

CLAVES



UNISERVITATE  
Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior Católica

COLECCIÓN UNISERVITATE

# Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio

María Nieves Tapia  
Daniel Giorgetti  
Andrew Furco  
Kathleen Maas Weigert  
Anthony Vinciguerra  
Alba González  
Esther Luna González  
Carol Ma Hok-Ka  
Bibi Bouwman

5

Colección *Uniservitate*

Coordinación del Programa Uniservitate: María Rosa Tapia

Coordinación general: María Nieves Tapia

Coordinación editorial: Jorge A. Blanco

Coordinador de este volumen: Daniel Giorgetti

Corrección y edición de textos en español: Licy Miranda

Diseño de la colección y de este volumen: Adrián Goldfrid

© CLAYSS

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

[www.clayss.org](http://www.clayss.org) / [www.uniservitate.org](http://www.uniservitate.org)



*Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio / María Nieves Tapia ... [et al.] ;  
compilación de Daniel Giorgetti ; coordinación general de Daniel Giorgetti. - 1a ed. -  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS, 2023.  
Libro digital, EPUB - (Uniservitate ; 5)*

*Archivo Digital: descarga y online*

*ISBN 978-987-4487-51-3*

*1. Educación. 2. Pedagogía. 3. Estudios Sociales. I. Tapia, María Nieves. II. Giorgetti,*

*Daniel, comp.*

*CDD 306.432*

## ÍNDICE

<b>Quiénes somos</b> .....	5
<b>1. Introducción</b> .....	7
Daniel Alberto Giorgetti	
<b>2. De la “torre de marfil” a la “tercera misión” y la universidad comprometida del siglo XXI.</b>	
<b>Una aproximación histórica mundial a la misión social de la Educación Superior</b> .....	15
María Nieves Tapia	
Introducción .....	16
<b>1. Los orígenes de la Educación Superior y el paradigma de la “torre de marfil”</b> .....	18
1.1. La misión social en los orígenes de la Educación Superior.	
1.2. La “torre de marfil” y sus inercias.	
1.2.1. Los orígenes medievales.	
1.2.2. La “torre de marfil” de la modernidad.	
1.2.3. El siglo XIX: la Educación Superior entre colonialismos e independencias.	
1.2.4. Torre de marfil, misión social e inercias sobre el presente.	
<b>2. Los orígenes de la extensión universitaria y el paradigma de “las tres misiones”</b> .....	33
2.1. El movimiento de extensión universitaria de Cambridge y su difusión europea.	
2.2. Estados Unidos: “land-grant universities”, extensión y aprendizaje basado en la experiencia.	
2.3. Extensión, servicio social y movimiento de reforma universitaria en América Latina.	
2.3.1. La extensión como “misión permanente” de la Universidad.	
2.3.2. El movimiento de Reforma Universitaria de 1918.	
2.3.3. El Servicio Social mexicano y otros requisitos de servicio estudiantil obligatorio.	
2.4. William James y el ashram de Gandhi.	
2.5. El modelo institucional de “los tres pilares” o “tercera misión”.	
<b>3. La segunda mitad del siglo XX: protagonismo juvenil, innovación pedagógica, inercias y nuevos desafíos para la misión social de la Educación Superior</b> .....	60
3.1. Servicio juvenil, servicio nacional y aprendizaje-servicio a mediados del siglo XX.	
3.1.1. Voluntary Service Overseas (1958) y la influencia internacional de Alec y Mora Dickson.	
3.1.2. Las “Brigadas de Alfabetización” en Cuba (1960).	
3.1.3. El Peace Corps (1961) y el legado de Donald Eberly.	
3.1.4. Los cuerpos de Servicio Nacional en África (1964).	
3.1.5. India: National Service Scheme (NSS, 1969).	

3.1.6. Servicio Nacional y aprendizaje-servicio.	
3. 2. Renovación pedagógica y misión social en la Educación Superior en la segunda mitad del siglo XX.	
3.2.1. Inercias y nuevos desafíos: extensión y misión social a fines del siglo XX	
3.2.1.1. Ampliación y debilidad del concepto de extensión	
3.2.1.2. La extensión como venta de servicios	
3.3. La “torre de Babel” de la misión social entre milenios: diversas aproximaciones y terminologías en referencia a la misión social de la Educación Superior.	
3.3.1. Responsabilidad Social Universitaria (RSU).	
3.3.2. La Universidad comprometida.	
<b>4. La misión social de la Educación Superior en el siglo XXI</b> .....	88
4.1. Ordenando la “torre de Babel”: hacia un modelo articulado de las misiones en una universidad comprometida.	
4.2. El aprendizaje-servicio como pedagogía del futuro de la Educación Superior.	
4.2.1. UNESCO: aprendizaje-servicio y educación para el futuro.	
4.2.2. El aprendizaje-servicio en el Pacto Educativo Global.	
<b>3. Historia del aprendizaje-servicio en Estados Unidos y Canadá</b> .....	122
Andrew Furco	
Kathleen Maas Weigert	
Anthony Vinciguerra	
<b>4. Historia del aprendizaje-servicio en América Latina</b> .....	226
Alba González	
<b>5. Historia del aprendizaje-servicio en Europa</b> .....	274
Esther Luna González	
<b>6. Historia del aprendizaje-servicio en Asia</b> .....	353
Carol Ma Hok-Ka	
<b>7. Historia del aprendizaje-servicio en África</b> .....	378
Bibi Bouwman	

## QUIENES SOMOS

### Uniservitate

*Uniservitate* es un programa global de promoción del aprendizaje y servicio solidario (AYSS) en las instituciones católicas de educación superior (ICES). El mismo, es una iniciativa de Porticus y cuenta con la coordinación general del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).

Su objetivo es generar un cambio sistémico a través de la institucionalización del AYSS como herramienta para que las instituciones educativas de nivel superior puedan cumplir con su misión de ofrecer una educación integral a las nuevas generaciones e involucrarlas en un compromiso activo con los problemas de nuestro tiempo.

### Porticus

Porticus coordina y desarrolla los esfuerzos filantrópicos de la familia Brenninkmeijer, cuyo compromiso social se remonta a 1841, cuando Clemens y August Brenninkmeijer fundaron la empresa C&A, iniciando una tradición de hacer el bien a través de sus negocios.

Varias empresas, fundaciones caritativas y programas filantrópicos se sumaron a Porticus y se expandieron a través de numerosas iniciativas de la familia.

Desde su nacimiento en 1995, Porticus ha crecido hasta convertirse en una de las instituciones más comprometidas en el trabajo con los desafíos de nuestro tiempo, para mejorar la vida de los más necesitados y para crear un futuro sostenible donde la justicia y la dignidad humana florezcan.

Porticus tiene dos objetivos que guían su forma de trabajar: escuchar y aprender de las personas a quienes buscan ayudar, y actuar sobre evidencias que demuestren lo que funciona.

### CLAYSS

El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario - CLAYSS - es una organización líder para el aprendizaje-servicio en América Latina, y una referencia en todo el mundo. Se ocupa de promover el desarrollo del aprendizaje-servicio solidario tanto en la

educación formal como no formal, y brindar asesoría a los formuladores de políticas, líderes de ONG, comunidades, educadores y estudiantes.

## **Colección UNISERVITATE**

La Colección UNISERVITATE es un proyecto editorial de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) en articulación con Porticus.

Está dirigida a docentes y autoridades de Educación Superior Católica; otras instituciones educativas, especialistas en Aprendizaje-servicio solidario, referentes del mundo eclesial, como también público en general interesado en educación y cambio social.

Con el aporte y la colaboración de destacados académicos y especialistas internacionales, su objetivo es ofrecer contribuciones de diferentes regiones y compartir perspectivas multiculturales en torno a temas de interés, vinculados a la espiritualidad y a la pedagogía del Aprendizaje y Servicio en el mundo.

Cada libro digital, se publica en inglés, español y francés, y puede descargarse de forma libre y gratuita desde el sitio web: [www.uniservitate.org](http://www.uniservitate.org)



## Daniel Alberto Giorgetti

*Daniel Giorgetti es Doctor en Ciencias Sociales (UBA), Magister en Ciencias Sociales (FLACSO) y Licenciado en Historia (UNS). Fue Secretario Académico de la Carrera de Relaciones del Trabajo (UBA) y Subsecretario de Estudios Avanzados (Sociales, UBA). Es profesor-investigador en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Moreno. Dicta clases de posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en la Universidad Católica de Salta (UCASAL) y en las Facultades de Ciencias Económicas, Ciencias Sociales y Derecho (UBA).*

*Dirige proyectos de investigación y extensión universitaria. Ha realizado publicaciones en temas de aprendizaje-servicio, estudios del trabajo, movimientos sociales, movimiento obrero, participación juvenil y derechos humanos. Trabajó como Asesor en el Consejo Provincial de Educación y Trabajo de la Provincia de Buenos Aires (COPRET) y como consultor en el "Programa Nacional Educación Solidaria" del Ministerio de Educación de la Nación. Es capacitador e investigador en el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) desde su fundación, ejerció la docencia de distintos niveles educativos y actuó en organizaciones sociales con proyectos de educación popular y liderazgo juvenil. Entre 2018 y 2021 fue Coordinador de Encuentros y Espacios Regionales del proyecto "Sociedad Civil en Red para Consolidar la Democracia" con financiamiento de la Unión Europea.*

## 1. INTRODUCCIÓN

### Hacia una historia global del aprendizaje-servicio

Al organizar un libro sobre la historia del aprendizaje-servicio, se corre el riesgo de presentar aspectos generales sin tomar en consideración la dimensión humana de la práctica. En esta introducción queremos hacer presente la riqueza de las experiencias personales que está en la base de los procesos institucionales y de los grandes momentos que construyen esta historia.

Esta práctica se ha extendido en todo el mundo. Para quienes nos comprometimos con ella desde hace muchos años, escuchar experiencias emocionantes de estudiantes, profesores y personal directivo se ha convertido en algo habitual. Porque el aprendizaje-servicio no es simplemente un método para la incorporación de conocimientos académicos sólidos y una acción solidaria eficaz, también produce un impacto perdurable en quienes lo practican.

Hay numerosos testimonios de estudiantes que se han visto impactados por los proyectos que han protagonizado. En algunos casos, como reconocimos en recientes investigaciones<sup>1</sup>, la práctica de aprendizaje-servicio influyó en la elección de una profesión o en el compromiso social que asumieron en su vida. Pero en todos los testimonios se reconoce que esta práctica contribuyó de manera eficaz a la consolidación de un sistema de valores que acompaña a los estudiantes a lo largo de su vida.

En el caso de los profesores, la vinculación con la pedagogía del aprendizaje-servicio llega por múltiples caminos: algunos se aproximaron a partir de conocer experiencias exitosas de colegas, otros se involucraron al ingresar en una institución que desarrollaba proyectos de aprendizaje-servicio. Un grupo muy amplio de docentes llegó a este buscando métodos innovadores que les permitieran fortalecer su enseñanza con un sentido social.

En las entrevistas de investigación se consulta, frecuentemente, por la trayectoria personal que llevó a esa persona a relacionarse con el aprendizaje-servicio. En general, la respuesta revela el camino particular de cada entrevistado, ya sea docente, directivo o estudiante. En los testimonios recogidos se destaca la emoción por los logros que obtuvieron en la tarea comunitaria y por haber contribuido, desde una acción pequeña, a un proceso

---

<sup>1</sup> El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) ha desarrollado varias investigaciones en sus Programas. Entre ellas, cabe mencionar “Programa Aprendizaje y Servicio Solidario en las Artes” (2022) y “Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas. El caso de Argentina y Uruguay” (2021), ambas con participación del autor.



transformador. Esta situación genera cambios tanto en la vida de los estudiantes, como en las comunidades donde la acción solidaria tuvo lugar.

Podríamos concluir que es inevitable que la historia personal se vea envuelta en la experiencia de aprendizaje-servicio. Cada profesor o directivo de una institución educativa considera que, aunque no se haya propuesto un aprendizaje académico nuevo, renueva los contenidos que ya conoce, siente que “vuelve a aprender” y vive los contenidos teóricos en un diálogo enriquecedor con la realidad social.

*Pensar la historia del aprendizaje-servicio en el mundo es un desafío que encierra el placer de hallar un tejido de proyectos y experiencias emocionantes*

Del mismo modo, pensar la historia del aprendizaje-servicio en el mundo es un desafío que encierra el placer de hallar un tejido de proyectos y experiencias emocionantes.

Porque esta tarea permite conocer la realidad múltiple en la que vienen actuando instituciones educativas de todos los niveles, en relación con sus circunstancias locales. Y también permite descubrir las formas silenciosas en que esta práctica fue cambiando la vida de distintas personas, les permitió pensar en un futuro mejor y en realizar pequeños aportes a la comunidad, para transformar la sociedad en su conjunto.

Este libro recoge los caminos que siguió la práctica del aprendizaje-servicio en distintas regiones del mundo y propone una mirada sobre los procesos históricos que incluye las características particulares y los momentos centrales que marcaron su consolidación.

Asimismo, se propone brindar cronologías comentadas, poniendo en diálogo las diversas tradiciones culturales, marcos teóricos y políticas institucionales. Por eso sus capítulos exploran la situación de América Latina, América del Norte, Europa, Asia y África. Esta obra permite establecer miradas comparativas y también sistematizar y reconocer las raíces de las prometedoras realidades de esta pedagogía alrededor del mundo. En una aproximación inicial, se observan similitudes y diferencias, que presentamos a continuación.

## **Aspectos comunes en la historia del aprendizaje-servicio**

El protagonismo estudiantil es una clave. Entre los aspectos semejantes que se repiten en todos los sitios relevados, podemos identificar el beneficio real que reconocen los estudiantes, no solamente por el aprendizaje eficaz y la práctica efectiva de una acción so-

lidaria, sino en el impacto que perciben en sus vidas y en una mirada del mundo cargada de valores solidarios.

En segundo lugar, cabe mencionar que el aprendizaje-servicio se apoya en el compromiso efectivo de miles de personas. Un compromiso que trasciende la tarea formal y que se expresa en el tiempo y la energía dedicados a estos proyectos. Estamos hablando de docentes y directivos, pero también de estudiantes y de miembros de organizaciones sociales que trabajan por mejorar la vida de sus comunidades.

*Se ha identificado que la consolidación de la práctica de aprendizaje-servicio en el mundo reconoce procesos formales de institucionalización, tanto en universidades como en escuelas, e incluso en políticas educativas*

Otro aspecto significativo es la faceta institucional. Es decir, se ha identificado que la consolidación de la práctica de aprendizaje-servicio en el mundo reconoce procesos formales de institucionalización, tanto en universidades como en escuelas, e incluso

en políticas educativas. Es decir, la continuidad y la solidez de los proyectos requirieron de un abordaje institucional. Esto incluyó el registro y la sistematización de las experiencias para poder pasar de la fase del esfuerzo individual de un docente a desarrollar equipos de trabajo y contar con el involucramiento de directivos. En una fase posterior de la institucionalización encontramos a las instituciones educativas formalizando la práctica sistemática de aprendizaje-servicio y, en algunos casos, a gobiernos locales desarrollando políticas educativas que los promueven.

Finalmente, la constitución de redes resulta un paso trascendente en estos casos. En cada continente, pero también en países y regiones, se constituyeron redes que fortalecieron esa institucionalización junto con la difusión de las buenas prácticas a través de una comunicación eficaz. Forman un tejido que incluye universidades, escuelas, hospitales, organismos públicos, organizaciones sociales y agrupaciones barriales. A veces, estas redes se han formalizado a nivel nacional o regional.

Para citar algunos ejemplos podemos mencionar algunas de las redes nacionales, como Campus Compact (Estados Unidos), Campus Engage (Irlanda), Rete universitaria italiana del service-learning, South African Higher Education Community Engagement Forum (SAHECEF), Stiftung Lernen durch Engagement (Alemania), Engagement Australia, la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio de España y la Asociación Española de aprendizaje-servicio universitario (España).

A nivel regional, la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS) reúne a las redes de Brasil, Chile, España, Uruguay y México, entre otras. También se han constituido otras redes regionales en Europa y Asia: la Red de Aprendizaje-Servicio de Europa Central y del Este, la Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior y la Red Asiática de Aprendizaje-Servicio (Service-learning Asian Network, SLAN).

A nivel mundial, algunas de las redes con mayor trayectoria son la Red Talloires de Universidades por el compromiso cívico y social y la International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE). Este libro trata de reflejar dicho panorama, tan amplio, de trayectorias diferentes y de muchos años de trabajo; para lo cual se ha convocado a referentes del aprendizaje-servicio de cada continente que relatan esa historia. Cada capítulo tiene el estilo de su autor y está acompañado de una síntesis cronológica para visibilizar mejor el proceso. Asimismo, permite conocer las características particulares que adoptó el aprendizaje-servicio en la región.

## Diversidad y riquezas locales

¿Cuáles son las particularidades que se pueden encontrar en estos capítulos? Una de ellas es la diversidad de denominaciones que se aplicaron en la historia y en la realidad actual de esta práctica. En Estados Unidos y Canadá se denomina “service-learning” pero en América Latina se habla de “aprendizaje y servicio solidario”, poniendo el foco en la tradición solidaria de la región. Se utiliza el concepto “trabajo socioeducativo” y “compromiso cívico” en algunos países europeos, en tanto predomina el término “community service-learning” (CSL) en geografías tan variadas como Canadá o Turquía. En España se utiliza la sigla “ApS” para hablar de “aprendizaje-servicio” y en Italia se mantiene el término inglés: “service-learning”.

