certain type of character that holds firmly to certain values and especially aims at working, and working together, for the common good. Interestingly, Aristotle called justice the greatest virtue (character trait) because it aims at the good not only of the self, but also of another.

4.2 VIA: Values in Action approach of Positive Psychology

Problems lurk, however, in this domain of character. It is well known that

⁸ This study of the negative lifetime effects of a lack of non-cognitive skills in GED test takers, who have the same cognitive abilities as traditional schoolers, uses non-cognitive skills in ways generally overlapping with the VIA character strengths framework to be discussed.

virtue, or excellence was for the ancients a male quality. Virtue was an exclusively manly quality focused largely on being a warrior, being brave in battle. Indeed, virtue comes from the Greek word arete, which meant manly and was a specifically male trait linked to courage on the battlefield. Greek moms would say to their children before going off to battle “come back with your shield or on it” —meaning, it’s better to die than to suffer the shame of retreat in battle. Within this framework of virtue, however, women could not be properly virtuous in the Greek heroic concept⁹.

Centuries later, William James reflected on this problematic in his classic essay “The Moral Equivalent of War”. In it, he explained how the efforts of war trained for a certain strength of character and heroism that the modern, soft world has lost. James recommended even in his day, as a sort of precursor to the Peace Corps, mandatory conscripted international service as a substitute for the discipline that battle preparation engenders (James 1962). However, even James’ approach, while an advance on the Greek position, was sullied by an understanding of the virtues as too manly to be of universal relevance.

⁹ Pericles in his funeral oration waxes poetic about the male virtues, but about female virtue: *On the other hand, if I must say anything on the subject of female excellence to those of you who will now be in widowhood, it will be all comprised in this brief exhortation. Great will be your glory in not falling short of your natural character; and greatest will be hers who is least talked of among the men, whether for good or for bad* (Thucydides 460-399 BCE).

For these and many other reasons, the virtue tradition is controversial (Nussbaum 1999; Nussbaum 2001). Is a more inclusive and appropriate version or understanding of virtues or human excellences available? Fortunately, there is, and a list of human excellences that approaches being truly universal. Out of the positive psychology movement late in the 20th century emerged an approach called VIA, or Values in Action. It is based on cross-cultural research and claims that the following qualities or virtues are universally desirable or praiseworthy. These are features of a good life, lived anywhere. The list is 24 distinct character strengths, clustered into 6 broad types of virtues. Here is the list:

Virtue	Wisdom	Courage	Humanity	Justice	Temperance	Transcendence
Related Character Strengths	Creativity	Bravery	Love	Teamwork	Forgiveness	Wonder
	Curiosity	Perseverance	Kindness	Fairness	Humility	Gratitude
	Judgment	Honesty	Social Intelligence	Leadership	Prudence	Hope
	Love of learning	Zest			Self-regulation	Humor
	Perspective					Spirituality

Each of these items is correlated with an exemplar such as Martin Luther King for hope.

This VIA list is important because not all moral theories fit well with the experiential learning methods in service learning. With this basic recognition, we will offer several further reasons for embracing the VIA approach in the context of SL. First, (and to repeat a point made above) morality is not best understood as specifying the rules of right conduct and obeying them (deontological approach). SL leans more toward the developing of strengths of character in the Aristotelian vision of moral goodness

(Peterson and Seligman 2004). The VIA sides firmly with the latter, as does the Deweyan vision embedded in SL (Dewey 1957; Dewey 1961; Dewey 1963). Second, it is desirable to give the youth and leaders a snapshot of an overall good life, even if all values are not equally relevant for service learning. Third, this last statement must be qualified because this list addresses many blind spots in previous approaches to character and the character traits that may be considered to be involved in SL. For example, in SL projects, intense group work can be involved. Mistakes are made; tempers flare; words fly. The virtue of forgiveness can be vital to the success of a service project and the groupwork required. Fourth, there is a lot of important social science behind this approach. It has been tested in around 80 different countries. It is the closest thing humanity has to a widely accepted list of universally desirable qualities. In other words, this VIA approach puts character development on a firmer scientific foundation. Fifth, as mentioned above, each strength is correlated with an exemplar, a role model of that quality, such as Martin Luther King for hope. Sixth, there are many practical tools related with this approach that allow it to be easily incorporated into service learning. For example, there is a free online strengths profile that allows one to discover one's signature strengths as well as weak areas¹⁰. Seventh, it is simply a great debriefing and evaluation

¹⁰ See <http://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths/VIA-Classification>.

and reflection tool. For example, you can examine yourself, your group or classroom experience in community service learning in light of these values. What virtues/strengths allowed you to complete this activity? What strengths were required that you did not expect to draw upon? And so on.

It is here too in the domain of character that the role of story can help frame and inspire meaning and motivate the entire quest for positive character through service. Howard Gardner noted that stories are the single most powerful weapon in a leader's arsenal (Gardner, 1995). Neuroscience has shown that humans are hard-wired for story; we are born story-tellers and live in and through stories (Gottschall, 2012). Service, to be properly motivated, needs to be framed through narrative in order to render it meaningful. Imagine how different service may feel after a group of students read and reflect upon this story:

The great gift of service is that it also helps the one who serves. Once when travelling in Tibet, I was crossing a high mountain pass with my Tibetan guide. The weather had suddenly turned bitterly cold, and my companion and I feared that we might not make it to the next village — still several miles away— before succumbing to the frost. Suddenly, we stumbled upon a man who had slipped from the path and was lying in the snow. Looking more closely, I discovered that the man was still alive, though barely. "Come" I said to my companion, "help me try to bring this unfortunate man to safety". But my companion was upset and frightened for his life. He answered, "If we try to carry that man, none of us will ever reach our village. We will all freeze. Our only hope is to go on as quickly as possible, and that is what I intend to do. You will come with me if you value your life". Without another word and without looking back, he set

off down the path.

I could not bring myself to abandon the helpless traveller while life remained in him, so I lifted him on my back and threw my blanket around us both as best I could. Slowly and painstakingly, I picked my way along the steep, slippery path with my heavy load. Soon it began to snow, and I could make out the way forward only with great difficulty. How we made it, I do not know. But just as daylight was beginning to fade, the snow cleared and I could see houses a few hundred ahead. Near me, on the ground, I saw the frozen body of my guide. Nearly within shouting distance of the village, he had succumbed to the cold and died, while the unfortunate traveller and I made it to safety. The exertion of carrying him and the contact of our bodies had created enough heat to save us both. This is the way of service. No one can live without the help of others, and in helping others, we receive help ourselves (Singh 2011).

For many involved in service learning, it is a calling, a vocare. The very point of life is learning to serve others and especially the needy, to work and strive for the common good, and stories can ground and reinforce this, as can exemplars or role models (themselves a form of story).

In service learning, the whole process presupposes an understanding of the good life, a better way of being and doing and becoming that is characterized by growing in love and mutual service. Meaning is found here, in developing oneself to be the best one can, but for the purpose of giving it away for others. And indeed, far from being a burdened vision of life, there is widespread scientific evidence that giving leads to happiness, even in young children (Aknin, Hamlin et al, 2012) confirming the Biblical maxim, "It is more blessed to give than to receive" (Acts 20).

The main point here, though, is that if it is reckoned that service learning develops character, and it is almost universally considered to do so, the VIA approach can put character on a more secure scientific foundation. As Seligman writes in his Handbook of the Virtues: "This handbook focuses on what is right¹¹ about people and specifically about the strengths of character that make the good life possible" and "The virtues and strengths on which we focus in this book are close to universally valued" (Peterson and Seligman 2004, 58). This universal validity means it is much more of a scientific approach, for, as noted Aristotle, science aims at the universal (Aristotle, 2004). There are other ways that VIA can help as well, as will be seen in the discussion on competence that follows the second "C", contribution, to which we now turn.

4.3. Contribution

So character is widely considered as an outcome of service learning. But how is character formed? This brings us to the second C: contribution. It is obvious how a service learning project can be an example of contribution, and contribution or social improvements are intrinsically desirable as outcomes for SL. However, what we are trying to show here is the necessary connection between character and contribution. This connection or interdependence is well articulated by educational philosopher Thomas Lickona:

¹¹ The VIA approach is also an expression of both Positive Youth Development (PYD), and an Asset Based approach to youth development.

To develop responsibility, young people need to have responsibility; to learn to care, they need to perform caring acts; and to learn to care about the common good, they need to contribute to it (Lickona 1991, 312).

One simply cannot develop positive character without active contribution. Acts form habits and habits form character, who one is, and is becoming. Contribution, then, represents these concrete acts of service for the community that are themselves proper outcomes or goals of education for transformation, but also are the means or the instrument to character growth. As Dewey writes "A virtue of honesty, or chastity, or benevolence which lives upon itself apart from definite results [i.e. contribution] consumes itself and goes up in smoke" (Dewey 1957, 44). And, "virtues are ends [goals] because they are such important means" (Dewey 1957, 56) to social contribution. Contribution serves the purpose of character development, but the inverse is also true, character development serves the purpose of contribution or societal improvements.

Here, as a case study, is one sample service project of the NGO based IMPACT service learning clubs in Romania.

Constanta, a busy seaside port on the Black Sea, long known for its lasciviousness, was dotted with spice shops. These set up near schools and sold drugs that weren't yet technically illegal, but were nevertheless dangerous and thousands of youth were addicted and lives and families were being destroyed. The Constanta IMPACT Club decided that these spice shops must be shut down. They wrote a project, and first approached the Mayor who was known to be incredibly corrupt. He ignored their request. They were undaunted and then canvassed the city and collected over 1000 signatures, which

the mayor also ignored. They then organized a city-wide march that attracted 1000's of marchers, rallying around the theme: "Don't throw your life away for 10 lei (\$3). The Mayor was there. At the end of the march, a young teenage woman in an IMPACT club came to the microphone to speak to the crowd. She spoke of the awful things about these spice shops, and then divulged that she too was addicted, and she begged and pleaded for help. The mayor relented, and city-wide these drug dens were closed and thousands of lives transformed.

This is an example of the amazing social change that the youth can generate if given the space and encouragement.

Contribution in SL, however, is best thought of, as Dewey emphasized, as the resolution of problems, or problem-solving, a complex task that aims to work for the common good. It is not at all associated with seeing the youth as problems but rather as assets¹². John Dewey, the modern father of experiential education, writes: "Problems are the stimulus to thinking...growth depends upon the presence of a difficulty to be overcome by the exercise of intelligence" and, about the nature of these problems that are pedagogically useful Dewey notes:

First, that the problem grows out of the conditions of the experience being had in the present, and that it is within the range of the capacity of students; and, secondly, that it is such that it arouses in the learner the active quest for information and for production of new ideas (Dewey 1963, 79).

The youth in the above project learned, inter alia, project management skills,

¹² This problem-solving is related to Nobel Economist Amartya Sen's notion of removing unfreedoms (Sen 1999).

communication skills, advocacy skills, and more. The example here, the mention of skills development, coupled with Dewey's description here of the active quest for new information leads inevitably towards the third indispensable component of Education for Transformation and that is competence.

Before turning to examine competence, the third C, we offer this remarkable quote that combines all three C's and shows their organic nature. The quote is by virtue philosopher Linda Zagzebski.

A kind, compassionate, generous, courageous or just person aims at making the world a certain way, and reliable success in making it that way is a condition for having the virtue in question. For this reason virtue requires knowledge, or at least awareness, of certain nonmoral facts about the world. The nature of morality involves not only wanting things, but being reliable agents for bringing those things about (Zagzebski 1996, 136).

The bringing those things about is contribution, while virtue must clothe itself, as it were, with knowledge and skills to be effective. Even though the author did not use the term, virtuous intentions must transform themselves into competence.

4.4. Competency

In the SL field, we understand the community service as contribution, and the interconnected character development dimension, but what precisely is it that we are learning in this learning by doing pedagogy? Is it only character issues such as honesty and perseverance? No. In fact, SL

implies not just doing, but doing well, doing effectively —becoming the reliable agents of change in the above quote—. This demands not just the general character traits of integrity and courage, but domain specific knowledges and abilities or skills to be effective. Unlike character, which is termed non-cognitive, competencies are skills and knowledges that are applied to meet complex demands. There is a real knowledge and skill component to be developed and this in relation to the successful implementation of the concrete community service learning project.

Why is this important? Why do we need the notion of competency to supplement character and contribution in SL and our vision of education as transformation? There are several reasons. Firstly, good intentions (character) are never enough. A headless heart will not bring about real change. In addition to virtues such as perseverance and courage, real community transformation involves knowledge production. Learning about specific areas such as water pollution, policy issues, learning new skills, or whatever is required for the successful implementation of the community service projects. These can be thought of in the context of SL as the knowledge, values, and abilities (KVA) that are used for, but also developed through, socially transformative projects.

Secondly, competency, and especially for EU contexts, is the domain of rigorous educational objectives. Competency is an appropriate

conceptual vehicle for service learning as the notion of competency requires applied learning, a point which is not adequately clear in the Serve and Learn definition above. It includes but goes beyond knowledge production and character. This influential definition of Weinert asserts as much:

Competence as referring to combinations of those cognitive, motivational, moral, and social skills available to (or potentially learnable by) a person that underlie the successful mastery through appropriate understanding and actions of a range of demands, tasks, problems, and goals (Weinert 2001, 2433).

Another important definition of competency by Weinert (the full definition is below) emphasizes that “Competencies are the learnable cognitive dispositions and skills which are needed for solving problems”, and problem-solving is the heart and lifeblood of SL. Indeed, problem-solving is a competency that is oft cited in the research (Billig 2000) and there is even evidence that an ill-defined problem or SL project can actually increase student learning (relative to a clearly defined project) due to the extra research and creative energy that the cognitive dissonance of an unclear project requires of students (Guo, Yao et al. 2016). Specific competences targeted often vary, but often include project management, communication, socio-emotional intelligence, and leadership, all of these put in service of the common good in SL.

We thus argue that competency development is an appropriate outcome for service learning because it can maintain the education for

transformation practical (applied) perspective that mere knowledge production/accumulation cannot. Through this approach, by including the notion of competency in the educational outcomes of SL, SL can be true to itself, but also evidence the academic and cognitive rigor to obtain wide educational buy-in (Steinke and Buresh, 2002). In other words, if SL only focuses on character development and contribution (service), and neglects the domain specific knowledge base that competency includes, its promise as a tool for education for transformation will remain unfulfilled¹³.

The following section will elaborate further on the role of values or virtues in competency development, which in turn will prepare the way for showing how the moral vision implied in SL can enhance competency development in educational processes.

4.4. Clarifying the V in the KVA of Competency

As mentioned above, competencies are beginning to be among the most important educational aims in EU countries (Rychen and Salganik, 2003).

¹³ At least in EU contexts, education is beginning to move not just at knowledge acquisition, but applied knowledge, or competence, which is KVA (Knowledge, Values, Abilities). See http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en.htm These key competences include traditional skills such as communication in one's mother tongue, foreign languages, digital skills, literacy, and basic skills in maths and science, as well as horizontal skills such as learning to learn, social and civic responsibility, initiative and entrepreneurship, cultural awareness, and creativity.

But what precisely is a competence? Is it merely a technical skill? Or, does it grasp what Aristotle allegedly argued long ago: "Educating the mind without educating the heart is no education at all."¹⁴

As seen already, there is a role for values in competencies in the KVA. But how can the role of values in competency be interpreted and clarified? This section will address these and other questions, first by describing in a very precise way what a competency is, including what the difference and overlap between competency and character/virtue is, and the role of contribution in developing and operationalizing the notion of competence. Thus, the aim of this section is to further tighten the links between the three main aims (outcomes) of SL: Character, Contribution and Competences.

So first of all, what is the difference between character and competence? That they are very close in nature is reflected in the fact that Aristotle used the term virtue (*arete*) to describe both of the modern understandings. Aristotle would say a virtuous person with universally desirable traits such as courage and honesty and justice, but also a virtuous horseman, which is clearly not universal. But the modern way competency is interpreted, and how the term virtue is used today and as the VIA framework shows, there is a useful distinction between character

¹⁴ There is considerable debate, even doubt, about whether Aristotle said these exact words. But they do grasp much of his discussion of both virtue and *phronesis*.

and competence, even if there is some overlap. Character is something you are and are becoming (being-doing-becoming), and carry into every situation. We say “he is a person of character” meaning he has integrity, and displays moral virtue or excellence pretty much in every situation. However, competencies are more context or domain specific. One can have overall good character (i.e. strong moral values), but not be competent in a certain domain. One can have character, and not be, for example, a competent horseman, or musician.

One of the core assumptions of the competence literature is that competence develops through learning situations and can be distinguished from stable, trait-like characteristics, such as cognitive ability or personality (Kunter, Klusmann et al. 2013).

Another way of looking at competencies is that they are domain specific applied skills and knowledge that enable persons to successfully perform their work. For example, we say of a person: “he is a competent electrician” meaning he knows how to exercise this skill and knowledge in the right way for the specific situation, which is to say wiring houses safely and efficiently. Competencies are not only related to work, though, but can be understood as concepts, abilities and attitudes to understand and resolve increasingly complex social problems. Here is an influential but more technically precise definition:

Competencies are the learnable cognitive dispositions and skills which are needed for solving problems as well as the associated

motivational, volitional and social capabilities and skills which are required for successful and responsible problem solving in variable situations (Weinert 2001, 27-28).

In the literature, the acronym most commonly used for the constituent elements of a competence is the aforementioned KVA. KVA signals that a competence involves all three dimensions: knowledge, abilities, and values (or virtues). But competence also requires applied learning, learning that puts into concrete practice the various dimensions of KVA and involves performance. Put differently, competencies cannot be developed without real work contexts, or applied learning and there is evidence that SL contributes to the development of Key Competencies¹⁵ (Gregorová, Heinzová

¹⁵ The five outcome areas [of the meta analysis]: attitudes toward self, attitudes toward school and learning, civic engagement, social skills, and academic performance. There are myriad other studies demonstrating life-skill development as well, which overlaps with the competency. Unfortunately, terminology is not consistent and some use life-skills, some competencies, some abilities, etc (Stafford, Boyd et al. 2003). One study, while not using the terminology of competence, notes these Principal Findings:

-Service participation shows significant positive effects on all 11 outcome measures: academic performance (GPA, writing skills, critical thinking skills), values (commitment to activism and to promoting racial understanding), self-efficacy, leadership (leadership activities, self-rated leadership ability, interpersonal skills), choice of a service career, and plans to participate in service after college. These findings directly replicate a number of recent studies using different samples and methodologies.

-Performing service as part of a course (service learning) adds significantly to the benefits associated with community service for all outcomes except interpersonal skills, self-efficacy and leadership (Astin, Vogelgesang et

et al., 2016).

An example here of the interdependences between, and the applied nature of, the K, V, and A can help. A very clear example is the competency of driving. Driving requires the combined use of Knowledge (rules of the road), Abilities (how to shift gears and steer and brake, all simultaneously and fluidly), and Values. One might ask "How does driving require values?" Driving a car (at least for longer than a few hours!) requires one to be responsible, attentive, to respect others, to exercise good judgment, and so on. One can only truly have the competency of driving if this ability is exercised morally. One cannot exercise the competency of driving morally without having internalized the knowledge, and abilities required. The dimensions are interconnected.

There is more to be said about the moral nature of a competence though, the V in KVA. The full, comprehensive notion of competence can help show that almost all knowledge or abilities imply a moral usage or goal, and multiple levels of this. Aristotle uses the example of the horseman, who has to exercise certain values internal to this craft. But this, to be truly moral/competent, must relate to its overall or external purpose, which is citizenship and serving the art of battle involving the protection of the polis, the Greek city/state.

This line of argument shows why a

al., 2000).

terrorist driving a car with a bomb inside to be detonated and kill innocent bystanders, while technically or functionally expert as a driver (exercising the values internal to the practice, shifting gears correctly and so on), cannot rightly be considered a competent driver. Similarly, this is also why one who exercises technically expert computer skills, but uses these to hack or create destructive viruses, cannot rightly be considered competent. At the other end of the spectrum, however, the competency of driving can be used to pick up and help elderly go safely to church, or the grocery store. Here in this case, one is not only exercising the values internal to driving competently, but exercising the competency in a way that is clearly helping another and contributing to the common good¹⁶.

We can abstract from these examples and say that in relation to competencies, values function at two levels:

1. Values strictly intrinsic (internal) to the practice (i.e. good judgment in driving) and not having to do with the ends to which these

¹⁶ We would not go so far as to say that unless the competency is directly helping someone, it is not truly a competence. But what can be asserted is that if the competency in the sense of a skill is exercised contrary to the common good, it violates the V in competency. But we can posit a rough spectrum of values exercised in competency, from being a decent citizen, holding a good job, etc to more heroic and praiseworthy actions. It is not necessary or desirable to map this with precision, but it is also true that those who sacrifice for the common good are, and should be, held in special honor.

competencies or practices are put;

2. Extrinsic (external) values concerning how and for what purpose the practice/competency is used overall, whether for the common good, for evil, or neutrally etc.

This structure is reflected in Aristotle's discussion of virtue —which provides the moral ends, in relation to what he calls phronesis or practical reason— the working out the means to these ends. While Aristotle does not use the language of competency, phronesis or practical reason is where virtue enters into the specifics of a situation, and practical reasoning about strategy and tactics enter. In a certain sense, moral virtue decides what problems are worth solving, while phronesis or competence is the tactics and knowledge and abilities used to bring about the solution.

Aristotle in fact believed that virtue was impossible without phronesis, and the inverse as well. One commentator notes:

Moral virtue, as Aristotle says is what makes us aim at the right mark, practical intelligence is what makes us take the right steps to achieve the right end. The relationship between the two excellences is a close one: indeed he suggests that the two are inseparable. One may distinguish logically between the two elements, (1) deliberation about means, and (2) desire for ends, but Aristotle believes that in practice it is impossible to have the one excellence without the other (Lloyd 1968, 225-226).

But the main idea is that virtue or character provides the broad moral aims, and practical reason, or in our

case competence, provides the right means, the knowledge, skills, abilities, to work out in concrete reality those ends given by moral virtue.

More examples will be given further down to clarify the moral nature of competencies, but it is important to note that this teleological notion of competence is often overlooked in favor of mere technical abilities, which Aristotle believed would degenerate into mere cunning. This warning is stated precisely by Weinert in one of the most influential articles on competency in the field of education:

A related but independent issue is the frame of reference within which key competencies [key competencies will be defined further below] are defined. Competencies and key competencies may be identified from philosophical ideas about the nature of humankind, ideas about the good life and a desirable society, or even expectancies about present human life and social demands. There is a strong danger that the necessary skills for successful everyday life, for social and personal effectiveness, or for professional success will be trivialized when compared with normatively anchored universal competencies. Nonetheless, if one wants to go beyond an individual's adaptation level to the world of today with its limited possibilities of further development, and change the world by equipping people with the appropriate competencies, it is necessary to choose a normative starting point when defining key competencies rather than an empirical one (Weinert 2001, 2435).

This warning has not been unheeded. The DeSeCo project (the OECD project Definition and Selection of Competencies) notes: "Defining and selecting key competencies is not a neutral exercise. Thus, the underlying vision of society and the societal objectives need to be made explicit".

DeSeCo has placed the topic of key competencies in a normative framework provided by a number of international conventions and agreements (such as The Universal Declaration of Human Rights, the Rio Declaration on Environment, the World Declaration on Education for All) that put forth desirable goals for social reform (Rychen and Salganik 2003).

Besides these normative frameworks, we argue that the VIA approach can inspire and give concrete content to the V in the KVA of competency. It provides a normative starting point of moral virtue, a picture of the good life, and how values can function within competencies and provide them with a moral telos¹⁷. All competences can be exercised, or at least conceived, within the normative virtue framework of wisdom, justice, humanity, temperance, courage, and transcendence¹⁸.

