



VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

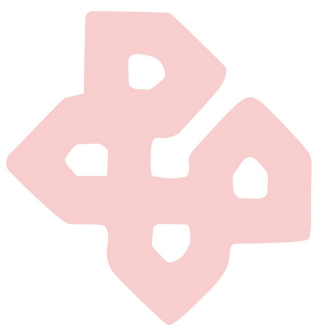
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 19/01/2015

Fecha de aceptación 12/03/2015

EL APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CRÍTICAS A LA INSTITUCIONALIZACIÓN CURRICULAR

Service Learning at initial teacher training: from critical educational practices to curriculum institutionalization



Mayka García García y Manuel J. Cotrina García

Universidad de Cádiz

E-mail: mayka.garcia@uca.es

Resumen:

A través de este trabajo se desarrolla una revisión del estado actual del Aprendizaje y Servicio en el contexto de la formación inicial del profesorado, apostando por su inclusión como pedagogía, a través de una institucionalización curricular. Para ello, se ilustra la importancia que está adquiriendo en la articulación de la Responsabilidad Social Universitaria, justificando su expansión en la universidad. Además, se explicitan los fundamentos que orientan tanto su sentido como sus prácticas, lo que determina modalidades diferenciadas de Aprendizaje y Servicio. Entre estas, se identifican opciones propedéuticas o preparadoras para el ejercicio de la profesión, pero también opciones críticas, asentadas en la reflexión, la justicia social y la emancipación. Apuntamos que el Aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado adquiere su máximo potencial desde una opción crítica y se presentan algunas formas innovadoras de llevarla a cabo, que toman a la propia escuela como espacio de este tipo de propuestas.

***Palabras clave:** Aprendizaje y Servicio, formación inicial del profesorado, responsabilidad social universitaria, pedagogía crítica, justicia social, inclusión.*

Abstract:

This paper reviews the current status of service learning that takes place in the context of initial teacher training. We are committed on its inclusion as a pedagogy proposal through a curriculum institutionalization process. For this purpose, its growing importance in articulating the University Social Responsibility which justifies its expansion in university context is herein illustrated. In addition, it becomes explicit the bases that guide both its meaning as its practices, and which determine different kinds of service learning. Several options are identified among others, such as propaedeutic practices or training for professional teaching practice, but critical options based on reflection, social justice and emancipation are also identified. We argue that service learning, at initial teacher training, acquires its full potential from a critical perspective. In this regard, some innovative ways to undertake this task, which focus on schools as a place for the development of such proposal, are advanced here.

Key words: *Service learning, initial teacher training, university social responsibility, critical pedagogy, social justice, inclusion.*

1. Introducción

Aproximarse al Aprendizaje y Servicio supone un descubrimiento apasionado del estar, el hacer y el ser con sentido público en educación: un sentido cívico, cooperativo, inclusivo y solidario, transformador y crítico, buenos ingredientes para quienes apostamos por una educación emancipadora para el ser humano y constructora de una sociedad más justa (Freire, 1977). Unos ingredientes que suponen una forma de entender la educación que también debería ser posible en la universidad y, en particular, conformar la esencia de la formación inicial del profesorado (Imbernón, 1994; Pérez Gómez, 2010). Hoy ocupa nuestro análisis el Aprendizaje y Servicio como propuesta educativa articulada a través de prácticas pedagógicas y sociales que se apoyan en la reciprocidad, en la adquisición de conocimientos y competencias para la vida, en una pedagogía activa y reflexiva, en la construcción de una red de partenaires e instancias de conexión y apoyo; y en el desarrollo de actividades con sentido e impacto formativo y transformador (Batlle, 2011 y 2013; Furco y Billig, 2002; Martín, Rubio, Batlle y Puig, 2010; Martínez, 2008; Puig, 2007; Puig y Palos, 2006; Tapia, 2001), que descubrimos hace unos años a través de la docencia e investigación en Educación Inclusiva (García y Cotrina, 2012).

Si nos preguntaran por el estado actual del Aprendizaje y Servicio (en adelante ApS), seguramente no nos equivocáramos demasiado si afirmáramos que goza de un excelente estado de salud, a tenor de su creciente popularidad y multiplicidad de ámbitos socioeducativos de desarrollo, así como por la cantidad y diversidad de literatura académica y eventos científicos que genera. No resultaría demasiado difícil, aunque sí bastante arduo, debido a la dimensión y extensión del fenómeno, captar una imagen del momento actual del ApS, que permitiera corroborar dicha afirmación. En este sentido hemos de destacar el esfuerzo realizado por Speck (2001), Martínez-Odria (2005), Tapia (2006, 2013, 2014) o Batlle (2013) por desarrollarlo, ilustrándonos ampliamente acerca de la historia, la extensión o las razones de su crecimiento. Indicadores del tipo: incremento del número de centros que lo desarrollan, diversidad y naturaleza en la tipología de proyectos que se vienen implementando, número de artículos en revistas académicas que abordan la temática, investigaciones realizadas en torno al ApS en los últimos años, cantidad de eventos (congresos, encuentros, simposios, jornadas,...), que periódicamente movilizan a los profesionales conectados con esta metodología, creación de redes, etc., aportan datos que permiten constatar la emergencia del ApS como una propuesta pedagógica valiosa.

No obstante, no serían pocas las voces (Manzano-Arrondo, 2010) a las cuales nos unimos quienes firmamos este trabajo, que reclamarían ampliar la perspectiva de análisis en

el intento de una comprensión más profunda e integral del momento actual del ApS, en especial si pretendemos anticipar cuál puede ser su devenir en el medio y largo plazo como propuesta educativa inclusiva con presencia estable en el ámbito de la educación superior. Hoy nos ocupa el análisis del Aprendizaje y Servicio en el contexto de la formación inicial del profesorado. Y es que la extensión, que parece imparable, del ApS en nuestro territorio requiere también comprender la esencia de estos significados, recrearlos y reconstruirlos dialógicamente, como instrumento que nos ayude a no asumir de manera acrítica modas pedagógicas, a la par que a identificar lo valioso de su esencia.

Para ello nos proponemos analizar la cuestión desde una doble mirada. En primer lugar, a través de una profundización acerca del significado del ApS en la articulación de eso que hemos venido a llamar Responsabilidad Social Universitaria, lo que supone un análisis macro del ApS en su dimensión institucional; y en segundo lugar, llevaremos a cabo un abordaje de los fundamentos y aproximaciones que sustentan su práctica en las aulas universitarias. El objetivo, en este sentido, es el de comprender tanto su esencia como el valor que posee como herramienta en el contexto de la formación inicial del profesorado, lo que centrará el desarrollo del tercer apartado de este trabajo.