Bibi Bowman, en su capítulo sobre África, retoma la idea de que aprendizaje-servicio es un concepto multidimensional y cita referencias bibliográficas que hablan de más de 140 palabras utilizadas para describirlo.

Otras particularidades que podemos mencionar en los capítulos que siguen provienen de las tradiciones culturales en las que se ha enraizado el aprendizaje-servicio en cada lugar.

Los orígenes del aprendizaje-servicio en Estados Unidos parten de experiencias variadas en lo que los autores denominan “submovimientos”. Este proceso involucró a organizaciones de compromiso comunitario y a instituciones educativas, con un papel central de la educación católica. Pero recibió la influencia de la agenda nacional sobre servicio

cívico y la popularidad de algunos programas, como los Cuerpos de Paz. En Canadá también tuvo una presencia importante en instituciones educativas, muchas de ellas católicas, incorporando el diálogo con las comunidades indígenas y sus tradiciones.

El rápido crecimiento del aprendizaje-servicio en Asia en los últimos años, se realizó en vinculación con los valores culturales de comunidad, apoyo mutuo y actitud de servicio propio de muchas tradiciones locales. Incluso en el conocimiento nativo o en la filosofía de Confucio, como nos cuenta Carol Ma.

En el caso de África, la autora nos aclara que es difícil trazar un panorama homogéneo debido a la notable diversidad de culturas, relaciones, tipo de proyectos, capacidades, recursos y estructura de cada Universidad. Pero destaca que hay procesos de reconocimiento de las formas nativas de conocimiento después de épocas de imposición cultural y que hay tradiciones locales que se relacionan íntimamente con el aprendizaje-servicio. Entre ellas, menciona el tradicional concepto “Ubuntu”, una filosofía humanista que se centra en la cooperación y la lealtad de las personas entre sí.

En América Latina, la práctica de aprendizaje-servicio enriqueció experiencias locales de solidaridad que realizaban instituciones educativas y permitió una vinculación con las raíces de los pueblos indígenas, donde predominaban expresiones culturales de ayuda mutua, armonía con la naturaleza y trabajo en comunidad. A su vez fortaleció experiencias de servicio comunitario en las universidades, como sucedió en México o Colombia, por ejemplo.

En el caso de Europa también se enlazó con tradiciones anteriores, como el movimiento de Extensión Universitaria de Cambridge (desde 1872), y siguió caminos distintos según la realidad de cada país. Se destacan procesos de educación comunitaria, estudios cooperativos, compromiso cívico, voluntariado, ciudadanía activa y trabajo socioeducativo, según el proceso seguido por cada país.

*En cada capítulo se puede profundizar de qué manera se desarrollaron las prácticas de aprendizaje-servicio, incluso antes de que tomaran el nombre actual*

En cada capítulo se puede profundizar de qué manera se desarrollaron las prácticas de aprendizaje-servicio, incluso antes de que tomaran el nombre actual. Esto permite a Esther Luna explicar que en

Italia el aprendizaje-servicio nace “de abajo hacia arriba” y que en España se considera un “descubrimiento” el concepto, dado que permitía nombrar una práctica que se desarrollaba anteriormente.

## Cómo se organiza este libro

Con respecto a la organización del libro, el capítulo 2 está a cargo de María Nieves Tapia, quien analiza en perspectiva histórica el vínculo que desarrollaron las universidades y las instituciones de educación superior con la sociedad desde sus orígenes. Se remonta a las primeras instituciones educativas de la historia, y a la primera universidad registrada en la ciudad de Fez en el año 859. Luego se detiene en el proceso de la modernidad, y en los sucesivos paradigmas que van desde la idea de una “torre de marfil” al compromiso social de la actualidad. Esta mirada le permite analizar los orígenes históricos del aprendizaje-servicio para brindar un marco a las historias regionales que esbozan los diversos autores en los capítulos siguientes.

El capítulo 3 describe el desarrollo del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos y en Canadá y está escrito por Andrew Furco, Kathleen Maas Weigert y Anthony Vinciguerra. Ambos países acreditan experiencias comunes y han compartido proyectos e ideas, pero, además, como los autores nos recuerdan, también han desarrollado abordajes diferentes para la implementación del aprendizaje-servicio. En el capítulo exploran las particularidades de cada caso en relación con factores culturales, sociológicos e históricos y nos brindan una detallada cronología que permite conocer el proceso institucional desarrollado en ambos países, desde que se acuñó el término *service-learning* de manera formal en Estados Unidos en 1967.

En el capítulo 4, Alba González aborda la Historia del Aprendizaje-Servicio en América Latina. La autora destaca la articulación educación-solidaridad desde propuestas aisladas a principios del siglo XX hasta el actual movimiento global que se expresa en programas estructurados e institucionalizados y en redes nacionales, regionales e internacionales. Para ello aborda las singularidades de la región, la profunda tradición comunitaria que toma el término “solidaridad” asociado a la ayuda recíproca, al trabajo conjunto por una causa común y a la lucha para defender derechos. Y lo pone en diálogo con las transformaciones del pensamiento educativo latinoamericano que posee tradiciones destacadas como el aporte de la educación popular de Paulo Freire.

El Capítulo 5 aborda la historia del Aprendizaje Servicio en Europa. Esther Luna, de la Universidad de Barcelona, traza un panorama de los diferentes desarrollos locales, que comienzan a sistematizarse en la década de los 80 pero tienen sus orígenes a fines del siglo XIX. El capítulo tiene por objetivo hacer un recorrido por las raíces europeas del ApS. Realiza una descripción detallada de cada país y destaca aquellos lugares donde su práctica y evolución es más significativa, tanto en términos de trayectoria como de vigorosa implementación.

El capítulo 6 aborda el proceso seguido por el aprendizaje-servicio en Asia. Su autora es Carol Ma Hok, quien explica las características del SL como una pedagogía utilizada crecientemente en el continente. Caracteriza su crecimiento en las últimas dos décadas a partir de la creación de Service-Learning Asia Network (SLAN) y de la primera conferencia regional de Asia Pacífico sobre Service-Learning (2007). Asimismo, también refiere las tradiciones locales previas que se vieron enriquecidas con el desarrollo y la evolución del SL.

La historia y la situación actual del aprendizaje-servicio en África son abordadas por Bibi Bowman en el capítulo 7. La autora comienza su análisis con la perspectiva de participación comunitaria en África. Considera su crecimiento en las Instituciones de Educación Superior y cómo ha evolucionado junto a diversos modelos educativos emergentes. Para hacerlo, desarrolla un análisis bibliográfico y sistematiza el diálogo que mantuvo con expertos de diversos países a través de mesas redondas. Asimismo, presenta la vinculación de los marcos teóricos y pedagógicos del aprendizaje-servicio con las raíces culturales, sociales y filosóficas de la participación comunitaria en el Continente.

**Daniel Giorgetti**



## María Nieves Tapia

*Fundadora y directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario (CLAYSS). Entre 1997 y 2009, inició y coordinó los programas nacionales de aprendizaje-servicio del Ministerio de Educación argentino, la "Escuela y Comunidad" (1997-2001) y Educación Solidaria (2003-2010), así como el Programa de Escuelas Solidarias de la Ciudad de Buenos Aires (2002-2003). Profesora de Historia, es Miembro fundador de la Asociación Internacional de Investigadores en aprendizaje-servicio (2005). Ha sido invitada a dar conferencias en universidades y organizaciones de los cinco continentes, y ha formado parte de los jurados de numerosos premios educativos nacionales e internacionales, como el Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" en Argentina y el Premio Internacional "MacJannet" al compromiso social universitario. En 2019 fue nombrada miembro de la Academy of Community Engagement Scholarship (ACES). Es autora de numerosos libros y artículos en español, inglés, portugués e italiano, entre los cuales se destacan Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles (2010) y El compromiso social en el currículo de la Educación Superior (2018).*

## 2. DE LA “TORRE DE MARFIL” A LA “TERCERA MISIÓN” Y LA UNIVERSIDAD COMPROMETIDA DEL SIGLO XXI. UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA MUNDIAL A LA MISIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María Nieves Tapia, CLAYSS, Argentina

*“Para algunas Universidades el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente y la excelencia académica su mejor instrumento.”*

*(Docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. EDUSOL, 2006:11)*

### Introducción

En todas partes del mundo y en los más diversos niveles educativos, “*la historia de la práctica del aprendizaje-servicio antecede largamente al término en sí mismo*” (Titlebaum y otros, 2004:4).

Mucho antes de que se acuñara en Estados Unidos el término “*service-learning*” en 1967, en muy diversas partes del mundo se venían desarrollando experiencias que articulaban –de hecho– contenidos formativos y acción solidaria.

Educadores y estudiantes han “inventado” y siguen inventando prácticas de aprendizaje-servicio aún sin conocer la bibliografía sobre sus fundamentos teóricos y metodológicos, porque les resulta significativo articular teoría y práctica, el trabajo en el aula con la experiencia solidaria, la institución educativa con su entorno o con otras comunidades. También muchas organizaciones que agrupan a niños, adolescentes o jóvenes, desde los Scouts hasta los Clubes juveniles de la Cruz Roja, desarrollan verdaderos trayectos formativos en los que se aprenden contenidos específicos y, al mismo tiempo, su aplicación en la vida real al servicio de los demás.

Si bien pueden encontrarse formas de articulación entre actividades académicas y sociales en muy diversos momentos históricos, la aparición del aprendizaje-servicio como propuesta pedagógica y metodológica para la educación superior tiene lugar en un con-



texto histórico muy específico: el largo y complejo proceso de cambio, a partir de fines del Siglo XIX, desde el modelo tradicional de la universidad como "torre de marfil" hacia la "universidad comprometida" o "socialmente responsable" a la que se aspira en las últimas décadas.

Este proceso de cambio en cuanto a la concepción de la misión social de la educación superior (ES) involucra reflexiones teóricas, innovaciones pedagógicas y políticas institucionales muy actuales, pero es también resultado de una larga y compleja historia que se ha desarrollado a nivel global.

*Como introducción a los procesos regionales que se describirán en los siguientes capítulos, aquí ofreceremos una aproximación a los procesos históricos que –en muy diversos contextos culturales– llevaron a definir la misión social de la educación superior tal como la entendemos hoy*

Por ello, y como introducción a los procesos regionales que se describirán en los siguientes capítulos, aquí ofreceremos una aproximación a los procesos históricos que –en muy diversos contextos culturales– llevaron a definir la misión social de la educación superior tal como la entendemos hoy.

Para ello, analizaremos algunos modelos de organización de la ES que se han sucedido y superpuesto en el tiempo: el de la torre de marfil, el de las tres misiones o pilares y los modelos contemporáneos de compromiso social y responsabilidad social universitaria (RSU).

En los textos destacados se analizarán algunas cuestiones específicas para el desarrollo de las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES) en cada período.

Entendemos que los modelos de organización de la misión social de la educación superior se evidencian en –y son productores de– culturas institucionales y contextos culturales específicos. Viñao Frago (2002:59) define a las culturas institucionales en los sistemas educativos como:

*“un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas*

(...) que se transmiten de generación en generación y proporcionan estrategias para: a) integrarse en dichas instituciones e interactuar; b) llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; c) sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades.”

Los “modelos” se construyen y perpetúan a través de decisiones y acciones, de políticas que traccionan hacia modos de hacer-saber-ser (culturas) en el marco de tradiciones e historias institucionales tan diversas como los contextos culturales en los que se desarrollan.

En esos procesos, “*la inercia nos hace reproducir una educación obsoleta*”<sup>1</sup>, como señala el pedagogo catalán Eduard Vallory. En ese sentido, los diversos modelos de organización de la misión social de la ES no sólo se han sucedido en el tiempo, sino que han ido legando diversas “inercias” que siguen pesando en el presente, incluso cuando se intenta desarrollar modelos superadores.

En este capítulo se analizarán los diversos modos de abordar la misión social de la educación superior y sus modelos de organización a lo largo del tiempo y, especialmente desde el siglo XIX, en diversos contextos geográficos y culturales, como marco necesario para el análisis de los orígenes históricos del aprendizaje-servicio, y como introducción panorámica y global al análisis regional que ofrecerán los capítulos siguientes.

Entendemos que la reflexión crítica acerca de estas inercias y de los legados de los diversos impulsos innovadores de los que la educación superior contemporánea es heredera, puede resultar iluminadora en la búsqueda de un modelo de ES comprometida adecuado a los desafíos del siglo XXI, y en la construcción de modelos efectivos de políticas institucionales de aprendizaje-servicio.

## 1. Los orígenes de la Educación Superior y el paradigma de la “torre de marfil”

### 1.1. La misión social en los orígenes de la Educación Superior

Alguna bibliografía suele considerar a la Universidad como una “institución europea” (Rüegg, 1992:XIX) y a las de Bologna (1088), Oxford (1096) y París (1096-1150) como las primeras “uni-

1 <http://blog.tiching.com/eduard-vallory-la-inercia-nos-hace-reproducir-una-educacion-obsoleta/>

versidades" propiamente dichas. Sin embargo, la UNESCO<sup>2</sup> considera como la Universidad más antigua del mundo a la de al-Qarawiyyin, fundada en 859 por Fatima al-Fihri en Fez, Marruecos, y –con ella– a otras universidades del mundo musulmán medieval.

*Las universidades medievales europeas ciertamente no fueron las primeras instituciones formales de educación superior de la historia humana, sino que son herederas de tradiciones milenarias y multiformes en diversos puntos del planeta, también en lo que se refiere a las diversas visiones sobre la misión social de la Educación Superior*

No pretendemos zanjar aquí ese debate, pero sin duda resulta necesario asumir, desde la perspectiva intercultural y global propia de Uniservitate, que las universidades medievales europeas ciertamente no fueron las primeras instituciones formales de educación superior de la historia humana, sino que son herederas de tradiciones milenarias y multiformes en

diversos puntos del planeta, también en lo que se refiere a las diversas visiones sobre la misión social de la Educación Superior.

Las primeras instituciones de educación superior que se conocen, datan de la cultura sumeria (alrededor del 2.400 a.C.), en las que se formaban escribas, astrónomos, juristas y científicos. En el Antiguo Egipto, desde el 2050 a.C. hay evidencias de la existencia de escuelas de escribas, que formaban profesionales al servicio del Faraón, y que fueron la cuna de los primeros "libros de texto especializados" de los que se tiene registro (Williams, 1972:214ss).

Otros tantos ejemplos de educación superior de la antigüedad, con diversas finalidades, son la Academia de Platón (367 a.C.) y el Liceo de Aristóteles (336 a.C.) en la Grecia Antigua, las escuelas surgidas en torno a la biblioteca y museo de Alejandría (Siglo III a.C.), las escuelas superiores de Constantinopla (Siglo V a.C.), así como las escuelas superiores del antiguo imperio chino (Siglo III a.C.) y de los imperios maya (Siglo V a.C.), azteca (Siglo VIII) e inca (Siglo XII) (García Calvente, 2021; Weinberg, 1984).

Nos interesa destacar estos antecedentes originarios de la educación superior porque, si bien ninguna de las instituciones mencionadas empleaba el vocabulario del aprendizaje-servicio ni el de la RSU, todas tenían como objetivo central la formación de la dirigencia política y religiosa de sus países, así como de profesionales capacitados para servir a la administración

2 <https://whc.unesco.org/en/list/170/>

de sus respectivos territorios, y –por lo tanto– apuntaban prioritariamente a una misión social y política muy específica: la formación de la dirigencia y la burocracia estatal.

Ya sea que estuvieran al servicio de imperios centralizados y teocráticos, como en el caso del Asia Antigua y de los imperios americanos originarios, o se dedicaran a la formación de filósofos, científicos y políticos para las polis y los reinos de la Grecia Antigua y helenística, la formación en las instituciones de Educación Superior de la antigüedad estaba fuertemente ligada a la capacidad de gestionar la cosa pública. La idea de la búsqueda del bien común estaba, al mismo tiempo, estrechamente asociada al obvio interés individual de ascenso social y poderío económico y político de quienes lograban acceder a espacios que por definición eran de élite.

*Esta muy antigua identificación entre formación superior y conformación de una clase dirigente activa sigue estando arraigada, en múltiples formas, como parte central del imaginario de la universidad contemporánea*

Esta muy antigua identificación entre formación superior y conformación de una clase dirigente activa sigue estando arraigada, en múltiples formas, como parte central del imaginario de la universidad contemporánea. La

milenaria tensión entre servicio al bien común y búsqueda de progreso individual sigue atravesando la formación universitaria y los debates en torno a la misión social de la educación superior.

Por otra parte, es interesante destacar que, en la antigüedad, –con excepción de algunas de las instituciones griegas y helenísticas– la educación superior estaba estrechamente vinculada a un credo religioso específico, primero al servicio de reyes-sacerdotes y más tarde a las diversas religiones imperiales.