While above it was mentioned that competencies are more context dependent than character strengths (virtues), there are key competencies, but also subject specific competencies. Key competencies are critical as these are competencies that can be expected to be used in almost any life situation:

¹⁷ The VIA is part of an Aristotelian *eudaimonistic* approach whereby happiness is the highest goal. But Aristotle, as with VIA, believes that happiness is a state of the soul in accordance with virtue (Aristotle 2004). For Aristotle, while happiness is the goal of life, there are defective forms of happiness rooted in sensuality, and love of honor.

¹⁸ Transcendence need not be specifically religious. This category includes appreciation of beauty, hope, etc.

The notion of key competencies is used as a synonym for critical or important competencies that contribute to a successful life and a well functioning society, are relevant across different spheres of life, and are important for all individuals (Rychen and Salganik 2003, 54).

The different spheres of life mentioned in the EU framework for Key Competencies are “personal fulfilment, social inclusion, active citizenship and employability in a knowledge-based society” a very comprehensive and morally rich view of the role of competency indeed! The main idea here though is that key competencies are universally relevant. You can’t imagine a person really getting along well in today’s society without them. Think of a person who lacks basic linguistic or even digital competence. But besides key competencies¹⁹, there are subject specific competencies. These are competencies that are less universal and require greater knowledge and skill in a specific sphere of activity such as social work²⁰.

¹⁹ Weinert doubts that Key Competencies, as universal or transversal abilities, can be directly taught without going into the specifics of a situation. This means that a key competency such as Project Management can only be learned by doing a concrete project that will take one beyond key competencies into domain specific competencies. For example, project management can be thought of as a key competency; however, any real-world project, such as an advocacy project to save a particular species of endangered animals, necessarily requires subject specific knowledges and ceases to be universal (Weinert 2001). The implications of this are that Key Competencies cannot be directly taught apart from context specific projects that go beyond Key Competencies.

²⁰ How moral virtue can function in relation to competency can be seen in the moral virtue of reverence for life (Woodruff 2001). Reverence for life is a virtue; the ability to test water

In a section above, the argument was offered that the notion of competence as an educational outcome can help raise the profile of SL in the academy. But is the reverse also the case? Can service learning help operationalize the lofty moral ambitions that are so clearly revealed in the notion of competence? This is an important question because education for competencies is no easy task. Consider the following quote by Weinert:

Key competencies not only have to be acquired in a way that makes them a domain-specific expertise, but they also have to be trained through forms of situational learning to make them adaptable to fit different occasions. Viewed from the standpoint of the psychology of learning, this can be attained only when methodological key competencies are acquired systematically, but their application is subject to permanent training in variable contexts (Weinart 2001, 2436).

We argue that SL is uniquely positioned to operationalize the ambitious educational and moral notions embedded in the concept of competence, and a meta-analysis involving sixty-two separate studies bears this out (Celio, Durlak et al., 2011) as well as a specific study on how SL develops the EU Key Competencies (Gregorová, Heinzová et al., 2016). Not only does SL provide the situational learning and permanent training, what Weinart called above responsible problem solving, in variable contexts, but it also enacts an educational process that applies rigorous learning objectives to the resolution of community burdens, and

samples to gauge the health of a river is a competency.

through this achieves community and personal transformation. SL gives a home as it were to both the technical and teleological (morally rich) notion of competency. This is why one writer aptly calls competencies skills for transformation (Frisk and Larson, 2011).

But to return to the overall argument, everything we are presenting parallels but expands upon what Aristotle argued: "the good man must have both the character to desire the right things and the practical intelligence to work out the right means to those ends, and the two excellences are in fact inseparable" (Lloyd 1968, 244). The exercise of these two excellences, character and competence, require but are also the means to contribution, the building of a better world through intelligent service. Service learning embraces and operationalizes this rich vision of education for, and through, transformation.

5. Conclusions

If Education should be for Transformation and Service Learning is perhaps the most promising way to operationalize this vision, what is the nature of this transformation? We have argued that SL's outcomes are not one or two, but three necessarily and logically interdependent realms of character, contribution, and competence. In line with the overall argument about the necessity of each of these three: one cannot meaningful talk about character without actual contribution, and contribution for specific cases and contexts; and one

cannot meaningfully talk about contribution without the notion of competence, the abilities and knowledge and values required to implement a service-learning project. Each C is both an end in itself but simultaneously a means to the other two. All three of these working together define the ultimate goal of education as transformation. This 3C approach, besides being memorable, satisfies the Goldilocks principle²¹: it is not too much, or too little, but it is just right; simple but not simplistic. It makes explicit and gives precision to the necessarily interdependent outcomes of service learning and gives concrete content to the vision of education for transformation.

The 3C approach can provide guidance for practitioners and researchers. It can answer the question definitively of what the SL community of practice can expect to show of this approach. It can inform research agendas on service learning, showing how an integrative and ambitious approach is possible as the three C's actually presuppose one another and are co-constitutive.

Besides the 3C approach, this article also argued for the Values In Action

²¹ This 3C approach was inspired by, but also an appreciative critique of, the 5C approach of Lerner and Positive Youth Development (Lerner, Lerner et al. 2013). Lerner argues that the 5C's (character, confidence, competence, connection, and caring) lead to contribution. It can be argued though that caring and confidence are subcomponents of character, but also that character and competence are best developed through contribution, and is not best conceived as the result of character/competence. These are not substantial differences though.

(VIA) character strengths approach of Positive Psychology as a way of thinking about character that advances its scientific standing. We also offered a framework for how values function in the concept of competency; namely, that there are the values intrinsic to the exercise of a competence, and those extrinsic, the moral universe which guides the ends towards which competencies are exercised. Furthermore, we showed how competence as an outcome can help raise the educational profile of SL in the academy, but also how SL can help operationalize competence, both in terms of the diverse problem-solving learning contexts, but also the noble moral ends that service learning inculcates.

6. Bibliography

Aknin, L. B., J. K. Hamlin, et al. (2012). Giving Leads to Happiness in Young Children. *PLoS* 7(6).

Aristotle (2004). *The Nichomachean Ethics*. New York: Penguin Books.

Astin, A. W., L. J. Vogelgesang, et al. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute University of California.

Billig, S. (2000) *Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds*. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slc12/3> School K-12 Paper 3.

Billig, S. H. (2004). *Heads, Hearts, and Hands: The Research on K-12 Service-*

Learning. Denver, RMC Research Corporation.

Billig, S. H. (2010). Why Service Learning is Such a Good Idea. *Colleagues* 5(1), 5-7.

Britt, L. L. (2012). Why We Use Service-Learning: A Report Outlining a Typology of Three Approaches to This Form of Communication Pedagogy. *Communication Education*. 61(1), 80-88.

Celio, C. I., J. Durlak, et al. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*. 34(2), 164-181.

Chambers, R. (2000). *Whose Reality Counts: Putting the first last*. London: ITDG.

Dewey, J. (1957). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York; Random House. The Modern Library.

Dewey, J. (1961). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing Company.

Easterly, W. (2006). *The White Man's Burden*. New York: Penguin's Press.

Edwards, M. (1989). The Irrelevance of Development Studies. *Third World Quarterly*. 11(1), 116-135.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Frisk, E. and K. L. Larson (2011). Educating for Sustainability: Competencies and Practices for Transformative Action. *Journal of Sustainability Education*. 2.

Furco, A. (2010). *A Research Agenda for K-12 School-based Service-Learning: Academic Achievement and School Success*. Indianapolis: 10th Annual International Research Conference on Service-learning and Community Engagement.

Gardner, H. (1995). *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*. New York: Basic Books.

Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Gregorová, A. B., Z. Heinzová, et al. (2016). The impact of service learning on students key competences. *The International Journal of Research on Service Learning and Community Engagement*. 4(1).

Grube, G. M. A., Ed. (1981). *Plato: Five Dialogues*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.

Guo, F., M. Yao, et al. (2016). The Effects of Service Learning on Student Problem Solving The Mediating Role of Classroom Engagement. *Teaching of Psychology*. 43(1).

Heckman, J. J. and Y. Rubenstein (2001). The Importance of Non-Cognitive skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*. 91(2), 145-149.

James, W. (1962). *Essays on Faith and Morals*. Chicago: Meridian Books.

Kielsmeier, J. (2011) Service Learning: The Time is Now. *The Prevention Researcher*. 18, 3-7.

Kielsmeier, J. C. (2004). *Recasting the Role of Youths in the 21st Century: Rebuilding Civil Society Through Service Learning and Civic Engagement. Service Learning and Social Capital*. Cluj, Romania: National Youth Leadership Council.

Klicperova, M., I. K. Feierabend, et al. (1997). In the Search for a Post-Communist Syndrome: A Theoretical Framework and Empirical Assessment. *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 7(1), 39-52.

Kunter, M., U. Klusmann, et al. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*. 105(3), 805-820.

Lerner, R. M., J. V. Lerner, et al. (2013). *The Positive Development of Youth: Comprehensive Findings from the 4-h Study of Positive Youth Development*. Medford MA: Institute for Applied Research in Youth Development.

Lickona, T. (1991). *Educating for Character*. New York: Bantam Books.

Lloyd, G. E. R. (1968). *Aristotle: The Growth and Structure of His Thought*. London: Cambridge University Press.

Moyo, D. (2009). *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There is Another*

Way for Africa. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Nussbaum, M. (2001). *Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach. The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.

Nussbaum, M. C. (1999). Virtue Ethics: A Misleading Category? *The Journal of Ethics*. 3(3), 163-201.

Peterson, C. and M. E. P. Seligman (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford: Oxford University Press.

Rychen, D. S. and L. H. Salganik (2003). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL), Eric Digest. 88.

Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Singh, S. (2011). *Wisdom of the Sadhu: Teaching of Sundar Singh. K. Corner*. Rifton NY: The Plough Publishing House.

Stafford, J. R., B. L. Boyd, et al. (2003). The Effects of Service Learning on Leadership Life Skills of 4-H Members. *Journal of Agricultural Education*. 44(4), 10-21.

Steinke, P. and S. Buresh (2002). Cognitive Outcomes of Service-Learning: Reviewing the Past and

Glimpsing the Future. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Spring, 5-14.

Tapia, M. N. (2008). *Service-learning in Latin America, past and present. G2G. The State of Service-learning. A report from the National Youth Leadership Council*. St. Paul: National Youth Leadership Council.

Tapia, M. N. (2012). Academic Excellence and Community Engagement: Reflections on the Latin American Experience. *Higher Education and Civic Engagement. Comparative perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.

Thucydides. Pericles' Funeral Oration from the Peloponnesian War (Book 2.34-46), *Ancient History Sourcebook* (<http://www.fordham.edu/halsall/ancient/pericles-funeralspeech.html>).

Kautz, T.; Diris, R.; Borghansy, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Wade, R. C. (1997). *Community Service Learning: A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*. Albany: State University New York.

Weinart, F. E. (2001). Competencies and Key Competencies: Educational Perspective. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam; Elsevier.

Weinert, F. E. (2001). *Concept of competence: a conceptual clarification*.

Defining and selecting key competencies. Göttingen: Hogrefe.

Woodruff, P. (2001). *Reverence: Renewing a Forgotten Virtue*. New York: Oxford University Press.

Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the Mind: An Enquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

La producción científica en tesis doctorales sobre aprendizaje servicio en España (2000-2016)

Elena Fernández Rey, Rebeca García Murias

Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

El interés por conocer las tendencias de las investigaciones realizadas en el ámbito universitario sobre aprendizaje servicio (ApS) en las dos últimas décadas en el contexto español ha llevado a indagar las Tesis Doctorales sobre esta temática en el período comprendido entre 2000 y 2016. A partir de los datos recogidos en la Base de datos TESEO del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se ha realizado un análisis de contenido de los títulos, descriptores y resúmenes, valorando la productividad del área, las principales características generales y metodológicas y las temáticas estudiadas. El estudio ha mostrado el interés creciente en el ámbito académico y científico por el aprendizaje servicio, ya que se trata de una metodología pedagógica que promueve el desarrollo de diversas competencias a través de actividades educativas que incluyen el servicio a la comunidad. El contexto universitario destaca como uno de los prioritarios para el desarrollo de programas de ApS.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, educación universitaria, tesis doctoral.

Fecha de recepción: 9/II/2017

Fecha de aceptación: 9/III/2017

Scientific production in Doctoral Thesis on Service Learning in Spain (2000-2016)

Abstract

The interest in knowing the trends of research conducted at the university level on service learning in the last two decades in the Spanish context has led to inquire the Doctoral Thesis on this topic in the period between 2000 and 2016. From the data collected into the TESEO database from the Ministry of Education, Culture and Sport it has been done a content analysis of the titles, descriptors and abstracts, assessing the productivity of the area, the main general and methodological characteristics and the thematic studied. The study has shown increasing interest in the academic and scientific field onto service learning as it is a teaching methodology that promotes the development of various competencies through educational activities including community service. The university context stands as one of the priority for the development of SL programs.

Keywords

Service learning, Higher Education, Doctoral Thesis.

1. Introducción

El modelo de aprendizaje servicio encierra un gran potencial pedagógico, posibilitando la adquisición de competencias básicas a partir de los proyectos de trabajo que se lleven a cabo.

El aprendizaje servicio es un método de enseñar y de aprender. El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla a través de la realización de un servicio a la comunidad, por lo que se trata de un instrumento pedagógico y de una herramienta que puede ayudar a mejorar la educación.

En este sentido el ApS contribuye al desarrollo competencial del alumnado de cualquier etapa educativa del siguiente modo:

- Aportando un conocimiento más profundo de los retos y problemáticas sociales, de sus causas y consecuencias.
- Posibilitando una visión más amplia de la realidad.
- Facilitando un mejor conocimiento del tejido asociativo solidario y de las personas comprometidas con el entorno para su transformación social.
- Desarrollando habilidades relacionadas con la realización de proyectos.
- Descubriendo destrezas y aptitudes individuales para ponerlas al servicio de la comunidad.

- Desarrollando valores que favorecen la autonomía personal y que mejoran la coherencia personal: solidaridad, responsabilidad, justicia, igualdad, etc.
- Mejorando las capacidades para trabajar en equipo.
- Desarrollando actitudes sociales y hábitos de convivencia.

El interés particular en este trabajo de investigación se centró en conocer el impacto que posee el uso de esta metodología fundamentada en el aprendizaje experiencial cooperativo, crítico y asociado a valores integrando el servicio comunitario solidario con el aprendizaje de competencias curriculares, de modo que los estudiantes aprendan y se desarrollen integralmente como personas, profesionales y ciudadanos mediante la realización de un servicio útil para la comunidad y la reflexión crítica de la experiencia, especialmente con el alumnado universitario.

Consideramos que la relevancia de esta metodología se verá reflejada en la disposición en el ámbito de la investigación por abordar esta temática. Por ello, los objetivos de este estudio son:

- Analizar la producción científica en Tesis Doctorales sobre aprendizaje servicio en España entre 2000-2016.
- Conocer las tendencias de las investigaciones realizadas en el ámbito universitario sobre el aprendizaje servicio en las últimas

décadas en el contexto español.

2. Marco teórico

En la actual sociedad de la información que nos caracteriza, nuestro sistema educativo requiere de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que respondan a las demandas actuales. No se trata tan sólo de aprender a conocer, sino también de aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser (Delors, 1996).

En este contexto, las universidades europeas han culminando la configuración de las titulaciones de grado y de máster con un nuevo modelo conceptualizado, el aprendizaje basado en competencias o aprendizaje por competencias definido como la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que se movilizan de forma conjunta con la finalidad de lograr una acción eficaz (Hersh, Simone, Moser y Konstant, 1999).

Se parte de una visión y misión de la universidad como espacio y actor transformador de la sociedad, con la presencia general de elementos educativos claves que impulsen una formación para la ciudadanía global y no que proporcione tan solo una oferta limitada a un ámbito formativo especializado o para un grupo de profesionales específicos. El proceso de enseñanza-aprendizaje progresivamente se vuelve más complejo y requiere de nuevas metodologías y propuestas educativas. Una buena herramienta educativa para dar respuesta a estas demandas es el

denominado aprendizaje servicio (ApS) ya que, a través de ella, se aglutina el aprendizaje de diferentes competencias básicas o específicas, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético o el razonamiento crítico (ANECA, 2005).

Teniendo en cuenta este escenario las universidades españolas han realizado un importante esfuerzo para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuya concreción y desarrollo se ha vinculado al discurso de las competencias y la empleabilidad. Este nuevo enfoque ha implicado una renovación curricular de las titulaciones universitarias, requiriendo un cambio metodológico en la formación universitaria, y como consecuencia, en la evaluación (Bolívar, 2008).

El desarrollo de un enfoque metodológico dirigido a la adquisición de competencias supone funcionalidad y relevancia de los contenidos, aplicación de lo que se aprende. Por tanto, las actividades educativas a desarrollar por el alumnado han de estar dirigidas a conseguir las competencias deseables y los resultados de aprendizaje previstos, y para ello, deben estar relacionadas con la vida cotidiana y profesional.

En este contexto la incorporación de metodologías educativas innovadoras como el ApS, entendida como "una forma de educación basada en la experiencia donde los estudiantes se comprometen en actividades que relacionan las necesidades personales y

de la comunidad con oportunidades intencionalmente diseñadas para promover el desarrollo y el aprendizaje del alumnado” (Jacoby, 1996, 5), han demostrado altos niveles de efectividad y eficiencia, identificando, entre sus posibles beneficios, el aumento del compromiso del alumnado, la mejora del aprendizaje académico, el fomento del desarrollo personal y social de los estudiantes, el incremento de la motivación del profesorado y los cambios de sus actitudes hacia la enseñanza, etc., los cuales aportan evidencias con las que fundamentar el modelo de aprendizaje basado en competencias y contribuyen al cumplimiento de las exigencias que plantea el proceso de convergencia europeo de educación superior.

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad a través de un único proyecto bien articulado donde el alumnado participante aprende simultáneamente que trabaja en necesidades reales del entorno con el propósito de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

El ApS entiende la educación como la formación de ciudadanos activos que aportan sus conocimientos y valores al desarrollo y al progreso del medio social donde se desenvuelven. Este modelo de aprendizaje se articula en torno a dos ideas básicas: por una parte, el aprendizaje mejora el servicio de modo que lo que se aprende permite prestar un servicio de calidad a la comunidad y por otro, el servicio motiva y dota de sentido al aprendizaje, aportándole una experiencia que posibilita extraer

nuevos aprendizajes.

Se fundamenta en una metodología reflexiva, relacional y estructurada que combina una metodología al servicio de la comunidad con numerosas oportunidades para el aprendizaje. Se basa en la educación experimental como base para el crecimiento intelectual, moral y cívico.

Entre sus principales requisitos destaca el entender la intencionalidad educativa del aprendizaje como una posibilidad de realizar un servicio a la comunidad, a través de la participación activa y la reflexión.

Tal y como apuntan Piqué y Forés (2012) entre sus principales potencialidades destacan la apertura y proyección de las instituciones educativas al entorno social; detecta y actúa sobre las necesidades reales de la comunidad; supone un servicio a la comunidad para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad; pone en juego contenidos curriculares y competencias para la vida; se inspira en una pedagogía de la experiencia, la participación activa, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la reflexión; se basa en la coordinación entre instituciones educativas, organizaciones sociales e instancias del entorno y posee un impacto educativo y transformador múltiple.

Un aspecto relevante del aprendizaje servicio es que sus aprendizajes posibilitan el desarrollo de numerosas competencias, integrando así capacidades, habilidades, conocimientos

y valores que permiten resolver situaciones reales eficazmente.

Un buen desarrollo de estas competencias activa una ciudadanía responsable, sobre todo cuando el aprendizaje y desarrollo de estas competencias es realizado por medio de acciones de interés social.

Siguiendo a Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) algunos de los aspectos metodológicos fundamentales para el desarrollo competencial, reflejados en el ApS, son los que siguen:

1. Se desarrolla en contextos concretos: contextualización de los aprendizajes -situaciones reales que dotan de sentido y funcionalidad a los aprendizajes-.
2. Aborda el aprendizaje de la complejidad: enfrenta al alumnado a situaciones tan complejas como su nivel de desarrollo aconseje, dotándole de estrategias para abordarlas con eficacia.
3. Promueve el protagonismo del alumnado: desarrolla su iniciativa personal, potencia la toma de decisiones y actitudes emprendedoras.
4. Estimula el trabajo cooperativo: la actividad en grupos cooperativos permite compartir el trabajo entre iguales, estimulando el aprendizaje activo, constructivo y autónomo; facilita la comunicación interpersonal y proporciona al alumnado confianza en sí mismo y en el grupo y favorece un mejor rendimiento escolar.

5. Requiere una revisión crítica de los currículos: identificar y priorizar los temas socialmente relevantes como elementos vertebradores de los proyectos de ApS.
6. Precisa nuevas formas de organización escolar: flexibilización de las estructuras escolares (horarios, espacios, agrupamientos, etc.). Permite el trabajo dentro y fuera del aula.
7. No se reduce a un mero proyecto de carácter procedimental y de adquisición de habilidades sino que se integran componentes educativos del aprender a ser y aprender a convivir, que procuran el bienestar emocional individual y colectivo. El alumnado aprende a desarrollarse como persona.

2.1. El aprendizaje servicio en España: aspectos legislativos

En España se comienza a hablar de aprendizaje servicio desde hace relativamente poco tiempo. A pesar de ello, las prácticas en los centros educativos y entidades sociales poseen una larga tradición en nuestro país.

Algunos espacios donde se desarrollan estas iniciativas tienen lugar en los centros de educación primaria, secundaria, educación especial o formación profesional, universidades, entidades sociales, movimientos juveniles y de educación del tiempo libre, e instituciones de inserción social de personas adultas en riesgo de exclusión.

En ocasiones, estas prácticas no son reconocidas como prácticas de aprendizaje servicio en sí mismas sino que se suman a los objetivos de aprendizaje y de servicio a la comunidad. Otras veces, se llevan a cabo sin ninguna vinculación curricular o sin un objetivo formativo preciso, sino más bien como experiencias de voluntariado. Es decir, no son propiamente aprendizaje servicio ya que el componente del aprendizaje intencional no está presente, no obstante, pueden considerarse un buen precedente.

En el contexto español se procuró que el sector educativo y social no interpretase el ApS como un invento sofisticado ajeno a su cultura sino como un recurso innovador que permitiese revalorizar las buenas prácticas que se habían venido desarrollando hasta entonces aunque con otra denominación, y que se posibilitase el establecimiento de una vinculación entre los aprendizajes curriculares y el servicio a la comunidad.

Para ello se trató de situar el ApS en el centro de las organizaciones ya existentes en cada territorio o comunidad autónoma, estimulando que fuese identificado como útil para sus fines y se encontrase sentido a la hora de aunar esfuerzos y coordinarse con otros agentes del entorno para promoverlo más allá de su propio ámbito de actuación.

A continuación, se presentan algunas referencias legislativas de ámbito estatal que abordan el aprendizaje servicio en los ámbitos universitario y

del voluntariado, por la relevancia que en éstos puede alcanzar esta metodología.

En el sector de la educación superior, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, del Estatuto del Estudiante Universitario incluye en el artículo 64 de su capítulo XIV, referido a las actividades de participación social y cooperación al desarrollo de los estudiantes, una serie de principios generales. Entre los que sobresalen los siguientes:

- La labor de la universidad en el campo de la participación social y la cooperación al desarrollo está vinculada a su ámbito propio de actuación (docencia, investigación y transferencia de conocimiento), cuestiones esenciales tanto para la formación integral de los estudiantes, como para una mejor comprensión de los problemas actuales.
- Como derechos de los estudiantes se especifican la incorporación de actividades de participación social y cooperación al desarrollo planificadas por la universidad; la formación gratuita para el desarrollo de estas actividades; la acreditación como voluntario y/o cooperante y la certificación de los servicios prestados.
- Como deber del alumnado se expone la participación en las acciones formativas diseñadas para un adecuado desarrollo de las propuestas de participación social y cooperación al desarrollo.