2. Aprendizaje y Servicio en el contexto de la Responsabilidad Social Universitaria: aportaciones para la construcción de un modelo alternativo de universidad

Posiblemente, estaremos de acuerdo en afirmar que el Aprendizaje y Servicio se vincula de manera habitual en el contexto universitario al desarrollo de Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Y, ciertamente, algunos miedos emanan de dicha asociación, pues la Responsabilidad Social Universitaria, a pesar de no ser un concepto unívoco, aterriza en educación ligada a procesos de gestión estratégica. Lo que conecta con un proceso de neoliberalización del sistema educativo en su conjunto y mercantilización de la educación (Ball, 1990), que en la universidad española, en gran medida, ha llegado de la mano del Plan Bolonia (Galcerán, 2010).

Hemos de hacer notar que en la universidad del siglo pasado ya se aludía al concepto de Responsabilidad Social Universitaria apoyando el pensamiento de Ortega y Gasset en relación con la necesidad de que los-as titulados-as universitarios-as fueran capaces de vivir e influir sobre el cuerpo social (Rodríguez, 2010). También que, tradicionalmente, se ha entendido por Responsabilidad Social Universitaria “la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de 4 procesos claves: Gestión, Docencia, Investigación y Extensión” (Domínguez, 2009, p.39). La anterior podría ser una de las definiciones más extendidas, si le añadiéramos además una alusión al componente ético explícito en esos procesos clave. Sin embargo, también resulta fundamental apuntar que, a pesar de ser una acepción extendida, no representa plenamente otras formas de entender la Responsabilidad Social Universitaria, conceptualizadas incluso de forma más lejana en el tiempo, y que aluden a la expresión “universidad cívica” (Holland y Gelmon, 1998). De hecho, como señala Tapia (2013), citando a Younger (2009), “el compromiso social ya no es visto como un “tercer pilar”, sino más bien como una aproximación crítica a nuestras actividades de enseñanza e investigación”. Por eso, tampoco se le escapa a nadie la importancia de la formación ética y ciudadana a la que se vincula este término, en el contexto de la Educación Superior que, como señala Martínez

(2008) se orientaría en el desarrollo de tres dimensiones: la deontológica asociada a la profesión, la formación ciudadana y cívica de los estudiantes, y la formación humana, personal y social para la optimización ética y moral de los-as titulados-as como personas.

Gaete (2011) posiciona la RSU desde una perspectiva transformacional, “orientada a revisar la contribución del quehacer universitario al necesario debate y reflexión para alcanzar una sociedad más sustentable y justa”. Este autor distingue diferentes enfoques de la RSU, la gerencialista o directiva, que supone la traducción más empresarial de la misma; la transformacional que viene a constituirse como un enfoque orientado a la articulación de justicia social, y la normativa que persigue la creación de marcos valóricos desde la universidad, a través de la constitución de redes universitarias nacionales o globales en torno al tema. Señala que la RSU se caracterizaría por una investigación responsable al servicio de la sociedad, siguiendo las directrices en este sentido de la UNESCO en 1998 y 2009 y los postulados de Gibbons et al. (1997) en relación con la voz de los participantes en los procesos, así como la conciencia moral de los problemas que se investigan; un liderazgo social con un fuerte componente ético (Kliksberg, 2009), es decir, participando en el debate de temas sociales; y el compromiso y la acción social. En este discurso, incorpora también como elemento característico la formación y, en este contexto, sitúa al ApS como herramienta al servicio de la perspectiva transformacional, haciendo notar (Gaete, 2011) que:

Favorece directamente la preparación de los estudiantes para que se inserten en la sociedad como ciudadanos responsables y, a la vez, contribuyan al desarrollo sustentable de la misma en una clara expresión de beneficio mutuo, más allá de una simple adquisición de competencias profesionales para su futura inserción laboral como principal resultado de su paso por las aulas universitarias. (p.117)

Sin embargo, más completo nos parece el análisis de Martínez (2008) que apuntábamos al inicio de este artículo, en cuanto que amplía tanto la esencia como el radio de efectos del ApS. De hecho, incorpora la idea anotada más tarde por Puig (2011) en relación con que esta es una metodología atenta a la creación de humanidad. Las argumentaciones que ofrecen Martínez (2008), Tapia (2008) y Manzano-Arrondo (2010), añaden que el Aprendizaje y Servicio no puede ser solamente una herramienta o actividad en el marco de la RSU, sino que necesita formar parte del modelo formativo de la universidad, siendo entonces también un instrumento de integración de la docencia y la investigación. Así, Tapia (2013) distingue entre Aprendizaje y Servicio como práctica o proyecto, siguiendo los trabajos de Kendall(1990) y Jacoby (1996), como una metodología o estrategia didáctica (Halsted, 1998) o como una pedagogía o filosofía de la Educación (Puig, 2007; Tapia, 2008) abogando por esta última opción en la construcción de la Responsabilidad Social Universitaria.

Nosotros pensamos que, efectivamente, en el contexto de la universidad el ApS tiene que entenderse como una filosofía de la educación para avanzar hacia un modelo de Responsabilidad Social Universitaria alternativo. Sin embargo, no compartimos el modelo de institucionalización del ApS por la que se apuesta desde una perspectiva normativista (Gaete, 2011) por ser una apuesta arriba-abajo y desconectada curricularmente, con alto riesgo de transformarse en un nuevo voluntariado en la universidad. Entendemos, como Manzano-Arrondo (2010), que este proceso de desarrollo precisa de una bidireccionalidad. Es por eso que, más bien, nos posicionamos en lo que hemos venido a denominar institucionalización curricular del Aprendizaje y Servicio (García et al., 2014) que supone un proceso de contaminación del currículo universitario, siguiendo un modelo abajo-arriba, asentado en la innovación educativa, facilitada desde la institución. Siendo así, puede suponer un ejercicio de pedagogía de la emancipación y una herramienta que apoye la transformación contra

hegemónica del currículum universitario, propuesta a la que dedicaremos la tercera parte de este trabajo.