## 1.2. La “torre de marfil” y sus inercias

En continuidad con la fusión entre educación superior y creencias religiosas propia de la antigüedad, en las primeras universidades medievales la religión también ocupó un lugar central: la teología y escolástica cristiana en las primeras universidades europeas, así como el estudio de la ley islámica en las instituciones musulmanas. La fusión arquitectónica entre templos y universidades era habitual, y se verifica aún hoy tanto en las capillas

góticas de Cambridge y Oxford como en las mezquitas de al-Qarawiyyin y de Al-Azhar. Incluso en universidades contemporáneas, como la Universidad Nacional de Malasia (UKM), fundada en 1970, la mezquita ocupa un lugar central en el campus, así como lo hacen las capillas en los más modernos campus de muchas universidades católicas.

La imagen de "torre de marfil", hoy asociada a una educación superior aislada de la sociedad y débil en su misión social, remite a la tradición medieval, en la que las torres y campanarios de los edificios eclesiásticos eran característicos de las primeras universidades europeas.

### 1.2.1. Los orígenes medievales

La frase "torre de marfil" proviene de las letanías<sup>3</sup>, una antigua oración cristiana dedicada a María, que evoca simultáneamente las ideas de pureza incorruptible y de fortaleza inexpugnable. En esa línea, la imagen de los monasterios cristianos y de las primeras universidades europeas como fortalezas que preservaron la cultura clásica grecorromana durante "la edad oscura" del medioevo es un lugar común en el imaginario contemporáneo, forma parte de la imagen que la Universidad moderna desarrolló sobre sí misma, y su inercia ha llegado en gran parte hasta nuestros días.

Esta caracterización del período medieval como "*dark ages*" –difundida desde el siglo XVIII por Edward Gibbons (Gibbons, 1993) y otros–, describía a los diez siglos entre la caída de Roma y el "Renacimiento" en el siglo XV, como un mero intervalo oscuro de barbarie y superstición entre la civilización grecorromana y la renovada luz del humanismo y el iluminismo europeo. Esta caracterización ha sido largamente debatida y es hoy poco aceptada entre los especialistas.

Por un lado, es objetada por su extremo eurocentrismo, ya que incluso limitándose al mundo mediterráneo deja de lado a la así llamada "Edad de Oro del Islam" (siglos VIII-XIII), durante la cual el mundo musulmán no sólo conservó el patrimonio cultural greco-romano, sino que produjo sus propios desarrollos científicos, tecnológicos, filosóficos y artísticos, avances que incidieron decisivamente en Europa y en los inicios de la modernidad, así como en otras regiones (Cahen, 1972).

Por otro lado, en los monasterios europeos medievales no sólo se preservó el pensamiento clásico, sino que se desarrolló –además– una enorme producción original de pensamiento. Estos desarrollos no se ciñeron sólo a la teología y la filosofía –desde Agustín de

3 [http://www.vatican.va/special/rosary/documents/litanie-lauretane\\_sp.html](http://www.vatican.va/special/rosary/documents/litanie-lauretane_sp.html)

Hipona a Tomás de Aquino– sino que expandieron el campo del pensamiento científico: basta recordar a los franciscanos Roger Bacon y William de Ockham. Durante la Edad Media europea también se producen grandes avances en las técnicas arquitectónicas y desarrollos tecnológicos como los que permitieron la así llamada “revolución agrícola” del siglo X y tantos otros (Dhondt, 1975; Le Goff, 1975).

Hechas estas salvedades en cuanto al no tan oscuro período medieval, la imagen de “torre de marfil” sigue siendo válida para describir a los monasterios o centros religiosos de la Edad Media, donde habitaban en comunidad personas consagradas, claramente diferenciadas de la población que los rodeaba por los votos realizados, por sus vestimentas, por la metódica organización de sus horarios y espacios, por su manejo de una lengua –el latín– que ya no era la lengua común, y también por el acceso a la cultura escrita; en ese período, privilegio de muy pocos. El “claustro”, entendido como espacio de clausura o encierro, custodiaba la dedicación a la oración, el trabajo y el estudio, y debía proteger a los monjes tanto de las tentaciones mundanas como de los riesgos que –como personas que habitualmente no portaban armas– podían correr fuera de los muros del monasterio (Rashdal, 1987).

*Las primeras universidades medievales europeas se fundaron dentro de esa tradición monacal, y establecieron –para los estudiantes– perímetros muy claros que separaban a la comunidad académica de las ciudades o pueblos en los que se situaba el claustro.*

Las primeras universidades medievales europeas se fundaron dentro de esa tradición monacal, y establecieron –para los estudiantes– perímetros muy claros que separaban a la comunidad académica de las ciudades o pueblos en los que se situaba el claustro. Ese claustro, lue-

go devenido en “campus”, tenía sus propias regulaciones y autoridades diferentes de las comunales; y estudiantes y docentes también se distinguían del resto de la población por su vestimenta, como lo expresa la frase inglesa “*town and gown*”.

Otra diferencia estaba en la organización de sus tiempos, con horarios no vinculados al trabajo agrícola que los rodeaba. El griego y el latín, ya totalmente ajenos a la vida cotidiana, siguieron siendo centrales en los estudios universitarios, asociados tanto al manejo de la liturgia cuanto al conocimiento de los textos clásicos, y más tarde –en la modernidad– como lenguaje de las taxonomías científicas.

A fines de la Edad Media, la Educación Superior todavía constituía un privilegio extremadamente minoritario, casi una rareza que –incluso– gran parte de las clases dirigentes

consideraba innecesaria, lo que reforzaba su carácter de “torre de marfil”, de institución cerrada en sí misma.

### 1.2.2. La “torre de marfil” de la modernidad

Desde el siglo XV, en Europa, el humanismo renacentista, el iluminismo, el enciclopedismo y –más tarde– el positivismo, confrontaron a la universidad medieval y a la influencia eclesiástica sobre las universidades, fortalecieron la autonomía de las ciencias y pusieron las bases de la universidad contemporánea entre los siglos XVIII y XIX. Ampliando, además, los alcances de la inclusión en los claustros a crecientes sectores de la burguesía.

Los modelos de universidad napoleónica y humboldtiana del siglo XIX otorgaron a la investigación y a la producción académica un rol central en la identidad de la universidad moderna, y generaron currículos disciplinares y formatos de docencia y de gestión que –en mayor o menor grado– perduraron durante todo el siglo XX y aún hasta nuestros días (Casanova Cardiel, 2015; Horn, 2012).

*Paradójicamente, la creencia iluminista y positivista en una ciencia objetiva, “pura” y “neutral”, seguía en gran medida la lógica de la “torre de marfil”, ya que enfatizaba la necesidad de preservar la vida académica de la contaminación de los intereses y necesidades del entorno*

Paradójicamente, la creencia iluminista y positivista en una ciencia objetiva, “pura” y “neutral”, seguía en gran medida la lógica de la torre de marfil, ya que enfatizaba la necesidad de preservar la vida académica de la contaminación de los intereses y necesidades del entorno, a veces con el mismo fervor

con el que los monjes medievales buscaban preservar la vida monástica de las tentaciones mundanas.

De hecho, los nuevos modelos de universidad de la modernidad preservaron hasta nuestros días gran parte de los lenguajes y modelos de la “torre de marfil” medieval: mantuvieron fronteras muy claras entre “claustro” y “legos”, entre “*Town and Gown*”, entre el interior de la institución y los espacios “extramuros”. No parece casual que en pleno siglo XXI algunas universidades todavía conserven las vestiduras medievales para las ocasiones formales, o que instituciones fundadas en las últimas décadas se apresuren a diseñar togas y sombreros de inspiración medieval para sus autoridades.

Si bien algunas de las grandes universidades urbanas de fines del siglo XIX no siguieron el modelo medieval de "campus" o "claustro cerrado", sino que dispersaron sus edificios y facultades en diversos edificios o localidades, las fronteras entre el "adentro" y el "afuera" de la institución siguieron estando claramente delimitadas. El concepto de "extramuros" indica, en la versión moderna de la torre de marfil, a todo aquello que no forma parte estricta de la comunidad académica. En muchos casos, y al igual que en las universidades medievales, indica también la frontera entre los espacios de autonomía institucional –con normativas y, a veces, hasta fuerzas de seguridad propias– y los espacios donde rige la ley civil común para todos.

En ese marco, si se planteaba la misión social de la universidad, esta se centraba en ofrecer el "progreso permanente del conocimiento" fundado en la investigación, pero siempre con las debidas distancias que garantizaran la deseada objetividad y neutralidad de las ciencias.

### Tensiones entre Iglesia, ciencia y fe

En el pasaje de la universidad medieval a la universidad moderna y contemporánea, las instituciones educativas católicas fueron, a menudo, tensionadas por los conflictos del período entre las autoridades de la Iglesia jerárquica y la comunidad científica. Galileo Galilei se convirtió durante siglos en símbolo del gran desencuentro entre la Iglesia y las ciencias, entre la experiencia de fe y el desarrollo del pensamiento científico.

La Iglesia católica debió recorrer un largo camino hasta que el Concilio Vaticano II afirmara la "*justa autonomía de la realidad terrena*" y de la investigación científica "*realizada conforme a las normas morales*" (GS, 36), y Juan Pablo II reivindicara a Galileo cuatro siglos después de su condena (Juan Pablo II, 1992).

Durante casi 500 años, la tensión entre la Iglesia y la comunidad científica desafió personalmente a muchos religiosos y laicos dedicados a las ciencias y a la vida académica, y a las instituciones que los albergaban. El desencuentro entre fe y ciencia se producía tanto a nivel personal como institucional, generando por un lado valiosas reflexiones y experiencias personales y comunitarias, y por otro –es necesario reconocerlo– conflictos, dolores, resquemores y cicatrices que, en algunos casos, siguen estando presentes.



La educación superior católica se encontró desafiada no sólo en el campo de la física y la cosmología. Algunos duros conflictos se plantearon en el campo de las ciencias sociales y políticas. Basta pensar en las diferencias entre los principios absolutistas "de derecho divino" sostenidos por Bossuet (Le Brun, 1967) y los postulados de la Escuela de Salamanca, que afirmaba el derecho natural y la teoría suareciana de soberanía popular. Este nunca fue un debate puramente académico, sino que involucró la vida institucional de la Iglesia católica y la de muchas universidades católicas, e incidió en la política y sociedad del período (Xirau, 1973).

En el siglo XVI los pensadores y juristas de la Universidad de Salamanca lograron influir en las Leyes de Indias, y prevalecer en el debate sobre si los indígenas americanos tenían alma o podían ser esclavizados como bestias (Konetzke, 1974), pero para el siglo XVIII la tensión entre jerarquías fuertemente asociadas a las monarquías absolutas, por un lado, y por el otro sacerdotes, religiosos y laicos que las rechazaban, llevó a rupturas eclesiales significativas. La expulsión de los jesuitas por parte de la mayoría de las monarquías europeas y la supresión de la Compañía de Jesús por el papa Clemente XIV en 1773 estuvo relacionada, en gran parte, a la influencia jesuítica en la formación de las nuevas clases dirigentes con ideas "suarecianas", e impactó fuertemente en la conformación de la educación superior católica de la época.

En las primeras décadas del siglo XIX, la ruptura de relaciones entre Roma y las diócesis latinoamericanas en guerra por su independencia, fue reflejo no sólo del absolutismo romano del período, sino también de los conflictos locales entre la jerarquía eclesiástica española que defendía los derechos de la Corona y el resto de la jerarquía y de la comunidad eclesial que apoyaban mayoritariamente la lucha por la independencia, incluyendo a muchas de las universidades católicas de la región, que adherían a los principios independentistas.

Además de estas tensiones internas de la propia Iglesia, durante los procesos de establecimiento de gobiernos republicanos, monarquías constitucionales y nuevos estados nacionales del siglo XIX, un gran número de universidades católicas fueron expropiadas, nacionalizadas o dejaron de existir. Las IESC que sobrevivieron se encontraron –en general– a la defensiva, tanto desde lo ideológico como desde lo institucional, privadas de los recursos y el prestigio

que habían disfrutado, y con crecientes dificultades para conciliar las doctrinas trentinas y el *Index librorum prohibitorum*<sup>4</sup> con su desarrollo académico.

Al mismo tiempo, es justo destacar que, desde el siglo XV, la modernidad fue rica en grandes carismas que incidieron en la vida de la Iglesia y dieron vida a universidades y a otras instituciones educativas, como los de san Francisco, san Ignacio de Loyola y santo Domingo, así como grandes carismas centrados en la educación, como los de san José de Calasanz, santa Ángela de Merici, san Juan Bautista de La Salle, san Marcelino Champagnat, santa Luisa de Marillac, san Juan Bosco, santa María Mazzarello y tantos otros cuyas obras continúan dando frutos para la educación, la evangelización y la transformación del mundo (Comisión Edu-CLAR, 2015).

### 1.2.3. El siglo XIX: la Educación Superior entre colonialismos e independencias

Casi contemporáneamente al surgimiento de los modelos de universidad napoleónica y humboldtiana en Europa, a inicios del siglo XIX, se producen la independencia de los Estados Unidos y los movimientos de emancipación de las colonias españolas y portuguesas en el resto de América.

Los nuevos estados independientes, tanto en América del Norte como en América Latina, buscaron establecer sistemas de educación superior propios, y, en ese proceso, integraron en mayor o menor medida a las instituciones establecidas durante el período colonial con nuevas universidades públicas. En la mayoría de los casos se fueron estableciendo nuevos sistemas educativos estatales de signo laico, orientados a la formación de nuevas clases dirigentes para los nuevos estados.

*En América Latina, los procesos revolucionarios quebraron temporalmente la lógica de la "torre de marfil"*

Es interesante subrayar que, en América Latina, los procesos revolucionarios quebraron temporalmente la lógica de la "torre de marfil".

Muchas de las universidades coloniales de la América hispana fueron activos centros de

4 El listado de libros prohibidos establecido en 1564 por Pío IV luego del Concilio de Trento tuvo su última edición en 1948, antes de ser definitivamente eliminado por Pablo VI en 1966.

movilización política y social, de difusión de bibliografía prohibida por la Corona y de promoción del pensamiento político anti-absolutista. El iluminismo, la teoría suareciana de soberanía popular y los principios de la revolución norteamericana se difundieron desde los claustros y formaron a muchos de los futuros líderes revolucionarios. En casos como el de Chuquisaca<sup>5</sup>, la Universidad fue el epicentro de organización de algunos de los primeros levantamientos contra el poder colonial, en los que docentes y estudiantes fueron sangrientamente reprimidos.

Una vez concluidas las guerras de independencia, durante el período de establecimiento de nuevos estados independientes en la segunda mitad del siglo XIX, en casi toda América Latina se tendió a imitar a las universidades europeas napoleónicas y humboldtianas, que se debatían entre los modelos profesionalistas o basados en la docencia y los de investigación. "Ambas posturas convivían o se yuxtaponían, ganando espacios en uno u otro sentido." (Torres Aguilar, 2009:201). Muchos programas de estudio de las Universidades europeas o norteamericanas se desarrollaban en la región sin demasiadas adecuaciones

*La "torre de marfil" cambió –en muchos casos– de signo ideológico y de lealtades políticas, pero se mantuvo como modelo dominante tanto en las Américas como en Europa, casi hasta fines del siglo XIX*

a las problemáticas locales (García Garrido, 1999; Vessuri, 2008:474). De esta manera, la "torre de marfil" cambió –en muchos casos– de signo ideológico y de lealtades políticas, pero se mantuvo como modelo dominante tanto en las Américas como en Europa, casi hasta fines del siglo XIX.

*Este modelo de la "torre de marfil" también fue impuesto en Asia y África, durante la expansión colonial de los grandes imperios europeos del Siglo XIX*

Este modelo de la "torre de marfil" también fue impuesto en Asia y África, durante la expansión colonial de los grandes imperios europeos del siglo XIX. El paradigma epistemológico del

mismo, estableció fronteras muy estrictas entre el conocimiento académico –considerado patrimonio exclusivo de los "blancos" y de las universidades fundadas por las potencias

5 La "Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca", situada en Sucre, Bolivia, fue fundada en 1624, y en sus aulas se formaron muchos de los primeros jóvenes revolucionarios del entonces Virreinato del Río de la Plata, como Mariano Moreno, Bernardo de Monteagudo y Juan José Castelli. El claustro universitario fue un protagonista decisivo en la Revolución de Chuquisaca de 1809 que, si bien fue sangrientamente reprimida, es considerada un antecedente clave de los movimientos emancipadores sudamericanos.

imperiales– y los conocimientos autóctonos de las culturas conquistadas. Incluso probados saberes milenarios como los de la medicina china o los desarrollos científicos de las universidades musulmanas fueron descartados o mirados con sospecha, y las creencias religiosas y las tradiciones ancestrales de ambos continentes relegadas en general a la categoría de “supersticiones” o “barbarie”.

La fundación de universidades coloniales en Asia y África respondió al objetivo de “civilizar” esas regiones, entendido como imponer los modelos culturales e institucionales de las metrópolis, y –en ese sentido– su “misión social” era muy clara. El sentido misionero de muchas universidades cristianas en África y Asia tendió a replicar este modelo.

Aún con las mejores intenciones por parte de los académicos, los sistemas de educación superior establecidas según el modelo europeo formaban parte del sistema de dominación, y –como tales– hoy son objeto de fuertes críticas desde los movimientos de descolonización del conocimiento y de la educación superior, especialmente en el continente africano (Mbembe, 2016; Bhambra et al., 2018; Nyamnjoh, 2019).