- La posibilidad de realizar el prácticum en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social, además de favorecer prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen los aprendizajes académicos de la titulación del estudiante con la prestación de servicio en la comunidad, que ayude a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

En el sector del voluntariado la Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado, presenta en su artículo 6 los ámbitos de actuación del voluntariado, que se centran en diez dimensiones (tabla 1). Específicamente en una de ellas, el voluntariado educativo, se propone como una de las posibilidades de actuación los programas de aprendizaje servicio; pero en muchos otros ámbitos (social, cultural, de ocio y tiempo libre, por ejemplo) también se podrían emplear este tipo de programas.

Ámbito	Objetivos	Acciones
Social	Alcanzar una mejor calidad de vida y una mayor cohesión y justicia social	Intervención con las personas y la realidad social, frente a situaciones de vulneración, privación o falta de derechos u oportunidades
Internacional de cooperación para el desarrollo	Promocionar el desarrollo en lo relativo a la acción humanitaria y la solidaridad internacional	Educación para el desarrollo como parte del proceso educativo y de transformación
Ambiental	Disminuir el impacto negativo del ser humano sobre el medio ambiente	Protección y recuperación Conservación y mejora Educación y

	Poner en valor el patrimonio natural existente	sensibilización medioambiental
Cultural	Promover y defender el derecho de acceso a la cultura y, en particular, la integración cultural de todas las personas	Promoción y protección de la identidad cultural Defensa y salvaguarda del patrimonio cultural Participación en la vida cultural de la comunidad
Deportivo	Contribuir a la cohesión ciudadana y social, sumando a los valores propios del voluntariado los inherentes al deporte Fomentar la dimensión comunitaria en el desarrollo de la práctica deportiva Favorecer el compromiso de quienes practican deporte en la vida asociativa	Paralimpismo Promoción de la educación e inclusión social
Educativo	Mejorar las posibilidades de realización de actividades extraescolares y complementarias Contribuir a compensar las desigualdades entre alumnos por diferencias sociales, personales o económicas	Acción solidaria planificada e integrada en el sistema y la comunidad educativa Programas de aprendizaje servicio
Socio-sanitario	Ofrecer apoyo y orientación a las familias y al entorno más cercano, mejorando las condiciones de vida	Promoción de la salud. Prevención de la enfermedad. Asistencia sanitaria. Rehabilitación y atención social Intervención integral y especializada en los aspectos físico, psicológico y social
De ocio y tiempo libre	Formar y sensibilizar en los	Actividades en el ámbito de la

	principios y valores de la acción voluntaria	educación no formal que fomenten el desarrollo, crecimiento personal y grupal de forma integral (solidaridad, inclusión, compromiso, participación, implicación social)
Comunitario	Favorecer la mejora de la comunidad Promover la participación con mayor poder de decisión e iniciativa para resolver los problemas y exigir mayor calidad de vida	Acciones en los espacios vitales más cercanos que ayuden a crear una sociedad solidaria, activa, crítica, comprometida y corresponsable
De protección civil	Colaborar regularmente en la gestión de las emergencias, en las actuaciones que se determinen por el Sistema Nacional de Protección Civil	Participación ciudadana en la respuesta social a estos fenómenos

Tabla 1: Ámbitos de actuación del voluntariado.
Fuente: elaborado a partir de Ley 45/2015, de Voluntariado

2.2. El aprendizaje servicio en el contexto universitario

El aprendizaje servicio, particularmente en el contexto universitario, es percibido como una metodología práctica aplicable a una titulación y/o materia que aporta diferentes beneficios, dependiendo de la entidad o grupo donde se desarrolla. A través de prácticas de ApS, desde distintas titulaciones universitarias y materias curriculares, se pretende aportar un mayor significado y aplicación a los aprendizajes de los universitarios,

permitiendo desarrollar contenidos curriculares, facilitando la práctica de la planificación, el esfuerzo, el compromiso, etc.

Según evidencian diversas experiencias e investigaciones sobre el tema, el ApS activa el ejercicio de todas las competencias del currículum, contemplando las competencias de iniciativa personal y competencia social y ciudadana, es decir, la responsabilidad social.

Esta metodología presenta similitudes con el trabajo de campo, pero incorporando el objetivo de hacer un servicio a la comunidad próxima, requiriendo para ello un trabajo en red con asociaciones e instituciones de la comunidad, lo cual contribuye también al compromiso social que tiene la Universidad.

La metodología de prácticas mediante aprendizaje servicio posee una fundamentación pedagógica que coincide con las demandas en el Espacio Europeo de Educación Superior que hacen referencia al constructivismo, pedagogía activa, aprendizaje experiencial, aprendizaje cooperativo, metodología globalizada y principio de la actividad asociada con la proyección social. Se trata de una actividad posible, adecuada y deseable en Educación Superior, una metodología innovadora que encaja en las propuestas de cambio actuales marcadas por el EEES.

Es un buen momento para establecer cambios y acuerdos en la manera de entender la universidad ya que se

apuesta por un proceso de enseñanza-aprendizaje más participativo y menos individualista. Así pues, a través de experiencias como la del ApS se ofrece la posibilidad de establecer nuevos espacios de implicación en la comunidad más allá del voluntariado, experiencias donde los contenidos curriculares puedan devenir conocimientos contextualizados en la realidad, lo que hará que el servicio prestado sea de mayor calidad y los aprendizajes sean más significativos.

Las experiencias de ApS son óptimas a la hora de desarrollar las competencias transversales, tan valoradas y demandadas hoy en día en el mercado laboral (entre otras, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la convivencia, la autonomía, la iniciativa, las habilidades lingüísticas o las competencias tecnológicas).

Los proyectos de ApS contribuyen a impulsar una universidad de calidad, una participación ciudadana y una creación de capital social ya que éstos poseen entre sus objetivos, la mejora de algún aspecto de la sociedad, que se lleva a cabo a través de un servicio de calidad, con la participación del alumnado y de la ciudadanía hacia la búsqueda del bien común, superando al individualismo e interés privados.

Así, estas propuestas educativas persiguen la participación del alumnado en la vida pública y, para que tengan éxito, necesitan organizar la convivencia y ofrecer la posibilidad de contribuir de manera personal en la mejora social (Puig, Batlle, Bosch et al., 2006). De este modo, el alumnado

participa y se implica en un proyecto complejo que surge y se desarrolla en la realidad, de modo que se manifiestan aprendizajes que sería complicado que se diesen de otro modo, como son la sensibilidad frente a las problemáticas sociales, el compromiso que se adquiere frente al proyecto y los beneficiarios del servicio, la comprensión de la realidad actual, la importancia de la participación o la complejidad del propio proyecto educativo que están desarrollando.

La sociedad actual requiere que los universitarios sean personas participativas en la sociedad y comprometidas con ésta, que posean una amplitud de miras social y profesionalmente, que den significado a los conocimientos académicos, y que aprendan a vivir valores como la solidaridad, el respeto o el compromiso. Para facilitar estos aprendizajes se precisa disponer de oportunidades educativas y, entre ellas, consideramos que las experiencias educativas que se desarrollan a través del aprendizaje servicio cumplen con los requisitos para llevarlos a cabo.

Finalmente cabe apuntar que las grandes oportunidades que el ApS ofrece serán posibles si las políticas educativas e institucionales de nuestras universidades apuestan por ello. Es necesario reflexionar institucionalmente sobre este tipo de prácticas educativas si se apuesta que este tipo de aprendizajes sean objetivos sistematizados de nuestras universidades o por el contrario, sean aprendizajes dejados al azar que solo algunos llegarán a alcanzar.

3. Metodología

La relevancia que puede llegar a tener el aprendizaje servicio en el contexto universitario, tal y como se describió en el apartado anterior, llevó a plantearnos cómo se estudia esta metodología a través del análisis de las tesis doctorales defendidas en las universidades españolas durante las dos últimas décadas, además de observar la tendencia en las investigaciones sobre ApS.

Los datos han sido recogidos a través de la consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La búsqueda se ha realizado tomando como criterios el período seleccionado (cursos académicos desde el 1999-2000 hasta el 2015-2016) y los términos aprendizaje-servicio, aprendizaje servicio y service learning. Por su frecuencia de uso se ha incluido el término en inglés, además de los dos en castellano (con y sin guión).

No se ha utilizado el tesoro de TESEO porque no hay una coincidencia plena en las materias a las que está vinculada la temática del aprendizaje servicio. Las opciones son múltiples, entre las que destacan, por orden decreciente en función de los descriptores empleados (ver tabla 2): métodos pedagógicos, teoría y métodos educativos, teorías educativas, sector de la educación, educación superior, asesoramiento y orientación educativa, pedagogía, educación básica. Pero, también se pueden encontrar materias tan diversas como planes de estudios (Código UNESCO: 580103), relaciones urbano-

rurales (Código UNESCO: 322909) o política cultural (Código UNESCO: 590202), entre otras, con una única mención.

Descriptor	Código UNESCO	Nº Tesis Doctorales
Métodos pedagógicos	580107	6
Teoría y métodos educativos/Métodos educativos	580100/610402	5
Teorías educativas Sector de la educación Educación superior	580104 531204 580208	3
Asesoramiento y orientación educativa Pedagogía Educación básica	610303 580000 580204	2

Tabla 2: Descriptores más frecuentes a los que se vinculan las Tesis Doctorales sobre ApS. Fuente: elaboración propia

Los datos se han identificado efectuando un análisis de contenido a través de la revisión de los títulos, los descriptores y los resúmenes, valorando la productividad de la temática, las principales características generales y metodológicas y los temas estudiados.

Las variables analizadas han sido título de la tesis, año de lectura, género de la autoría, universidad donde se defendió la tesis, temática y metodología de investigación.

4. Resultados

De la búsqueda de tesis doctorales llevada a cabo mediante las palabras clave aprendizaje-servicio, aprendizaje servicio o service learning en la base TESEO se han obtenido 16 trabajos durante los últimos 16 años (curso

académico 1999-2000 a 2015-2016).

En los primeros nueve años revisados solo figura una tesis sobre aprendizaje servicio (en 2005) y hasta el año 2010 no se observa una pequeña evolución de carácter ascendente en la productividad de tesis (ver figura 1), correspondiendo al año 2016 el mayor número de tesis defendidas (4), seguidos de los años 2013 y 2014 con 3 tesis presentadas cada uno.

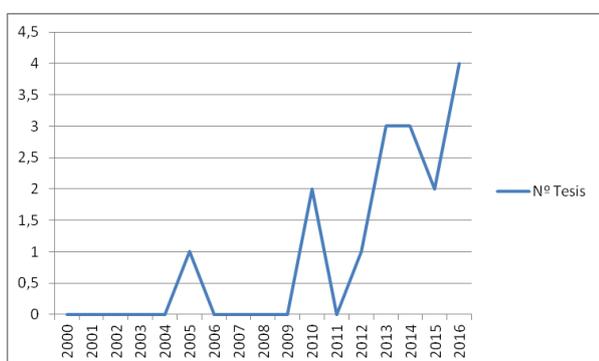


Figura 1: Evolución de la producción científica de Tesis Doctorales sobre Aprendizaje Servicio.
Fuente: elaboración propia

Respecto al género en la autoría de las tesis, hay un predominio claro de las mujeres (62,5%) frente a los hombres (37,5%).

Las universidades en las que se presentaron mayor número de tesis relacionadas con el ApS fueron la de Barcelona, la de Santiago de Compostela y la de Jaume I de Castellón (con 2 investigaciones) y con un trabajo figuran las Universidades de Almería, Deusto, Girona, Granada, Navarra, Valencia, Valladolid, la Universidad Autónoma de Madrid, la Complutense de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

En cuanto al análisis de la metodología de investigación empleada en las tesis analizadas, hay que indicar, en primer lugar, que el 37,5% de las mismas no incluyeron referencias sobre este aspecto en la información que figura en la base TESEO. En las tesis restantes los diseños más utilizados han sido la investigación evaluativa con un 18,75%, seguidos por el mixto, el cuasi-experimental y el estudio de casos (los tres enfoques con un 12,5%) y, en último lugar, el no experimental (6,25%). Para la recogida de información se aplicaron, principalmente, el análisis documental, los cuestionarios, las entrevistas y los grupos de discusión.

Cabe destacar que las investigaciones sobre el aprendizaje servicio llevadas a cabo en las tesis doctorales se enfocaron prioritariamente en los estudiantes, con especial incidencia en los universitarios, seguidos de los que cursan enseñanza secundaria y, por último, los que se encuentran en la etapa de educación primaria. Aparecen también otros destinatarios (voluntariado, profesionales de recursos públicos y representantes de entidad social y administradores y operadores culturales). En la tabla 3 se muestra esta distribución, teniendo en cuenta que una misma tesis puede integrar más de un colectivo de los destinatarios comentados.

Destinatarios	Nº Tesis Doctorales
Alumnado universitario	11
Alumnado de enseñanza secundaria	4
Alumnado de enseñanza primaria	2
Otros	3

Tabla 3. Destinatarios de las propuestas de ApS en las Tesis Doctorales analizadas. Fuente: elaboración propia

Las temáticas en las que se ha centrado el interés de la comunidad científica sobre la metodología del aprendizaje servicio en el período revisado están muy relacionadas con dos factores. El primero se refiere a los diversos beneficios que aporta este enfoque en dimensiones como la sociedad del conocimiento, la formación cívica y la participación ciudadana, la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el emprendimiento social, la dimensión social de la Universidad, los aprendizajes académicos, la orientación educativa, las relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad o la salud de los estudiantes. Y, el segundo se vincula con propuestas de implementación y evaluación de programas de aprendizaje servicio en diferentes contextos, especialmente educativos.

5. Conclusiones

En los últimos años se ha incrementado una mayor concienciación sobre la responsabilidad de las universidades e instituciones de educación superior a la hora de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio de la comunidad.

La educación superior debe reforzar sus

funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (UNESCO, 1998).

De este modo el compromiso social que presenta la educación superior ha llevado a repensar los planteamientos metodológicos y a mostrar las fortalezas de la propuesta pedagógica del aprendizaje servicio como un enfoque de articulación y encuentro de intencionalidades y culturas institucionales.

Tal y como hemos venido presentando en este trabajo de investigación, el aprendizaje servicio resulta ser pues una metodología particularmente innovadora ya que contribuye a superar la brecha entre teoría y práctica y articula las misiones de extensión, investigación y docencia aportando beneficios simultáneamente a la responsabilidad social y la excelencia académica.

Al conectar las prácticas solidarias con posibilidades de acción profesional, los proyectos de aprendizaje servicio pueden contribuir a formar graduados universitarios conocedores y comprometidos con las necesidades sociales.

Con todo ello podemos concluir que el estudio realizado nos ha mostrado el

interés creciente en el ámbito académico y científico por el aprendizaje servicio ya que se trata de una metodología pedagógica que promueve el desarrollo de numerosas y muy diversas competencias a través de actividades educativas que incluyen el servicio a la comunidad.

El ApS se caracteriza por ser una propuesta innovadora, que puede transformar el proceso de adquisición de conocimientos y convertirse en un camino participativo de educación cívica y de formación en valores para la ciudadanía.

El contexto universitario destaca en las tesis analizadas como uno de los prioritarios para el desarrollo de programas de ApS.

Se puede destacar la idoneidad de esta metodología para aprender contenidos curriculares, para cambiar la percepción del alumnado sobre la concepción de la universidad, para desarrollar valores y actitudes relacionadas con la ciudadanía, para gestionar cambios en la formación inicial de los estudiantes y de los futuros graduados (reforzando las dimensiones de competencia profesional, por ejemplo), entre otras finalidades.

Y, aunque se percibe una tendencia creciente en el campo científico y académico por el ApS, constatable en la progresión en el número de tesis doctorales defendidas en España en los últimos años con esta temática como foco de investigación, y se tienen los "estímulos que pueden ser aprovechados para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio (...) no puede decirse que esta metodología de

trabajo educativo haya calado en el sistema, hablemos del nivel de enseñanza que preferimos. Tampoco desde luego en la Universidad" (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015, 93-94).

Por lo que resulta necesario, como propuesta de futuro, incorporar este enfoque metodológico en todas las etapas educativas. Para ello, será de gran ayuda la labor de difusión de experiencias y buenas prácticas de aprendizaje servicio que puedan llevar a cabo los investigadores y estudiosos de esta temática.

6. Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005). *Libro Blanco para el título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

Andrea, F., y Lidón, M. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: Una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4). Recuperado de: <http://www.aufop.com>.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23.

Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

Hersh, L., Simone, D., Moser, U., y Konstant, J. (1999). *Proyectos sobre competencias en la OCDE*. París: OCDE.

Jacoby, B. et al. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado, BOE núm. 247, de 15 de octubre de 2015.

Piqué, B., y Forés, A. (2012). *Propuestas metodológicas para la educación superior*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/30702>.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. et al. (2006). *Aprenentatge Servei*. Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje y servicio para la adquisición de las competencias básicas*. Barcelona: Octaedro.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE núm. 318, de 31 de diciembre de 2010.

Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad*. Barcelona: Octaedro.

UNESCO (octubre, 1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.

Percepción del profesorado y calidad en experiencias de Aprendizaje Servicio. Un estudio de caso

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo, María Cabillas Romero, Virginia Martínez Lozano

Universidad Pablo de Olavide, España

Resumen

Se presenta una experiencia de ApS desarrollada en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). El eje central del trabajo es la configuración de una comunidad de práctica en el centro educativo al que vinculamos el servicio en el proceso formativo del alumnado de 1º de Educación Social. Basado en un estudio de encuesta, el trabajo evalúa la percepción que tiene el profesorado de la calidad de la colaboración establecida. Los hallazgos cuestionan las perspectivas utilitaristas de los vínculos en este tipo de experiencias y destacan las características de la naturaleza del servicio que hace la alianza significativa. Se identifican varios factores cruciales: el tiempo de dedicación del servicio, la continuidad del mismo, la cultura organizacional de las organizaciones colaboradoras y las percepciones de la necesidad del servicio en el que se colabora. En esta línea, concluimos resaltando algunas claves que permiten la sostenibilidad de la colaboración y la gestión de vínculos más significativos entre la universidad y la comunidad.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, comunidad de práctica, redes de colaboración, compromiso social universidad-comunidad, colegialidad, pedagogía de frontera.

Fecha de recepción: 9/II/2017

Fecha de aceptación: 9/III/2017

Perception of teachers and networking quality in service learning. A case study

Abstract

This paper presents the results of a service learning experience at the University Pablo Olavide (Seville). At its core, this work has the organization of a community of practice in the school in which 1st year students of the degree of Social Education had their activities. Based on the results of our survey, this paper analyzes how teachers perceived the quality of the established collaboration. Our findings challenge functional readings of the boundaries stemming from this type of connection; furthermore, they highlight the characteristics of the given service as leading towards meaningful alliances. Here we identify several key factors: time of the given service, its continuity, the organizational culture of the collaborating institution, and their perception of the need addressed by the service learning. In this line, to conclude we point at elements that allow the sustainability of collaborations, and the management of more relevant boundaries between university and community.

Keywords

Service learning, community of practice, networking, university–community social partnerships, collegiality, border pedagogy.

1. Introducción

Entre los muchos retos que las instituciones universitarias han de abordar se encuentra la incorporación de una pedagogía que no se reduzca a la noción simplista de campus sino que se abra a nuevos espacios a través de la creación de redes que favorecen la formación académica del alumnado con el compromiso social que la universidad lleva de manera inherente en sus principios básicos (Rodríguez-Izquierdo et al, 2009). Desde nuestra experiencia, el aprendizaje servicio (ApS en adelante) responde a esta necesidad en cuanto que posibilita la incorporación de escenarios sociales de práctica real a la enseñanza universitaria que se ve necesariamente alterada, ampliada y redefinida.

La participación de las instituciones en la puesta en marcha de las experiencias es sustancial, no solo para poder ofrecer al alumnado el servicio a realizar sino también para que se corresponsabilicen con sus aprendizajes (Hodkinson, Biesta y James, 2007) y con la mejora de los modelos docentes que intentamos impulsar desde la institución universitaria. Sin su compromiso este esfuerzo será en vano o será mucho más costoso, pudiendo no dar los resultados esperados. La construcción de estas alianzas es una preocupación compartida por muchas instituciones universitarias al tratarse de una tarea compleja y multidimensional. Es decir, para que sea sostenible, la institución universitaria, el profesorado, el alumnado y los socios de la comunidad deben ver los beneficios del esfuerzo compartido. En

gran medida, el éxito de la colaboración y de esta metodología se sustenta en que todas las partes implicadas se identifiquen con los objetivos compartidos (Bringle y Hatcher, 2002, Chupp y Joseph, 2010; Jacoby y Associates, 2003; McMillan, 2011).

Una evaluación de experiencias con ApS que se centre sólo en los aprendizajes del alumnado no aporta todos los datos necesarios sobre los impactos de esta metodología. Un curso de ApS puede cumplir con los objetivos de aprendizaje pero no necesariamente con la satisfacción de todos los participantes, incluidos los de la comunidad donde se presta el servicio. En consecuencia, pensamos que también deben evaluarse los impactos en la comunidad con la que se colabora para sostener el sentido (calidad) de la colaboración y del servicio prestado. Sin embargo, con demasiada frecuencia, la evaluación del ApS se limita al beneficio que recibe el alumnado olvidando el papel esencial de las instituciones colaboradoras para promover este tipo de redes.

En el contexto anglosajón existen varias investigaciones que siguen esta línea de trabajo, indagando sobre el impacto del ApS en la comunidad con la que se colabora. Entre los trabajos realizados destacan los de Bringle et al., (2002), Clayton et al., (2010) y Chupp y Joseph (2010). Situándonos en el territorio español el impacto en el aprendizaje de los estudiantes ha sido bien documentado. Sin embargo, sabemos muy poco sobre cómo las entidades perciben el esfuerzo que requiere esta colaboración.

El trabajo que se presenta tiene interés por responder a este vacío al indagar en la calidad del entramado relacional en el que necesariamente se articula la colaboración en la práctica del ApS. De acuerdo con Clayton et al. (2010), entendemos que no todas las relaciones son satisfactorias, tal vez porque la relación en cuestión es nueva y en desarrollo, se ha deteriorado la colaboración, o bien porque ha llegado a un estancamiento como asociación.

El eje de este trabajo resulta de dos proyectos de innovación de ApS. Uno de los proyectos giró en torno a la triangulación de la enseñanza (curso 2014-2015) y el otro sobre coteaching reflexivo (curso 2015-2016), ambos desarrollados en el marco del Plan de Innovación y Desarrollo Docente de la UPO.

En concreto, en esta comunicación se presentan los resultados de un estudio en el que se analiza la satisfacción percibida por el profesorado sobre la colaboración establecida, buscando asimismo identificar sus debilidades, fortalezas y propuestas de mejora, con la intención de realizar aprendizajes institucionales que nos permitan potenciar el sentido y la calidad del servicio y la sostenibilidad de este tipo de redes entre universidad-comunidad.

2. Marco teórico

En el centro del trabajo se encuentra el concepto de comunidad de práctica, un concepto descrito por Wenger (1998) donde se visualiza el aprendizaje como una característica de la práctica en el que un grupo social se dedica a la

realización sostenida de un proyecto común (Hildreth y Kimble, 2004; Kimble, Hildreth y Bourdon, 2008; Wenger, 1998) y en la que todos los participantes se sitúen como aprendices (Aramburuzabala, 2013). Además Wenger nos ofrece un marco que nos permite analizar el aprendizaje dentro de un contexto social caracterizado como un espacio en el que se construyen relaciones horizontales en las que unos aprenden de otros a medida que interactúan con regularidad y desde la reciprocidad.