3. Aprendizaje y Servicio en las aulas universitarias: de la comprensión de sus fundamentos a su posible sentido pedagógico transformador

Precisamente, la rápida extensión del ApS en el contexto educativo (Batlle, 2013) y, específicamente, en las aulas universitarias -añadimos nosotros-, se ha articulado como un proceso viral y de abajo a arriba. Esta autora también apunta que este desarrollo se debe, oportunamente, a la existencia de numerosos colectivos y educadores-as que estaban haciendo cosas social, solidaria y educativamente interesantes. Añade, que lo que faltaba era la conexión entre ambos mundos, el enlace entre las entidades sociales y educativas. Es ese encuentro entre ambos mundos el que ha posibilitado el empoderamiento de numerosos docentes y entidades sociales a través de sus prácticas, algo de lo que no nos cabe la menor duda. Otro hecho que ha favorecido su rápida extensión, singularmente, en las titulaciones de Ciencias de la Educación, es que el ApS “resuelve la fragmentación entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes” (Batlle, 2013, p. 21), en una acción andamiada por un fuerte componente de reflexión (Páez y Puig, 2013). Reciprocidad, reflexión y participación activa (Tapia, 2006) son tres componentes esenciales del Aprendizaje y Servicio que, transversalmente, articulan sus rasgos pedagógicos (Puig y Palos, 2006). También son muy numerosas las investigaciones que se vienen llevando a cabo para tratar de dilucidar las aportaciones del ApS en el contexto de la educación superior siendo especialmente interesante, en este sentido, el trabajo de Eyler y Austin (1999), en cuanto que sistematiza la esencia del ApS en el contexto universitario, su beneficios y las fórmulas más significativas para articularlo. También lo son por su orientación en el contexto español y en las titulaciones de educación, los trabajos de Aramburuzabala y García (2012) y Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga (2013), los cuales aportan amplia información al respecto.

Sin embargo, seríamos ingenuos-as si no consideráramos también que, en buena medida, su inclusión como práctica universitaria se ha visto animada por el hecho de que necesariamente no implica el cuestionamiento del statu quo. Si analizáramos como se articulan este tipo de prácticas desde la teoría del currículum (Kemmis, 1998), nos daríamos cuenta de que una ingente cantidad de propuestas de Aprendizaje y Servicio universitario se asientan más en una perspectiva humanista o práctica que en una perspectiva crítica; incluso, muchas de ellas, en una perspectiva técnica de una vivencia utilitarista del ApS como herramienta sistematizada.

Para comprender lo anterior, se hace necesario referirnos a los fundamentos del Aprendizaje y Servicio. Dado que el ApS empieza a ser ampliamente conocido, no nos vamos a detener aquí en definiciones del mismo, o en tratar de discernir la diferencia entre ApS y otras prácticas. Para ello bastaría con remitirnos a la inmensa literatura en relación con el tema y que suele incluir la clásica imagen del Service-Learning 2000 Center (1996), conocida como los cuadrantes del Aprendizaje-Servicio. En este discurso orientado hacia la comprensión, nos interesa bastante más la identificación de las fuentes de las que se ha alimentado en su construcción, que su simplificación esquemática.

Trilla (2009), aporta un interesante análisis en el que nos presenta las bases del ApS asociadas a tres vías: la vía del aprendizaje, la del servicio y las terceras vías. La vía del

aprendizaje es orientada desde las pedagogías activas, compartiendo los principios Rousseauianos y de la Escuela Nueva (Dewey, Freinet, etc.) del *aprender haciendo*, en un modelo escolar de puertas abiertas conectado con su comunidad. Plantea que la esencia en aprendizaje en el Aprendizaje y Servicio, frente a otras opciones de la pedagogía de la experiencia, está en que se desarrollan cosas reales - frente a simulaciones-, así como que éstas se incardinan hacia una utilidad social - frente a otras de utilidad personal, grupal, o institucional-. Además enfatiza que, a diferencia de otras opciones ofrecidas en este marco de pedagogías activas, el ApS aportaría un ingrediente esencial, “el impulso ético y social de contribuir directamente a la mejora de la comunidad” (Trilla, 2009, p.39). Ello nos lleva a la segunda vía, la vía del servicio, que nos ofrece ese ingrediente fundamental que nos remite a la realización desinteresada de un servicio como *deber*. Batlle (2009) distingue la justificación del servicio desde diversas perspectivas: perspectiva antropológica o servicio como altruismo, perspectiva política o servicio como participación, perspectiva ética o servicio como relación interpersonal, y, finalmente, perspectiva educativa o servicio como prácticas de aprendizaje. Y nos invita a la reflexión sobre una visión asentada en el ejercicio del voluntariado como servicio orientado por el deber; de otra acepción de servicio como *derecho*, que nos remite a la idea de servicio a la comunidad como intervención ciudadana. Concluye señalando que en el ApS existe una conciliación entre deber y derecho, en lo que denomina “aprendizaje servicio como responsabilidad social” (Batlle, 2009, p.74), que introduce la dimensión solidaria del mismo. La última de las vías presentadas por Trilla (2009) hace referencia a lo que denomina terceras vías, que engloba distintos planteamientos donde la distinción entre el peso del aprendizaje y del servicio no estarían claras. En ello alude a la pedagogía socialista clásica del trabajo, el escultismo y otros movimientos asociativos juveniles, y la educación en el tiempo libre.

Como cabría esperar en el contexto de la universidad, las asignaturas y materias de las diversas titulaciones, por la propia naturaleza formal de sus enseñanzas, han venido desarrollando el Aprendizaje y Servicio asociado a la primera vía y, en este sentido, con frecuencia se ha ligado a la innovación educativa (García y Almagro, 2013; Martínez et al., 2013). La segunda vía se ha implementado, de manera exclusiva, a través de las unidades institucionales, como programas asociados a vicerrectorados y servicios de acción social y solidaria, y muy ligados al ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria a la que aludíamos en el apartado anterior.

Las formas en que se desarrollan las prácticas de ApS, en esta primera vía, son objeto de preocupación creciente, por lo que ocupan gran parte de los debates actuales en relación con el tema que nos ocupa. Sin embargo, no son nuevas las voces (Robinson, 2000) que cuestionan si el Aprendizaje y Servicio, especialmente, en la educación superior, no puede llegar a constituirse en una práctica despolitizada que perpetúa un sistema neoliberal del bienestar. Y es que, como señala Giroux (2013):

La pedagogía es una práctica moral y política que siempre se halla implícita en las relaciones de poder porque ofrece versiones y visiones particulares de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos, de los otros, y de nuestro medioambiente físico y social.(p.15)

En la literatura anglosajona y latinoamericana encontramos referencias a este asunto que justifican que se empiece a distinguir entre distintas opciones del Aprendizaje y Servicio, que vienen a denominar “tradicional” y “crítica”. Breda, Groot y Towle (2013, p.1) apuntan que “el aprendizaje servicio con perspectiva crítica o, más brevemente, aprendizaje servicio crítico (ASC) es un tipo especial de aprendizaje servicio que añade los componentes de la

teoría y pedagogía crítica al enfoque tradicional del aprendizaje servicio”. Nosotros sostenemos que la diferencia no vendría dada, solamente, por adición (la suma de la teoría crítica), sino más bien por la esencia, es decir, tanto por su orientación como por su finalidad. Apunta McLaren (1997):

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (p. 270).