#### **1.2.4. Torre de marfil, misión social e inercias sobre el presente**

No puede desestimarse el peso de la herencia medieval y moderna en la educación superior contemporánea. Hasta bien entrado el siglo XX, y aún hoy, la inercia del modelo de la “torre de marfil” surgido en el medioevo se advierte en muchas de las resistencias más duras a la misión social de la ES y a cualquier planteo en torno al involucramiento de la universidad en la colaboración con la resolución de problemáticas sociales:

*“No podemos creer que la misión de la universidad sea la de conducir a la humanidad a una nueva Jerusalén. Cualquier intento en este sentido destruirá, entre otras cosas, el rol de la universidad como santuario intelectual (...) El objetivo de la Universidad no es la búsqueda del poder o la virtud, sino la búsqueda de las verdades significativas”. (Faimen y Oliver, 1974; cit. en Stanton et. al., 1999)*

Esta fe en la universidad como “santuario intelectual” y la creencia iluminista en el progreso ininterrumpido de una ciencia movida por su propio impulso de búsqueda de nuevos conocimientos está en las raíces de un modelo que tiende a la hiper-especialización, a la fragmentación disciplinar y a la tajante división entre el mundo académico y su contexto social (Herrero, 2002), y cuya inercia recorrió gran parte del siglo XX:

*Esta fe en la universidad como "santuario intelectual" y la creencia iluminista en el progreso ininterrumpido de una ciencia movida por su propio impulso de búsqueda de nuevos conocimientos está en las raíces de un modelo que tiende a la hiper-especialización, a la fragmentación disciplinar y a la tajante división entre el mundo académico y su contexto social*

*que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación." (De Sousa Santos, 2010:25)*

*"El conocimiento universitario (...) fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos*

En campos disciplinares cada vez más fragmentados, se tiende a instalar una lógica por la cual los destinatarios primarios de la producción científica son los miembros de la propia y cada vez más especializada –y reducida– comunidad académica. Si una publicación obtiene la validación de los pares, puede no importar si resulta o no relevante para el conjunto de la sociedad.

La brecha entre "saber científico" y "saber vulgar" ha tendido a ampliarse geométricamente desde principios del siglo XX: numerosos científicos investigan, hablan y escriben primariamente para sus colegas, y sus lenguajes se tornan a veces tan herméticos para el "vulgo" como lo era el latín medieval. La divulgación científica, que –como se verá– creció estrechamente asociada con la historia de la extensión y el compromiso social universitario, ha sido históricamente considerada una disciplina menor y no se la suele evaluar para la carrera académica.

La creciente dificultad de la comunidad científica de comunicarse en términos comprensibles para la mayoría de la población ha marcado significativamente la capacidad de incidencia social de la educación superior. Bien entrado el siglo XXI, las redes sociales y los *lobbies* anti-ciencia pueden sostener que la tierra es plana y que el calentamiento global es un invento partidista y convencer a amplios sectores de la población, mientras que una adolescente sueca como Greta Thunberg viene resultando más eficaz en movilizar la conciencia mundial en torno al cambio climático que décadas de *papers* académicos.

El movimiento anti-vacunas, con sus trágicas consecuencias durante la pandemia del COVID-19, podría ser considerado todo un símbolo de la progresiva brecha generada en-

tre el saber científico producido por la “torre de marfil” y los medios de comunicación contemporáneos. La equiparación del método científico a una opinión individual más, que se advierte en la avalancha de “noticias falsas”, seguramente exige revisar la prioridad que las universidades otorgan a la divulgación, así como un fuerte replanteo de cómo esta puede tener, eficazmente, lugar en el mundo de las redes sociales y la comunicación instantánea.

Así como el modelo de la torre de marfil tendió a encapsular a la investigación y al conocimiento científico lejos del “vulgo”, también la docencia en este modelo tiende a ser autorreferencial. El rol del docente en este modelo es el de transmitir el conocimiento generado por la comunidad científica: los estudiantes deben aprender escuchando al profesor, leyendo la bibliografía recomendada, y experimentando en el laboratorio o practicando junto con los expertos. Los espacios de aprendizaje son el aula, el laboratorio o la biblioteca. El mundo “extramuros” es –a lo sumo– escenario de algunas prácticas al final de la carrera y, aún en esta etapa, muchas de esas prácticas se desarrollan en ámbitos internos a la institución universitaria: el hospital-escuela, la granja experimental, el aula-taller.

Si bien pedagogos como Pestalozzi ya a fines del siglo XIX cuestionaban los modelos educativos tradicionales de la torre de marfil, excesivamente centrados en la acumulación memorística de datos y el razonamiento lógico-matemático, postulando una educación que integrara “*cabeza, corazón y manos*” (Pestalozzi, 1973,17A:167, cit. en Horlacher, 2019:123), el modelo de universidad tradicional siguió centrado fundamentalmente en el trabajo intelectual, entendido como uso de la razón, y particularmente de lo que Gardner llamaría la inteligencia lógico-matemática (Gardner, 2003).

El “saber hacer” se incorporó muy lentamente a la educación superior contemporánea, en prácticas de laboratorio que implicaban sólo a algunas asignaturas, o como prácticas pre-profesionales al final de algunas carreras. Lo que actualmente conocemos como “competencias blandas” y la “inteligencia emocional” (Goleman, 2000) quedaban definitivamente por fuera de los programas de formación.

Como consecuencia, hasta mediados del siglo XX la formación de los estudiantes universitarios para la participación social y ciudadana no se consideraba en general parte de la misión académica, y se tendía a reprimir o apenas tolerar la movilización y organización autónoma de los estudiantes. A pesar de ello, en muchas instituciones de educación superior se realizaban ocasionalmente actividades sociales o campañas vinculadas a las temáticas de mayor relevancia del momento. Aún las más significativas de ellas eran, sin embargo, actividades “extra programáticas”, “extra-curriculares” y ciertamente no consi-

*Como consecuencia, hasta mediados del siglo XX la formación de los estudiantes universitarios para la participación social y ciudadana no se consideraba en general parte de la misión académica, y se tendía a reprimir o apenas tolerar la movilización y organización autónoma de los estudiantes*

deradas como parte de la misión central de la educación superior.

En síntesis, entre las inercias que han dejado los modelos medievales y modernos de la “torre de marfil” en la vida contemporánea de muchas Instituciones de Educación Superior (IES) podrían señalarse:

- ▶ procesos de aprendizaje planificados prioritaria o exclusivamente en relación con la adquisición de conocimientos teóricos, con didácticas discursivas centradas en el protagonismo del docente, como las “conferencias magistrales”, la lectura de textos obligatorios y formas acotadas y no contextualizadas de experimentación.
- ▶ programas de estudios que enfatizan la adquisición de conocimientos disciplinares más que la integración multidisciplinaria, interdisciplinaria o transdisciplinaria de saberes.
- ▶ escaso espacio para el desarrollo contextualizado de competencias para el ejercicio de la profesión.
- ▶ a nivel institucional no existen órganos jerárquicos especializados en la promoción de la misión social de la universidad, y no se alienta ni evalúa la relevancia social de las actividades de docencia y de investigación.

### **La “torre de marfil”, la educación integral, los riesgos del encierro institucional y una Iglesia “en salida”**

Frente al positivismo, las ICES enfatizaron como objetivo declarado la “educación integral”, incluyendo la dimensión de la formación religiosa. Al mismo tiempo, se han visto desafiadas por contextos culturales que, especialmente en la educación superior, tienden a relegar la formación personal en general y la experiencia religiosa en particular a la esfera de lo privado, y a entender la autonomía científica como incompatibilidad entre fe y ciencia.

Especialmente en los últimos dos siglos, la búsqueda de la excelencia académica y la presión de los rankings, a menudo, fue llevando a algunas ICES a mimetizarse con los modelos y métodos de las universidades no confesionales, aún a riesgo de diluir la propia identidad y misión.

Progresivamente, los aspectos vinculados a la formación personal y en la fe de los estudiantes –incluida su dimensión de servicio a los hermanos– fueron quedando, en muchas instituciones relegados o excluidos de los objetivos centrales de los docentes, o encapsulados en cursos de teología, formación cristiana o actividades de Pastoral Universitaria o *Campus Ministry*, siguiendo el modelo de fragmentación de las misiones que se verá más adelante (2.5).

Como parte de estos procesos de "mimetización" de las instituciones educativas católicas con los modelos hegemónicos, especialmente a partir del siglo XIX, muchas universidades católicas adoptaron –de hecho– modelos de aislamiento de su contexto, propios de la "torre de marfil".

Especialmente después del Concilio Vaticano II, este modelo resulta cada vez más inapropiado, no sólo por obsoleto, sino por ser inadecuado para la identidad y misión de una institución católica en el mundo contemporáneo.

Las reiteradas advertencias del papa Francisco sobre las enfermedades del encierro y de la autorreferencia, y la exhortación a ser una Iglesia "hospital de campaña", "en salida" a evangelizar hacia las periferias existenciales, abarcan al conjunto de la Iglesia; pero resultan especialmente pertinentes para las instituciones educativas católicas que sientan la tentación de encerrarse en las seguridades de la torre de marfil:

- ▶ *"La Iglesia está llamada a salir de sí misma e ir hacia las periferias, no sólo geográficas, sino también existenciales: las del misterio del pecado, las del dolor, las de la injusticia, las de la ignorancia y prescindencia religiosa, las del pensamiento, las de toda miseria" (Bergoglio, 2013)*
- ▶ *"Una Iglesia que no sale, a la corta o a la larga, se enferma en la atmósfera viciada de su encierro. (...) prefiero mil veces una Iglesia accidentada que una Iglesia enferma. La enfermedad típica de la Iglesia encerrada es la autorreferencial; mirarse a sí misma, estar encorvada sobre sí misma como aquella mujer del Evangelio. Es una especie de narcisismo que nos conduce a la mundani-*



dad espiritual y al clericalismo sofisticado, y luego nos impide experimentar «la dulce y confortadora alegría de evangelizar» (Papa Francisco, 2013).

- ▶ “Hoy, en este ‘id’ de Jesús, están presentes los escenarios y los desafíos siempre nuevos de la misión evangelizadora de la Iglesia, y todos somos llamados a esta nueva ‘salida’ misionera. Cada cristiano y cada comunidad discernirá cuál es el camino que el Señor le pide, pero todos somos invitados a aceptar este llamado: salir de la propia comodidad y atreverse a llegar a todas las periferias que necesitan la luz del Evangelio.” (EG, 20)

## 2. Los orígenes de la extensión universitaria y el paradigma de “las tres misiones”

Como se mencionó en el punto anterior, a fines del siglo XIX ya era evidente el progresivo distanciamiento entre los conocimientos científicos desarrollados en los ámbitos universitarios y el conocimiento general del “vulgo”. Al mismo tiempo, en este período se fortalecen nuevos movimientos sociales y políticos que reclamaban por los derechos de los trabajadores, de las mujeres, y de las poblaciones más marginadas, incluyendo específicamente el derecho al acceso a la educación.

Junto a estos movimientos populares, la búsqueda de ampliación del acceso a la educación superior por parte de sectores medios emergentes obligó a revisar los modelos más elitistas de universidad, y a plantear mecanismos de inclusión de nuevos colectivos sociales en la educación superior.

*El concepto de “extensión” desafía al modelo de la “torre de marfil” en cuanto asume como parte de la misión de la universidad la atención de demandas sociales específicas*

En ese contexto surge lo que se conoce como el “movimiento extensionista”. El concepto de “extensión” desafía al modelo de la “torre de marfil” en cuanto asume como parte

de la misión de la universidad la atención de demandas sociales específicas. Por otra parte, el mismo término “extensión” revela, de alguna manera, la inercia del modelo previo, al expresar la frontera simbólica entre la comunidad académica y ese mundo “extramuros” hacia el que habría que “extenderse” o “proyectarse”. Aún hoy, la expresión “tender puentes hacia la comunidad”, frecuente en muchos docentes y autoridades, expresa la inercia de ese imaginario de la universidad como una isla separada del resto de la sociedad.

La extensión adquirió diversas modalidades en Europa y en América, y está en los orígenes de muchas de las experiencias contemporáneas de compromiso social universitario, y en la actual concepción de "misión social" de la educación superior. Es también el marco en el que se verifican algunas de las más antiguas experiencias documentadas de aprendizaje-servicio en sentido estricto.

A continuación, presentaremos los tres principales modelos de extensión desarrollados entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX: el modelo europeo, el norteamericano y el latinoamericano, así como su incidencia hasta el presente. Estos serán abordados también en los siguientes capítulos referidos a América del Norte (Furco et al, Cap. 2), América Latina (González, Cap. 3) y Europa (Luna, Cap. 4), pero nos interesa abordarlos aquí, desde una mirada comparativa global.

## **2.1. El movimiento de extensión universitaria de Cambridge y su difusión europea**

La Universidad británica de Cambridge es considerada la primera en promover, a partir de 1867, lo que se denominó "extensión", es decir actividades de divulgación científica, en general bajo el formato de conferencias abiertas al público no universitario (Labrantero-Santander, 1983). Si bien algunos autores señalan antecedentes previos en Londres y Cains (ver Luna, Cap. 4), puede afirmarse que el concepto de extensión se afirma y difunde desde Cambridge al resto del Reino Unido y Europa. Como veremos en el punto siguiente, la experiencia extensionista de las universidades norteamericanas antecede a la de Cambridge, pero estas adoptaron más tardíamente el lenguaje de la "extensión", que se difundió globalmente principalmente desde Gran Bretaña.

Como tantos proyectos de compromiso universitario contemporáneos, aquella primera actividad de extensión surgió del entusiasmo y la dedicación personal de un joven docente: James Stuart, *fellow* del Trinity College, entonces de 24 años, organizó ocho conferencias sobre "Filosofía Natural" en las ciudades industriales de Liverpool, Manchester y Sheffield, destinadas a la recientemente creada asociación "*The North of England Council for the Higher Education of Women*", con la participación de 600 mujeres. El éxito de las conferencias lo alentó a ofrecer, al año siguiente, una nueva serie de cursos, que ya incluían un programa formal con lecciones y exámenes semanales, y que reunió a más de 1.500 alumnas. En los años siguientes, otros docentes se sumaron a Stuart, ofreciendo cursos de Economía Política y Meteorología (Bass Mullinger, 1888:217-18).

La idea se popularizó, y otras asociaciones requirieron de Cambridge volverse sedes de estos "cursos extramuros". En 1871 varias de las asociaciones beneficiarias de los cursos organizados por Stuart elevaron solicitudes a la Universidad de Cambridge para que diera sostén y continuidad formal a los cursos de extensión.

El historiador Bass Mullinger, entonces bibliotecario y docente de la Universidad, recuerda así los argumentos presentados por los peticionantes:

*"... los autores asumían que la educación, tal como se lleva adelante en las universidades, no está necesariamente restringida a altas y abstrusas cuestiones, sino que es capaz de ser aplicada a todo tipo de temas: y si bien el currículo universitario en su totalidad exige la dedicación de todo el tiempo y energías de un estudiante, no hay ninguna razón por la cual una cantidad menor de conocimiento y disciplina mental de la que así se ofrece no pueda también resultar altamente útil si se pone al alcance de los que no pueden adquirir las ventajas de residir en la universidad; y finalmente, que es un asunto de importancia nacional que tal instrucción sea llevada al alcance de todas las clases."* (Bass Mullinger, 1888:218).

*Resulta significativo, más de 150 años después, que la demanda social a la universidad siga siendo la de superar la teoría y las "cuestiones abstrusas" para ofrecer al conjunto de la sociedad conocimientos útiles para el mismo*

Resulta significativo, más de 150 años después, que la demanda social a la universidad siga siendo la de superar la teoría y las "cuestiones abstrusas" para ofrecer al conjunto de la sociedad conocimientos útiles para el mismo (UNESCO, 2021:35).

Las autoridades de Cambridge atendieron las demandas, y se acordó sostener la extensión por un período de prueba de tres años, designando a tres catedráticos para que dictaran cursos en otras tantas ciudades. El primer curso oficial se dictó en Nottingham en 1873 (Roach, 1959:51).

En los años siguientes el movimiento extensionista se difundió rápidamente en Gran Bretaña. La Universidad de Durham unió esfuerzos con Cambridge, la Universidad de Oxford generó su propio programa, y otras universidades hicieron lo propio.

Pronto el concepto de "extensión" se difundió en otros países europeos. En 1869 en Alemania las universidades de Léipzig, Berlín, Hamburgo, Munich y otras comenzaron a ofrecer cursos y conferencias abiertos al público. En Hungría, el *Szabad Lyceum*, fundado en 1893, reunía cada año a cerca de ocho mil oyentes en sus conferencias (D'Andrea, Zubiría y Sastre Vázquez,

2014:6). Las conferencias y cursos de extensión se multiplicaron en Europa en los años anteriores a la Primera Guerra Mundial, alcanzando a todo tipo de públicos, en su mayoría adultos, pero incluyendo también a adolescentes todavía en la escuela, recientemente egresados o que habían abandonado la educación formal (Bass Mullinger, 1888:219).