Glazer y Hannafin (2006) definen la comunidad de práctica con tres rasgos esenciales: a) compromiso mutuo de todos los miembros; b) repertorio compartido (acciones, lenguaje y prácticas comunes en que se engranan todos los miembros de la comunidad, y c) acciones conjuntas de mejora, es decir, objetivos compartidos. En este proyecto intentamos generar evidencias de si en la experiencia evaluada estas características están presentes.

Además de en estas bases, este trabajo se sustenta en una forma de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje siguiendo a varios autores que lo han denominado pedagogía de los límites (border pedagogy) (Hayes y Cuban, 1997; Keith 1998; Skilton-Sylvester y Erwin 2000; Taylor 2002; McMillan, 2011) y a los que, basándonos en gran medida en la pedagogía crítica y en la crítica al posmodernismo (Anzaldúa, 1987; Giroux, 1992), hemos traducido como pedagogía de frontera. Estos autores argumentan que las metáforas de fronteras y de cruce de fronteras

(border-crossing) son útiles e importantes “como punto de partida para describir y repensar la naturaleza del aprendizaje-servicio” (Hayes y Cuban, 1997: 74).

En particular, partimos de la interacción de dos comunidades muy disímiles constituidas por una parte, por la institución universitaria; y por la otra, por el claustro del CEIP Andalucía, un escolar ubicado en el Polígono Sur (una Zona de Transformación Social de Sevilla). Este es el centro escolar donde el alumnado de 1º del Grado de Educación Social realiza el servicio. Llamamos a estas comunidades de práctica de frontera por encontrarse en la intercesión entre dos realidades sociales situadas en contextos culturales muy diversos y que interactúan a través de un sistema de actividad y compromiso en actividades conjuntas (Lave y Wenger, 1991; McMillan, 2011). También nos referimos a ellas como una comunidad ampliada (expanded community) en el sentido de que no sólo interactúan el alumnado y el profesorado (universitario y del centro escolar) sino que también se incluye a la comunidad a la que se le presta el servicio. En este caso, el Polígono Sur (una zona como ya hemos descrito caracterizada por la exclusión social) donde se ubica el colegio Andalucía, un centro que además se constituye como comunidad de aprendizaje y, por tanto, con conciencia de que cada vez el aprendizaje depende menos de lo que ocurre en el aula y más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, la familia y la calle.

En este cruce de culturas nos interesa

evaluar la percepción que tiene el profesorado de la calidad de la colaboración establecida (partnership) en esta experiencia de ApS. Para ello hemos utilizado el modelo de Enos y Morton (2003), en el que se ofrece un marco que diferencia dos tipos de relaciones: las transaccionales y las de transformación. Como se muestra en la tabla 1, estos autores definen las relaciones transaccionales como instrumentales y, a menudo, orientadas a completar tareas a corto plazo. Las personas se unen sobre la base de un intercambio, cada uno ofrece algo que los otros desean. Ambos se benefician del intercambio pero no se espera ningún cambio a largo plazo. Mientras que en las relaciones de transformación ambas personas crecen y cambian debido a compromisos más profundos y más sostenibles. En una relación de transformación, las personas se unen en procesos más abiertos, de duración indefinida a largo plazo, que conllevan una receptividad para explorar posibilidades emergentes, retomar y revisar sus propios objetivos e identidades y para desarrollar las instituciones en las que trabajan más allá del status quo. Clayton et al. (2010) amplían este modelo en un continuo en el que incluyen las relaciones de explotación, que no llegan incluso ni a ser relaciones transaccionales pues se caracterizan por la unilateralidad, intencional o no intencional, en la que una de las partes o ambas llegan a aprovecharse o incluso a dañar la relación.

<i>Transaccional</i>	<i>Transformación</i>
Corto plazo	Largo plazo indefinidas

Basada en proyectos	Basada en cuestiones/asuntos
Limitada, compromisos planeados	Dinámica, compromisos abiertos
Trabaja dentro de los sistemas	Crea nuevos sistemas
Mantiene identidades separadas	Creo identidad de grupo
Acepta las metas institucionales	Examina críticamente las metas
CADA UNO SE BENEFICIA	CADA UNO CRECE

Tabla 1. Características de las relaciones transaccionales y de transformación. Fuente: Clayton et al. (2010, 8).

3. Metodología

Esta investigación optó por un diseño de tipo descriptivo-interpretativo basado en un estudio de caso. Se ha optado por este enfoque porque, como ponen de manifiesto Stake (2010) y Simons (2011), los estudios de caso nos permiten comprender en profundidad la complejidad de los fenómenos en un entorno natural. El contexto del estudio de caso ha sido ya descrito en el apartado anterior.

El estudio se ha desarrollado en dos etapas complementarias. La primera, realizada mediante un estudio de encuesta a través de un cuestionario al claustro del CEIP Andalucía. En la segunda, aún en curso, se aplicará la técnica de la entrevista semi-estructurada como metodología cualitativa con el objeto de obtener una información más valorativa que complementará las contribuciones logradas mediante el cuestionario. En esta comunicación, vamos a presentar

los resultados de la primera parte del trabajo.

Participantes

En el estudio han participado 24 maestros y maestras de educación infantil y primaria. El 9,7% son hombres y el 90,3% mujeres, oscilando sus edades entre los 28 y los 57 años. Siendo la media de 32 años. La experiencia docente oscila entre los cuatro y los veinte años. Sus niveles de formación son muy variados. Siendo el 74% diplomados en magisterio y el 26% licenciados o en posesión de algún máster o título de postgrado.

Instrumentos

El cuestionario, elaborado ad hoc, fue desarrollado sobre la base de la Escala de Evaluación de la Relación de Transformación de Clayton et al. (2010). Cuenta con un bloque inicial de datos de identificación (sexo, edad, años de experiencia y la formación) y once preguntas de carácter abierto y cerradas. Cinco preguntas donde el profesorado tenía que posicionarse sobre la experiencia en relación a: la satisfacción con la colaboración, los resultados obtenidos, el sentido de la colaboración, el tiempo dedicado al servicio, el compromiso de los agentes implicados y el crecimiento profesional que aporta la participación en la experiencia. El cuestionario continúa con una pregunta sobre la necesidad a la que responde el servicio. Se trata de una a pregunta de respuesta múltiple a elegir entre: real por ambas partes (colegio y universidad), real solo para el colegio, a una necesidad solo para la

universidad o no responde a una necesidad real para ninguna de las partes. A continuación, se pide a los participantes que den una puntuación global, del 1 al 10, a la colaboración y a la necesidad de continuar en el futuro con la colaboración. Por último, tres preguntas abiertas donde se pregunta por las tres fortalezas principales de la colaboración, las tres debilidades y tres propuestas de mejora.

Las opciones de respuesta a los ítems reflejan diferentes posibilidades a lo largo de un continuo desde la opción de relación de explotación, a la transaccional, o a la transformacional. Las opciones en la relación de explotación reflejan los resultados negativos (por ejemplo, los costos son superiores a los beneficios) a una o ambas partes. Las opciones en la relación transaccional reflejan beneficios para una o ambas partes, pero no hay crecimiento. Las opciones en la relación transformacional refleja el crecimiento a través de la relación.

Procedimiento

Los cuestionarios se realizaron en el centro al finalizar la colaboración del segundo año. Se pasó al finalizar una reunión en la que se encontraba todo el claustro.

Análisis de datos

El análisis de los cuestionarios se ha realizado mediante un estudio estadístico de los datos obtenidos a través de un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes para lo que se utilizó el software estadístico SPSS

V.23.0.

Finalmente, para el análisis de contenido de las preguntas abiertas se redujo la información en una matriz en torno a tres categorías: debilidades, fortalezas y propuestas de mejora para el futuro de la red. Para facilitar el análisis se utilizó el programa QSR N-Vivo 11 que agilizó la agrupación en categorías temáticas.

4. Resultados y discusión

Los hallazgos se presentan de acuerdo al análisis descriptivo de las respuestas de cada uno de los ítems del cuestionario. En primer lugar, en la tabla 2 se aprecian algunas valoraciones sobre la colaboración en términos generales.

Ítem	4. Muy satisfactoria		3. Bastante satisfactoria		2. Poco satisfactoria		1. Nada satisfactoria	
	f	%	f	%	f	%	f	%
La colaboración ha sido	18	75	3	12,5	2	8,3	0	0
Los resultados obtenidos han sido	17	70,8	4	16,6	2	8,3	1	4,1
El sentido de la colaboración ha sido	18	75	3	12,5	1	4,1	1	4,1
El tiempo dedicado al servicio ha sido	8	33,3	7	29,6	4	16,6	5	20,8
El compromiso de todos los agentes implicados (claustro del centro, alumnado y profesorado de la universidad) ha sido	15	62,5	5	20,8	3	12,5	1	4,1
Esta colaboración implica un crecimiento a nivel profesional	19	79,1	4	16,6	1	4,1	0	0

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de valoraciones sobre la colaboración. Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, veintidós de los veinticuatro participantes entiende que la colaboración ha sido entre muy satisfactoria y bastante satisfactoria. Merece la pena destacar que nadie manifiesta que la colaboración haya sido nada satisfactoria. Es decir, en su

inmensa mayoría los participantes expresan una valoración general muy positiva de la colaboración mantenida.

A la pregunta sobre los resultados obtenidos las respuestas son igualmente bastante satisfactorias al igual que respecto al sentido de la colaboración. Cabe subrayar el tiempo como la cuestión que el profesorado participante considera menos satisfactoria. Tema que aparece posteriormente en las preguntas abiertas entre las debilidades mencionadas. Resultados que son consistentes por los obtenidos por Mérida, González, y Olivares (2014).

Los valores en la percepción sobre el compromiso de los participantes son altos o muy altos en relación a la satisfacción percibida. Tratándose de uno de los factores destacados por Glazer y Hannafin (2006) para entender como constitutivos en una comunidad de práctica.

La valoración de la colaboración como un factor de crecimiento es idénticamente satisfactoria o muy satisfactoria. Como apuntan Bringle y Hatcher (2002) los cursos de ApS de alta calidad demuestran que la reciprocidad entre la universidad y la comunidad es fundamental debido a que el servicio está diseñado y organizado para satisfacer el crecimiento de todos los participantes. Hay que destacar además que este elemento constituye un aspecto esencial en las relaciones de transformación. Como consecuencia de todo ello, se puede afirmar que el profesorado no solo percibe que los

beneficios de la colaboración han merecido la pena sino que además les aporta en su crecimiento profesional.

Profundizando más en el objetivo al que responde el servicio, como se muestra en la tabla 3, la mayor parte del profesorado describe que la necesidad a la que responde esta colaboración es mutua. Solo en tres casos el profesorado expresa que la necesidad real es sobre todo del colegio y en un caso que es de la universidad. Resulta de interés que ninguno de los participantes percibe que la necesidad no es de ninguna de las dos partes.

	<i>f</i>	%
Responde a una necesidad real por ambas partes (colegio y universidad)	20	83,3
Responde a una necesidad real sobre todo del colegio	3	12,5
Responde a una necesidad solo para la universidad	1	4,1
No responde a una necesidad real para ninguna de las partes	0	0

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje del objetivo de la colaboración. Fuente: elaboración propia

Haciendo una lectura general de las dos tablas anteriores, podemos concluir que según los resultados el profesorado destaca el beneficio y el sentido del servicio, lo que al menos indica que no perciben la colaboración como una relación explotativa o beneficiosa solo para una de las partes.

En cuanto al ítem de cómo valoran la necesidad de continuar con la colaboración en el futuro, los resultados se muestran en el gráfico 1. En términos generales, la necesidad del servicio (eje vertical) es percibida de manera muy satisfactoria (eje

horizontal) lo que parece justificar la necesidad de continuar la colaboración.

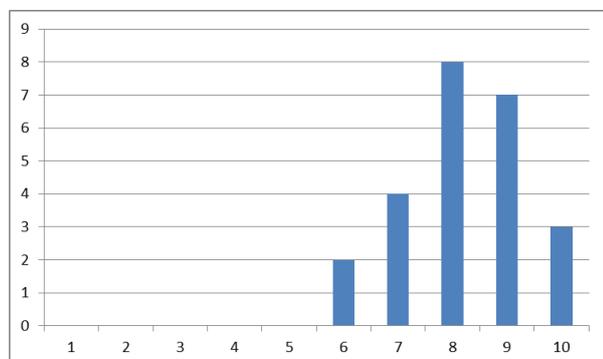


Gráfico 1. Continuidad de la colaboración

Por último, en relación a las preguntas cerradas, es relevante apuntar que la puntuación global a la colaboración del 1 al 10 es de 8,5 siendo la distribución de la siguiente forma (Ver Gráfico 2). En el eje vertical dieciséis de los veinticuatro participantes valoran por encima de seis la colaboración (eje horizontal).

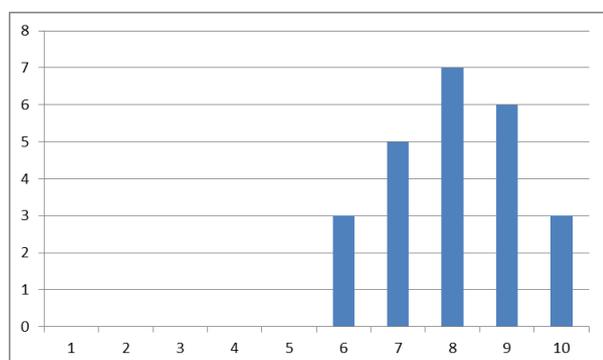


Gráfico 2. Puntuación global a la colaboración

En cuanto a las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas se organizaron en torno a las categorías de debilidades, fortalezas y propuestas de mejora para el futuro de la red. En relación a las fortalezas, los principales

resultados se reflejan en la tabla 4.

	f	%
Motivación personal en la tarea	19	78,1
Motivación de su alumnado	18	75
Reflexión sobre la propia práctica	16	66,6
Nuevas ideas para la práctica	14	58,3
Desarrollo profesional	9	37,5
Complementariedad de objetivos educativos	8	33,3

Tabla 4. Principales fortalezas de la colaboración. Fuente: elaboración propia

En la tabla 5 se recogen que las principales debilidades percibidas por el profesorado se centran en la falta de tiempo, falta de continuidad en la colaboración para establecer un proyecto común compartido, la falta de experiencia previa de colaboración con estudiantes de educación social, la diversidad de expectativas, la variabilidad de objetivos y la falta de liderazgo.

	f	%
Falta de tiempo	18	75
Falta de continuidad para establecer un proyecto común compartido	14	58,3
Falta de experiencia previa de colaboración con estudiantes de educación social	12	50
Diferentes expectativas	7	29,1
Falta de liderazgo	6	25
Variabilidad de objetivos	4	16,5

Tabla 5. Principales debilidades de la colaboración. Fuente: elaboración propia

Cuando el profesorado indica la falta de liderazgo pone de manifiesto que esta experiencia quiebra las expectativas de las formas tradicionales de entender la colaboración docente con la universidad. Tal vez porque tradicionalmente se parte del modelo de experto en la que se dan relaciones más jerárquicas (saber-ignorancia). Nosotros lo interpretamos como una colaboración basada en la confianza mutua y por lo tanto uno de los logros relevantes de esta experiencia que supera ese modelo.

Cuando se les pregunta por propuestas de mejora para el futuro de la red, la tabla 6 expresa, que, por lo general las respuestas a esta pregunta la mitad de los participantes señalan un compromiso decidido del profesorado con el deseo de participar de manera activa en el proceso.

	f	%
Más tiempo de dedicación del alumnado	2	8,3
Más continuidad en la colaboración	12	50
Distribución más clara de las responsabilidades	5	20,8
Participación en la evaluación del alumnado	2	8,3
Mayor decisión en el diseño de la experiencia	3	12,5

Tabla 6. Propuestas de mejora para la colaboración. Fuente: elaboración propia

5. Conclusiones

Hemos pretendido construir un cierto conocimiento sobre la percepción que tiene el profesorado del CEIP Andalucía

sobre la calidad de la colaboración establecida con la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, así como sobre las fortalezas, debilidades y propuestas para el futuro de la red.

De manera global, los resultados nos llevan a la conclusión de que la valoración que hacen sobre la calidad de la colaboración establecida es muy positiva. El profesorado, en general, considera que este proyecto beneficia tanto al colegio como a la universidad y que se trata de una colaboración que se realiza en pie de igualdad. Los datos también ponen de manifiesto que en esta colaboración están presentes algunas de las características esenciales que definen la comunidad de práctica como son: el compromiso mutuo de todos los miembros y las acciones conjuntas de mejora, es decir, objetivos compartidos pues en alguna medida en las propuestas dadas por el profesorado se manifiestan estos rasgos. Existe así un acuerdo bastante generalizado sobre la idea de que la base de la colaboración es de bastante horizontalidad y desde la reciprocidad. Por lo que se desprende de los resultados diríamos que nuestra relación estaría entre un tipo de relación transaccional y transformacional.

En segundo lugar los resultados nos indican algunas claves necesarias para mejorar la sostenibilidad de la colaboración y la gestión de vínculos más significativos entre la universidad y la comunidad. En concreto, tienen que ver con la continuidad y el tiempo que este tipo de colaboraciones demanda

para poder pasar de un tipo de relación transaccional a una transformacional. En otras palabras, este tipo de redes de ApS para ser no solo satisfactorias sino transformacionales requieren marcos de colaboración a largo plazo entre la universidad y la comunidad.

En tercer lugar, los hallazgos cuestionan las perspectivas utilitaristas de los vínculos establecidos en este tipo de experiencias y destacan la importancia de la naturaleza crítica del servicio que hace la alianza significativa. Dicho de otro modo, no se trata de cualquier servicio. Se trata de encontrar un servicio relevante para ambas instituciones, para la universidad que encaje claramente en la naturaleza de las competencias que quiere impostar en el alumnado y para la entidad colaboradora que concuerde con sus necesidades reales.

Con esta experiencia hemos aprendido que para que el potencial de la metodología de ApS se revele el contexto importa. No es indiferente dónde se realice el servicio, o con quién se colabore. El lugar importa y la contraparte para la colaboración también es esencial. Para que un proyecto de ApS involucre y beneficie a todos los participantes se requiere una responsabilidad compartida desde el momento de la planificación. Los compromisos tienen que ser mutuos, así como la concordancia de estilos para impostar en el alumnado lo que perseguimos: una educación liberadora, dialógica, de compromiso social, multidisciplinar.

Por último, esta investigación también

revela que los estudios sobre la evaluación de la calidad relacional de la colaboración son necesarios para que los proyectos de ApS puedan ayudar al crecimiento de los miembros de cada una de las instituciones colaboradoras y para aprender de la experiencia de trabajar juntos a través de la reflexión crítica de los aspectos en los que se necesita mejorar para que los objetivos se alineen con las expectativas de todas las personas involucradas.

Como ejes para investigaciones futuras proponemos desarrollar estudios que midan la calidad de estas colaboraciones a través de estudios longitudinales que permitan evaluar los efectos a largo plazo de las redes de colaboración universidad-comunidad.

6. Referencias bibliográficas

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de la Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2002). Campus-community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516.

Chupp, M., y Joseph, M. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 190-212.

- 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.
- Enos, S., y Morton, K. (2003). Developing a theory and practice of campus community partnerships. En B. Jacoby y Associates (Eds.), *Building partnerships for service-learning* (pp. 20-41). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Glazer, E. M., y Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193.
- Hayes, E., y Cuban, S. (1997). Border pedagogy: A critical framework for service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 4: 72-80.
- Hildreth, P. y Kimble, C. (Eds.) (2004). *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*. Londres: Idea Group Inc.
- Hodkinson, P., Biesta, G., y James, D. (2007). Understanding learning cultures. *Educational Review*, 59(4), 415-427.
- Jacoby, B., y Associates (Eds.). (2003). *Building partnerships for service-learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Keith, N. (1998). Community service for community building: The school-based service corps as border crossers. *Michigan Journal for Community Service-learning*, 5: 86-96.
- Kimble, C., Hildreth, P. y Bourdon, I. (Eds.) (2008). *Communities of practice: Creating learning environments for educators*. Charlotte, NC: Information Age.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in Higher Education*, 16(5), 553-564.
- Mérida, R., González, E., y Olivares, M. Á. (2014) Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad. Evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación*, 24:1, 95-110.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M.; Guerra de los Santos, J. M., Y Herrera, M. R. (2009). Experiencia de coordinación docente: Construyendo una cultura reflexiva y colaborativa de la docencia universitaria en el marco de la puesta en marcha de los ECTS. En R. Roig, *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 389-398). Madrid: Marfil.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Skilton-Sylvester, E., & Erwin, E. (2000). Creating reciprocal learning relationships across socially-constructed borders. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, (Fall): 65-75.

Taylor, J. (2002). Metaphors we serve by: Investigating the conceptual metaphors framing national and community service and service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 9, 1: 45-57.

Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española

María del Mar Lorenzo Moledo, Ígor Mella Núñez, Jesús García Álvarez, Cristina Varela Portela

Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

La investigación en aprendizaje servicio en España se ha caracterizado por la ausencia de estudios que empleen diseños experimentales, por carecer de datos longitudinales de los efectos a largo plazo, por utilizar muestras pequeñas y porque buena parte de los estudios se basan en las percepciones de alumnos y profesores. Justamente, partiendo de esta realidad, nuestro objetivo en este trabajo es presentar el diseño de una investigación experimental centrada en estudiar la pertinencia del aprendizaje servicio como marco de innovación y desarrollo de los procesos de aprendizaje en las universidades españolas y evaluar la eficacia del aprendizaje servicio para mejorar las competencias sociales y las destrezas cívicas así como los conocimientos técnicos (contenidos disciplinares) de los estudiantes universitarios.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, institucionalización, universidad, investigación.

Fecha de recepción: 9/II/2017

Fecha de aceptación: 9/II/2017

Research aimed at institutionalizing service learning in the Spanish university system

Abstract

Service learning research in Spain has been characterized by the absence of studies using experimental designs due to a lack of longitudinal data regarding long-term effects, to the use of small samples and because many of these studies are based on students and teachers' perceptions. Given this context, the aim of this work is to present the design of an experimental research focused on studying the relevance of service learning as a framework for innovation and development of learning processes in Spanish universities; and also to evaluate the effectiveness of service learning in order to improve social competences and civic skills, as well as technical knowledge (disciplinary content) of university students.

Keywords

Service learning, institutionalization, university, research.

1. Introducción

Distintas instancias internacionales afirman la necesidad de que la universidad cree las condiciones adecuadas para fomentar un aprendizaje más centrado en el estudiante y haga uso de métodos de enseñanza innovadores. Así lo reconocen los Ministros de Educación de los países implicados en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en la Declaración de Bucarest (2012).

Ciertamente, uno de los métodos que más se focaliza en torno al aprendizaje del estudiante es el aprendizaje servicio (ApS), donde los alumnos aprenden mientras actúan sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. En una propuesta de aprendizaje servicio se combinan, pues, el aprendizaje de contenidos académicos con el entrenamiento en la disponibilidad (habilidades) para movilizarlos en contextos reales (Puig, 2009; Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015). El alumnado tiene así la oportunidad de transferir esos aprendizajes para atender necesidades concretas.

Es justo reconocer la existencia de un extenso acuerdo a la hora de considerar la vertiente académica como la principal finalidad de las instituciones de educación superior. No obstante, en una sociedad del aprendizaje y una economía del conocimiento como las actuales, se le exige a la universidad que ofrezca una formación integral que redunde no solo en una formación técnica de calidad sino también en un

aumento de la responsabilidad social y el compromiso cívico del alumnado (McIlrath, Lyons, y Munck, 2012; Santos Rego y Lorenzo, 2007). Se trata, pues, de formar a los estudiantes universitarios no solo como profesionales sino también como ciudadanos, exigencia demandada por el EEES y que reclama romper con los patrones clásicos del sistema universitario (Martínez, 2008).