Los trabajos de Marullo (1999), Rice y Pollack (2000), Rosenberg (2000), Wang y Rodgers (2006) o Mitchell (2007, 2008), nos ayudan a delimitar lo que supone el denominado Aprendizaje y Servicio Crítico. Mitchell (2008) precisa que este se definiría por su orientación hacia la re-imaginación de los roles entre los miembros de la comunidad, los-as estudiantes y la Facultad en la experiencia de aprendizaje servicio. La meta final sería la deconstrucción de los sistemas de poder que hacen necesario el servicio, así como la inequidad que los sustenta y mantiene. (p.50)

Siendo así, se cuestiona que las bases del ApS se orienten desde la máxima del “aprender para servir, servir para aprender”, que con tanta frecuencia encontramos en la literatura acerca del tema. Más bien se trataría de situar en el centro del proceso de intersección entre el aprendizaje y el servicio tres componentes esenciales: la orientación al cambio social, el trabajo en la redistribución de poderes dentro del aula pero también en el entorno comunitario, y el desarrollo de relaciones auténticas entre los-as participantes.

En la Literatura en español, encontramos en esta línea voces entre quienes apuestan por un *Aprendizaje Servicio Solidario* (Mendía, 2013; Tapia, 2001) y un *Aprendizaje Servicio orientado a la Justicia Social* (Aramburuzabala, 2013; Murillo y Aramburuzabala, 2014), aunque se hace necesario precisar que, a veces, ambas opciones se incardinan en una orientación humanista o práctica, interesada en el desarrollo de competencias críticas, pero no, necesariamente, hacia lo que significa una pedagogía crítica. Tapia (2013) presenta la diferenciación entre lo que denomina ServiceLearning (Aprendizaje Servicio) y Aprendizaje Servicio Solidario (APSS). El primero, como podemos apreciar en la tabla posterior, ha venido a concretar una tecnificación del ApS. El segundo concepto se refiere al modelo desarrollado en el contexto latinoamericano, especialmente a través de los trabajos del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, mundialmente conocido como la CLAYSS.

Tabla 1
Diferenciación entre “Aprendizaje-Servicio” y Aprendizaje-Servicio Solidario

	Service-Learning	Aprendizaje-Servicio Solidario
1.Fundamentos sociopolíticos	Servicio: un concepto vertical	Solidaridad: encuentro, horizontalidad
2.Fundamentos Psicopedagógicos	Dewey. Aprendizaje basado en la experiencia Gadner: inteligencias múltiples	Freire: educación como praxis liberadora Vigostky: conocimiento situado
3.Orientación de la investigación y la práctica	“Engagedresearch”	Investigación- Acción participativa. Pertinencia social del conocimiento

4. Retos	Mayor sistematización y evaluación de las prácticas	Mayor duración e impacto social de las prácticas
----------	---	--

Fuente: CLAYSS, Preón de María Nieves Tapia, 16° Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario, Buenos Aires, 22 de agosto de 2013, diapositiva 24.

Nota: la primera columna ha sido añadida por los autores a la versión original.

Mientras que el ApS, asienta sus fundamentos sociopolíticos en el servicio como un concepto vertical, en el deber de servir, el APSS encuentra sus raíces en la *pedagogía de la solidaridad* (Tapia, 2001 y 2013), caracterizada por las relaciones horizontales entre los miembros de la comunidad, tanto de forma individual como colectiva, en el hacer juntos-as y en el conocimiento y reconocimiento (lo que inspira el aprendizaje cooperativo), el diálogo y los vínculos pro-sociales.

Los fundamentos psicopedagógicos en una y otra modalidad resultan distintos. Podemos apreciar como el Service Learning hace un uso utilitarista de las teorías psicopedagógicas que lo sustentan. Se hace necesario precisar que el APSS también asume los planteamientos de Dewey (1939) del aprendizaje experiencial, y de Gardner (1994), en relación con las inteligencias múltiples, pero con otra orientación. Ello es factible, pues como señala Deans (1999), a través del ApS es posible conciliar la pedagogía crítica de Freire con el pragmatismo de Dewey. De hecho, dichas teorías andamian en el APSS asuntos tan relevantes como el reconocimiento del otro, la valoración de la diversidad y los planteamientos inclusivos de equidad. Sin embargo, el eje de la acción psicopedagógica en el APSS viene apoyado por una finalidad educativa emancipadora, en el sentido expresado por Freire (1977), no presente en el modelo anterior, por una visión situada, en contexto, del conocimiento que se construye mediado socialmente, siguiendo los planteamientos vigotskianos.

La orientación de la investigación, por su parte, también es sustancialmente distinta: el APSS apuesta por modelos de indagación apoyados en la reflexión y en la actividad que necesita de la participación de todos los colectivos implicados, dando valor a la generación del conocimiento en el contexto de su pertinencia social, en un enfoque abajo-arriba (investigación acción participativa de Kemmis y McTaggart, 1988); mientras que el Service Learning se orienta más hacia una perspectiva de la *engagement research (investigación comprometida)*, un enfoque psicosocial de orientación organizacional.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, no solo los principios y premisas de partida son diferentes, también los retos que se plantean quienes se adscriben a uno y otro modelo son de distinta naturaleza. Mientras que en el primero existe un especial interés por la sistematización de las prácticas y la evaluación de los proyectos, en el segundo las preocupaciones se dirigen hacia el desarrollo de propuestas de mayor continuidad e impacto social, algo complicado en la universidad, dados los condicionantes institucionales y organizativos con los que nos encontramos. Son precisamente estos condicionantes los que dan lugar a la emergencia de la necesidad de institucionalización, entendida como una oportunidad de apoyo a la innovación educativa, que posibilite un marco didáctico-pedagógico más flexible.

Aramburuzabala (2013) y Murillo y Aramburuzabala (2014) hacen notar en relación a las propuestas de ApS orientadas a la justicia social, que estas articulan dos dimensiones fundamentales que hacen explícita dicha orientación: una vinculada a la práctica, y otra a la reflexión. Indica que la dimensión práctica tiene que ver con el objeto del servicio, que se dirige hacia personas que se desenvuelven en escenarios de desventaja social, exclusión y/o

riesgo de exclusión. Por su parte, la dimensión de la reflexión, supone una toma de conciencia orientada y relacionadas con el poder, los privilegios y las desigualdades sociales (Aramburuzabala, 2013, p.3). Para nosotros, esta línea se adscribe a una concepción crítica cuando el ApS posibilita un escenario para la redistribución, el reconocimiento y la representación de la justicia social (Fraser y Honneth, 2006).