*Bajo el término "extensión", en este período se albergaban simultáneamente dos grandes cuestiones: por un lado, la de la responsabilidad de la educación superior por divulgar conocimientos académicos a sectores sociales que no podían acceder a la universidad. Por otro, era expresión de una demanda social que exigía un acceso más amplio a la educación superior*

Bajo el término "extensión", en este período se albergaban simultáneamente dos grandes cuestiones: por un lado, la de la responsabilidad de la educación superior por divulgar conocimientos académicos a sectores sociales que no podían acceder a la universidad. Por otro, era expresión de una demanda social que exigía un acceso más amplio a la educación

superior. Esta última implicaba no sólo la revisión de los criterios de admisión, sino también la creación de nuevas instituciones en mayor número de localidades.

Como un ejemplo de la convergencia de los movimientos sufragistas y obreros con el extensionismo, el éxito de los cursos de extensión de Stuart (un confeso sufragista) para las organizaciones del norte de Inglaterra estuvo en el origen de las primeras instituciones de educación superior femenina de Cambridge, los colegios de Girton y Newnham, fundados respectivamente en 1869 y 1871 (Roach, 1959:51; Draper, 1923:490, 493). Numerosas sedes de cursos de extensión se convirtieron, con el tiempo, en instituciones de educación superior por derecho propio, ampliando la oferta a nuevas localidades y sectores sociales que antes no habían contado con ella.

Paralelamente a la expansión del extensionismo en Europa, se desarrolla también el movimiento de educación cooperativa inspirado por Owen (Jackson, 2016). Si bien orientado a la alternancia entre el aula y el mundo del trabajo más que al servicio a la comunidad, forma parte -con el extensionismo- de la misma búsqueda de ampliación de las alternativas de educación superior para sectores sociales hasta entonces excluidos.

Las dos grandes cuestiones abordadas por este primer extensionismo, la divulgación científica y la inclusión social, podría decirse que siguen estando extremadamente presentes en la vida y los debates de la educación superior contemporánea.

Si bien la masividad de la educación superior es hoy una característica asumida y consolidada en muchas regiones del planeta, a niveles que hubieran sido impensados hace un siglo, garantizar el acceso y la inclusión de la diversidad y de los sectores más vulnerables siguen siendo objetivos prioritarios en las políticas universitarias. Hoy estos son abordados, en general, ya no exclusivamente desde un programa de extensión en particular como lo eran en el siglo XIX, sino desde las políticas institucionales y desde muchas políticas estatales.

Por su parte, la divulgación científica suele ser parte de las actividades más clásicas del extensionismo contemporáneo, pero –como se ha ya señalado– sigue siendo considerada, a menudo, una actividad menor frente a la docencia e investigación tradicionales, cuando debería ser una herramienta indispensable para achicar la distancia entre los saberes científicos y los conocimientos del común de la población.

El movimiento extensionista de fines del siglo XIX perdió impulso en Europa después de la Primera Guerra Mundial, pero ya se había difundido y encontrado movimientos convergentes, y también nuevas formas de expresión, en otras regiones del planeta. Veremos a continuación los casos de Estados Unidos y América Latina, especialmente significativos en este período.

## **2.2. Estados Unidos: “land-grant universities”, extensión y aprendizaje basado en la experiencia**

El historiador norteamericano Frederick Jackson Turner afirmaba que la democracia norteamericana se había formado en la marcha hacia la frontera del Oeste (Turner, 1893). Parafraseando a Turner, podría decirse que ese proceso de expansión territorial marcó también el nacimiento y la fisonomía inicial del movimiento extensionista norteamericano y de su actual movimiento de compromiso social universitario.

En 1862, mientras se desarrollaba la Guerra de Secesión, Abraham Lincoln sancionó la primera *Morrill Act* (Ley Morrill). Esta ley donaba a todos los estados que en ese momento formaban parte de la Unión más de 17 millones de acres<sup>6</sup> de territorios conquistados a los pueblos indígenas a fin de que el producto de su venta fuera utilizado para fundar y financiar al menos una institución de educación superior por estado que –sin excluir los estudios clásicos– se centrara en la agricultura y la ingeniería e incluyera el estudio de tácticas militares. Las instituciones fundadas por esta y otras leyes semejantes son denominadas “*Land-grant universities*”, “*Land-grant colleges*” o “*land-grant institutions*”, en una traducción literal “universidades subvencionadas por tierras”<sup>7</sup>.

6 6.879.660 hectáreas

7 Para facilitar la lectura en el texto seguiremos usando la expresión original en inglés de “land-grant”.

En 1890, una segunda *Morrill Act* amplió esta medida a los estados que habían formado parte de la Confederación sureña. Se establecía explícitamente que las nuevas instituciones financiadas por dicha ley debían incluir a la población afroamericana. En el caso que los Estados receptores desearan mantener la segregación racial en la educación superior, debían distribuir los fondos de manera de fundar también instituciones destinadas exclusivamente a la población "de color". Nacen así un gran número de las primeras universidades y *colleges* considerados "históricamente negros" (*historically black colleges and universities*).

El sistema se completó con la *Hatch Act* (1887), que financió la creación de estaciones de experimentación agrícola<sup>8</sup>, y se terminó de institucionalizar como "sistema de extensión" con la *Smith-Lever Act* de 1914,

*"que delegó en las unidades de extensión la educación de los miembros de la comunidad respecto de los últimos avances en una variedad de temas, entre ellos, agricultura, políticas públicas, desarrollo económico y economía doméstica. La agenda de extensión incluía la creación de centros locales patrocinados por la universidad en condados y regiones de todo el Estado como una forma de llevar el conocimiento universitario a las comunidades."* (Furco, 2021:346-347)

La misma ley formalizó también un "sistema cooperativo de extensión" vinculado al gobierno federal, el CES (*Cooperative Extension System*), un espacio de colaboración entre las instituciones de educación superior fundadas por los *land-grants*, el Departamento de Agricultura del gobierno federal, los gobiernos estatales y los de los condados en donde estaban establecidos los campus y estaciones de experimentación agrícola.

En una tardía concesión a los pueblos originarios cuyas tierras habían financiado el sistema, en 1994 se sancionó la entrega de fondos para la promoción de la educación superior de los pueblos indígenas, incorporando a estos *colleges* tribales al sistema de instituciones "*land-grant*" (*National Association of State Universities and Land-Grant Colleges*, 2008; Peters, 2017:71).

De todo lo anterior se evidencia que el término "extensión" adquiere en el contexto norteamericano un significado claramente diferente del empleado en sus orígenes británicos.

La "extensión" o misión social no nace aquí de iniciativas docentes o de instituciones individuales, sino que son fundadas por el gobierno federal, y constituye una política pública orientada a promover la producción agropecuaria, así como la seguridad y mejores niveles de vida para los colonos establecidos en las tierras recientemente conquistadas a los pueblos originarios.

8 <https://ext.wsu.edu/documents/landgrant.pdf> (consultado 18-11-2020)

*La "extensión" o misión social no nace aquí de iniciativas docentes o de instituciones individuales, sino que son fundadas por el gobierno federal, y constituye una política pública orientada a promover la producción agropecuaria, así como la seguridad y mejores niveles de vida para los colonos establecidos en las tierras recientemente conquistadas a los pueblos originarios*

Como en el caso europeo, los programas apuntan a incluir a nuevas poblaciones en la educación superior y a divulgar conocimientos fuera de los claustros. A diferencia del modelo europeo, el énfasis está puesto –además– en ofrecer planes de estudio de formación superior y técnica que resultaran pertinentes y prácticos para alentar la producción rural en sus zonas de

influencia. En este modelo, la investigación y la experimentación están clara y estrechamente ligadas a las necesidades productivas del contexto más que a la lógica exclusivamente disciplinaria.

En el caso europeo, la extensión surge por iniciativas docentes o institucionales que se formalizan en departamentos o en otras estructuras dentro de la Universidad, pero que en general no inciden significativamente en el gobierno de la institución. En el caso norteamericano, en cambio, la extensión define la identidad misma de las instituciones "land-grant", que constituyen una porción significativa del sistema público de educación superior de Estados Unidos aún hoy.

Al igual que en el caso de la extensión británica, el sistema de las *land-grants* contribuyó a abrir las puertas de la educación superior a las mujeres y a otras poblaciones, antes excluidas. Se ha mencionado ya el impulso a la educación superior para la población afroamericana ofrecido por la segunda *Merril Act*. En el caso del acceso de las mujeres a la educación superior, en el Este de los Estados Unidos ya existían algunas instituciones exclusivamente femeninas, pero la educación universitaria mixta no se generalizaría hasta bien entrado el siglo XX<sup>9</sup>. Por el contrario, en las instituciones del Oeste del sistema *land-grant*, para 1890 la educación mixta ya era la más difundida, y las –aún pocas– mujeres inscritas en los *land-grant colleges* asistían a los mismos cursos que los varones. De todas maneras, esto no significaba necesariamente el acceso de las mujeres a las carreras consideradas "masculinas": buena parte de

9 Por citar sólo uno de los ejemplos más egregios de segregación de la población femenina, la Universidad de Harvard (Boston, MA) estableció el Radcliffe College para mujeres en 1894. Pese a compartir docentes, las estudiantes femeninas no podían recibir títulos de la exclusivamente masculina Universidad de Harvard. Recién en 1943 las estudiantes de Radcliffe fueron autorizadas a inscribirse en cursos en el adyacente campus de Harvard, y sólo en 1963 pudieron recibir diplomas emitidos por la Universidad. La plena unificación del college femenino con la universidad se completó recién en 1999.

la educación femenina se centraba en los cursos de "Economía doméstica", y en la formación básica de maestras<sup>10</sup> (Thorne, 1985; Henneberry, Valdivia & Wells, 2002).

Como en el caso de la inclusión de mujeres, la experiencia de las instituciones del sistema del *land-grant* no está exenta de polémicas ni detractores. Para algunos autores, el sistema provocó desastres ecológicos, fue una herramienta "*para intentar disciplinar y controlar a las poblaciones rurales a través de un proceso opresivo de colonización*" (Peters, 2017:75) y provocó "*la desintegración de los standards intelectuales y educativos*" (Berry, 1977:156). Para otros, en cambio, fueron importantes polos de desarrollo agropecuario y de transferencia de conocimientos (Peters, 2017:71-73).

Asumiendo que, como todo proceso histórico, es susceptible de interpretaciones y que la realidad suele tener más matices que las visiones unívocas, en el contexto de este análisis de la evolución de los modelos de la misión social de la educación superior consideramos que el modelo de las instituciones fundadas como "*land-grant*" resulta sumamente significativo por varios motivos.

*En primer lugar, este modelo, fundamentalmente orientado a satisfacer necesidades de un territorio específico y al "saber hacer", establecía una clara ruptura con respecto al modelo de la torre de marfil y de la educación liberal clásica anglosajona*

En primer lugar, este modelo, fundamentalmente orientado a satisfacer necesidades de un territorio específico y al "saber hacer", establecía una clara ruptura con respecto al modelo de la torre de marfil y de la educación liberal clásica anglosajona. Desde ese punto de vista, puede ser considerado como

uno de los primeros modelos institucionales de "universidad comprometida", y uno de los antecedentes más directos del aprendizaje-servicio norteamericano (Titlebaum, et al., 2004). Esta ruptura no fue aceptada graciosamente por los "*liberal arts colleges*", que durante mucho tiempo despreciaron a los "*cow colleges*" y a los "*Aggies*" como instituciones de segunda clase (Thorne, 1985:2). Sin embargo, muchas de estas universidades han llegado a ser importantes centros de investigación y de producción académica en un espectro muy amplio de disciplinas<sup>11</sup>.

En segundo lugar, y más allá de los debates del pasado, es difícil desconocer –en el presente– la fortaleza de la tradición de compromiso que han sostenido con su entorno un gran número de universidades agrupadas en el sistema "*land-grant*", así como sus significativos

<sup>10</sup> <http://plainshumanities.unl.edu/encyclopedia/doc/egp.edu.040>

<sup>11</sup> Como las universidades de Cornell, Michigan State, Penn State, Purdue y otras.



frutos<sup>12</sup> (Brunner, 2016; Stephenson, 2011). Como un ejemplo en este sentido, recomendamos la lectura del actual modelo institucional de compromiso social de la Universidad de Minnesota (Jouannet y Arocha, 2022:345-352), así como el sitio dedicado a la extensión y el compromiso de la Michigan State University<sup>13</sup>, ambas entre las primeras "land-grant universities".

En tercer lugar, en los diversos modos de implementación del particular tipo de extensionismo que desarrollaron estas instituciones a través de su docencia, investigación y estaciones agrícolas experimentales, ya puede verse –claramente– la tensión que sigue estando presente en muchas instituciones entre dos modelos de vinculación con el medio: entre una "transferencia" unilateral de saberes desde la universidad hacia la comunidad y otros modelos que enfatizaron el intercambio de saberes con la comunidad de referencia y la reciprocidad de los aprendizajes (Peters, 2017:72-73).

En cuarto lugar, el "Sistema de Extensión" establecido a partir de 1914 es una temprana expresión de la institucionalización de la extensión como un área específica de la organización universitaria. Junto con la experiencia latinoamericana que se verá a continuación, la experiencia de las *land-grant* contribuyó a configurar un nuevo modelo de educación superior, que se conocerá como el de "las tres misiones" o los "tres pilares", considerando a la social como la "tercera misión" (ver más adelante 2.5).

Finalmente, el ya mencionado énfasis en el "saber hacer" que tenía lugar en este modelo institucional es un antecedente directo del surgimiento de las pedagogías centradas en el "aprender haciendo" y al "aprendizaje en base a proyectos", que darán sustento teórico y metodológico a la pedagogía del aprendizaje-servicio y a tantas otras innovaciones influyentes en el presente.

*Mientras se fundaban y desarrollaban las instituciones del sistema de extensión por land-grant, John Dewey comenzaba un vasto movimiento de renovación pedagógica, subrayando la estrecha relación entre educación y democracia, y promoviendo teórica y experimentalmente la educación fundada en la experiencia*

Simplymente a los efectos de situar históricamente a estos desarrollos, señalemos que, entre fines del siglo XIX y principios del XX, mientras se fundaban y desarrollaban las instituciones del sistema de extensión por *land-grant*, John Dewey comenzaba un vasto movimiento de renovación pedagógica, subrayan-

12 <https://www.aplu.org>

13 <https://engage.msu.edu/>; <https://undergrad.msu.edu/spartan/history>

do la estrecha relación entre educación y democracia, y promoviendo teórica y experimentalmente la educación fundada en la experiencia (Dewey, 1916; 1938; 1960). Junto con William H. Kilpatrick, quien desarrolla el "método de proyecto" (Kilpatrick, 1918), ponen los fundamentos de una amplia variedad de propuestas pedagógicas contemporáneas, como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza y el aprendizaje por proyectos, "by design" y otras, incluida la del aprendizaje-servicio.

Si bien el término "service-learning" fue creado mucho más tarde (Sigmon, 1979; Furco, cap. 2), los programas de servicio comunitario estudiantil establecidos por John Dewey en el *Antioch College* en 1921 como forma de aprendizaje en base a la experiencia están, de hecho, entre las prácticas más antiguas de aprendizaje-servicio documentadas en Estados Unidos (Titlebaum, et al., 2004; Eberly, 1988:78-86; Fallon, 2004).

En la primera mitad del siglo XX, junto con las instituciones *land-grant* y las iniciativas de Dewey y sus discípulos, se desarrollan también otras formas de extensión, más cercanas a la experiencia europea de divulgación científica, especialmente en las universidades más antiguas de la costa este.

Tienen lugar –además– otras experiencias que pueden considerarse antecedentes directos de la pedagogía del aprendizaje-servicio en Estados Unidos. Una de las más significativas es la de las instituciones superiores de la región de los Apalaches, denominadas "Folk Schools"<sup>14</sup>, que ofrecen a la población rural estudios de dos o cuatro años, articulando aprendizajes disciplinares, trabajo y actividades al servicio de la comunidad.

Inspiradas en las "Folk Schools" escandinavas, las instituciones norteamericanas de este tipo surgen alrededor de 1915 en Pennsylvania y Virginia Occidental<sup>15</sup>. En 1925, Olive Dame Campbell y Marguerite Butler inician la *John C. Campbell Folk School*<sup>16</sup> en el oeste de Carolina del Norte, y en 1932 Myles Horton y Donald West establecen la *Highlander Folk School* en las montañas de Tennessee (Titlebaum, et al., 2004; Shapiro, 1978). Esta última institución fue cerrada en 1961 por el Estado, pero Horton la refundó en Knoxville, convirtiéndose en un influyente centro de formación de líderes para el movimiento de derechos civiles<sup>17</sup>. Myles Horton será, de alguna manera, uno de los puentes entre la experiencia educativa norteamericana de la primera mitad del siglo XX y los movimientos del *service-learning* de la década de 1960, así como será un puente de diálogo entre la tradición pedagógica norteamericana y la tradición latinoamericana, a través de sus diálogos con el brasileño Paulo Freire (Freire y Horton, 1991).

14 <https://collections.library.appstate.edu/research-aids/appalaachian-folk-schools-and-their-scandinavian-precedents>

15 <https://folkschoolalliance.org/a-brief-history-of-folk-schools/>

16 [https://folkschool.org/index.php?section=articles&article\\_cat\\_id=5&article\\_id=5](https://folkschool.org/index.php?section=articles&article_cat_id=5&article_id=5)

17 <https://snccdigital.org/people/myles-horton/>

### **2.3. Extensión, servicio social y movimiento de reforma universitaria en América Latina**

Durante este período de cambio de siglos, en América Latina los desarrollos extensio- nistas europeos y norteamericanos convergieron con procesos propios de la región, donde –a fines del Siglo XIX– luego del período de las guerras de independencia y civiles, muchos países comenzaban a consolidar y ampliar sus sistemas educativos públicos, tanto en el nivel básico como en el superior.