Así pues, el objetivo de este trabajo no es otro que presentar el diseño y desarrollo de una investigación centrada en estudiar la pertinencia del aprendizaje servicio como marco de innovación y desarrollo de los procesos de aprendizaje en las universidades españolas; y evaluar la eficacia del aprendizaje servicio para mejorar las competencias sociales y las destrezas cívicas así como los conocimientos técnicos de los estudiantes universitarios¹.

Lo que pretendemos es validar un modelo de institucionalización de la metodología del aprendizaje servicio en la universidad española. En nuestro contexto, a pesar del incremento de iniciativas que trabajan en pro de la institucionalización de esta metodología, el discurrir del ApS ha sido lento, a diferencia de lo acontecido en otras latitudes, caso de los Estados Unidos de América, donde la institucionalización es no solo palpable, sino objeto de preocupación y estudio consistente (Bringle y Hatcher, 2000; Furco, 2007). Además, para este modelo de institucionalización que

¹ www.usc.es/apsuni

defendemos es necesario, cuando menos, trabajar a dos niveles: el ApS como filosofía, y el ApS como programa (Puig, Palos, Martín, Rubio, y Escofet, 2016).

Ahora bien, no son pocos los trabajos que se han publicado y que, en sentido estricto, carecen de evidencias empíricas consistentes al respecto, basando buena parte de sus afirmaciones, y aún conclusiones, en las experiencias (por supuesto, valiosas en la mayoría de los casos), de profesores bien dispuestos al uso de la mencionada metodología. Y es así como llegan a explicar buenos resultados en sus alumnos, sin que medie un diseño riguroso de investigación.

Sin embargo, si lo que pretendemos es afirmar las posibilidades del aprendizaje-servicio en el contexto universitario español, lo primero es no olvidar que una dinámica de instalación como la que se pretende exige un grado suficiente de conocimiento sobre aquellos elementos y factores que podrán determinar el éxito en la introducción de esta metodología. Para ello, en este trabajo se presenta el proceso de institucionalización del ApS seguido en la Universidad de Santiago de Compostela, articulado en torno a un proyecto de investigación. Se expone el procedimiento por el cual se diseñó y se está implementando y evaluando (con instrumentos cualitativos y cuantitativos) un programa que incluye a 20 experiencias de aprendizaje-servicio.

2. El ApS en la educación superior: la institucionalización como desafío

Para comenzar, podemos definir el ApS como aquella acción educativa en la que los estudiantes, previa identificación de una necesidad, realizan algún tipo de servicio, gracias al cual mejoran su conocimiento de una disciplina y amplían su sentido de responsabilidad social (Ugarte y Naval, 2010). Esta definición nos sitúa en posición de afirmar que los programas de aprendizaje servicio se asocian, en su definición, aplicación y desarrollo, a patrones de mejora cognitiva y social del alumnado. Así, la propia denominación de esta metodología da buena cuenta de su dualidad epistémica: por un lado, aprendizaje en tanto que dimensión asociada al rendimiento académico de los estudiantes; y, por otro, servicio como dimensión vinculada al compromiso cívico del alumnado (Santos Rego et al., 2015).

Esta dualidad se ve reflejada en la bibliografía al respecto. Un primer ejemplo es el de Tapia (2004), cuando afirma que el ApS supone, además de un servicio de calidad a la comunidad, la firme integración del aprendizaje disciplinar en dicho servicio. Del mismo modo, Howard (2003) identifica tres elementos esenciales en el aprendizaje servicio: la provisión a la comunidad de un servicio que da respuesta a una necesidad que fue identificada en su seno, el fortalecimiento del aprendizaje académico del alumnado y, en último lugar, el incremento de la responsabilidad social y ciudadana además de la participación activa de los estudiantes en su comunidad. Pero esta dicotomía que caracteriza al impacto del ApS en el alumnado no se establece de

un modo disociado, sino que, siguiendo el paradigma establecido por Furco (2005), en realidad el vínculo existente entre el aprendizaje servicio y el rendimiento académico se establece como consecuencia de los efectos que esta práctica tiene en una serie de factores mediadores: autoestima, empoderamiento, conducta prosocial, motivación y compromiso.

Además, el efecto y los beneficios del aprendizaje servicio pueden ir más allá de los estudiantes y de los potenciales resultados cognitivo-sociales en los mismos, ya que es posible que alcancen al profesorado, a la comunidad y a la universidad en su conjunto, máxime si consigue vincular tres de sus inequívocas misiones: docencia, investigación y responsabilidad social. De sus teóricas ventajas se ha hecho eco en nuestro país la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) con la aprobación de un documento técnico sobre institucionalización del aprendizaje servicio como estrategia docente dentro del marco de la responsabilidad social universitaria para la promoción de la sostenibilidad en la universidad.

Sin embargo, toda práctica que se deriva de la universidad, especialmente aquellas que como el ApS suponen una transformación pedagógica, requieren la incorporación de recursos, ayudas y estrategias que den soporte a la introducción de nuevas actividades y metodologías. Podemos diferenciar así dos factores que se han de implicar necesariamente en el proceso de institucionalización del aprendizaje servicio en la universidad: por un lado,

la integración de la participación en experiencias de ApS en su tejido (por ejemplo como un requisito para que los estudiantes se gradúen); y por otro, su formalización a través de la creación de estructuras organizacionales y medidas de rendición de cuentas (Stater y Fotheringham, 2009).

En la misma línea, Bringle y Hatcher (2000) demostraron en su estudio que en el proceso de institucionalización del aprendizaje servicio es conveniente considerar ciertos aspectos que determinarán el éxito del proceso. El primero de ellos es el respaldo de agencias o iniciativas (en su caso Campus Compact) que asesoran a las instituciones de educación superior a la hora de enfrentar este proceso de cambio paradigmático desde un punto de vista educativo. Destacan también la importancia que tiene desarrollar infraestructuras en las universidades para dar soporte a las actividades de aprendizaje servicio, como puede ser una oficina centralizada que ofrezca apoyo técnico y logístico, incentivos económicos y reconocimiento.

Por tanto, la institucionalización del aprendizaje servicio no es una tarea a emprender de modo aislado y puntual, sino que es un proceso laborioso y constante en el que se han de superar fases consecutivas aunque interdependientes. Así lo recoge Furco (2011) al reconocer tres etapas en el desarrollo de este proceso (Tabla 1).

Etapas	Nivel de desarrollo
1. Creación de masa crítica	Las instituciones universitarias comienzan a reconocer el ApS y a construir las bases de las

	estructuras de apoyo en toda la universidad.
2. Construcción de calidad	Las universidades buscan asegurar el desarrollo de experiencias de ApS de calidad, sobreponiendo esta última a la cantidad de proyectos.
3. Sustentabilidad institucional	La universidad tiene ya completamente institucionalizado el ApS.

Tabla 1. Etapas de desarrollo en la institucionalización del ApS. Fuente: elaboración propia a partir de Furco (2011)

En definitiva, la bibliografía existente al respecto nos sirve de soporte para formular la principal hipótesis del proyecto de investigación presentado en este trabajo: la institucionalización del aprendizaje servicio en la universidad española contribuirá a los procesos de innovación docente, a la mejora de la calidad y al aprendizaje de competencias académicas y sociales que favorecen la inserción laboral y el desarrollo de una ciudadanía más activa.

3. La investigación como medio para la institucionalización del ApS

En primer lugar, es preciso remarcar que el proyecto de investigación que presentamos supone una fase, ciertamente avanzada, dentro de un proceso de institucionalización más amplio. En realidad, en la USC este camino se inició dando a conocer el ApS a la comunidad universitaria a través de múltiples acciones. Esta primera fase de difusión se configuró a través de la organización por parte del Grupo de Investigación ESCULCA de una serie de actividades de carácter formativo, que llegaron a todos los niveles educativos

(Santos Rego et al., 2015). Entre dichas iniciativas destacamos los cursos de formación de profesorado universitario sobre la metodología de ApS (incluidos en el Plan de Formación e Innovación Docente de la USC desde el curso 2011-2012); además del seminario Aprendizaje servicio en la enseñanza no universitaria. El valor de la experiencia (celebrado desde 2015 con periodicidad anual).

Este proceso de difusión se consolidó en el año 2015, cuando la Red de Excelencia Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento, formada por 4 universidades y coordinada desde la USC, organizó el I Simposio Internacional de aprendizaje servicio en la educación superior: innovación, calidad e institucionalización (2015) destinado al profesorado de las tres universidades del sistema universitario de Galicia. Este dinamismo formativo emprendido por la Universidad de Santiago de Compostela dio lugar, asimismo, a la aparición de las primeras experiencias de aprendizaje servicio que se desarrollaron en esta universidad y culminó, en el año 2016, con la organización del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje Servicio Universitario. Del mismo modo, en este período se han realizado numerosas publicaciones científicas sobre el tema, además de la defensa de dos tesis doctorales centradas en analizar la situación del ApS en la USC.

Por tanto, podemos entender el proyecto de investigación que aquí abordamos como una fase avanzada de

un proceso más amplio, con el que se pretende dotar de evidencias a un proceso de institucionalización que no puede, o por lo menos no debe, ser el resultado de meras convicciones y buenas intenciones sin respaldo empírico. Por ello, y teniendo en cuenta los objetivos anteriormente enunciados, la investigación se plantea bajo parámetros metodológicos diversos (Metodología Combinada Integradora Exploratoria) y con una muestra de centros de seis universidades españolas. El estudio se desarrolla en tres fases interdependientes, pero metodológicamente diferenciadas.

En la primera fase se realizó un estudio exploratorio y descriptivo, con la intención de analizar la presencia del aprendizaje servicio como filosofía en la universidad. Se emplearon una serie de instrumentos y técnicas expresamente diseñados para abordar esta tarea en las seis universidades (Buenestado, Álvarez, y González, 2016; Pérez, Vázquez, y López, 2016; Santos Rego, Jover, Naval, Alvarez, Vázquez, y Sotelino, en prensa) (Tabla 2).

Instrumentos	Muestra
Análisis de contenido de planes estratégicos de formación del profesorado en las universidades	6 programas institucionales de formación del profesorado universitario
Análisis de contenido de programas/guías docentes de las materias	174 programas de materias de grado
Cuestionario para analizar la cultura docente en la universidad	1916 profesores universitarios
Entrevista a decanos	42 decanos de facultades

Tabla 2. Instrumentos y muestra del estudio exploratorio. Fuente: elaboración propia.

Esta primera fase se vio complementada con la realización de dos grupos de discusión con empleadores de graduados universitarios. Se trataba de reconocer la vinculación existente entre el desarrollo de competencias cívico-sociales en la universidad y la inserción profesional de los estudiantes.

La segunda fase del proyecto se centra en el diseño del programa de ApS para la universidad, siguiendo la siguiente secuencia:

1. Diagnóstico-detección. Hemos detectado las experiencias de ApS que se están llevando a cabo en las seis universidades, pero también aquellas que sin ser ApS podrían asemejarse, e incluso al profesorado dispuesto a iniciarse en esta metodología. También pretendimos identificar qué características definen una experiencia de ApS como de alta calidad. Además de los datos obtenidos gracias a los instrumentos de la primera fase, se movilizaron otros recursos que nos permitieron acceder a las experiencias ya en desarrollo:
 - La información facilitada por las oficinas/unidades de formación docente de las universidades, además del registro de los profesores participantes a cursos sobre ApS.
 - La revisión de la asistencia y participación de docentes de estas universidades en los congresos sobre ApS universitario en España, además

de la pertenencia a la Red Universitaria de Aprendizaje Servicio.

- Por último, el conocimiento directo de alguna de las experiencias.

Así, se diseñó una Ficha de Registro de Experiencias de ApS y una rúbrica para proceder al análisis de los datos obtenidos. Se consiguieron finalmente un total de 42 respuestas de las seis universidades.

2. Diseñar un programa y movilizar recursos que faciliten y hagan sostenible su implementación. Para ello se está trabajando en varias líneas:

- Plan de Formación-Innovación Docente. Se trata de un plan con tres núcleos: la formación básica sobre ApS y los elementos básicos para diseñar un proyecto (6 horas); el diseño por parte de los docentes de su proyecto de ApS (4 horas); y, por último, el desarrollo tutorizado de cada una de las experiencias, y su evaluación.
- Reconocimiento institucional. El plan de formación y el trabajo de los profesores debe ser reconocido institucionalmente. De hecho, varias universidades del proyecto han puesto en marcha distintas acciones orientadas a este fin. En el caso de la USC se ha aprobado la I Convocatoria de proyectos de innovación educativa en

aprendizaje-servicio (ApS).

- Partenariado y comunidad educativa. Se debe facilitar a los docentes la búsqueda de socios comunitarios con los que trabajar. Esta tarea se ve apoyada por el Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU) de la USC y su red de entidades colaboradoras.
- La universidad debe tener una estructura organizativa que permita visibilizar el ApS, favorecer la coordinación de entidades, gestión de convenios. Esta infraestructura se ve configurada por el ya nombrado SEPIU y, especialmente, por el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA)².

El plan de formación se ha desarrollado en la USC, concluyendo con un total de 25 proyectos diseñados. Cada proyecto ha sido sometido a una evaluación del diseño, implicando a expertos en ApS (criterio interjueces).

La tercera fase supone la implementación y evaluación, según el diseño establecido, de cada uno de los proyectos de ApS en la Universidad de Santiago de Compostela a modo de estudio piloto, con el fin de validar un modelo transferible a las otras cinco universidades participantes, así como al conjunto del sistema universitario español. Finalmente, se están

²<http://www.usc.es/es/servizos/ceta/innovacion/aps/index.html>

implementando 20 proyectos de ApS en el curso 2016-2017: 1 en el área de Humanidades, 2 en Técnicas, 3 en Ciencias de la Salud, y 14 en Ciencias Sociales y Jurídicas.

Por lo que se refiere a la evaluación de estos 20 proyectos, se ha seguido un diseño cuasi-experimental de dos grupos no equivalentes con pretest y postest y la participación en los proyectos como variable independiente. El poder comparar a estos dos grupos de estudiantes es uno de los potenciales del proyecto presentado, ya que ciertos estudios informan de los beneficios derivados de la implementación de prácticas de ApS en la universidad, empleando como principal criterio de evaluación la comparación entre alumnos que participan en estas prácticas y alumnos que no lo hacen (Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000; Gallini y Moely, 2003). No obstante, la existencia de este tipo de investigaciones se ha constatado principalmente en países anglosajones, y no así en España.

Se han diseñado instrumentos para evaluación inicial, de implementación y final, con la intención de analizar el efecto de las experiencias en alumnos, profesores, universidad y comunidad. Se trata de instrumentos cuantitativos y cualitativos, ya que diversos autores plantean la necesidad de que el enfoque cuantitativo sea complementado con un punto de vista cualitativo que permita captar las características propias de cada experiencia individual de aprendizaje-servicio, pudiendo así confirmar o refutar los datos cuantificables (Furco, 2003; Howard,

2003). De este modo, se diseñaron los siguientes instrumentos:

- Evaluación inicial:
 - Cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario (CUCOCSA).
 - Entrevista inicial con el profesorado responsable del proyecto de ApS.
- Evaluación de la implementación:
 - Portafolio de los estudiantes.
 - Entrevista de seguimiento con el profesorado responsable.
- Evaluación de los resultados:
 - Diferencial semántico para medir la satisfacción del alumnado.
 - Entrevista grupal con el alumnado participante en cada proyecto de ApS.
 - Entrevista estructurada final con el profesorado responsable.
 - Rúbrica de autoevaluación para el profesorado.
 - Entrevista estructurada con los responsables de la entidad receptora del servicio.
 - Grupo de discusión con los profesores responsables de los proyectos.
- Evaluación de seguimiento o

impacto, a partir de indicadores como la continuidad del proyecto, la demanda de formación por parte del profesorado, la evaluación del docente implicado, etc.

4. Conclusiones

En este trabajo presentamos una investigación de alcance experimental con la que pretendemos ayudar a sentar las bases para una institucionalización sostenible del aprendizaje servicio en las universidades españolas. En tal sentido, es obligado reconocer el escaso número de investigaciones sólidas existentes en nuestro país sobre aprendizaje servicio y universidad, cuestión que incluso se ha podido evidenciar en congresos y conferencias recientes sobre el tema. Por ello, la envergadura del proyecto, en el que se estudian 20 proyectos de aprendizaje servicio, y en el que se emplean diversos instrumentos cuantitativos y cualitativos para comparar los resultados en alumnos participantes en ApS y no participantes, antes y después del servicio comunitario, supone un avance en la investigación sobre esta práctica educativa en el contexto español.

Por lo tanto, lo que buscamos con esta investigación es mostrar el nivel de implementación del ApS en el sistema universitario de nuestro país. Siendo así, lo que precisamos es conocer aquellos asuntos de la institución que se relacionan con la exploración, la implementación, la expansión y la sostenibilidad del aprendizaje servicio en términos programáticos (Lambright y Alden, 2012; Santos Rego y Lorenzo,

2007). En muchos casos, afirma una reconocida experta del ámbito latinoamericano (Tapia, 2010), el aprendizaje servicio se desarrolla a través de procesos de transición, no siempre intencionados, que parten de otro tipo de actividades pero que no llegan a definirse como tal.

Este estudio supone un avance significativo, ya que la investigación en el campo se ha caracterizado por la ausencia de estudios que empleen diseños experimentales, por utilizar muestras pequeñas y porque buena parte de los estudios se basan en percepciones de alumnos y profesores (Furco, 2007). En pocas palabras, es claro que uno de los elementos fundamentales vinculados a la pertinencia del aprendizaje servicio como marco de innovación y desarrollo de los procesos de aprendizaje en las universidades españolas vendrá dado por la demostración empírica de que la introducción de este tipo de programas en la educación superior optimiza el rendimiento académico y mejora las competencias sociales y destrezas cívicas de los estudiantes, sobre las que existe bastante consenso en tanto que aspectos sustantivos en las dinámicas de inserción laboral.

En definitiva, lo que defendemos es que las tentativas institucionalizadoras de la metodología ApS en el sistema universitario español deberían apoyarse en cuatro pilares básicos:

1. Los hallazgos de la investigación social, sobre todo en la escena internacional, que asocian el ApS a la mejora del rendimiento académico y la

elevación del capital social de los estudiantes.

2. El marco legal e institucional que ampara en ApS en el sistema universitario español y, naturalmente, en el EEES.

3. Cada vez son más los profesores que trabajan con esta metodología, muchas veces de forma aislada y a modo de iniciativa personal, pero sin un respaldo institucional y pedagógico que permita afirmar la sostenibilidad de tales iniciativas.

4. Los beneficios que se derivan de la institucionalización de cualquier práctica frente a aquellas que no cuentan con ese reconocimiento (Furco, 2007).

5. Referencias bibliográficas

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E.K., y Yee, J. A. (2000). *How service-learning affects students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute. Recuperado de <https://heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>

Bingle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290. doi: 10.2307/2649291

Buenestado, M., Álvarez, J. L., y González, H. (2016). Análisis de las actividades de formación docente de las universidades españolas relacionadas con la metodología aprendizaje-servicio. En M. A. Santos Rego, A. Sotelino Losada, y M. Lorenzo Moledo (Eds.), *Aprendizaje-servicio e innovación en la*

universidad. Actas del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario (pp. 125-134). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. Billig, y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 13-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. *Actas del 7º Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Buenos Aires (Argentina), 19-26. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/seminario/ant-eriores/actas/2005_Actas7.pdf

Furco, A. (2007). Institutionalising service-learning in higher education. En L. McIlrath, e I. M. Labhrainn (Eds.), *Higher education and civic engagement: international perspectives*. (pp. 65-82). Aldershot: Ashgate.

Furco, A. (2011). *Rúbrica de autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior*. Recuperado de <http://educacio-cp89.webjoomla.es/wp-content/uploads/04-Furco-2-Castellano.pdf>

- Gallini, S. M., y Moely, B. E. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge, and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.323952.1.0010.101>
- Howard, J. (2003). Service-learning research: Foundational issues. En S. H. Billig, y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lambright, K., y Alden, A. F. (2012). Voices from the trenches: faculty perspectives on support for sustaining service learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 9-45. Recuperado de <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/788/554>
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez Martín (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- McIlrath, L., Lyons, A., y Munck, R. (Eds.) (2012). *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Pérez, C., Vázquez, V., y López, I. (2016). El Aprendizaje-Servicio en las Guías Docentes de las titulaciones universitarias. En M. A. Santos Rego, A. Sotelino Losada, y M. Lorenzo Moledo (Eds.), *Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad. Actas del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario* (pp. 653-666). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Palos, J., Martín, X., Rubio, L., y Escofet, A. (2016). Aprendizaje servicio e innovación en la Universidad. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la Universidad* (pp. 155-178). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santos Rego, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J. L., Vázquez, V., y Sotelino, A. (en prensa). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2). doi: 10.5944/educXX1
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2007). *Universidade e construcción da sociedade civil*. Vigo: Xerais.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Stater, K. J., y Fotheringham, E. (2009). Mechanisms for institutionalizing service-learning and community partner

outcomes. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(2), 7-29. Recuperado de <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/84/72>

Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: Editorial CCS.

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen. Revista Científica*, 3(5), 23-43. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf

Ugarte, C., y Naval, C. (2010). El service-learning, medio adecuado para promover la cooperación social. El caso concreto del programa Create your own charity. En C. Naval, S. Lara, C. Ugarte, y Ch. Sádaba (Eds.), *Educación para la comunicación y la cooperación social* (pp. 263-281). Pamplona: Consejo Audiovisual de Navarra.

Nota

Este trabajo se deriva del Proyecto de I+D+i "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y fondos FEDER como proyecto de I+D+i Retos Investigación del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R).

Aprendizaje servicio aplicado a la gestión de desastres en establecimientos educacionales municipales

Patricio Alonso Cea, Marcia Muñoz Venegas, María Bull Torres, Claudio Oyarzo Vera, Frank Sanhueza Espinoza

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia de educación en ingeniería orientada a la prevención de desastres, a través de la revisión y adecuación de los planes integrales de seguridad escolar en tres establecimientos educacionales de la comuna de Talcahuano, Chile, a solicitud del Departamento de Educación Municipal. La experiencia se desarrolló en el contexto del curso Desastres naturales y cultura de la prevención de las carreras de Ingeniería Civil e Ingeniería Civil Geológica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, mediante la aplicación de la metodología aprendizaje servicio. El objetivo de la experiencia es que los estudiantes del curso y la comunidad escolar estudiada reconozcan de manera eficaz los riesgos generados por el entorno natural, describan las etapas asociadas a gestión de desastres y colaboren en la generación de una cultura de prevención y preparación frente a ellos. Los resultados obtenidos corresponden a la entrega de planes integrales de seguridad escolar adecuados a los establecimientos estudiados con un diagnóstico de vulnerabilidades y mapas de riesgo. La experiencia de aprendizaje servicio desarrollada muestra el fomento del compromiso social en los estudiantes y la importancia del aprendizaje orientado a resolver necesidades reales, con una visión integral en su formación profesional.

Palabras clave

Aprendizaje Servicio, educación en ingeniería, gestión de desastres.

Fecha de recepción: 23/XII/2015

Fecha de aceptación: 27/IV/2016

Cea, P. A.; Muñoz, M.; Bull, M.; Oyarzo, C. y Sanhueza, F. (2017). Aprendizaje servicio aplicado a la gestión de desastres en establecimientos educacionales municipales. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 131-136. DOI10.1344/RIDAS2017.3.10

Service learning applied to disaster management in municipal educational establishments

Abstract

This work presents an experience in engineering education focusing on disaster management through the revision and adaptation of school safety plans in three Talcahuano schools at the request of the Municipal Education Department. This experience is an application of the service-learning methodology in the Natural disasters and a culture of prevention course of the Civil Engineering and Geological Engineering programs of the Universidad Católica de la Santísima Concepción. Its goal is for students and school community to be able to effectively recognize environmental risks, describe disaster management stages and collaborate in generating a culture of disaster prevention and preparedness. As a result of this program, integrated school safety plans, including risk maps and vulnerability assessments, were delivered to the schools. Results of the service learning experience show increased student social commitment and the importance for their professional development of learning experiences oriented toward solving real community needs.