4. El Aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado

Como podemos apreciar en el apartado anterior, en la educación superior, en general, se pueden identificar prácticas de ApS de muy distinta naturaleza y veremos a continuación que igualmente ocurre en la formación inicial del profesorado. La investigación en torno a este tópico en la formación inicial del profesorado arroja que el ApS es una orientación de valor para el desarrollo de la profesional docente (Aramburuzabala y García, 2012; García Gómez, 2011; Martínez, et al., 2013; Puig et al., 2011), entendida esta como competencia profesional, obligación moral y compromiso con la comunidad (Contreras, 1991).

El ApS en la formación inicial del profesorado puede configurarse como una estrategia didáctica más o menos efectiva, de orientación profesionalizante, lo que de sí ya supone un elemento de valor que en gran medida se deriva de la participación activa (como propuesta experiencial) de los-as estudiantes en propuestas y proyectos. Como muchos estudios han puesto de relieve (Aramburuzabala y García, 2012; Castellan, 2013; Bates, Dritis, Allen, y McCandless, 2009), el ApS en la formación de docentes puede jugar un papel importante en el desarrollo tanto de la conciencia como de la competencia profesional. La participación de los-as estudiantes en experiencias y propuestas de ApS contribuye a desarrollar aspectos de la profesionalidad docente que pocas de las materias que conforman los planes de estudios de estas titulaciones pueden ofrecer. Y es que en estas titulaciones, en su formulación actual, sigue siendo limitada la relación entre “teoría y práctica”. De hecho, a pesar de la nueva configuración de los grados, con frecuencia, solo el prácticum es capaz de superar dicha dicotomía.

La inclusión de las propuestas de ApS en otras asignaturas posibilitan dotar a las mismas de esa “realidad” que ofrece el prácticum y así, en el contexto del desarrollo de la profesionalidad docente: a) Permite a los-estudiantes repensar la enseñanza como una actividad que además de compleja es también ética, ideológica y política (Donahue, 1999), b) Les ayuda a tomar conciencia de que se trata de una profesión de servicio a los demás, una profesión con vocación de “servicio”, que nos compromete con las necesidades, las inquietudes, los deseos, las circunstancias académicas, así como también personales, familiares, y sociales de aquellos-as a los que “servimos”. c) La implicación en el diseño y puesta en acción de proyectos y experiencias de ApS obliga, necesariamente a los futuros docentes, a involucrarse y comprometerse, en primera persona, en el análisis de las necesidades de un contexto real, en la toma de decisiones y en el diseño de propuestas de acción para intentar mejorarlo o transformarlo. Ello contribuye a desarrollar desde la autonomía profesional y el “empoderamiento” pedagógico una profesionalidad docente reflexiva, crítica y emancipadora (Francisco y Moliner, 2010), a la par que desarrolla competencias ciudadanas críticas. d) Contribuye a mejorar la imagen que los estudiantes tienen de la profesión docente (Coladarci, 1992).

Por otro lado, la participación en este tipo de prácticas puede “convencer” pedagógicamente a quien la ha vivido como estudiante, comprometiéndole en su utilización

futura como docente, siendo esta también una orientación profesionalizante, aunque en este caso *proyectiva*. Los trabajos de Root, Callagan, y Sepansky (2002) y Bates et al. (2009) apuntan en esta dirección. Para que exista un desarrollo de ese compromiso, sería necesaria no solo la introducción del ApS como contenido en los planes de estudio, sino también la participación en ApS y la reflexión sobre el mismo. Esta confluencia propiciaría el compromiso de uso que señalábamos anteriormente. En esa reflexión, además, los-as futuros-adolescentes parecen descubrir una estrategia de base inclusiva que, como señalan Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield (2013), conecta con la equidad y la justicia social y que, posteriormente, podrán utilizar para involucrarse e involucrar a sus futuros alumnos y alumnas en experiencias de aprendizaje comprometidas y solidarias.

Pero, además de lo anterior, el ApS puede configurarse como una pedagogía que oriente la formación del profesorado hacia el cambio y la transformación educativa, ayudando a los-as estudiantes y al propio profesorado a cuestionar el statu quo académico y curricular vigente, potenciando el viaje hacia una alternativa, donde sea tan importante el cuestionamiento de las formas de articular el currículum, como el del sentido de la propia formación inicial del profesorado (Zeichner, 2010). Cuestiones de partida, como por ejemplo, la concreción del contexto curricular o extracurricular del ApS en el plan de estudios es algo fundamental para ello. Aunque nosotros hemos desarrollado propuestas extracurriculares que han resultado muy enriquecedoras (Galeote, García y Almagro, 2013), apoyamos una visión curricular porque entendemos que si el ApS es valioso, no lo es solo en su dimensión profesionalizante, sino también como pedagogía y como instrumento de desarrollo personal y transformación social. Por ello, todo el alumnado debería tener la oportunidad de vivirlo. El ApS, en el contexto curricular, es una oportunidad para repensar el currículo de estas titulaciones desde una apuesta integrada. Así, puede elevarse como un núcleo de acción interdisciplinar, andamiando desde diferentes asignaturas.

Sin embargo, somos conscientes de que, actualmente, en el contexto curricular de las asignaturas, el ApS se problematiza porque su práctica entra en conflicto con la rigidez institucional del itinerario curricular: asignaturas estancas, tiempos cortos y poco ajustados a franjas de trabajo extensas, la problemática que implica la “salida” del aula, la responsabilidad civil que puede derivarse de las actuaciones en contextos extra-universitarios, etc.