Como se señaló anteriormente (ver 1.2.3), las nuevas universidades públicas latinoame- ricanas se apropiaron de las antiguas universidades coloniales, o fueron creadas siguiendo los modelos organizativos y los currículos de las nuevas universidades europeas del siglo XIX. En uno y otro caso, a principios del siglo XX eran evidentes las disonancias entre las expectativas sociales de que las universidades contribuyeran al progreso de los nuevos estados, y la alienación del modelo de "torre de marfil" con respecto a sus contextos, así como la tensión entre la demanda social por acceso a la educación superior y la continui- dad de modelos elitistas.

Como expresión de este conflicto, a principios del siglo XX se va generando un movi- miento regional que busca la democratización del sistema universitario y "*la extensión del conocimiento, la acción y los servicios hacia los sectores populares como una de las misiones fundamentales*" de la educación superior (Gezmet, 2015:4).

En este período se producen tres hechos clave para la historia del compromiso social de la educación superior latinoamericana: la creación –en 1905– del primer órgano formal de "Ex- tensión" en la estructura de una universidad de la región<sup>18</sup>; el inicio –en marzo de 1918– del movimiento de "Reforma universitaria", que desde la Universidad de Córdoba, en Argentina, se difundiría hacia toda América Latina; y la aparición en la Universidad Nacional de México (UNAM) de las primeras manifestaciones del Servicio Social mexicano (ver González, Cap. 3).

#### **2.3.1. La extensión como "misión permanente" de la Universidad**

El 19 de septiembre de 1905 se sancionó la Ley de nacionalización de la –hasta enton- ces– Universidad Provincial de La Plata (Argentina). La estructura aprobada para la nueva universidad incluía, por primera vez, formalmente un departamento para la "extensión". En las palabras de su primer rector, Joaquín V. González, en las primeras Jornadas de Ex- tensión de 1907, la universidad establecía:

---

18 La Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

*"la incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente."*

*"lo que (...) hasta ahora había sido una labor voluntaria, espontánea, de las corporaciones docentes como en Oxford, Cambridge, Harvard, Pensilvania, Columbia y otras, aquí se recogía su experiencia, ya bastante completa y sistematizada, y se convertía resueltamente en una función permanente" (González, 1909).*

*Resulta significativo que González contraponga el modelo europeo de extensión como voluntariado docente a la extensión como "función permanente" de la universidad, prefigurando a la misión social como "tercera misión"*

Resulta significativo que González contraponga el modelo europeo de extensión como voluntariado docente a la extensión como "función permanente" de la universidad, prefigurando a la misión social como "tercera misión".

En ese mismo discurso, González trazaba cuatro grandes canales para la tarea de la extensión:

- "...a) Enseñanza o instrucción recíproca entre profesores y alumnos de la universidad, comprendiendo la coparticipación de los grados inferiores en los superiores, la reciprocidad entre las facultades y la coparticipación de las ciencias.*
- b) Extensión propiamente dicha, o sea, la incorporación del público en sus diversas clases, gremios, corporaciones y jerarquías en la obra docente de la universidad.*
- c) Conferencias, lecturas y sesiones públicas, para incorporar a la cultura científica del país los progresos, métodos o perfeccionamientos de los grandes maestros del mundo civilizado.*
- d) Difusión en vasta escala de las fuentes del saber antiguo y de lenguas extrañas, relativos a la propia ciencia e historia y a las universidades" (González, 1909).*

Lo que González denomina "extensión propiamente dicha" se refiere a lo que llamaríamos, en términos contemporáneos, la inclusión de la diversidad y la universalización de la educación superior. En este sentido, coincide con la primera de las acepciones que se dio en Cambridge al término "extensión" (2.1). Los dos últimos apartados tienen que ver con la divulgación y la transferencia, notas en común con los modelos de extensión europeo y norteamericano ya analizados.

Tal vez lo más original de la visión de González resida en el primer punto, en el que plantea la *"instrucción recíproca entre profesores y alumnos"*, algo sin duda radicalmente opuesto a la centralidad del catedrático propia del modelo de la torre de marfil, y que anti-

cipaba –de alguna manera– el principio de Paulo Freire “*ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador*” (Freire, 1973:90).

De hecho, el protagonismo estudiantil –un rasgo definitorio de la pedagogía del aprendizaje-servicio–, comienza a emerger ya desde principios del Siglo XX como uno de los grandes impulsores del movimiento extensionista y de reforma de la universidad en América Latina. En 1908 se celebra el Primer Encuentro Internacional de Estudiantes Americanos, en Montevideo, con la participación de ciento trece representantes estudiantiles de siete países latinoamericanos<sup>19</sup>. Entre sus demandas reformistas incluyen la exigencia de establecer programas de Extensión Universitaria en toda la región (D’Andrea, Zubiría y Vázquez, 2014:7).

Como otra expresión de ese activo protagonismo estudiantil y sus expectativas de reforma de la Universidad, desde principios del siglo XX comenzaron a crearse Centros y Federaciones de Estudiantes en diversas IES en Argentina y otros países de la región. En algunos casos, como el de la Universidad de Buenos Aires, la movilización estudiantil logró reformas significativas en el modo de gobierno<sup>20</sup>.

El 11 de abril de 1918 se creó la Federación Universitaria Argentina (FUA), integrada por delegados de los estudiantes de las cinco universidades públicas argentinas existentes entonces (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Santa Fe y Tucumán). El mismo día de su fundación, los estudiantes demandaron la intervención del presidente de la república en la Universidad Nacional de Córdoba, considerada un bastión de las élites conservadoras, y a la que se acusaba de atentar contra la autonomía del pensamiento científico y el pluralismo político, de defender los privilegios de docentes vitalicios que heredaban sus cargos, y de preservar la continuidad de la universidad colonial<sup>21</sup>. La intervención del gobierno nacional y la movilización de los estudiantes desencadenaría lo que se conoce como el movimiento de Reforma Universitaria de 1918 (Portantiero, 1978).

---

19 Cf.: Relación Oficial del Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos celebrado en Montevideo del 26 de enero al 2 de febrero de 1908. Evolución, Revista Mensual de Ciencias y Letras, Órgano de la Asociación de los Estudiantes, Montevideo, Uruguay, marzo, abril, mayo y junio de 1908, Año III, Nos. 21, 22, 23 y 24.

20 La así llamada “Reforma universitaria de 1906” en la Universidad de Buenos Aires modificó los estatutos universitarios para dar participación a todos los profesores en la elección del gobierno de la institución, en reemplazo a las academias vitalicias (Buchbinder, 2018:100).

21 La Universidad de Córdoba fue fundada originalmente en 1613 por la Compañía de Jesús. Luego de la expulsión de los jesuitas de las colonias españolas en 1767, la dirección de la universidad fue asumida por los franciscanos y a partir de 1808 por el clero secular. Luego de la independencia pasó a la jurisdicción de la provincia de Córdoba, y en 1854 se convierte en Universidad Nacional.

### 2.3.2. El movimiento de Reforma Universitaria de 1918

El 15 de junio de 1918, casi exactamente medio siglo antes del célebre “mayo francés”, un numeroso grupo de estudiantes ocuparon las instalaciones de la Universidad Nacional de Córdoba y declararon una huelga por tiempo indeterminado, en rechazo a la elección de un rector conservador<sup>22</sup>. La fecha se conmemora como el inicio de la “Reforma universitaria”, un movimiento que se volvería rápidamente latinoamericano (Del Mazo, 1967; Ciria y Sanguinetti, 1987; Romero y Torres, 1998; Díaz de Guijarro y Linares, 2018).

Junto con los reclamos específicos a la situación en la Universidad de Córdoba, los estudiantes difundieron un “manifiesto liminar”, titulado “*La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*”<sup>23</sup> en el que se planteaban cuestionamientos más amplios al sistema universitario en general.

*“En el documento de proclama de la Reforma Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, queda expuesto el reclamo por la ‘misión social de la universidad’, ya que allí se enfatiza la necesidad de que la universidad se vincule con el pueblo, el derecho a la educación para todos, el diálogo entre universidad y sociedad, la obligación que tiene la institución educativa superior de compartir la cultura y el conocimiento con aquel que no puede acercarse a estudiar. En este documento se exteriorizaba la necesidad de la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, el mejoramiento de la infraestructura, nuevos mecanismos de ingreso a la universidad, programas de asistencia social a los miembros de la comunidad universitaria, extensión universitaria, reconfiguración de la figura institucional de la universidad, para hacer que sirva a la sociedad.” (D’Andrea, Zubiría y Sastre Vázquez, 2014:8).*

El conflicto en Córdoba se extendió hasta octubre de 1918, y para entonces las banderas de la reforma se habían difundido en otras universidades argentinas. Muy pronto las bases programáticas reformistas se difundieron por toda América Latina, generando en numerosas universidades públicas de la región cambios sustantivos en sus estructuras de gobierno: la autonomía universitaria con respecto a los gobiernos nacionales; el co-gobierno estudiantil; la libertad de cátedra; los concursos docentes con jurados –en algunos casos con participación estudiantil– y la extensión y el compromiso con la sociedad como misión sustantiva de la universidad (Bustelo, 2018; Martínez Larrechea y Chiancone, 2018).

Como parte del movimiento de reforma universitaria, la extensión se difundió y afianzó en toda la región, y en un gran número de las universidades públicas se crearon vice-rectorados o secretarías dedicadas específicamente a ella. Las actividades de extensión ad-

22 <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/cronolog%C3%ADa-de-la-gesta-estudiantil>

23 <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

*Las bases programáticas reformistas se difundieron por toda América Latina, generando en numerosas universidades públicas de la región cambios sustantivos en sus estructuras de gobierno: la autonomía universitaria con respecto a los gobiernos nacionales; el co-gobierno estudiantil; la libertad de cátedra; los concursos docentes con jurados –en algunos casos con participación estudiantil– y la extensión y el compromiso con la sociedad como misión sustantiva de la universidad*

quirieron visibilidad y peso político propio dentro de la educación superior latinoamericana, desplegando una muy amplia variedad de actividades. Junto a los tradicionales cursos y conferencias abiertos al público y a las "universidades populares" propias de la extensión europea (Torres Aguilar, 2009), se desarrollaron también programas que apuntaban a acompañar el desarrollo local, en la línea del extensionismo norteamericano, y actividades desarrolladas junto con organizaciones

obreras y comunidades vulnerables, protagonizadas tanto por docentes como por estudiantes.

Con el impulso del movimiento extensionista, desde principios del siglo XX se desarrollaron en América Latina, proyectos protagonizados por estudiantes y vinculados a contenidos curriculares y competencias propias del perfil profesional –es decir proyectos de aprendizaje-servicio de hecho–, así como proyectos de investigación situada e investigación participativa vinculados a proyectos de extensión.

Como se verá más adelante, la concepción originaria de la extensión como uno de los "tres pilares" o misiones de la educación superior la reconocía como central en las políticas universitarias, y no ya como un programa o actividad marginal; y esto marcó la identidad institucional de la mayoría de las universidades públicas fundacionales de la región. Al mismo tiempo, la idea de "tercera misión" estructurada como diferente y paralela a las otras dos también tendió a aislar a las actividades extensionistas de las de docencia e investigación.

A lo largo del conflictivo siglo XX, en el que casi todos los países de la región sufrieron largas y recurrentes dictaduras, otras conquistas de la Reforma universitaria fueron anuladas o limitadas (como la autonomía y la libertad de cátedra), pero la extensión en general logró sobrevivir aún en medio de grandes dificultades, a veces pagada con la desaparición forzada, la tortura y la muerte violenta de docentes y estudiantes.

Hoy puede reconocerse a la tradición extensionista como un sello identitario propio de la universidad latinoamericana. Muchos de los organismos que gobiernan la extensión en las universidades de la región están interconectados a través de la ULEU, Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (Valenzuela Tovar, 2018), y en un gran número de instituciones la extensión ha logrado articularse con la vida académica, y generar valiosos programas de aprendizaje-servicio e investigación comprometida (Tapia, 2018).

### **2.3.3. El Servicio Social mexicano y otros requisitos de servicio estudiantil obligatorio**

En 1920, las palabras del rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Vasconcelos,

*"Yo no vengo a trabajar por la universidad, sino a pedir a la universidad que trabaje por el pueblo" (RHEL, 2005:181)*

expresaban los ideales de la Reforma Universitaria que se difundían también en México, y que inspirarían el surgimiento de actividades de extensión y Universidades populares (Gortari Pedroza, 2005; Torres Aguilar, 2009; Mendoza Cornejo, A., 1992; Ramírez López, 2012; ver más adelante el capítulo 3 de González).

Como otras universidades latinoamericanas, como parte del proceso de Reforma Universitaria en la región, la UNAM estableció –desde 1924– un Departamento de Extensión, desde el cual se brindaban servicios gratuitos de profesores y estudiantes voluntarios en campañas de alfabetización, instrucción cívica, conferencias de cultura general, bufetes jurídicos gratuitos con los estudiantes de Derecho y dispensarios médicos con los de Medicina (Ramírez López, 2012:282).

En 1936, la UNAM firma su primer convenio con el departamento de salud pública federal, dirigido a ofrecer servicios sanitarios en zonas rurales con la participación de estudiantes de medicina. El objetivo principal era atender a las comunidades carentes de servicios médicos, para lo cual la universidad se comprometía a establecer la obligatoriedad de la participación en este "servicio social" como requisito académico necesario para obtener el título de Médico Cirujano<sup>24</sup> (Gortari Pedroza, 2005).

Al año siguiente, el rector Luis Chico Goerme firma un convenio<sup>25</sup> entre la UNAM y el Gobierno federal.

24 <https://www.universia.net/mx/actualidad/vida-universitaria/antecedentes-servicio-social-113313.html>

25 Archivo General de la Nación, México. Fondo Lázaro Cárdenas, 534. 8/7.



*"En él se declara que la universidad, sustituyendo en la actividad docente 'el restringido criterio de la cultura en función del individuo, por una orientación más amplia, que la sitúa y la define como un bien común' y considerando que los esfuerzos que realizaba la institución eran de indiscutible utilidad para la nación y dignos de continuación y estímulo, (...) declara: 'Se implantará en todas las facultades y escuelas universitarias Servicio Social obligatorio para obtener título universitario. Dicho servicio deberá prestarse en colaboración con el Gobierno de la República por medio de sus dependencias. Al efecto se preparará debidamente a los estudiantes impartíéndoseles cursos especiales sobre nuestros principales problemas.'" (Ramírez López, 2012:282)*

Por este convenio, la UNAM se convertía en la primera institución mexicana en formalizar el Servicio Social como un requisito obligatorio para la graduación, mientras que el gobierno federal se comprometía a otorgar fondos a la universidad para el desarrollo del Servicio Social en organismos públicos. A partir de 1937, el Servicio Social se constituye como una estructura específica y diferente al área de Extensión dentro de la universidad, para canalizar y supervisar las actividades sociales obligatorias de los estudiantes.

La experiencia del Servicio Social de la UNAM fue replicada en otras instituciones de educación superior mexicanas, y puede considerarse antecedente directo de la Ley reglamentaria del artículo 5° de la Constitución de 1917, que el 26 de mayo de 1945 reglamenta el ejercicio profesional (Mendoza Cornejo, A., 1992).

Esta ley establece, entre otras, cosas las condiciones de titulación profesional en México; y dedica todo su capítulo VII al "*Servicio Social de estudiantes y profesionistas*". En el artículo 55 se establece:

*"Los planes de preparación profesional, según la naturaleza de la profesión y de las necesidades sociales que se trate de satisfacer, exigirán a los estudiantes de las profesiones a que se refiere esta Ley, como requisito previo para otorgarles el título, que presten servicio social durante el tiempo no menor de seis meses ni mayor de dos años."*<sup>26</sup>

Esta norma –actualizada por última vez en 2018– está aún hoy en vigencia. A lo largo de los años, todas las instituciones de educación superior de México, tanto públicas como privadas, debieron fijar sus propios reglamentos y modelos de administración para el Servicio Social<sup>27</sup>.

Más allá de la obvia dispersión de reglamentaciones específicas para cada institución, el Servicio Social exige –en general– una dedicación de cuatrocientas ochenta horas, que

26 [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208\\_190118.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf)

27 Ver por ejemplo el Reglamento del Servicio Social de la UNAM:

<https://www.dgoser.unam.mx/portaldgose/servicio-social/htmls/ss-universitario/ssu-marco-legal.html> y el del Instituto Tecnológico de Monterrey: [https://tec.mx/sites/default/files/repositorio/Servicio\\_Social/reglamento\\_servicio\\_social\\_general\\_esp\\_190821.pdf](https://tec.mx/sites/default/files/repositorio/Servicio_Social/reglamento_servicio_social_general_esp_190821.pdf)

en la gran mayoría de los casos se desarrollan en la última etapa de la carrera. Las horas de Servicio Social pueden cumplirse individualmente en organismos gubernamentales u organizaciones de la sociedad civil, o en forma grupal en programas organizados para tal fin por la propia Facultad o IES.