Keywords

Service learning, engineering education, disaster management.

1. Introducción

El riesgo de desastres es una preocupación mundial cuyo impacto y acción en una región puede repercutir en los riesgos de otra. Por ello, el aumento de la resiliencia de las comunidades ante los desastres es una tarea fundamental. A nivel mundial, Chile es uno de los laboratorios naturales más destacados para el estudio de los desastres de origen natural (CIGIDEN, 2015). El listado de desastres que lo han afectado incluye remociones en masa, tsunamis, terremotos, inundaciones, erupciones volcánicas, sequías entre otras (Espinoza, 1990). Ante esta realidad, es necesario desarrollar capacidades para la reducción del riesgo de desastres, que contribuyan a la creación de una cultura de la prevención (PNUD, 2014). La idea es que la comunidad participe y se haga responsable de la gestión ante un desastre y no solo espere ayuda después de acontecida la catástrofe. En esta dirección, el municipio de Talcahuano es un referente a nivel nacional, posee un departamento de gestión del riesgo orientado a fortalecer las capacidades comunitarias en temas de participación civil y a fortalecer las capacidades de las comunidades respecto a la atención de emergencia. A su vez, el curso Desastres naturales y cultura de la prevención de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) a través de su centro de aprendizaje servicio (Cea et al., 2014), responde a esta necesidad del municipio, estableciendo como objetivos de servicio el diagnóstico de vulnerabilidades, mapas de riesgo y

planes de acción para la comunidad. La actividad de aprendizaje servicio realizada por los estudiantes incluyó la revisión y adecuación de los planes integrales de seguridad escolar (PISE) en tres establecimientos educacionales de dicha comuna.

2. Marco teórico

Desastre se define como el resultado del manejo inadecuado del riesgo, el cual es un hecho natural o provocado por el ser humano que causa daños graves a la población y su entorno (Vargas, 2002). Tradicionalmente, ante la ocurrencia de un evento extremo, la población sólo reacciona una vez ocurrida la coyuntura que genera una emergencia. La incorporación de una visión más analítica del riesgo, que preste atención antes y después de ocurrido el evento destructivo, se conoce como ciclo del manejo del riesgo. Este ciclo está compuesto por cinco etapas: prevención, preparación, respuesta, recuperación y mitigación (Sánchez, 2010), donde la prevención corresponde a la etapa antes de que ocurra un desastre y las otras cuatro son la secuencia de acciones inmediatas y posteriores a la ocurrencia de éste. Los beneficios directos de la prevención en todos los países son equivalentes a evitar las pérdidas que traería un desastre. Por ello, los esfuerzos deben orientarse a fortalecer la preparación para casos de desastre y lograr una respuesta eficaz. Algunos pasos importantes para comenzar acciones de prevención y mitigación incluyen conocer cuáles son las amenazas y riesgos a los que está expuesta la comunidad, reunir a la familia y vecinos

para planificar cómo reducir las amenazas y riesgos o evitar que hagan daño y realizar lo que se ha planeado para reducir la vulnerabilidad. Lo anterior se logra educando a la comunidad en estas materias. El aprendizaje servicio como enfoque metodológico (Campo, 2010) puede aportar mucho en esta materia, a través del aprendizaje experiencial que beneficia a todos los que participan (Furco, 1996). En la gestión de desastres, el aprendizaje servicio se destaca por entregar productos tangibles a la comunidad (Kapucu y Knox, 2013) y la educación en ingeniería con un enfoque renovado integral (Crawley, 2007) puede aportar mucho en la generación de educación en la gestión de desastres a la comunidad.

3. Metodología

La experiencia se desarrolló en el Liceo A-21 Pedro Espina Ritchie, Escuela F-493 Cerro Buena Vista y Escuela F-509 Santa Clara de la comuna de Talcahuano. Los estudiantes del curso de Desastres naturales y cultura de la prevención, a través de la aplicación del aprendizaje servicio, se vincularon en grupos a cada uno de los establecimientos y aplicaron la metodología AIDEP (ONEMI, 2001) para el logro de los objetivos del servicio. El objetivo del curso es proporcionar a los estudiantes conocimientos básicos respecto a la gestión de desastres contextualizada a la realidad regional con revisión y análisis de los principales riesgos naturales a los cuales se ve enfrentado Chile, explicando cómo se originan y su impacto sobre las

comunidades. Además, se busca que los estudiantes reconozcan el rol que podrían tener que cumplir frente a la comunidad durante una emergencia tomando en cuenta sus profesiones y preparación académica. Lo anterior se desarrolló mediante visitas a terreno, entrevistas y charlas técnicas con la comunidad escolar, acompañadas de las instancias de reflexión tanto dentro como fuera del aula en cada etapa del proyecto.

4. Resultados

El aprendizaje servicio aplicado en cursos de ingeniería de la UCSC apunta a mejorar el compromiso y la vinculación efectiva con la comunidad (Cea et al., 2014) para aumentar la efectividad en la formación y el aprendizaje significativo de los estudiantes (CDIO, 2010).

Al término del proyecto se realizaron encuestas a los estudiantes sobre la contribución de la actividad de aprendizaje servicio en su formación profesional. En su totalidad estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que la actividad de aprendizaje servicio les permitió poner en práctica los conceptos teóricos, métodos o herramientas de la disciplina; mejorar la forma en que aprenden y valorar la existencia de instancias de reflexión y realimentación en cada etapa. Resultados similares se obtuvieron para los otros aspectos de la formación profesional, tal como muestra la figura 1.

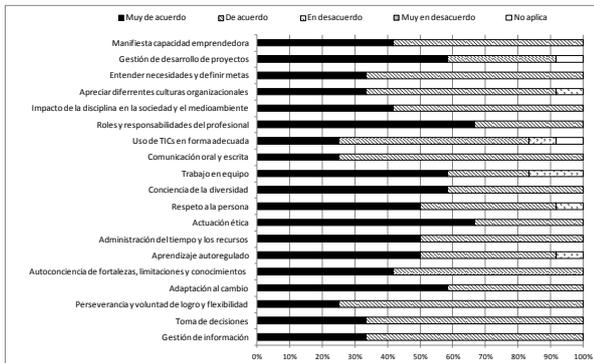


Figura 1: Evaluación de los estudiantes de la contribución de la actividad de aprendizaje servicio a su formación profesional.

Los docentes del curso concuerdan con que la actividad fue favorable tanto para los estudiantes como para aumentar la vinculación de la universidad con la comunidad y todos ellos repetirían la actividad de aprendizaje servicio. En el caso del socio comunitario, la percepción del servicio es favorable, ya que les permite responder a la actualización sistemática que exige la gestión de desastres a sus planes de seguridad en establecimientos.

En relación a las instancias de reflexión, se realizaron tres en diferentes etapas del proyecto, las que incluyeron preguntas reflexivas, creativas, y preguntas abiertas en modalidad grupal e individual, fuera y dentro del aula. De ellas se aprecia que los estudiantes logran los objetivos del curso y destacan la responsabilidad en su profesión, adaptación al cambio y el espíritu de servicio al que los expuso el curso.

5. Conclusiones

El aprendizaje servicio aplicado a la

gestión de desastres mostró ser una forma eficaz para preparar y educar a comunidades vulnerables y al mismo tiempo, un enfoque pedagógico que facilita la formación integral de futuros profesionales, contribuye al compromiso social de los estudiantes y a la vinculación de la academia con la sociedad.

6. Referencias

- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En Martínez, M. (Ed.) *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- CDIO (2010). *The CDIO Standards v2.0*. Recuperado de <http://www.cdio.org/knowledgelibrary/documents/cdiostandards-v20-customized-rubrics>.
- Cea P., Cepeda, M., Gutiérrez, M., y Muñoz, M. (2014). Addressing academic and community needs via a service-learning center. *Proceedings of the 10th International CDIO Conference*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Centro Nacional de Investigación para la Gestión Integrada de Desastres Naturales (2015, dic. 5). Recuperado de <http://www.cigiden.cl/investigacion/>.
- Crawley, E., Malmqvist, J., Ostlund, S., y Brodeur, D. (2007). *Rethinking engineering education: The CDIO approach*. New York: Springer Sciences + Business Media LLC.

Espinoza, G. (1990). El manejo de los desastres naturales: Conceptos y definiciones básicas aplicadas a Chile. *Medio Ambiente y Urbanización*, 30, 21-30.

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. En Taylor, B. and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Washington, DC: Corporation for National Service.

Kapucu, N., y Knox, C. (2013). Utilization of Service Learning in Emergency Management Programs in the U. S. *Journal of Public Affairs Education*, 19(1), 31-51.

Oficina Nacional de Emergencia (2001). *Metodología para la gestión integral y participativa de prevención, preparación, respuesta y recuperación frente a emergencias y desastres, de acuerdo a las específicas realidades locales de riesgos y de recursos*. Santiago: Departamento de Protección Civil, ONEMI.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Chile. (2014). *Diagnóstico de necesidades de capacitación para la formación en Chile de la reducción del riesgo de desastres*. Recuperado de http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/Prevencion_recup_crisis/undp_cl_prevyrecuperacioncrisis_Diagn_Editado_2014.pdf.

Sánchez, R. (2010). La debilidad de la gestión del riesgo en los centros urbanos. El caso del Área Metropolitana de Santiago de Chile. *Revista de*

Geografía Norte Grande, 47, 5-26.

Vargas, J. (2002). *Políticas Públicas para la Reducción de la Vulnerabilidad frente a los Desastres Naturales y Socionaturales*. CEPAL – SERIE Medio Ambiente y Desarrollo. Santiago: Naciones Unidas.

Experiencia de implementación del aprendizaje servicio en la Universidad Matej Bel en Banská Bystrica

Zuzana Bariaková, Martina Kubealaková

Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia

Resumen

Se introduce la implementación del aprendizaje servicio en la educación en la Universidad Matej Bel en Banská Bystrica (Eslovaquia), centrado en la educación literaria. Se presenta un ejemplo de una actividad de aprendizaje servicio, el proyecto Noche de Literatura Universitaria. La experiencia realizada señala el desarrollo de una amplia gama de competencias (comunicativas, sociales, personales, de resolución de problemas, cívicas, culturales) a la par que el desarrollo de las competencias de aprendizaje sigue siendo el objetivo primordial. Las conclusiones ofrecen modificaciones del proyecto para su implementación en niveles educativos iniciales.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, modelos de aprendizaje servicio en Eslovaquia, educación literaria, proyecto University Literature Night.

Fecha de recepción: 2/XII/2016

Fecha de aceptación: 1/III/2017

Experience of Implementing Service Learning at Matej Bel University in Banská Bystrica

Abstract

The authors introduce implementation of service learning into education at MBU in Banská Bystrica (Slovakia) while putting particular emphasis on literary education. By concluding results of a research focused on the identification of student needs and by detailed introduction of the University Literature Night project, the authors present an example of an activity in which all standards and principles of service learning are included. The conclusion offers modifications of this project suitable for lower education. Emphasis has been placed on the development of a wide range of competences (communicative, social, personal, problem-solving, civic, cultural), but development of learning competencies remains the primary objective.

Keywords

Service learning, models of service learning in Slovakia, literary education, University Literature Night project.

Service learning as a teaching and learning strategy intervening in multilateral as well as specific development of personality has a wide scale of use. Almost every U.S. university provides an educational programme based on principles of service learning, which results in defining service learning in various ways¹. The research team at Matej Bel University in Banská Bystrica defines service learning as an active teaching and learning strategy based on serving others while developing students' personality and forming their civic sense of responsibility. Simultaneously, it takes into account standards and principles of effective service learning which are included in The National Service-Learning Clearinghouse (NSLC).

In terms of defining the concept of service learning before its implementation into academic education at MBU in Banská Bystrica, Alžbeta Brozmanová Gregorová considered it important to clarify the position of service learning in relation to other forms of teaching, learning and students' participation. She emphasizes that while volunteering is more focused on service, professional practice focuses on education and development of specific competences required for the

¹ The use of the term service learning to denote a teaching strategy in the USA dates back to 1960s and it was gradually applied at all levels and types of schools. Consequently, it made it into educational systems of several European high schools and universities and spread into South America, Australia and Japan, too. Nowadays, this strategy is being used on two Slovak universities, University of Prešov in Prešov and at Matej Bel University in Banská Bystrica.

execution of the profession. Use of service learning helps to connect service and education. She sees the difference between service learning and professional practice as part of the preparation for the profession, above all in reciprocity (gains for both the student and the community/organisation) and focusing on developing the students' civic involvement (Brozmanová Gregorová 2013).

One of the pillars of service learning education is arousing students' will to learn whilst creating a sense of shared responsibility for this process. In other words, service learning disrupts the mistaken idea of one-way transfer of knowledge from teacher to student and his passive acceptance. In this manner, it places higher demands on all parties involved and gives the educational process a deeper meaning. Regardless of study programmes, service learning enables forming complex personalities. By no means does it replace the need for professional skills. However, by using specialized activities, it helps to link this need to the development of social-psychological personality. Simultaneously, the focus of service learning on practical experience underlines the theory, too.

The majority of schools in central Europe aim to adjust to a social trend according to which the quality of these schools depends directly on employability of their graduates in the labour market. We use this commercialized term on purpose, since many students approach their presence at schools under the pressure of

consumer rules and the need of securing their fundamental existence. This approach is reflected, inter alia, in the emphasis on the inevitable link between school and practical life which –and very few of us realizes this– leads to deforming the meaning of education. Its main (and definitely not sole) objective should not only be preparation for successful managing of everyday life in the sense of developing a wide range of competences. However, if we understand this conception as a contemporary necessity, then it is a duty of educational institutions to search for opportunities of giving back to education its orientation on contextual (deeper) understanding and its persistence.

At this point, service learning appears to be a suitable strategy to achieve both goals. On the one hand, its pillars stand on cooperation between students, school and community, which supports linking education to practical experience and provides an opportunity to realise the realistic dimension of reached knowledge and personal development, its usability and limits. This way, service learning supports openness of the school environment to contemporary reality and by using specifically chosen activities, it supports preparation for successful integration as well as assertion. On the other hand, service learning can satisfyingly activate participating parties, among which students are the crucial ones. The phase of identifying their needs is, simply said, a phase of denomination of “what I don’t know (well), but I want to know (better)”. If this state is to be accomplished, we presume it will not

only be a metaphor for arousing their will to know/understand, but that it will revive the once forgotten “partner in educational process”, which is the sense of shared responsibility for education on the students’ side. Our knowledge cannot only be a selective abstract of what others tell or show us.

If the strategy is to be understood this way, we conclude that implementation inevitably has to be anticipated by defining the needs of students, community and organization. Only then can we create/find an activity through which all detected needs can be fulfilled. It is also crucial to understand the fact that university forms not only future professionals specialized in various sections but also people who will understand their role in civic society and who actively participate on its development.

The Faculty of Education and the Faculty of Arts at MBU in Banská Bystrica, which implemented the service learning strategy into university education (more about models in Brozmanová Gregorová et al. 2014), prepare graduates in various study programmes, including pedagogy of academic subjects and social work. Research conducted to identify the expectations of implementing service learning into study programmes among respondents (316 respondents participated; more on research results e.g. in Bariaková and Kubealaková 2013) has shown that more than half of them expected the development of communication skills (active listening, presenting their opinion, leading a constructive dialogue), use of theory in

practice, development of interpersonal relationships, development of project skills (improving skills concerning activity/event planning, implementation of this plan and evaluation, which includes experience with budget calculation) and development of organisation skills. One of the indispensable expectations was their interest in developing teamwork skills, which was supported by a team form of cooperation (preferred option), as well as in developing leadership and coordination skills. We consider these competences as crucial not only because they become an important part of professional life in different branches but also from an educational perspective, too. Art and culture, education and research were spheres of primary interest among students who wanted to work actively within the service learning framework. We presume this relates to the students' profile from these two faculties with pedagogic scope, which are strongly involved in research. However, even these have recently (over the past 10 years, approximately) been influenced by a trend to offer non-pedagogical study programmes.

Since the start of service learning implementation at MBU, our aim was to corroborate its separate phases empirically. Therefore, we performed a pre and post-test focused on detecting subjectively apprehended levels of competences among students who enrolled on Service Learning 1 and 2 and passed it. For testing, we used entrance and exit survey of competences (Brozmanová Gregorová et al. 2014) which focuses on the areas

of communication competences, information competences, problem solving competences, teaching competences, social and personal competences, working and entrepreneurial competences, civic and cultural competences. In the pre-test, students had to pick ten skills they wanted to develop during their own service learning activity and in the post-test they picked 10 skills which they considered the most developed by service learning.

We can conclude that the subjectively apprehended level of chosen competences had increased among the students who passed service learning. This analysis confirms that service learning as a teaching strategy connecting theoretical education with practical experience helps students to develop skills directly related to their service learning activity, e.g. ability to work in difficult conditions and under pressure, ability to take responsibility for given tasks, ability to manage themselves on their own, ability to decide, set their personal aims, cooperate with professionals, as well as time management skills, ability to follow plans or create projects (plan an activity/event, implement this plan and evaluate it, calculate budget). Also interesting is the fact that students had rated the level of some of their skills as decreased –this includes ability to express their opinion, ability to learn and use new information as well as self-esteem and self-confidence–. This fact may relate to overestimation of their previous experience, knowledge, abilities and skills.

However, facing a real service learning activity had moved them towards more precise self-evaluation. Even this can be considered a positive contribution of service learning to university education. We can also explain the finding that subjective evaluation did not rate learning competences positively by the fact that informal education is still not considered equal to formal education – neither by students nor by a part of the academic community (more on results in the study by Heinzová et al.)–. We consider it important to state that the service learning team at MBU has evaluated these results in connection with the methodology of service learning education. Statistical verification of changes in subjective apprehension of students' competences after the second year has shown "a positive increase in average values of subjective level of communication competency in all cases" (Heinzová and Brozmanová Gregorová 2015).

Matej Bel University applies four models of service learning defined by Barbara Jacoby (1996): a course in which service learning represents an option (in the subject The Third Sector and Non-governmental Organizations); service learning as an alternative to a classical course (in the subject Work with Gypsy Community); a research conducted in a community (in the subject Methodology of Humanistic Science); a course of service learning (in the subject Service Learning 1 and 2). Taking into account the student needs identified, the principle of service learning and educational intentions of pedagogues, Service Learning 1 has been structured as a block of classes

using unusual forms of education and Service Learning 2 represents its practical application. Separate blocks are interlinked and follow the internal structure of service learning steps. In the first block, terms of service learning, team dynamics and team formation are introduced to students. By the use of activating methods and tests, students identify their team role, they form teams according to their subjective preferences and analyse and reflect on its structure. They are introduced to the methodology of mapping and analysing needs. Afterwards, their task is to identify community needs, define their default situation as well as their own situation.

In the second block they reflect on analysed needs collectively, which results in the definition of default situation of the service learning activity. Consequently, the aims of the service and aims of education are delineated and basic principles of planning are highlighted. The result of this block is a task focused on forming a plan of service learning activity which is afterwards discussed in a group debate. Particular attention is given to the theory of promotion and budget calculation, including applied output. In the end, the theory of evaluation and rules for project presentation are discussed. In the period of one semester students practise all phases of service learning education theoretically, as well as practically, and afterwards, in the second semester, they add details to particular phases and transform them into real service learning activities. During the evaluation and celebration phase when the activity is

completed, students present and rate its benefits for the community and for themselves in the sense of level of fulfilment of their expectations and strengthening of the competences chosen at the beginning of the course.

The authors of this report focused particularly on the implementation of this issue into the subject Slovak Language and Literature, especially into its literary part. We took into account the specific profiles of graduates from study programmes involving Slovak language and literature (flexible, lingual and communicatively competent person invested in literary science; aesthetically-feeling specialist able to assert him/herself in a wide social-cultural sphere as an expert on teaching, cultivation and research of Slovak language and literature and on Slovak as a foreign language; an employee in the cultural sphere, an expert in tourism, presentation and preservation of (mainly written/printed) cultural artefacts; an expert in artistic production and its management, etc.) and on results of the research which has already been conducted. The authors afterwards carried out a research focused on students of Slovak Language and Literature in different study programmes (pedagogy, single and inter-programme study in combination with translation and interpreting). However, even this reduced form set by specification of the survey sample replicated and, therefore, confirmed results of previous research. These results repeatedly show that what students lack (prefer and ask for) the most is the cross connection of theory and their future

practice (67 %) (Bariaková and Kubealaková 2015)². A rather high percentage (67 %) of answers related to the issue of strengthening skills to choose suitable texts (both artistic and non-artistic) which would not only be attractive for pupils but for extramural audiences, too. These results not only impressed us, but they also inspired us to search for activities which would respond to almost all the needs revealed.

According to the research, students see potential in working with artistic and non-artistic texts not only in school environments and with traditional methods and forms but also outside of them. Their professional interest links here to their civic activism in the sense of spreading culture into their immediate environment, into which they want to involve their future pupils later on.

Some regions provide sufficient cultural stimulation, others fall short; yet book presentations and readings are a low-priority subject of interest. Promotion of events involving the presentation of books is still lacking in Slovakia. Therefore, while competing for public attention, author readings and writer-reader meetings fall short of festivals,

² Here you can find more on results of the research focused on students of study programmes in combination with Slovak language and literature (What type of cultural events connected with your future profession is most absent in your region? What type of an event in accordance to your answer in Question 1 would you be able to organise together with students of Slovak language and literature? Which skill connected with your suggested activities would you like to strengthen or gain?).

concerts and theatre plays.

European Literature Night, which takes place in different European cities at the same time, represents an excellent opportunity to strengthen the skill of choosing suitable texts (artistic and non-artistic) which would be attractive to pupils as well as extramural audiences and to fulfil the demand for cultural events in the literary field. This event aims to introduce readers to works of European authors in untypical places which are usually not connected with literature.

This project, as we have realised, is very inspirational for us and we can modify it into smaller size and coverage (e.g. for needs of school, town). On this basis and in relation to recognising the needs of our students and the community (as well as of the school), the service learning activity called University Literature Night (henceforth, ULN) was developed. This resulted from the perception of (artistic) literature as a unique creative medium which reacts to the individual as well as to values of society in which he or she lives. The aim of this cultural event is to introduce contemporary Slovak and/or world literature to a wider audience while using an innovative method –a series of public readings and side events–.

The organising committee consists of a group of students who cooperate with three tutors from the pedagogical suite, but with the understanding that the organising responsibility lies with the students. Under the pressure of diverging ideas in the preliminary phases of activity planning, students

have realised the practical dimension of theoretical information about teamwork and team role functions. As observing tutors, we consider this a key moment for all successive activities of the event-organising group.

Organising ULN provides students with an opportunity to transfer their knowledge and previous experience to a new practical situation. They are forced to respond to all phases flexibly – planning, planning in time, organising, implementation and evaluation of an event–. During group meetings they discover advantages and disadvantages of teamwork, they are led to consecutive reflection of their own participation, as well as of group participation, in a given phase of activity, they improve their communication skills not only within the group and team roles, but in relation to community and organization, too. They attend a series of meetings which aim to gain permission to organise this type of event and to find partners and sponsors.