Otro elemento que requiere atención en este punto, es la preocupación en torno a qué objetivos de aprendizaje se persiguen o qué significatividad otorgan a estos los-as participantes en este contexto curricular. Rubio (2009, p.91), apunta que, “en el diseño y la implementación de actividades de aprendizaje servicio, es fundamental que los aprendizajes no queden supeditados al azar. Deben ser planificados, sistemáticos, conscientes, y, en la medida de lo posible, vinculados a los contenidos curriculares”. Obviamente cuando el ApS se articula desde ámbitos educativos formales y, más aún, en la educación superior fuertemente tecnocratizada, la concreción de los propósitos y objetivos, la planificación de las actuaciones, resultan necesarias para asegurar la pertinencia y relevancia de los proyectos; así como el rigor intelectual propio del trabajo académico en los estudios de grado y posgrado. Más que a la prescripción técnica de un diseño cerrado, nosotros nos referimos a la intencionalidad y a la necesidad de reflexionar sobre la selección cultural que realizamos en la apuesta curricular vinculada al ApS, a los marcos teóricos que sustentan las situaciones problemáticas que abordamos, a la conexión con los contenidos de la asignatura o asignaturas en la que se lleva a cabo el ApS, así como al conjunto de fases propias de un proyecto de investigación-acción. Con objeto de posibilitar y facilitar un diseño emergente en el que los

estudiantes sean protagonistas en la toma de decisiones sobre el mismo - incluyendo y enfatizando el proceso de detección de necesidades -, en su organización y en la determinación de alianzas con y en la comunidad, en su ejecución y evaluación y en la reflexión continua que ello precisa. Todos estos son ingredientes que resultan obligados, si se persigue su plena inclusión en el currículo formativo de los planes de estudio de las diferentes titulaciones, relacionadas directamente con el ejercicio de la función docente.

Mientras que una orientación service-learning de la formación inicial del profesorado articularía la primera de las potencialidades y a lo sumo, la segunda, siguiendo una racionalidad técnica; en una orientación de Aprendizaje y Servicio crítica, las tres potencialidades (profesionalización, proyección y transformación) serían igualmente valiosas. Entonces adoptaría un sentido bien distinto, contribuyendo al “empoderamiento” pedagógico, que implica tomar partido en la selección cultural que supone el currículo y al desarrollo de una profesionalidad docente reflexiva, democrática y emancipadora.

4.1. La escuela como objeto de servicio en el Aprendizaje y Servicio.

Queremos ejemplificar el discurso anterior utilizando como referencia el análisis de un modelo de ApS que podemos considerar innovador, en la creencia de que esta vía puede ser útil para ilustrar el discurso teórico-conceptual expuesto hasta el momento. La literatura anglosajona sobre ApS ha caracterizado el denominado “modelo en cascada” (Castellan, 2013; Lake y Jones, 2012; Tinkler y Tinkler, 2013; Winterbottom et al., 2013) que contraponen al modelo ordinario, al que denominan “regular”. En el modelo “en cascada”, los-as estudiantes universitarios que cursan estudios de formación de maestro o profesorado planean y desarrollan conjuntamente con estudiantes de etapas educativas inferiores un proyecto de ApS. A diferencia de lo que ocurre en el modelo “regular”, en este caso son los-as estudiantes de educación superior (grado y posgrado) los que, conjuntamente con el alumnado de etapas educativas no universitarias, normalmente educación primaria o educación secundaria, identifican una necesidad socioeducativa de la comunidad y trabajan juntos para satisfacerla, a través del desarrollo de un proyecto de ApS. En algunos casos el contexto de desarrollo es el barrio, aunque en la mayoría de las ocasiones son los propios centros escolares. Las actuaciones de asesoramiento, dinamización y ejecución se producen en cascada, de ahí su denominación, ya que los-as docentes implicados-as en estudios de formación de docentes (Magisterio, Pedagogía, Educación Social o Máster de Profesorado en Secundaria, por ejemplo), conectan a sus estudiantes con el ámbito educativo, formal y no formal, para que - con su asesoramiento y apoyo - estos puedan, a su vez trabajar, propuestas de ApS con el alumnado de dichas etapas y ámbitos educativos. Claramente, el tratamiento educativo del modelo adoptaría condiciones particulares, ajustadas a las titulaciones de referencia en esos estudios docentes, que se derivan de la propia estructura y concepción del mismo, p.e. tanto los estudios de magisterio como el máster de profesorado son titulaciones reguladas por el Estado, lo que afecta a las competencias pero no a los contenidos, metodología o estructura del plan de estudios.

En este modelo, los-as futuros-as docentes se convierten, a través de un proyecto de ApS, en promotores de ApS. Muchos son los aspectos que otorgan valor a este modelo: a) permite a los estudiantes conectar con sus futuros contextos de desempeño laboral; b) les ayuda a interiorizar el conocimiento pedagógico; c) facilita que desarrollen una percepción más realista de la profesión docente; d) contribuye a que adquieran confianza en el ejercicio de la práctica profesional, e) promueve el diálogo pedagógico con docentes en ejercicio, etc. A la vez, que, como vimos en el apartado anterior: se involucran en las escuelas tanto para tratar de identificar necesidades y ofrecer una respuesta, como para cuestionar el origen

de esas necesidades. Veámoslo con un ejemplo: cuando unos-as estudiantes de magisterio trabajan en un ApS orientado a diseñar con niños y niñas de educación primaria un patio más accesible (y deben entonces conocer previamente, descubrir o investigar a través del proyecto qué significa la accesibilidad, y sus implicaciones para la eliminación de barreras), no solo realizan una propuesta pedagógica en base a proyectos (donde, nuevamente aplican algo aprendido o descubren, investigando sus claves) para transformar ese patio, implicando a la comunidad (familias, docentes, asociaciones y vecinos). También analizan, con los niños y niñas que un patio en mal estado y/o no accesible favorece la exclusión de compañeros-as que no pueden participar del mismo, animando el desarrollo de una cultura inclusiva en el seno de una comunidad escolar.

El modelo de ApS en cascada rompe las barreras espaciales, temporales y curriculares que establece la universidad en el currículo de los-as docentes en formación. Esta fórmula configura espacios mixtos (universidad-centros escolares) para la formación inicial de docentes, lo que autores como Perrenoud (2010) y Zeichner (2010) denominan “el tercer espacio” o “el espacio híbrido”. El ApS, en este sentido, proporciona la posibilidad, además, al-la acompañante o mediador-a (Mendia, 2013) de la comprensión in situ de los problemas a los que se enfrentan cada día los maestros y maestras, a través de su vivencia.

5. Conclusiones

Hemos tratado de evidenciar las aportaciones del Aprendizaje y Servicio a la formación inicial del profesorado, desde el análisis de su dimensión institucional, así como desde su práctica en la educación superior. Mirar el ApS desde la dimensión institucional es hacerlo desde la Responsabilidad Social Universitaria transformadora (Gaete, 2011). El ApS no puede ser un “parche solidario” más ante las desigualdades, sino un instrumento al servicio de la transformación, que cuestione también el impacto de la propia institución universitaria y su sentido.