En relación con la temática que nos ocupa, el Servicio Social mexicano aporta algunas novedades significativas al movimiento extensionista latinoamericano y a la misión social de la Educación Superior.

*A diferencia de la extensión clásica, protagonizada en primera instancia por docentes e investigadores que transferían conocimiento a la comunidad, en el Servicio Social los estudiantes son los protagonistas centrales de la actividad*

La primera y la más evidente es que –a diferencia de la extensión clásica, protagonizada en primera instancia por docentes e investigadores que transferían conocimiento a la comunidad–, en el Servicio Social los estudiantes son los protagonistas centrales de

la actividad. Este protagonismo estudiantil pudo calificarse en algunos momentos hasta de excesivo, en el caso de instituciones que ponían sobre cada estudiante individualmente el peso de encontrar el organismo estatal o la organización social en donde realizar sus horas de servicio para poder graduarse (SEP, 2006). En la actualidad, la mayoría de las universidades mexicanas ofrecen programas propios, en alianza con agencias gubernamentales u organizaciones sociales, en los que se facilita a los estudiantes seleccionar las actividades más adecuadas a su trayectoria de estudios y a sus intereses y posibilidades.

La segunda novedad significativa que aporta el Servicio Social, al menos en las primeras experiencias de los estudiantes de medicina de la UNAM en 1936, es la estrecha vinculación entre el servicio social y la formación profesional específica. Como en el caso de los programas de servicio comunitario establecido por Dewey en el *Antioch College*, muchas experiencias de Servicio Social, en la primera mitad del siglo XX, constituyeron de hecho prácticas de aprendizaje-servicio, mucho antes de la aparición del término específico.

Esto no significa que todas las prácticas de Servicio Social mexicano hayan sido o sean hoy de aprendizaje-servicio. Por el contrario, a lo largo de su historia –tal como lo afirmara un estudio del propio gobierno mexicano–, los programas de Servicio Social se encontraban en general “*débilmente articulados con los objetivos de los programas educativos*” (SEP, 2006). Durante décadas, para muchos jóvenes mexicanos el Servicio Social era sinónimo de servir café o sacar fotocopias en oficinas públicas.

Sin embargo, especialmente en los últimos años, se han multiplicado las alternativas ofrecidas a los estudiantes para cumplirlo a través de proyectos específicamente vinculados a su formación profesional como, por ejemplo, estudiantes de arquitectura trabajando en programas de vivienda popular, futuros docentes colaborando con la inclusión educativa en escuelas rurales, y otros.

En la UNAM, como en otras universidades mexicanas, se permite –además– que las horas del mismo se cumplan en el desarrollo de trabajos de tesis en el propio campo disciplinar que investiguen cuestiones relevantes para organizaciones de la comunidad o municipios. Luego de aprobada la tesis, los resultados son compartidos con las instituciones solicitantes<sup>28</sup>. Este formato constituye simultáneamente una práctica de aprendizaje-servicio y de investigación comprometida.

En definitiva, y como se señala en el capítulo de González, el Servicio Social mexicano implicó un proceso de institucionalización de la misión social universitaria que estableció una mayor profesionalización de las acciones de extensión, cada vez menos basadas exclusivamente en el voluntariado.

*El requerimiento obligatorio de horas de servicio por parte de los estudiantes ha dado una fisonomía propia no sólo al compromiso social de la educación superior mexicana, sino que influyó en el establecimiento de requisitos semejantes en muchos otros países latinoamericanos, tanto para la educación superior como para los últimos años de la educación media*

El requerimiento obligatorio de horas de servicio por parte de los estudiantes ha dado una fisonomía propia no sólo al compromiso social de la educación superior mexicana, sino que influyó en el establecimiento de requisitos semejantes en muchos otros países latinoamericanos, tanto para la educación superior como para los últimos años

de la educación media, como se puede advertir en el siguiente cuadro:

---

28 <http://blogs.acatlan.unam.mx/coesi/servicio-social/titulacion-por-servicio-social/>

**FIGURA 1:** Países latinoamericanos con requisitos nacionales de servicio estudiantil obligatorio (Las fechas corresponden a la sanción de la norma y a su reglamentación y/o reforma. Basado en Tapia y Ochoa, 2015).

EDUCACIÓN SUPERIOR	ESCUELA SECUNDARIA
México (1943/2018)	Panamá (1946/1998)
Costa Rica (1975/2001)	República Dominicana (1988)
El Salvador (1990/2004)	Colombia (1994)
Venezuela (1999/2005)	Nicaragua (1996)
Colombia (2007/2010)	Costa Rica (1997)

## 2.4 William James y el ashram de Gandhi

Junto a los tres grandes modelos de extensión ya mencionados –el europeo, el norteamericano y el latinoamericano–, quisiéramos hacer mención a un último caso que, a principios del siglo XX, puede resultar significativo en el estudio de los posteriores desarrollos de la misión social de la educación superior y la pedagogía del aprendizaje-servicio.

En 1910, el filósofo norteamericano William James publicaba un artículo titulado “*El equivalente moral de la guerra*” (James, 1911). Habiendo sido testigo en su juventud de la Guerra de Secesión norteamericana, James condenaba la guerra y el militarismo, pero señalaba que el servicio militar obligatorio permitía formar a los jóvenes en valores como el deseo de servir a su país, el sentido de pertenencia y la cooperación. Por ello, postulaba la creación de un “servicio civil” que fuera el “equivalente moral” del servicio militar, y que abriera espacios para que los jóvenes pudieran sentirse orgullosos de sí y prestar servicios valiosos a la sociedad.

Las ideas de James tuvieron un fuerte impacto en el movimiento de objeción de conciencia al servicio militar surgido durante la Primera Guerra Mundial, inspiraron a muchos de los cuerpos de servicio juvenil de la segunda mitad del siglo XX (ver 3.1) (Eberly, 1988; Eberly y Sherraden, 1990; Eberly y Gal, 2006), y estuvieron presentes en la formulación del aprendizaje-servicio en Estados Unidos, como se verá más adelante en el capítulo 2 de Furco y otros.

James no sabía que, mientras escribía su obra en 1910, su propuesta de un servicio sustitutivo al militar ya había sido puesta en práctica por un joven abogado indio llamado Mo-

handas K. Gandhi. Durante la segunda Guerra de los Boers o *Vryheidsoorloë*<sup>29</sup> (1899-1902) Gandhi, entonces radicado en Sudáfrica, ya había comenzado sus primeras acciones de resistencia pacífica y movilización contra el *apartheid* y se negó a participar en las acciones militares que enfrentaron a británicos y *boers*, organizando en cambio un cuerpo de ambulancias y camilleros indios (Fisher, 1953:63-65).

En 1906, en el marco de la resistencia al registro obligatorio impuesto por los británicos a los indios que habitaban en Transvaal, Gandhi acuña el término de *Satyagraha* (combinación de *satya*, 'verdad', y *agraha*, 'insistencia'), un concepto de profundas dimensiones éticas, políticas y espirituales que a menudo se traduce en forma reduccionista como "no violencia". *Satyagraha* involucra mucho más que desobediencia civil. Implica el apego al bien y el negarse a colaborar con el mal sin agredir a quienes lo ejercen, y se aplica en todos los campos de la vida cotidiana, incluyendo la construcción de alternativas política, sociales y económicas a las instituciones que perpetúan el mal. Busca "*conquistar a través de la conversión del adversario, y busca que –finalmente– no haya derrota ni victoria, sino una nueva armonía*"<sup>30</sup>

A su regreso a la India en 1915, Gandhi profundiza en este concepto, y busca aplicarlo en una comunidad concreta, el *Ashram* de Sabarmati o *Harijan Ashram*<sup>31</sup>, donde se radica con su familia entre 1917 y 1930 (Fisher, 1953:143-145).

*Para Gandhi el ashram no era sólo el espacio de formación de sus discípulos, sino también un lugar de experimentación de técnicas agropecuarias junto a los campesinos más desposeídos, y de organización del movimiento independentista. No es un lugar de aislamiento de la realidad, sino un espacio de experimentación y promoción de la transformación de la realidad*

La comunidad fundada por Gandhi retoma y resignifica el concepto hinduista del *ashram* como lugar de meditación y enseñanza en el que los alumnos conviven bajo el mismo techo que sus maestros. Así como en el modelo de la "torre de marfil", el *ashram* tradicional era un lugar de retiro y renuncia al mundo (Fisher, 1953:144). Implicando al concepto de *Satyagraha*,

para Gandhi el *ashram* no era sólo el espacio de formación de sus discípulos, sino también un lugar de experimentación de técnicas agropecuarias junto a los campesinos más

29 "Guerra de liberación" en afrikáans.

30 Encyclopaedia Britannica, <https://www.britannica.com/topic/satyagraha-philosophy>

31 <https://gandhiashramsabarmati.org/en/>

desposeídos, y de organización del movimiento independentista. No es un lugar de aislamiento de la realidad, sino un espacio de experimentación y promoción de la transformación de la realidad.

Las actividades del *ashram* articulaban estrechamente trabajo manual, agricultura, alfabetización y concientización política, apuntando a desarrollar un modelo educativo que hoy llamaríamos de "educación popular" y al mismo tiempo de promoción de un modelo económico autosustentable, no dependiente de los productos británicos, como un ejemplo para el conjunto de India (Busch, 2021).

El pensamiento educativo de Gandhi que se expresa en el *ashram* tiene llamativos puntos de contacto con la tríada de Pestalozzi, en su búsqueda de una educación integral:

*"El ser humano no es ni mero intelecto, ni craso cuerpo animal, ni sólo corazón y alma. La verdadera economía de la educación requiere la adecuada y armoniosa combinación de las tres, para hacer a una persona completa." (Gandhi, 1940)*

Contemporáneo de Dewey, Gandhi también propugna el "aprender haciendo". Dado su contexto histórico, enfatizaba la enseñanza de la producción artesanal como rechazo a la imposición del modelo de industrialización británico y como fuente de sustentabilidad (Burke, 2000). Este aprendizaje a través del trabajo manual era practicado, en primera persona, por Gandhi (de allí la rueca con la que se lo identificaba, y que hoy es símbolo del sistema indio de servicio social estudiantil), e involucraba a su familia y a los futuros líderes del movimiento independentista que se formaban en el *ashram*, incluyendo a aquellos de mayor jerarquía o con estudios universitarios previos (Fisher, 1953:143).

Es desde su *ashram*, una institución educativa orientada a la transformación social y política, que Gandhi parte en 1930 para comenzar la Marcha de la Sal, la movilización inicial del movimiento de independencia de Gran Bretaña (Gandhi, 2007; Fisher, 1954). De alguna manera, podría decirse que el *ashram* gandhiano se constituyó como un modelo educativo en las antípodas de la "torre de marfil", y en un efectivo modelo institucional de aprendizaje-servicio.

De hecho, el legado de Gandhi ha tenido gran influencia en los orígenes del compromiso universitario y el aprendizaje-servicio en India y otras naciones asiáticas, e influyó directamente en el pensamiento de Martin Luther King, contemporáneo e inspirador –a su vez– de muchos de los pioneros del *service-learning* norteamericano.

## 2.5 El modelo institucional de "los tres pilares" o "tercera misión"

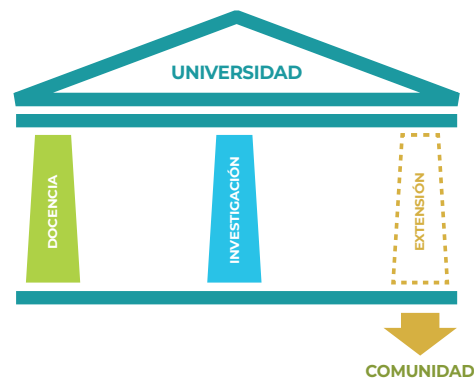
Como se ha visto en los puntos anteriores, la aparición de la extensión universitaria y su creciente difusión en distintas partes del mundo marca un punto de ruptura con el modelo de la educación superior como "torre de marfil" aislada de su contexto que se venía desarrollando en el medioevo y la modernidad.

*Entre fines del siglo XIX e inicios del XX, surge un nuevo paradigma institucional para la educación superior, en el que se agrega una "tercera misión" o "tercer pilar" permanente junto a las misiones de investigación y docencia: la de extensión o misión social*

Entre fines del siglo XIX e inicios del XX, surge un nuevo paradigma institucional para la educación superior, en el que se agrega una "tercera misión" o "tercer pilar" permanente junto a las misiones de investigación y docencia: la de extensión o misión social.

Este modelo, más que centenario en las Américas, fue difundiéndose en diferentes partes del mundo a lo largo del siglo XX, pero ha tardado en ser asumido como propio en algunas regiones. Podría decirse que es todavía novedoso en aquellos países que, durante la segunda mitad del siglo XX, constituyeron el bloque soviético; así como en algunos países de África y Medio Oriente. Aún en Europa occidental, la idea de "tercera misión" es presentada a veces como una novedad<sup>32</sup>, o asociada al concepto mucho más reciente de "Responsabilidad Social Universitaria"<sup>33</sup>.

La metáfora de los "tres pilares" es representativa de la idea de misiones diferentes que se desarrollan en paralelo, generando un modelo institucional fragmentado (ver fig. 2).



**FIGURA 2:** La universidad y el modelo institucional tradicional de su misión social

32 <https://www.anvur.it/attivita/temi/>

33 <https://www.mappingsansiro.polimi.it/4-ricerca/4-3-terza-missione/>

En este nuevo paradigma, el "pilar" de la extensión pareciera ser el único que rompe claramente con la lógica de la torre de marfil, y busca –intencionadamente– estar al servicio del mundo extra-muros. Este "tender puentes" de la extensión hacia una comunidad que, en general, es vista como destinataria o beneficiaria más que como socia o aliada, se desarrollaba en sus orígenes en paralelo a la docencia e investigación, y –por inercia– aún hoy se verifica esta fragmentación en muchas instituciones.

*Por las fuertes inercias legadas por el modelo de "torre de marfil", y por la tradicional centralidad de la docencia y la investigación en la vida universitaria, el paradigma de "las tres misiones" tendió a relegar la misión social a la periferia de la vida cotidiana de la educación superior*

Justamente por las fuertes inercias legadas por el modelo de "torre de marfil", y por la tradicional centralidad de la docencia y la investigación en la vida universitaria, el paradigma de "las tres misiones" tendió a relegar la misión social a la periferia de la vida cotidiana de la educación superior. Aún hoy, la evaluación y promoción

de los docentes sigue atada, en general, casi exclusivamente a la investigación y publicación científica, mientras que las actividades de divulgación y compromiso social pueden recibir algunos reconocimientos simbólicos; pero en pocas instituciones están reconocidas en los procesos de evaluación de la trayectoria profesional o con incentivos económicos.

Aún en las instituciones con vice-rectorías, direcciones o áreas específicas para promoverla, la extensión se consideró a menudo como un esfuerzo voluntario y minoritario de algunos docentes y estudiantes en torno a actividades que podían ser éticamente meritorias, pero que no siempre eran reconocidas como parte de la carrera académica y, normalmente, discurrían en paralelo a ella.

En la lógica de los pilares paralelos, la búsqueda de articulación entre las áreas académicas y las de extensión no sólo no era buscada, sino que en algunas instituciones los propios extensionistas la consideraban indeseable, casi una forma de intromisión o de distorsión de la identidad de la "tercera misión".

Entre los legados más duraderos de esta fragmentación de las misiones podría contarse la brecha que aún hoy contrapone, en muchas instituciones, a estudiantes "estudiosos" con "militantes", a docentes extensionistas con "académicos serios". Quienes participan de actividades sociales suelen reprochar al resto de sus colegas el no ser lo suficientemente comprometidos con la realidad, mientras que los académicos "serios" consideran



a las actividades solidarias como una potencial pérdida del tiempo indispensable para investigar y garantizar el rigor académico.

Sería necesario reconocer que la descalificación del extensionismo por parte de muchos académicos se fundó en numerosos casos en que una gran parte de las actividades sociales encaradas desde la extensión tenían una alta proporción de voluntarismo y sentido político, pero normalmente no iban acompañadas de investigaciones rigurosas sobre las problemáticas abordadas ni de actividades sistemáticas de docencia. Las iniciativas desarrolladas en el territorio no solían estar vinculadas formalmente con los contenidos curriculares ni con los perfiles de egreso específicos de los estudiantes, aún en los casos en los que, de hecho, constituían prácticas valiosas y potenciales espacios de aprendizaje formal.

La oposición entre rigor académico y compromiso social se ha ido revelando a lo largo de los años como una de las tantas falsas antinomias que fragmentan innecesariamente la vida universitaria. Desde sus orígenes, el movimiento extensionista ofreció oportunidades de investigación y de docencia con pertinencia social, y ha ido generando sinergias que contribuyen simultáneamente a la excelencia académica y la incidencia en el territorio.