This way, students are forced to prepare rigorously at the level of communication, argumentation and promotion and they get to learn about the legislative and functional background of the university and the city, too. They search for effective forms of promotion, consider its timing, coordinate PR happenings, they understand the need for strategy when choosing venues for readings, as well as when communicating with personalities who would likely agree to read, etc. Being involved in organising a ULN provides students with an outlet to

fulfil needs which surfaced in both researches –development of communication skills (ability to empathise, active listening, presenting opinion, leading a constructive dialogue...); use of theory in practice; development of project skills (improving skills concerning activity/event plan, its implementation and evaluation, budget calculation); development of organisation skills just as well as relaxing, reducing stress and having fun–.

When considering possible types of service learning activity, the team intended to interlink special knowledge acquired during the study of several different programmes (pedagogy of Slovak language and literature in combination, translation and interpreting, European cultural studies, social work, pedagogy of psychology and pedagogics), and thus learn from each other, develop new competences and gain new experience. Students themselves felt the lack of cultural events organised for a wider public directly and realised the need to commit themselves more to the cultural life at the university and in the city. Above all, they were willing to experience organising an event involving a higher number of people (approximately 600 people attended both years of the event). In the end, they decided to organise a series of public readings of contemporary literature which took place in the university campus. This way, they responded to the need of the university to promote and present its activity as well as activity of its students for the general public. In relation to the

community, students focused on targeting children –unusual readings in unusual places were to arouse their interest in books; then on targeting the Deaf community– who had previously pointed out the lack of cultural events that took into account their disability, thus resulting in interpreting all the readings into Slovak sign language; and, finally, targeting the wider public which was offered an opportunity to spend their leisure time meaningfully and to get to learn more about contemporary literature.

Since ULN is organised as a series of readings, students participate on the choice of texts, too. In the first phase, the selection criteria were specified: 1. Contemporary works of Slovak or foreign authors that resonate in society; 2. Pursuit of analogy/link between the text, the reading venue and the reader; 3. Purpose of reading/listening. Afterwards, the list of suggested works was finalised and in the last phase, the specific excerpts from the text chosen for public reading were identified (taking into account the aims of target group and of the event).

ULN has thus become an example of an activity that responds to the lack of visible involvement of educational institutions, as well as of students, in the cultural life of Banská Bystrica. By spreading culture and art in the area of the biggest educational institution³ in

³ Matej Bel University in Banská Bystrica consists of 6 faculties and more than 20 pedagogical, scientific and other sites. In 2015, more than 10 000 students in all degrees and forms of study, including more than 300 foreign students from 30 countries of the world, were studying at

this city, ULN contributes to the preservation of cultural values, the enhancement of positive relationship of the public towards art, authors' work and reading in particular. The fact that this project is subsumed into a university-wide optional subject and is fully planned, organised, realized and evaluated by students under the professional lead of tutors confirms that student participation can represent an example of strengthening their civic responsibility, motivation to initiative an activity and rejection of passive acceptance of education, culture and service.

Art and literature are perceived as a means to eliminate (not only) communication barriers. Attendance of a wider public to this event can lead society to non-biased mutual reception and understanding. These aims, too, are considered obvious and the ULN organising team plans to participate on supporting the smaller and weaker and talented again this year.

In the first year, in 2014, contact with the Deaf community was established. In the same year, students worked with Koloman Kertész Bagala publishing house⁴. This is a small firm, but it is

the university.

⁴ Koloman Kertész Bagala publishing house was established in 1991 and it has introduced more than 400 books of Slovak writers to the Slovak book market. Thanks to his literary competition, *Short Story*, which it has been organizing since 1996, the publishing house has discovered many talented writers who were later awarded many other literary prizes. It actively promotes original Slovak works at home, as well as abroad; its events (chamber readings) *Čau o piatej* (*Tea you at five*) are very interesting.

conceptually important, since it focuses on publishing original works of Slovak prose. In 2015, students asked another smaller publishing house, Premedia, for co-operation. The choice of foreign literature represented the will to make the work of translators into Slovak more visible, just as well as the will to present interesting texts originating outside of Slovakia to the public. Co-operation with the civic association PONS –Pomoc osobám neschopným samostatnosti (Assistance to people incapable of self-reliance)– has also been established. This organization strives to create better life conditions for and educate children and youth with multiple disabilities; it helps them to integrate into society and creates conditions for their self-realization, even after the end of the educational process. One of the standpoints was dedicated to reading a fragment of a hitherto unpublished book by Simona Strelcová, a young talented author and a member of PONS association who, due to her illness, is unable to walk or speak. The ULN organising team developed a series of activities which eventually led to this book's publication.

The public was captivated by the idea of connection, education, cultural and humane development, lead towards tolerance, responsibility and non-biased involvement and the ULN project was voted the Volunteer Project 2014 in the Banská Bystrica region in December 2014. It was awarded the Srdce na dlani prize.

We believe that the ULN model we have presented may prove inspirational, as it can be adapted and conducted in

various situations, considering actual needs and aims. Basic options for executing an activity at school could be:

1. An event organized by teachers for students and parents where students would be the target group, the so called listeners of the reading;
2. An event organized by teachers in co-operation with a small group of students aimed at students and parents;
3. An option similar to Option 2, however, in this case students would read the fragments, too.

We are convinced that the service learning strategy is able to fulfil many student demands, which reflected in reception after passing the service learning subject on at MBU in Banská Bystrica.

References

Bariaková Z, Kubealaková M. (2015). Umelecká literatúra medzi ľuďí prostredníctvom service learning. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. 1(1), 12–19.

Bariaková Z, Kubealaková M. (2013). *Tvorivá aplikácia vedomostí a zručností zo slovenského jazyka a literatúry v stratégii service learning*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Brozmanová Gregorová A, et al. (2014). *Service learning. Inovatívna stratégia učenia*. Banská Bystrica: Belianum.

Brozmanová Gregorová A. (2013). *Možnosti využitia service-learning v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok*.

Pregraduálna príprava sociálnych pracovníkov, pracovníčok a sociológov, sociologičiek a možnosti ich uplatnenia v praxi : zborník príspevkov z vedeckého seminára konaného dňa 7. decembra 2012 v Prešove. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Heinzová Z, Bariaková Z, Kubealaková M. (in print). *Analýza rozvoja subjektívne vnímanej úrovne kompetencií študentov a študentiek prostredníctvom predmetu service learning na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici*.

Heinzová Z, Brozmanová Gregorová A. (2015). *Rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií študentov a študentiek UMB prostredníctvom predmetu service learning*. Czlowiek w wielomiarowym obszarze działań społecznych. *Kreacja, pomoc, interwencja*, 26–46.

Lectura pedagógica del Seminario Taller de Inducción del Servicio Social Universitario de la Universidad Santa María La Antigua

Erasto Espino

Universidad Santa María La Antigua, Panamá.

Resumen

Las experiencias solidarias surgidas en contextos educativos tienen como objetivo la formación cívica de los estudiantes. Estas experiencias suponen salir del propio contexto para ir al encuentro de los otros, esto es, de sujetos cuyo itinerario vital los ubica en circunstancias sociales, económicas o existenciales vulnerables, distintas a las propias. Por tanto, para lograr el éxito de un servicio social educativo es necesario preparar a los estudiantes para el encuentro con la otredad. En el caso del servicio social de la USMA, se busca despertar en los estudiantes un sentido solidario, una conciencia de los desafíos sociales, como la preparación idónea para vivir la experiencia. Para ello se ha diseñado un seminario taller de inducción al servicio social universitario. Dicho seminario taller es un espacio motivacional y reflexivo que ha demostrado ser un mecanismo de formación eficaz, una buena práctica que logra despertar en los estudiantes los talentos y las actitudes necesarios para el encuentro pertinente con la comunidad, para el consecuente desarrollo personal y el servicio adecuado de las necesidades sociales.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, extensión universitaria, servicio social, educación ciudadana.

Fecha de recepción: 30/I/2017

Fecha de aceptación: 27/II/2017

Pedagogical view of the Workshop Seminar on Induction of the University Social Service of the Universidad Santa María La Antigua.

Abstract

Solidarity experiences arising in educational contexts aim at the civic formation of students. These experiences involve leaving own context to meet others in vulnerable social, economic or existential circumstances. Therefore, to achieve the success of an educational social service, it is necessary to prepare students for the encounter with otherness. In the case of the social service of the USMA, it seeks to awaken in the students a sense of solidarity, an awareness of social challenges, as the ideal preparation to live the experience. To this aim, a workshop has been designed to induce the university social service. This seminar workshop is a motivational and reflective space that has proven to be an effective training mechanism, a good practice that awakens in students the talents and attitudes necessary for the relevant encounter with the community, for the consequent personal development and Service Social needs.

Keywords

Service learning, university extension, social service, citizen education.

1. Introducción

"A la Educación Superior le compete colaborar en la preparación del alumnado para ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia. No se concebiría un universitario sin crítica. Es ésta una disposición que lleva a implicarse en las cuestiones sociales cuando es necesario, y a tratar de cambiar lo que sea preciso cuando lo pide la justicia y el bien común. Se trata de una crítica que no se apoltrona escépticamente, refugiándose en su propio discurso o en su pereza". Concepción Naval (2010).

Las experiencias solidarias nacidas desde ámbitos educativos surgen, muchas veces, de contextos sociales que las reclaman como antídotos o mecanismos de formación humana, generadores de valores emergentes que se presentan como necesarios ante la disgregación, erosión o indiferencia social.

El caso del Servicio Social Universitario (SSU) de la Universidad Santa María La Antigua se enmarca dentro de esta necesidad de formación humanística y social de amplio respiro que busca instaurar en los egresados de este centro de educación superior un determinado perfil axiológico e intelectual, marcado por la responsabilidad consigo mismos, con el entorno y, sobre todo, con la población más vulnerable. Se trata de forjar un perfil de persona que "mantenga la lealtad a un puñado de valores o fines en sí mismos, la libertad, la dignidad, la igualdad, la justicia, la solidaridad (...)" que marcan el desarrollo concreto de la ciudadanía al punto de que no pueden separarse de ella" (Pezzimenti, 2014, 202).

Este perfil axiológico se despliega

pedagógicamente en el currículo de la USMA a través de las así llamadas competencias genéricas, (USMA, 2013) esto es, seis aprendizajes esenciales que configuran idealmente un modo de hacer, de pensar y de sentir en el estudiante usmeño. A saber: comunicación, perspectiva global humanista, liderazgo intelectual, manejo de sí mismo, trabajo en equipo e innovación y cambio.

Una de las herramientas privilegiadas por el iter institucional para el desarrollo de dichas competencias es el SSU. Según las Normativas de la Universidad, a partir de su III año de estudio, los estudiantes deben realizar 100 horas de trabajo, asesoría o acompañamiento comunitario con sectores vulnerables o excluidos, poniendo al servicio de estos los conocimientos profesionales ya adquiridos, así como su tiempo y talentos personales. Esta experiencia formativa de extensión universitaria es requisito indispensable para la titulación profesional.

Si miramos la experiencia del SSU desde la perspectiva de lectura del aprendizaje servicio, vemos que la experiencia se ubica en una categoría mixta o híbrida ya que promueve experiencias solidarias llevadas a cabo por estudiantes universitarios que ponen su perfil pre-profesional al servicio de las necesidades de las comunidades socialmente excluidas, aunque al mismo tiempo, no se excluye a posibilidad de experiencias solidarias libres que no estén necesariamente vinculadas con la experticia de la carrera estudiada. En todo caso, por las

evaluaciones institucionales realizadas, podemos concluir que el SSU está demostrando un alto potencial educativo en cuanto a las competencias de formación integral, planteadas y requeridas por la USMA en sus egresados.

Como toda experiencia educativa, el SSU se configura y desarrolla como un proceso multifactorial. Ahora bien, queremos focalizar nuestra atención en uno de esos factores, específicamente en una etapa del mismo que ha resultado crucial para la consolidación y cosecha de buenos frutos educativos. Nos referimos al Seminario-Taller de Inducción al Servicio Social Universitario (STI-SSU). El mismo responde a un mandato del Documento Servicio Social para Licenciaturas (USMA, 1999, p.4) donde se señala la necesidad de promover "en la comunidad universitaria (docentes, administrativos y estudiantes) un sentimiento de identificación y compromiso con los ideales institucionales de servicio a la sociedad", mediante "seminarios, talleres de preparación y motivación de la comunidad universitaria, tanto a docentes como a estudiantes, para la realización del Servicio Social". Este seminario-taller constituye el umbral que debe atravesar todo estudiante usmeño que se presta a iniciar su SSU. El mismo puede definirse como un aprestamiento esencial, una suerte de paso 0 que busca antes de empezar, brindar el "conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje/servicio [o servicio social] y la motivación para desarrollar el proyecto" (Tapia, 2006, 192).

2. El seminario-taller: concepto y experiencia

La experiencia personal como facilitador o tallerista de este seminario-taller, así como el informe de evaluación institucional, redactado por la Oficina de Acreditación y Evaluación (USMA, 2012), nos hacen pensar que estamos ante lo que podemos denominar una buena práctica educativa que funciona como un acicate idóneo para partir hacia la experiencia de encuentro y servicio de la comunidad. Por ello hemos querido ver cómo está articulado dicho seminario taller, cuáles son sus objetivos y estrategias, cuál es el espíritu que lo impregna y que, reiteradamente, predispone en modo tan altamente positivo a los estudiantes para realizar su SSU.

El STI-SSU fue concebido por un grupo interdisciplinario de agentes universitarios integrado por educadores, psicólogos, sociólogos y teólogos que se interrogaron sobre cómo diseñar una síntesis educativa de carácter reflexivo-motivacional y que sirviera de trampolín existencial para que los estudiantes comprendieran el concepto de SSU en la USMA, la inspiración, los destinatarios y la dinámica del mismo.

2.1 Herramientas y objetivos

Para el logro de estos objetivos se ha ido articulando una serie de mediaciones o dispositivos pedagógicos que van aparejados con objetivos precisos que tienen que ver con el redescubrimiento de la propia subjetividad, el rol y la presencia del

otro y la responsabilidad social del estudiante universitario y futuro profesional. Estos dispositivos apelan a la multidimensionalidad de la persona, convocando la corporeidad, la imaginación, la capacidad lúdica, la reflexión personal, el diálogo grupal, así como las propias expectativas frente al SSU y la vivencia de experiencias previas similares en el estudiante. Muchas de estos dispositivos tienen como humus nutricional, el patrimonio de la así llamada educación popular, mirada y experiencia socioeducativa que bebiendo de fuentes diversas tales como la obra de Paulo Freire y de la Filosofía de la liberación iberoamericana, proponían el hecho educativo como un acto emancipatorio a través del empoderamiento del sujeto colectivo y del actuar de las mismas comunidades. Particularmente útil nos ha sido el surco bibliográfico abierto por el Programa Coordinado de Educación Popular ALFORJA, con sus ya clásicas publicaciones sobre Técnicas participativas para la educación popular (1999).

A continuación, describiré dichos dispositivos en el contexto del STI-SSU, tal como han sido recogidas en un proceso de observación etnográfica reciente (marzo de 2015, septiembre y octubre de 2016), tanto en su operatividad como en su teleología, esto es, su práctica y, consecuentemente, los objetivos que se pretenden alcanzar con dicha actividad.

La primera herramienta es un juego gráfico-mental que se conoce como Los Nueve Puntos y consiste en dibujar sobre una hoja en blanco 9 puntos

equidistantes entre sí, de manera que sugieran la forma de un rectángulo. El desafío consiste en lograr unir los 9 puntos apenas trazados con cuatro líneas rectas, sin levantar la pluma o el lápiz. Los estudiantes tienden a tratar de unir los puntos, haciendo visible la forma del rectángulo, lo cual es imposible según la consigna dada. En este punto, los facilitadores dan una serie de pistas para desbloquear el proceso, sugiriendo que vean más allá del rectángulo posible y se aventuren a ver y trazar otras formas que vayan más allá de lo evidente. Algunos logran unir los nueve puntos, otros no, pero todos han intentado ir más allá y se le han medido al desafío. Los que logran unir los puntos ven una figura triangular que puede significar una punta de flecha, un velero o una mantarraya, u otro objeto análogo según el observador. Lo interesante es lo que recoge la puesta en común de este juego mental. Surgen así una serie de lecciones que se van registrando en el diálogo grupal y que serán muy útiles para la vivencia del SSU: no hay que detenerse ante las dificultades, no siempre nuestras primeras impresiones o lecturas son las correctas y hay que mirar la realidad desde distintos puntos de vista. El diálogo con los participantes sentados en círculo sigue exprimiendo el ejercicio hecho y es llevado a relacionarlo con el SSU, dado que la experiencia del servicio social muy probablemente presentará retos y dificultades, supondrá convivir con personas de mentalidades distintas y salir de la así llamada zona de confort, donde ya conocemos los usos y costumbres y las preguntas de la cotidianidad. El consenso grupal

mediado por la socrática intervención de los talleristas llega a otra conclusión: Hemos vistos los 9 puntos de modos distintos y convergentes, por una razón básica, así somos como grupo, como colectivo; somos personas similares y diferentes (Espino, 2016). Por eso nuestras lecturas de lo real, tienen puntos de encuentro y de divergencia.

La segunda actividad, conocida como La Entrevista Biográfica, pretende explorar lo uno y lo otro de cada participante como principal recurso o aporte para el SSU. Los estudiantes, mediante una entrevista realizada a dúos, son invitados a construir un micro perfil biográfico de sí mismos mediante el diálogo entre pares, con la consigna de presentar luego a su compañero al resto del grupo, en una ronda de conversación inmediatamente posterior. En la entrevista es mandatorio registrar por escrito los datos que se van recabando del compañero, como primer signo de respeto por la alteridad, como muestra de que el otro importa. Además de los datos básicos (nombre, edad, carrera y año de estudio), los estudiantes son invitados a nombrar y evocar sus propios espacios (lugar de nacimiento, de crianza y de actual domicilio), así como su recorrido educativo pre-universitario. Esto con la intención de ir preparando el terreno para un tema crucial, el de la inequidad en el acceso a los bienes materiales e intelectuales y el de la condición de privilegio que supone el ser universitario en América Latina. Otra pregunta interesante es aquella sobre la experiencia o no de una relación afectiva profunda o significativa de pareja, como materia prima para ir al

encuentro del otro. Se parte de la premisa de que quien ha amado sinceramente a otro en clave erótico/afectiva, podría pasar más fluidamente, luego, a la dimensión social del amor al prójimo, esto es, a la praxis del ágape, de la solidaridad. La entrevista se cierra con una pregunta por los pre-saberes en torno al servicio social, en la que los estudiantes intentan definir con tres palabras lo que significa para cada uno este concepto (Espino, 2016). El poner en común con el grupo el perfil biográfico del compañero y el trío de palabras antes mencionado nos proporciona una mirada panorámica sobre el talante de los estudiantes. Mientras cada estudiante presenta a su compañero, se va anotando en un tablero o papelógrafo las palabras claves, lo cual nos da pistas bastantes dicentes sobre el imaginario que tienen los jóvenes sobre la realidad del servicio social.

La experiencia nos dice que entre el vocabulario que se obtiene en torno a la idea de servicio social hay un término que aparece inexorablemente y que casi siempre es la palabra que más se repite, el vocablo ayudar. La aparición iterativa de dicho concepto da pie para introducir el tercer dispositivo pedagógico, el debate sobre un lema ideacional básico del SSU. Se trata de una frase anglosajona, célebre en el ámbito del movimiento de servicio cívico internacional, cuya autoría es discutida, pero que traducida al español dice así:

“Si has venido a ayudarme, estás perdiendo tu tiempo. Pero si has venido porque tu liberación está vinculada a la

mía, entonces trabajemos juntos”.

Los alumnos son invitados a explorar en pequeños grupos de discusión cómo se enriquece el concepto de ayudar, desde el contexto y hechura de dicha frase y a representar, mediante un breve esquete los distintos tipos posibles de ayuda y con cuál debería identificarse un servicio social que quiere ser una experiencia solidaria y no simplemente una acción asistencialista. La puesta en común con la que culmina este momento de seminario revela aprendizajes importantes por parte de los estudiantes. Uno traduce así la frase en cuestión “¿Quién eres tú para ayudarme si no me entiendes?”. Otro se la plantea de la siguiente manera “Ver lo que el otro, en verdad, necesita... que sea sincero contigo y ahí sí, puedes realmente ayudarlo”. Dos jóvenes agregan “Ir con voluntad y apertura... no sólo vamos a dar, sino también a recibir”, “El servicio social nos enseña a descubrir que somos una misma humanidad” (Espino, 2016). Con este ejercicio se va apuntalando reflexiva y colectivamente el concepto de servicio social en la conciencia del estudiante.

Luego de una microtransición lúdica, donde los facilitadores hacen un juego distensivo mediante aplausos con el público, se introduce el cuarto dispositivo. Este dispositivo, tomado del patrimonio didáctico de la educación popular se conoce con el nombre de La Silla Sudafricana. Este consiste en una recreación del juego infantil de las sillas en el que los participantes dan vueltas alrededor de las mismas al son de la música, buscando asegurarse un puesto. Con el añadido, absolutamente

intencional, de que algunos participantes tienen ya puesto asegurado por contar con un cartel de reservado. Esta ventaja para algunos, en detrimento de la mayoría de los participantes, intenta visibilizar mediante dicho ardid las inequidades sociales, haciendo del juego una metáfora reflexiva de lo que acontece en la realidad.

El diálogo de cierre, focalizado en los sentimientos de unos al tener privilegios y de otros al verse discriminados, les permite concluir que la sociedad es injusta y que no todos tienen el mismo acceso a los bienes ni materiales, ni intelectuales y que en ello entran en juego factores étnicos, sexuales y de clase. Los facilitadores profundizan aquí la autoconciencia de los estudiantes, al interrogarlos sobre si ellos no son de alguna manera, sujetos sociales que tienen también el cartel de reservado, por su condición de universitarios y, en particular, de estudiantes de la USMA. De boca de los estudiantes se recogen expresiones que dan cuenta de saberse receptores de una educación de excepción: “universitaria”, “privada” y “católica”, lo que los convierte, dentro del contexto socioeducativo panameño, en privilegiados. Y justo por ello, en porteros de oportunidades (Espino, 2016) para la mayoría que sufre la exclusión.

Este nivel de reflexión ética se anuda con el quinto dispositivo que ayuda a contextualizar esta conciencia en la realidad nacional. Se trata de una exposición didáctica en la que se proyecta una breve serie fotográfica (7-

10 imágenes) acotada con puntuales datos estadísticos que presenta claramente a los estudiantes el alcance de la brecha entre ricos y pobres en el país. Ante la pregunta del facilitador sobre lo que se puede hacer, se presenta justamente el SSU como la posibilidad de responder a este desafío, desde la propia identidad personal (lo que soy), desde los talentos individuales (lo que sé hacer) y, sobre todo, desde los saberes profesionales adquiridos (lo que he aprendido).

Llegados a este punto, se introduce el sexto momento pedagógico. Los facilitadores anuncian el almuerzo que es precedido por una oración espontánea por parte de alguno de los estudiantes. Se invita a todos a sentarse en grupos, en las mesas previamente dispuestas, para favorecer el diálogo sereno y el encuentro entre todos al estilo de un ágape fraterno. Los facilitadores se mezclan entre los participantes y mientras comparten los alimentos se conversa sobre la experiencia del SSU y las inquietudes de los estudiantes al respecto. Este volver el SSU tema de conversación informal es planteado con la intención educativa de acercar, vivencialmente, la temática al discurso de los estudiantes.

Concluido el ágape, otro de los facilitadores introduce un taller expositivo y testimonial que, en cuanto séptimo dispositivo pedagógico, permite conocer los procesos institucionales sobre el SSU y la experiencia concreta de algunos estudiantes al realizarlo. Este taller permite escuchar de primera mano el testimonio positivo de los estudiantes sobre su experiencia

solidaria en su doble vertiente de aprendizaje existencial y de asesoría técnico-profesional. En un segundo momento, el taller ofrece materiales visuales y escritos sobre los pasos concretos para iniciar el SSU y los varios socios comunitarios disponibles que pueden recibir a los estudiantes. Mediante la escucha, lectura y discusión colectiva de dichos materiales, los estudiantes dialogan entre ellos, con estudiantes avanzados, con representantes de los socios comunitarios y los facilitadores sobre el modus operandi del servicio social.