En esta línea, tenemos que comprender que su impulso no puede venir dado, de manera exclusiva, por la institución en sí, en un proceso arriba-abajo. En esta línea, los trabajos de Bringe y Hatcher (1990) apuntan marcos de acción diferenciados para la universidad como institución, las facultades en la articulación de los planes de estudios, las asignaturas y el papel que jugarían docentes, estudiantes y la propia comunidad. El apoyo institucional de la universidad y las facultades puede contribuir decididamente al desarrollo del ApS, por ejemplo, flexibilizando los marcos de acción docente, proporcionando cobertura institucional a su articulación en las asignaturas, aportando respuestas a los condicionantes organizativos de su implementación o favoreciendo alianzas con el entorno. Todo ello supone minimizar algunas de las barreras al ApS.

Sin embargo, desde ese marco que nos ofrece la Responsabilidad Social Universitaria transformadora, la institucionalización del ApS necesita conectar coherentemente con la ética profesional que sustenta las prácticas docentes e investigadoras. La institucionalización curricular, orientada desde la propia práctica docente en la universidad (García et al., 2014), puede resultar una alternativa. Para quienes suscriben este texto, la institucionalización curricular supone, en cualquier caso, una propuesta abajo-arriba en la construcción de alternativas pedagógicas en el aula. Entre ellas no incluimos la mera inserción del ApS como contenido, por su escaso impacto, al responder, meramente a un modelo transmisivo. La institucionalización curricular implica la “práctica” o “vivencia” del ApS desde una

perspectiva experiencial. En este sentido, identificamos distintas opciones, con niveles de complejidad e implicaciones muy diferentes:

- a. El desarrollo de *propuestas aisladas* de ApS como acciones de innovación docente en una asignatura, donde lo que nace como innovación, llega a formar parte de la apuesta curricular en la misma (se institucionaliza). Es la opción más frecuente identificada en títulos de formación del profesorado, como podemos apreciar tanto en los congresos y jornadas sobre el tema, como en la difusión de experiencias a través de la literatura científica. Podemos encontrar ejemplos en la práctica totalidad de los grados de formación de docentes de universidades españolas y solo algunas en títulos de posgrado, como es el caso de la Universidad Jaume I de Castelló, en el marco del Máster de Profesorado de Secundaria.
- b. La configuración del proyecto de ApS como *un núcleo interdisciplinar* o proyecto integrado donde un equipo docente andamia el desarrollo de las propuestas, existiendo tiempos comunes de acción, rompiendo las barreras de las asignaturas a través de la configuración de módulos, que superan la estructura fragmentada del currículum y del ejercicio docente. La institucionalización viene dada por la configuración del título. Un ejemplo de ello, se está articulando en el Grado de Educación Social, en la Universidad del País Vasco.
- c. La configuración de *itinerarios curriculares* en el marco de una titulación, que supone la conexión de distintas asignaturas a lo largo de un plan de estudios (en cursos diferentes), compartiendo principios de procedimiento, donde la propuesta didáctica se articula a través de distintos ApS. Pero además, se enfatizan aspectos diferenciados en el componente “aprendizaje” del ApS, p.e. el trabajo cooperativo, la conexión con entidades locales o el diseño de planes de intervención socioeducativa. Ello también implica una fuerte colaboración entre docentes, proyectada en el tiempo, así como una reconstrucción del currículum formativo de la titulación. Esta propuesta se está implementando en el grado de Educación Infantil en la Universidad de Cádiz.

A través de este artículo hemos tratado de hacer notar, analizándolos enfoques y perspectivas desarrollados hasta la fecha, que existen pocas dudas de que el ApS es una estrategia valiosa para la educación superior, especialmente si se configura desde una perspectiva crítica (Mitchell, 2008). Las anteriores opciones de institucionalización curricular, pueden realizar aportaciones en este sentido crítico y suponen alternativas ajustadas a distintas opciones de configuración de titulaciones de formación de docentes y a los condicionantes institucionales y organizativos que llevan implícitos.

Así mismo, hemos apuntado que tanto el aprendizaje servicio solidario (Tapia, 2006), como el Aprendizaje y Servicio con orientación hacia la justicia social (Aramburuzabala, 2013), suponen aproximaciones éticas que combinan una finalidad proyectiva de la educación superior con una esencia humanista, algo muy necesario en este contexto desde esa perspectiva crítica porque moviliza la acción.

Aproximarnos al ApS desde la perspectiva de la innovación educativa con estas orientaciones, poniendo a prueba nuevos formatos, estrategias y fórmulas de implementación, le otorgan valor añadido a su potencial formativo. Cabe destacar, además, que el modelo de ApS en cascada presentado por Tinkler y Tinkler (2013) aporta la posibilidad de configurar a la escuela como espacio de ApS.

La mayoría de las posiciones en relación con el ApS en el contexto de la Responsabilidad Social Universitaria y de la educación superior dejan sin resolver la cuestión que ha centrado nuestro discurso en este trabajo: ¿son todas las perspectivas, enfoques y modalidades igualmente válidas para la formación de docentes?, o como plantea Castellan (2013), ¿importa el modelo?. Nosotros pensamos que, más allá de cuestiones nominativas, sí, importa el modelo. El modelo supone un posicionamiento político que sustenta y articula la práctica pedagógica (Giroux y McLaren, 1989). Desde este planteamiento, aunque la mayoría de los autores y autoras valoran del ApS su potencial profesionalizante en la formación del profesorado, a nosotros nos interesa algo más. Especialmente, cómo el ApS se orienta hacia la articulación de la justicia social y, en ese sentido, cómo posibilita el cuestionamiento del statu quo, lo que significa tomar conciencia - a través del aprendizaje - de las claves de la exclusión y la inequidad, así como articular servicios sobre la base de transformaciones. De este modo los protagonistas hacen valer su voz en los propios procesos. Es por ello que, sobre todo, nos interesa valorar el Aprendizaje y Servicio en el aquí y en el ahora de nuestra práctica pedagógica, porque ello nos permite “vivir” esa transformación crítica.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros*. Comunicación presentada en el VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad, celebrado en Barcelona los días 4-6 de julio.
- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education*. London: Routledge
- Bates, A. J., Driets, D., Allen, C., & McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9(1), 5-23.
- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En Puig, J.M. (coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Barcelona: Graó.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Revista Crítica*, 972, 49-56.
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Breda, K., Groot, K. y Towle, A. (2013). El desarrollo de humildad cultural mediante el aprendizaje servicio crítico. *Ciencia y Enfermería*, XIX (2), 35-46.
- Bringe, R. y Hatcher, J. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Castellan, C. M. (2013). Service-Learning in Teacher Education: Does the Model Matter? *International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education*, 1(2), 1-19.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Deans, T. (1999). Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6(1), 15-29.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.
- Donahue, D.M. (1999). Service learning for preservice teachers: Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685-695.
- Domínguez, M.J. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.
- Eyler, J. y Giles, Jr. (1999). *Where 's de Learning in Service-Learning?*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1977). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El aprendizaje Servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 69-77.
- Furco A. y Billig, S. H. (2002). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Galeote, R., Almagro, R. y García, M. (2013). *Una experiencia de Aprendizaje y Servicio Universitario para el desarrollo de una escuela infantil inclusiva*. Comunicación presentada en X Congreso Internacional y XXX Jornadas de Profesorado y Educación Especial "Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas, celebrado en Zaragoza los días 19-21 de marzo.
- García, M. y Cotrina, M.J. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas educativas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- García, M. y Almagro, R. (2013). Desarrollando una Educación Infantil Inclusiva, apoya en el Aprendizaje y Servicio. Póster presentado en el IV Congreso Nacional de Aprendizaje y Servicio. Celebrado en Bilbao los días 13 y 14 de junio.
- García, M., Almagro, R. y Cotrina, M. (2014). Innovación docente y Aprendizaje y Servicio: una propuesta para contribuir al desarrollo de la Educación Inclusiva desde la formación inicial del profesorado. *Quaderns Digitals*, 78, recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11305&PHPSESSID=c6ec8348620e480db8c2ee7e77605cf7
- García, M., Almagro, R., Cotrina, M. Sánchez, L., Alcaraz, N. y Fernández, M. (2014). *Institucionalización curricular del Aprendizaje y Servicio en la Universidad de Cádiz*. Póster presentado en el V Congreso Nacional de la Red Universitaria de Aprendizaje y Servicio. Celebrado en Madrid los días 30 y 31 de mayo.
- García Gómez, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25.2), 125-141.
- Gardner, H. (1994). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica en la Educación Superior. El caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.