Luego de este taller-conversatorio que introduce al estudiante en el testimonio de quienes ya han vivido el SSU, en los procesos concretos para hacerlo y en los espacios donde realizarlo, se ofrece a los participantes el visionado de un video motivacional sobre la necesidad del altruismo en la vida cotidiana. Este octavo y último dispositivo promueve la introspección en los estudiantes y sirve estímulo para la pregunta final que - como feedback, hace el facilitador sobre lo que se llevan del seminario-taller. Pregunta a la cual cada uno de los estudiantes responde, por turnos, dentro del gran círculo de conversación en el que están todos sentados. Al respecto, resulta más que dicente releer el elenco de palabras que se han registrado, sea en las notas de observación participante, sea en las encuestas formales que llenan seguidamente los estudiantes. He aquí una muestra: "Amor, desafío, entrega, aprendizaje, experiencia para ayudar a los demás y a mí mismo, comprensión, bondad, comunidad, tiempo para dar, conciencia, conocimiento, sacrificio,

compartir, reflexión, ánimo, solidaridad, compromiso” (Espino, 2016).

Terminada esta última socialización, el facilitador agradece la presencia y participación de todos, invita a llenar una encuesta de evaluación y concluye el seminario-taller con una despedida.

3. Conclusión: el seminario taller como evento formativo.

El STI-SSU, tal como puede intuirse por el eco colectivo arriba citado, parece constituirse como un constructo pedagógico útil y pertinente como aprestamiento ético, reflexivo y motivacional para la vivencia del SSU. En las distintas evaluaciones que se han hecho del mismo, se recoge reiteradamente un similar imaginario o respuesta grupal, el de estar ante una propuesta pedagógica válida de aprestamiento que ciertamente prepara y allana el camino para una experiencia positiva o profunda de servicio social.

De hecho, ante la pregunta “¿Qué te impactó del Seminario Taller? ¿Qué significó para ti este primer paso del Servicio Social Universitario (SSU)?”, tal como aparece en la evaluación final del STI-SSU (USMA, 2014-2016) se recogen, aleatoriamente, ecos de este tenor:

“La manera en que podemos ayudar nuestro prójimo con nuestros conocimientos y capacidades y, así, aprender mutuamente con los valores que podemos sacar de la experiencia en nuestro servicio”.

“Este seminario nos deja ver lo

afortunados que somos y la responsabilidad que tenemos con nuestro prójimo. Además, nos enseñan que hay muchas formas de ayudar (...) Hay que escuchar las necesidades de las personas para saber cómo ayudar”.

“Me impactó que no empezó directamente con los procesos y organizaciones donde hacer el SSU, sino que se nos hizo entender el verdadero significado del servicio social”.

“Significó entender el compromiso que hay que adquirir para realizar el servicio social”.

“Entendí la realidad en la que otros se encuentran y cómo puedo ayudarles con mi aporte”.

Los efectos formativos que reflejan estos ecos ratifican la experiencia de las ciencias sociales contemporáneas: el dialogo personal y el encuentro con el otro son claves para el crecimiento moral del sujeto, herramientas para el desarrollo antropológico.

Tal como afirma el filósofo Alberto Ivern (2010, 32) “El ethos propiamente humano sigue siendo el diálogo entre dos o más sujetos, en particular cuando a partir del reciproco reconocimiento y valoración del otro, se construye un entre los sujetos. Cuando ese entre es una reciprocidad positiva se convierte [...] en el ámbito donde cada uno puede devenir persona: individuo social. En el diálogo, la cooperación, la coparticipación, la integración en proyectos compartidos de cambio y demás instancias de comunión, los

sujetos [...] logran descubrirse recíprocamente como don-de-sí-para-con-otro”.

Aunque la validación última de una experiencia de servicio social universitario puede encontrarse sólo en el desempeño cotidiano de los egresados que ponen por obra las competencias formativas adquiridas y que hacen de ellos ciudadanos solidarios, responsables y competentes profesionalmente. Sin embargo, dado el clima de anomia social y de individualismo imperante, es necesario abrir brecha en el imaginario de nuestros estudiantes y predisponerlos actitudinalmente para una experiencia de servicio social provechosa para ellos mismos y para la comunidad.

Mediante una polifonía articulada de medios didácticos (dispositivos) que apelan a diversos lenguajes y áreas de la persona humana, el seminario taller logra provocar el diálogo franco sobre las inequidades sociales, sobre la responsabilidad personal de cada universitario al respecto y las posibles respuestas solidarias que de allí se desprenden. Creemos que la lectura pedagógica (didáctica) del concepto y proceso del STI-SSU aquí realizada, pone de relieve los fines y los modos con los que esta experiencia alcanza justamente dicho objetivo: el de preparar el camino a un SSU pertinente existencial y socialmente.

4. Bibliografía

Espino, E. (2016) Cuaderno de escritura etnográfica. Material inédito.

Ivern, A. (2010) *¿Resignación o cambio? La cuestión social y su discurso*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Naval, C. (2010) Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En Miguel Martínez (ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en las Universidades*. Madrid: Octaedro. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36633/1/Universidad%20y%20conciencia%20c%C3%ADvica.%20Algunas%20experiencias%20fruct%C3%ADferas.pdf>

Pezzimenti, R. (2014) *Ética: los desafíos de la modernidad. Para una moral social compartida*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, N. (2010) *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Universidad Católica Santa María La Antigua. Evaluación final del STI-SSU. Documento interno de trabajo. 2014-2016.

Universidad Católica Santa María La Antigua. Informe de Evaluación institucional. (Documento interno de trabajo). Panamá: Oficina de Acreditación y Evaluación, 2012.

Universidad Católica Santa María La Antigua. (1999) *Servicio Social para Licenciaturas*. Panamá: USMA.

Vargas, L. et al. (1999) *Técnicas participativas par la educación popular*. San Pedro: Alforja

Nota

El artículo hace parte del proyecto de investigación SRUI-CPEI-ID-2013-2014-007, adscrito a la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica Santa María La Antigua (Panamá).

Aprendizaje servicio como herramienta metodológica en la educación superior

Gema Santander

Universidad de Santo Tomás, Chile.

Resumen

El presente testimonio pretende motivar a docentes de educación superior a realizar un análisis de las asignaturas que están dictando en este momento o las que tienen en planificación y vean si son factibles de decretarlas como asignaturas con metodología de aprendizaje servicio. Se entrega una propuesta de pasos a seguir que puede servir como primera orientación en relación al tema, que de ser real, aportará en la demostración de la responsabilidad social universitaria.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, responsabilidad social, metodología.

Fecha de recepción: 22/IX/2016

Fecha de aceptación: 1/IV/2017

Service learning as a methodological tool in higher education

Abstract

The present testimony aims to motivate higher education teachers to perform an analysis of the subjects who are dictating at this time or which have in planning and see if they are feasible to enact them as subjects with service learning methodology. It gives a proposal of steps to follow that can serve as a first orientation in relation to the subject, which if real, will contribute to the demonstration of university social responsibility.

Keywords

Service learning, social responsibility, methodology.

1. Presentación

El aprendizaje servicio se concibe como una metodología de enseñanza aprendizaje y como una estrategia para demostrar la responsabilidad social universitaria.

La definición que usamos en Chile en la Red de Aprendizaje y Servicio dice que "Aprendizaje servicio es un enfoque pedagógico de enseñanza-aprendizaje aplicado en cursos, prácticas y tesis, en donde se resuelven problemáticas sociales reales mediante un servicio de calidad, en el que de manera integrada y colaborativa los tres actores presentes en el proceso (docentes, estudiantes y socios comunitarios) se vinculan y trabajan en conjunto".

En base a esto se puede concluir que muchas de las actividades que están decretadas en las mallas curriculares de diferentes carreras profesionales corresponden a esta metodología.

Para verificar el punto anterior se propone a los docentes de Enfermería que analicen sus asignaturas e identifiquen si estas contienen temas y actividades que estén dando respuesta a las problemáticas sociales que existen en todas partes. La idea es que en este análisis contrasten los contenidos con las etapas que debe considerar esta metodología, de manera que si son coincidentes podemos declarar como tal esta metodología.

A continuación se identifican las etapas a seguir:

1. Identificar si la programación tiene

declarado asignatura teórico-práctica, si es así, tiene una alta probabilidad de insertar aprendizaje servicio.

2. Si en la asignatura se requiere desarrollar competencias como trabajo en equipo, desarrollo de identidad, desarrollo de afectividad, sentido de pertenencia, comportamientos pro sociales, incremento de autoestima, desarrollo de la empatía, de habilidades de comunicación, creatividad, iniciativa, desarrollo de pensamiento crítico, capacidad de generar consensos, respeto por la diversidad, entre otras, la metodología ApS es muy apropiada.

3. En el ítem Metodología de la asignatura, declarar aprendizaje servicio.

4. Realizar un listado con posibles acciones o actividades que se puedan desarrollar con grupos comunitarios idealmente vulnerables, teniendo presentes los objetivos de aprendizaje y las competencias que se desean lograr en los estudiantes, precisando lo que ellos son capaces de realizar en la comunidad.

5. En forma simultánea o con anticipación se debe conocer posibles grupos comunitarios, que hayan manifestado necesidades reales, o se debe contar con algún diagnóstico donde esté determinada objetivamente la necesidad de esa comunidad, necesidad que sea factible de abordar con los estudiantes. Si no se cuenta con este antecedente, se debe ubicar algún grupo comunitario vulnerable y se debe iniciar el trabajo docente estudiantil con el diagnóstico participativo de

necesidades sentidas y reales de esa población.

6. Programar reuniones participativas con los socios comunitarios para generar un plan de trabajo conjunto, basado en la realidad de ambas partes.

7. Es muy pertinente conocer las expectativas de los estudiantes y de los integrantes de la comunidad con que se trabajará, con el fin de no crear falsas expectativas.

8. Se elabora el proyecto por escrito. Se debe decidir: nombre del proyecto, participantes, objetivos, actividades propuestas, calendarización, determinación de responsabilidades, determinación productos, formas de evaluar, formas de evidenciar las actividades (cuadernos de campo, bitácoras, portafolios, pautas de observación, fotografías, videos), como se realizará el cierre del proyecto.

9. Desarrollo del proyecto, respetando calendarización, responsables, evidencias, productos, reflexión, pre evaluación, imprevistos, adecuaciones.

10. Término del proyecto, se concluye con el balance donde se compara lo propuesto con lo logrado.

11. Difusión de los resultados por medio de reuniones, exposiciones, entrega de documentos, entrega de productos tangibles, colocar en medios de comunicación social, participar en eventos científicos, publicar, proponer un proyecto de investigación.

12. Además se debe realizar una actividad formal de cierre, con la

entrega de algún reconocimiento especial o certificados.

13. Una vez evaluado se debe decidir si es pertinente la continuidad del trabajo realizado, si se deben sumar otros participantes debido a que surgieron nuevas demandas o propuestas.

En relación con las evaluaciones, es recomendable realizar evaluación formativa verbal después de cada reunión, encuentro y actividad realizada, esto permite ir haciendo las adecuaciones pertinentes y da el espacio para la reflexión, condición fundamental de esta metodología. Se debe reflexionar sobre el proceso, los resultados de aprendizaje y los beneficios para todos los participantes (docentes, estudiantes, participantes de la comunidad).

En evaluación sumativa se pueden incorporar rúbricas y pautas aplicadas a los productos considerados dentro del proyecto (portafolio, documento del proyecto, cuaderno de campo, registros u otro sistema conocido), los estudiantes (autoevaluaciones y evaluaciones de los pares), al socio comunitario (donde evalúa desde su mirada el trabajo realizado y el comportamiento de los estudiantes).

2. Argumentación

En todas las carreras de educación superior es muy importante demostrar la responsabilidad social universitaria. La metodología aprendizaje servicio es una forma operativa de demostrarla, ya que no solo permite realizar una práctica comunitaria, sino que además

se resuelve una necesidad sentida de una población, que de no ser por este servicio estaría postergada por un tiempo indeterminado.

En segundo lugar, el tema de contar con campos para desarrollar las competencias de los estudiantes de diversas carreras y muy especialmente de las carreras del área de la salud, es cada vez más difícil, sobre todo en las localidades donde hay muchas casas de educación superior, y esta es una forma de contar con la oportunidad de desarrollar las competencias del saber, del ser y del hacer. Lo que se aprende haciendo nunca se olvida.

En tercer lugar, es una forma importante de demostrar vinculación con el medio de la universidad, centro de formación técnica o instituto profesional al difundir a nivel comunitario el aporte real y comprometido que hacen estudiantes y docentes.

En cuarto lugar, se producen bases de datos muy valiosas para investigaciones en distintas áreas que pueden desarrollar los estudiantes o los docentes.

Finalmente, más que aportes financieros se requiere de una muy buena gestión de recursos para llevar a cabo estos proyectos. Se produce un intercambio muy enriquecedor de lo que aporta la comunidad con lo que aporta la universidad.

3. Conclusión

Por tener formación en esta área, por

haber vivenciado los beneficios, me atrevo a motivar a docentes no solo del área de la salud, a sumarse a esta experiencia. Es muy motivador por ver la evolución y metamorfosis que se produce en los estudiantes y en las comunidades con las que se trabaja. No son intervenciones, son interacciones ya que se trabaja de ambas partes y todos se benefician.

Para muchas carreras no es difícil sumarse a esto ya que de alguna manera ya se realiza sin saber que se está aplicando esta metodología. Tal vez solo falta cumplir con el incremento de la reflexión y de sistematizar las experiencias por medio de las evaluaciones.

El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica

Reseña

Laura Lucchetti Guarch

El libro "El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica" de Susan J. Deeley (2016, Narcea) surge de la necesidad de la autora de profundizar en el funcionamiento de esta metodología en relación a la educación superior. J. Deeley nos ofrece un análisis teórico profundo sobre este tipo de aprendizaje complementándolo con evidencias empíricas fruto de sus investigaciones educativas. El lector puede realizar una lectura global o, si lo desea, centrar su atención en algunos de los capítulos pensados para leerlos separadamente.

La obra organizada en ocho capítulos, proporciona tanto un marco conceptual sobre el aprendizaje servicio como algunas aportaciones prácticas. En la primera parte la autora presenta la metodología, la contextualiza, la define y hace una primera aproximación a los resultados que se pueden obtener mediante este tipo de proyectos. Una vez hecha esta introducción se centra en cómo se alcanza el aprendizaje en estas prácticas con la voluntad de aportar un modelo teórico que las sustente. De este modo hace un recorrido analítico por distintas teorías del aprendizaje tales como la relación entre pensamiento y lenguaje en relación a las aportaciones de Dewey y

Vygotsky, el constructivismo social, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje experiencial, entre otras. Seguidamente amplía el contenido anterior presentando y defendiendo el aprendizaje servicio como una pedagogía crítica, entendiendo que su objetivo es el de favorecer el desarrollo de personas críticas que pueden generar acciones de cambio social.

En este marco la reflexión crítica se presenta como elemento fundamental en el proceso de concienciación y como dinamismo pedagógico clave en los proyectos de aprendizaje servicio. Esta permite el desarrollo personal e intelectual del alumnado, a la vez que dota de sentido el aprendizaje y las acciones de servicio, vinculando estos dos elementos. La autora dedica un capítulo a su conceptualización y análisis en profundidad, para posteriormente abordar la concreción de la reflexión crítica mediante la escritura académica en los proyectos de aprendizaje servicio. En esta parte de carácter más práctico se nos explican dos estrategias que hacen posible el desarrollo de la reflexión crítica: la redacción de incidentes críticos y los diarios reflexivos. Complementando el contenido teórico que aporta encontramos ejemplos reales del uso de estas dos herramientas, que ilustran y permiten entender su funcionamiento. Por último, se destina un capítulo a las reflexiones del alumnado durante la evaluación de los proyectos.

Para finalizar Deeley presenta sus conclusiones y reflexiones finales, recuperando los objetivos marcados al inicio del texto, aportando una reflexión

de carácter personal y remarcando la necesidad de seguir investigando para desarrollar y mejorar las prácticas de aprendizaje servicio en educación superior.

Dos obras sobre investigación comprometida de interés para el campo del aprendizaje servicio

Reseña

Enrique Ochoa

CLAYSS, Argentina

Si bien los conceptos de “engaged research” o “community based research” tienen mucho que ver con la corriente de la investigación-acción surgida en la década de 1970 en América Latina, estos no siempre se vinculan explícitamente con la pedagogía del aprendizaje servicio.

Sin embargo, el interés de las dos obras que se reseñan aquí radica en que la dimensión de la investigación es parte central del itinerario de un proyecto de aprendizaje servicio de calidad, tanto como parte de los procesos diagnósticos como de evaluación, y muchas veces como parte de la respuesta a necesidades planteadas por la comunidad.

Especialmente en la educación superior, pero incluso para las investigaciones escolares, los conceptos de investigación-acción, investigación comprometida o basada en la comunidad son esenciales para sustentar buenas prácticas de aprendizaje servicio. Una tentación frecuente es la de divulgar los conocimientos académicos producidos en la universidad y reproducidos en la escuela, sin establecer las necesarias

mediaciones y diálogos con los saberes previos de la comunidad, con los saberes populares y ancestrales que pueden enriquecer y a menudo desafiar a los conocimientos producidos en el ámbito académico formal.

Por ello estas obras pueden ser de suma utilidad para la comunidad de investigadores y protagonistas de proyectos de aprendizaje servicio.

Tandon, R.; Hall, B.; Lepore, W y Singh, W. (eds) (2016) *Knowledge and Engagement. Building Capacity for the Next Generation of Community Based Researchers*. UNESCO Chair in Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education- UniTwin, University of Victoria, PRIA

Rajesh Tandon (PRIA, India) y Budd Hall (Victoria University, Canadá) son los titulares de la Cátedra UNESCO de Investigación basada en la comunidad y Responsabilidad Social en la Educación Superior, y los compiladores –junto a Walter Lepore y Wafa Singh- de esta obra, que reúne contribuciones de más de 40 autores de todo el mundo.

La obra incluye un marco teórico, los resultados de una encuesta mundial, 21 estudios de casos, y un análisis comparativo de esos casos.

El aprendizaje servicio es mencionado varias veces en la obra como un espacio de vinculación entre la investigación en comunidad y los contenidos curriculares, pero sin profundizar en el tema.

Este libro digital de descarga gratuita presenta un escenario actual de gran diversidad y proporciona una serie de recomendaciones basadas en las prácticas, orientadas específicamente a investigadores universitarios, pero que puede ser de utilidad a todos los involucrados en proyectos de aprendizaje-servicio.

El libro completo en inglés se puede descargar aquí; http://unescochair-cbrsr.org/pdf/resource/Knowledge%20&%20Engagement_26-09-16_pdf%20ver-mail.pdf

Campus Engage Irish Universities Association (2016) *Engaged Research. Society and Higher Education. Addressing Grand Societal Challenges Together*. Dublín: Campus Engage

Campus Engage Irlanda desarrolló el informe *Investigación Comprometida: Sociedad y Enseñanza Superior. Trabajando juntos para enfrentar grandes desafíos sociales*, elaborado por un grupo de trabajo de expertos irlandeses y financiado por el Irish Research Council.

Campus Engage es una red que asocia a las universidades irlandesas que promueven el compromiso social, y promueve explícitamente el aprendizaje servicio.

La obra abarca dentro del término de investigación comprometida una amplia gama de enfoques y metodologías de investigación que comparten un interés común en el compromiso colaborativo

con la comunidad y apuntan a mejorar, comprender o investigar temas de interés público, incluyendo desafíos sociales. Entre ellos, se incluye explícitamente al aprendizaje Servicio, denominado "community service-learning", como uno de los descriptores utilizados para mapear el estado de la cuestión de la investigación comprometida en Irlanda.

Este informe ofrece un marco transdisciplinario inclusivo para la investigación comprometida y su impacto, acordado entre las universidades irlandesas pero seguramente de interés para otros contextos.

La obra se puede descargar en inglés aquí: http://www.campusengage.ie/sites/default/files/FINAL%20JAN%2016_ER%20Report%202016%20Jan%20v2.pdf

Otras publicaciones de interés

Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-learning*. Milano: Mondadori Università.

Si bien la pedagogía del aprendizaje servicio se viene desarrollando en diversas instituciones italianas desde hace más de una década, en los últimos años ha cobrado nuevo impulso. Recientemente ha sido publicado en Italia la primera obra del Centro de Altos Estudios EIS (Educación, Inclusión, Solidaridad) de la Universidad LUMSA de Roma. El libro, dirigido por Italo Fiorin, incluye dos presentaciones,

una a cargo de Nieves Tapia, sintetizando los desarrollos internacionales e italianos del aprendizaje servicio en la última década, y otro a cargo del ex-Ministro de educación italiano Luigi Berlinguer.

La obra incluye aportes y reflexiones a cargo de Italo Fiorin, Giuseppe Milan y Carina Rossa, así como una síntesis de experiencias de escuelas italianas sistematizadas por Simone Consegna, y un capítulo sobre la difusión del aprendizaje servicio en España a cargo de Roser Batlle.

El libro concluye con una antología de textos relevantes de autores como Jorge Bergoglio, John Dewey, Andrew Furco, Howard Gardner, Paulo Freire y otros.

Si bien los autores han optado por utilizar el término inglés *service-learning* en lugar del italiano *apprendimento-servizio* empleado en obras anteriormente publicadas en Italia¹, del conjunto del libro emerge una visión más cercana a la visión iberoamericana del aprendizaje servicio que al encuadre anglosajón.

Manuales sobre aprendizaje servicio con experiencias de instituciones educativas uruguayas

¹ Cf. *Stadium Educationis, rivista per la formazione nelle professioni educative. Pedagogia Sociale del disagio e della devianza. Anno IX N.2 Maggio-Agosto 2004, Padova. Tapia, María Nieves. Educazione e solidarietà. La pedagogia dell' apprendimento-servizio. Roma, Città Nuova, 2006*

Publicados por CLAYSS para su sede de Uruguay, estos manuales pueden ser útiles también para docentes de otras latitudes. Los manuales presentan una breve síntesis conceptual, y desarrollan los pasos y procesos transversales de un itinerario posible para el desarrollo de proyectos escolares de aprendizaje servicio solidario, ejemplificados con experiencias de escuelas y liceos uruguayos. Los manuales se orientan en a instituciones de educación inicial y primaria en un caso, y en el otro a la educación media.

Pueden descargarse gratuitamente en http://www.clayss.org.ar/uruguay/1_Inicial-Primario.pdf (inicial y primaria) y en http://www.clayss.org.ar/uruguay/2_Secondario.pdf (secundaria y técnica).

Manual de aprendizaje servicio del Ministerio de Educación de Chile

Este breve y excelente Manual de aprendizaje servicio fue publicado originalmente por el Ministerio de Educación chileno en el año 2007. Los avatares de los cambios políticos lo mantuvieron encerrado en los depósitos ministeriales casi 10 años, pero finalmente está nuevamente a disposición de los docentes chilenos y de quienes les interese descargarlo gratuitamente on line.

La obra, coordinada por Jorge Castillo, Daniela Eroles y Valentina Sánchez, no ha perdido actualidad, e incluye un marco conceptual, una guía para el desarrollo de proyectos y un apéndice con buenas prácticas de escuelas

chilenas.

Es de destacar que Chile está reintroduciendo en el currículo escolar la asignatura de Formación para la Ciudadanía, que tendrá un claro componente de aprendizaje servicio. El manual puede descargarse aquí: http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/manual-de-aprendizaje-mineduc2007.pdf