- Galcerán, M. (2010). La mercantilización de la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(13.2), 89-107.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowothny, H. Schwartzman, S., Scott, P. y Trow.M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 17(2), 13-26.
- Giroux, H. y McLaren. (1989) *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*. Albany: State University of New York Press, c1989.
- Halsted, A. (1998). La experiencia del aprendizaje-servicio en la educación norteamericana. En El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. *Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, (pp. 23-36). Argentina: Ministerio de Cultura y Educación Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Holland, B., y Gelmon, S. (1998). The State of the "Engaged Campus": What have we learned about building and sustaining university-community partnerships?. *AAHE Bulletin*, 51, 3-6.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y Mactaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kendall, J.C. (1990). *Combining service and learning: a resource book for community and public service (Vol. 1)*. Raleigh, N.C. National Society for Internships and Experiential Education.
- Kliksberg, B. (2009). Los desafíos éticos en un mundo paradójico: el rol de la universidad. *Reforma y Democracia*, 43, 1-18.
- Manzano-Arrodo, V. (2010). *El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior*. Conferencia impartida como inauguración de las VI Jornadas de Docencia en Psicología. Universidad de Sevilla, 15 de junio de 2010. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0402MANmod.pdf>
- Marullo, S. (1999). Sociology's essential role: Promoting critical analysis in service-learning. In J. Ostrow, G. Hesser & S. Enos (Eds.), *Cultivating the sociological imagination: Concepts and models for service-learning in sociology* (pp.11-27). Washington DC: American Association of Higher Education.
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, R. y Puig, J.M (2010). ¿Qué es el aprendizaje servicio?. En Martín, X. y Rubio, L. (Coord). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp.15-24). Madrid: Ediciones Octaedro.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En Martínez, M. (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Madrid: Ediciones Octaedro.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.

- Martínez-Odria, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Mendia, R. (2013). *Aprendizaje y servicio solidario: el acompañamiento educativo*. Bilbao: Zerbikas.
- Mitchell, T. D. (2007). Critical service-learning as social justice education: A case study of the citizen scholars program. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 101-112.
- Mitchell, T. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*14(2): 50-65.
- Murillo, J. y Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje Servicio y Justicia Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 7-21.
- Páez, M y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2010). Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar. GatherThurler, M. & Maulini, O. (Dir.) *La organización el trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 405-427). Barcelona: Grao.
- Puig, J.M. (coord.) (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M. (2011). ¿Por qué el Aprendizaje servicio crea humanidad?. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 10-15.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). *Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio*. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rice, K., y Pollack, S. (2000). Developing a critical pedagogy of service learning: Preparing self-reflective, culturally aware, and responsive community participants. In C. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 115-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robinson, T. (2000). Service learning as justice advocacy: Can political scientists do politics? *Political Science and Politics*, 33(3), 605-612.
- Rodríguez, F. (2010). Responsabilidad Social Universitaria: del discurso simbólico a los desafíos reales. En De la Cuesta, de la Cruz y Rodríguez (coord.). *Responsabilidad Social Universitaria* (pp. 3-23). Coruña: Consejo Social, Universidades da Coruña.
- Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and servicelearning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service learning*, 8, 50-60.
- Rosenberger, C. (2000). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. In C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 23-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el Aprendizaje servicio. En M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 91-105). Madrid: Ediciones Octaedro.

- Service-Learning 2000 Center.(1996). *Service-Learning Quadrants*. California: Stanford University.
- Speck, B. W. (2001) Why Service-Learning? *New Directions for Higher Education*, 114, 3-13.
- Tapia, N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Madrid: Ediciones Octaedro.
- Tapia, N. (2013). Presentación, 16° Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario. CLAYSS, Buenos Aires, 22 de agosto de 2013. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/XVI_seminario/material_22/1_Apertura-NT.pdf
- Tapia, N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. ¿De qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 15-21.
- Tinkler, A., yTinkler, B. (2013). Teaching Across the Community: Using Service-Learning Field Experiences to Develop Culturally and Linguistically Responsive Teachers. En V.M. Jagla, J.A. Erickson, y A.S. Tinkler (Eds). *Transforming Teacher Education through Service-Learning* (pp. 99-117). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Trilla, J. (2009). El Aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En Puig, J.M. (coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 33-51). Barcelona: Graó.
- UNESCO (1998). *Autonomía, responsabilidad social y libertad académica, VII Conferencia Mundial de Educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001135/113549so.pdf>
- 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*, Comunicado de Prensa. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Wang,Y. y Rodgers, R. (2006).Impact of service-learning and social justice education on college students' cognitive development. *NASPA Journal*, 43(2), 316-337.
- Winterbottom, C., Lake, V.E., Ethridge, E.A., Kelly, L. y Stubblefield, J.L. (2013). Fostering Social Justice through Service-Learning in Early Childhood Teacher Education.*Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 33-53.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24.2), 123-149.