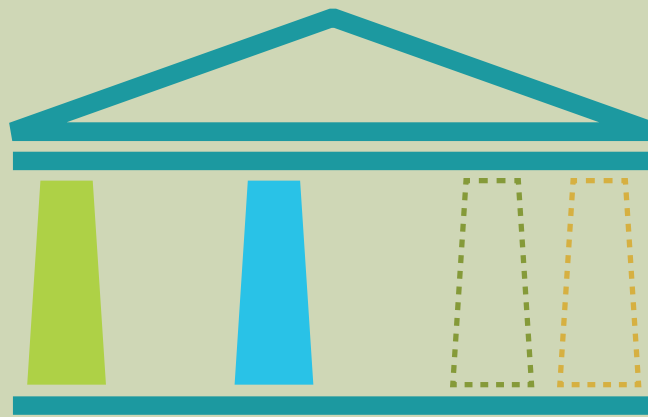
El modelo de la "tercera misión", fundado a principios del siglo XX, sigue siendo en gran medida el modelo más difundido hoy alrededor del mundo. Al mismo tiempo, este modelo comenzó a ser cuestionado y superado ya desde mediados del siglo XX, como se verá en el punto siguiente.

Entre las inercias legadas por este modelo –y aún muy presentes en la vida contemporánea de la Educación Superior– podrían citarse, entre otras:

- ▶ La tendencia a la desconexión entre las áreas de gobierno dedicadas a la docencia, la investigación y la extensión.
- ▶ La escasa o insuficiente valoración, a nivel institucional, de las actividades de extensión y voluntariado, en su potencial como espacio de aplicación y desarrollo de conocimientos.
- ▶ No se suele considerar o dar prioridad, en los procesos de evaluación institucional y de la carrera docente, a la pertinencia o relevancia social de las actividades docentes y de investigación.
- ▶ No suelen vincularse intencionadamente las actividades de voluntariado estudiantil con los contenidos curriculares ni con la formación profesional.

## Los "cuatro pilares" de la Educación Superior Católica

La fragmentación de las misiones y la desconexión entre quienes lideran los diferentes "pilares" puede encontrarse presente también en las instituciones católicas de educación superior (ICES). En ellas, la inercia del modelo de los "pilares" puede conducir no sólo a la fragmentación de la misión social con respecto a las misiones de docencia e investigación, sino también a aislar a la misión evangelizadora como un cuarto pilar en paralelo a las otras tres.



**FIGURA 3:** La misión e identidad de la universidad católica como "cuarto pilar"

En este modelo, las actividades de extensión, compromiso social o voluntariado se organizan para todos los estudiantes desde un área que con diversas denominaciones sigue la lógica de la extensión tradicional, normalmente en paralelo con las actividades específicas de la pastoral universitaria, "campus ministry" o similares, que –aun cuando incluyan actividades sociales– se desarrollan autónomamente, con la participación de los estudiantes más identificados con el pensamiento católico.

En otros casos, el "pilar" del compromiso social queda subsumido dentro de la misión identitaria de evangelización, promoviendo –por ejemplo– actividades misioneras que incluyen tareas de asistencia y desarrollo comunitario, junto con actividades catequísticas y de anuncio del Evangelio.

Como en cualquier otra institución, la fragmentación de las misiones suele ir en detrimento de una gestión integrada de la identidad y misión institucional. En el caso específico de las instituciones católicas, esta fragmentación puede conspirar gravemente contra el necesario diálogo entre ciencia y fe, y llegar a diluir la propia identidad.

La fragmentación de las misiones, que en las universidades no confesionales se manifiesta en la falta de coordinación entre docentes, investigadores y extensionistas, en las ICES puede verse en la desconexión entre los docentes de las materias "religiosas" o "identitarias" (ya sean Teología, Catequesis, Doctrina Social, Ética u otras) y los docentes del resto de las disciplinas; en la falta de articulación entre quienes se ocupan del seguimiento espiritual de los estudiantes (capellanes, animadores pastorales, etc.) y quienes se ocupan de su formación académica; entre quienes organizan proyectos de acción social desde sus asignaturas o áreas y quienes los desarrollan desde las áreas específicamente orientadas a la formación religiosa o la animación pastoral, y otras. Esta falta de coordinación tiende a dispersar las energías en múltiples iniciativas, a menudo poco visibles institucionalmente, y que dependen casi exclusivamente para su sustentabilidad de la buena voluntad de los protagonistas.

En algunos casos, esta fragmentación llega a los niveles de conducción más altos, y –lamentablemente– puede terminar en hechos de gran incoherencia institucional. El compromiso social y la visión evangelizadora propuesta por los obispos o los "Grandes cancilleres" de la universidad puede colisionar con decisiones de consejos de administración o rectores que no conducen al fortalecimiento de estos objetivos, que tienden a reproducir los modelos dominantes o incluso, en algunas lamentables excepciones, a establecer políticas ajenas o contrarias a las enseñanzas de la Iglesia en materia de compromiso social.

Los mensajes papales, los esfuerzos de la Congregación para la Educación Católica –actual Dicasterio de Cultura y Educación–, AVEPRO y tantas organizaciones y programas eclesiales –incluido *Uniservitate*– apuntan en definitiva a superar la fragmentación y la incoherencia institucional, para construir una Educación Superior Católica que evangelice no sólo desde los discursos sino desde el testimonio coherente del conjunto de su vida institucional.

En ese marco, los proyectos de aprendizaje-servicio solidario tienen el potencial de articular en un mismo proyecto no sólo acción social, aprendizaje e investigación, sino también espacios de reflexión abiertos a la dimensión espiritual (Isola y Gherlone, 2022). Pueden contribuir así a una educación auténticamente integral, y también alentar al diálogo entre ciencia y fe, a la integración de las misiones y a la articulación de políticas institucionales coherentes.

### 3. La segunda mitad del siglo XX: protagonismo juvenil, innovación pedagógica, inercias y nuevos desafíos para la misión social de la Educación Superior (Segunda mitad S. XX/Inicios S. XXI)

En la segunda mitad del siglo XX, especialmente a partir de la década de 1960, se desarrollan en todo el mundo profundos cambios sociales, políticos, culturales y educativos que tienen manifestaciones y características propias en cada región del planeta, algunos de los cuales impactan muy directamente en la educación superior.

En el período posterior a la segunda guerra mundial, la guerra fría divide al mundo en dos bloques enfrentados, y también contribuye a la emergencia política del denominado "Tercer Mundo", en el marco de los procesos de independencia y conformación de nuevos estados en los –hasta entonces– territorios coloniales de África y Asia.

Los conflictos del período inciden de modos diversos en la educación superior: las posibilidades de intercambio entre universidades del bloque soviético y del bloque liderado por la NATO quedan significativamente limitadas; la Revolución Cultural china genera una importante disrupción en su educación superior, e influye no sólo en Asia sino también en otras regiones del mundo; en varios continentes, la proliferación de dictaduras y gobiernos autoritarios fundados en las ideologías de "seguridad nacional" (DP, 314) afecta las libertades en general y, en la educación superior, tiende a limitar drásticamente las autonomías universitarias y la libertad de cátedra, así como las actividades vinculadas a la misión social.

Una de las cuestiones sociales más significativas de este período es que la generación de los *baby-boomers*<sup>34</sup> marca la emergencia de la juventud como colectivo social y nuevo objeto de estudio de las ciencias sociales. Se visibilizan nuevas formas de protagonismo juvenil, que se expresan en la música y la indumentaria, y también en nuevos movimientos sociales y políticos que inciden directamente en la vida de las instituciones de Educación Superior.

El "mayo francés" de 1968 y sus equivalentes en Europa occidental; la "primavera de Praga" y su breve incidencia en Europa central y oriental; el "Summer of Love" del '67 y los movimientos por los derechos civiles y contra la guerra de Vietnam en Estados Unidos; los movimientos estudiantiles contra las dictaduras latinoamericanas y la participación juvenil en los procesos de descolonización de África y Asia son sólo algunos de los procesos de movilización juvenil que inciden directamente en los procesos políticos globales y, específicamente, en la vida universitaria a mediados del siglo XX.

---

34 Generalmente definida como la cohorte demográfica entre 1946 y 1964, especialmente en Europa y América marca un importante aumento en la natalidad en los años inmediatamente posteriores a la segunda guerra mundial, y –por lo tanto– una generación excepcionalmente numerosa en relación con las precedentes y posteriores.

## El Concilio Vaticano II: Valorar a los jóvenes, educar para cambiar los corazones y trabajar juntos

El Concilio Vaticano II (1962-1965), uno de los movimientos de renovación religiosa más característicos de este período, reconoció la importancia de la juventud como nuevo actor social, y concluyó con un "Mensaje a los jóvenes"<sup>35</sup>, valorando "con confianza y amor" a la juventud como constructora del presente y del mañana.

De hecho, la juventud tendrá un gran protagonismo en los movimientos de renovación católicos y evangélicos, especialmente a través de nuevos movimientos laicales. El movimiento ecuménico de Taizé, la difusión de espiritualidades hinduistas en occidente, y el crecimiento en Asia de nuevos movimientos laicales budistas como la *Risshō Kōsei Kai*<sup>36</sup>, *Shinnyo-en*<sup>37</sup> y más, son otras tantas manifestaciones de nuevas formas de vivir la dimensión religiosa en este período, y parte del contexto de acelerado cambio cultural al que la educación superior no podía ser ajena.

Además de un mensaje específico a los jóvenes, el Concilio produjo una declaración sobre la educación, "*Gravissimus Educationis*", que entre otros temas sustantivos dedica el número 10 a la Educación Superior Católica, señalando entre sus finalidades que:

*"se formen hombres prestigiosos por su doctrina, preparados para el desempeño de las funciones más importantes en la sociedad y testigos de la fe en el mundo."*

Este énfasis en la formación de dirigentes es, de alguna manera, matizado en la Constitución Apostólica *Gaudium et Spes*, en la que se afirma:

*"la educación de los jóvenes, sea cual sea el origen social de éstos, debe orientarse de tal modo, que forme hombres y mujeres que no sólo sean personas cultas, sino también de generoso corazón, de acuerdo con las exigencias perentorias de nuestra época." (Gaudium et Spes, 31)*

*"Los que se entregan a la tarea de la educación, principalmente de la juventud, (...), tengan como gravísima obligación la preocupación de formar las mentes de todos en nuevos sentimientos pacíficos. Tenemos todos que cambiar nuestros corazones, con los ojos puestos en el orbe entero y en aquellos trabajos que todos juntos podemos llevar a cabo para que nuestra generación mejore." (Gaudium et Spes, 82).*

35 [http://www.vatican.va/gmg/documents/gmg-2002\\_ii-vat-council\\_message-youth\\_19651207\\_sp.html](http://www.vatican.va/gmg/documents/gmg-2002_ii-vat-council_message-youth_19651207_sp.html)

36 <https://rk-world.org/>

37 <https://www.shinnyoen.org/>

En este contexto de alto protagonismo juvenil, resulta especialmente relevante para la historia del aprendizaje-servicio la aparición de diversos formatos de "servicio juvenil" y "servicio nacional" que movilizan a miles de jóvenes al servicio de cuestiones sociales y ambientales en distintas regiones del mundo.

Diversos movimientos de renovación pedagógica reflejan la dinámica de este período y se proponen como innovaciones necesarias para la educación superior. No resulta casual que en este contexto se acuñe, en 1966-67, el término "service-learning", justamente en una universidad del Sur de los Estados Unidos, atravesado por los movimientos de los derechos civiles y la búsqueda de apertura de las universidades segregadas (Ramsay, 2017).

A continuación, se analizarán algunos de los antecedentes globales más próximos al inicio del movimiento del aprendizaje-servicio propiamente dicho, en el contexto de las innovaciones, inercias y nuevos desafíos que se plantean a la misión social de la Educación Superior en la segunda mitad del siglo XX.

### **3.1. Servicio juvenil, servicio nacional y aprendizaje-servicio a mediados del siglo XX**

La idea de un "servicio civil" que pudiera reemplazar o complementar a la conscripción obligatoria como forma de servicio nacional había sido ya esbozada, como se ha visto (2.4), por Williams James a principios del siglo XX y practicada por Gandhi, pero adquiere nuevo

*Estos nuevos cuerpos juveniles de servicio estaban estrechamente ligadas a objetivos de formación personal y desarrollo de competencias y oportunidades para el mundo laboral y la participación ciudadana de los jóvenes participantes, constituyendo experiencias de aprendizaje-servicio, o antecedentes directos a la formulación de esta pedagogía*

vigor en los años posteriores a la segunda guerra mundial, en los que se establecen diversas formas de "servicio civil" sustitutivo o alternativo al servicio militar obligatorio en varios continentes, así como cuerpos formales de voluntariado dirigidos específicamente a estudiantes y graduados recientes de la educación superior.

En general, estos nuevos cuerpos juveniles de servicio estaban estrechamente ligadas a objetivos de formación personal y desarrollo de competencias y oportunidades

para el mundo laboral y la participación ciudadana de los jóvenes participantes, constituyendo experiencias de aprendizaje-servicio, o antecedentes directos a la formulación de esta pedagogía.

Algunos de los cuerpos de servicio alternativo al militar han sobrevivido a la abolición del servicio militar obligatorio y convocan, aún hoy, a miles de jóvenes; como es el caso de algunos de los cuerpos africanos, el *Servizio Civile* italiano<sup>38</sup> o el *Service Civique* francés<sup>39</sup>.

Destacaremos a continuación algunas de las organizaciones y figuras del Servicio Nacional más directamente vinculadas a los orígenes del aprendizaje-servicio.

### **3.1.1. Voluntary Service Overseas (1958) y la influencia internacional de Alec y Mora Dickson**

Enviado a Europa central a cubrir el ascenso de Hitler en la región, el periodista británico Alec Dickson (1914-1994) se involucró, durante la ocupación nazi de Checoslovaquia, en la atención de los refugiados. Al concluir la guerra, aplicó su experiencia a promover el voluntariado y el liderazgo juvenil en África, Medio Oriente y el Sudeste Asiático.

Junto con su esposa Mora<sup>40</sup>, fundaron en 1958 el VSO (*Voluntary Service Overseas*)<sup>41</sup>, convocando a jóvenes británicos a dedicar un año de sus vidas a trabajar en proyectos de desarrollo en África y Asia. Estos proyectos apuntaban simultáneamente a ofrecer recursos humanos calificados a proyectos de desarrollo realizados por organizaciones de la sociedad civil, instituciones educativas y gobiernos, y a brindar a los voluntarios una valiosa experiencia profesional y una significativa exposición a otros contextos culturales.

El modelo de VSO inspiraría a otras organizaciones –como el *Peace Corps* norteamericano– a ofrecer a jóvenes recién recibidos experiencias de trabajo solidario en su campo profesional. Es interesante destacar que –siendo pionera en el voluntariado internacional– VSO mantuvo siempre una postura muy crítica en relación con lo que se denominó en años posteriores “*voluntourism*” y a las posibles implicancias neocolonialistas de ciertos voluntariados de jóvenes de países del Norte en países considerados “en vías de desarrollo”<sup>42</sup>.

38 <https://www.lavoro.gov.it/pagine/il-servizio-civile-universale>

39 <https://www.service-civique.gouv.fr/>

40 <https://www.theguardian.com/news/2002/jan/01/guardianobituaries1>

41 <https://www.vsointernational.org/>

42 <https://www.volunteers.org/responsible-volunteering>

<https://www.theguardian.com/society/2006/aug/18/internationalaidanddevelopment.education>

<https://www.theguardian.com/uk/2007/aug/14/students.charitablegiving>

En 1962, los Dickson fundaron *Community Service Volunteers* (CSV), para promover el voluntariado también dentro de Gran Bretaña. Uno de los principales énfasis del CSV fue generar oportunidades de voluntariado para jóvenes desocupados, inmigrantes o que habían dejado sus estudios, ofreciéndoles la posibilidad de fortalecer su autoestima y su posibilidad de ingresar a la vida laboral y desarrollar proyectos de vida autónomos. En este sentido, tenía una fuerte impronta de inclusión socio-educativa, que luego fuera retomada por otras organizaciones del servicio nacional, como se verá en los siguientes puntos.

CSV fue una de las primeras organizaciones en impulsar el aprendizaje-servicio en Gran Bretaña, donde ya en 1967 el *Plowden Report* recomendaba un currículo orientado hacia la comunidad (Luna, 2012:6-8). Los puentes tendidos entre los Dickson, su estrecha colaboradora Elisabeth Hoodless y el norteamericano Donald Eberly, entre otros, contribuyeron a difundir las ideas del "national service" y el "service-learning" en el mundo angloparlante (IANYS, 1998).

CSV fue también instrumental en la inclusión de prácticas de aprendizaje-servicio o "*active learning in the community*" en el currículo de la secundaria inglesa (ME, 2000:20-23) durante el gobierno de Tony Blair (1997-2007), que lamentablemente no pudo sobrevivir al cambio de políticas educativas y a los recortes presupuestarios de gobiernos posteriores. Desde 2015, CSV pasó a denominarse "*Volunteering Matters*"<sup>43</sup>.

### 3.1.2. Las "Brigadas de Alfabetización" en Cuba (1960)

Muy poco después del triunfo de la revolución, Fidel Castro estableció en Cuba las "Brigadas de Alfabetización Conrado Benítez", en las que más de cien mil estudiantes secundarios y universitarios fueron enrolados como alfabetizadores, especialmente en comunidades rurales (Gómez García, 2005).

El éxito del modelo en la rápida disminución del alfabetismo en Cuba, influyó en el establecimiento de otras campañas de alfabetización, tanto en América Latina como en África, algunas protagonizadas por voluntarios y otras como parte de programas de servicio obligatorio.

Un caso de campaña movilizadora del voluntariado juvenil es la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leónidas Proaño", llevada adelante en Ecuador entre 1988 y 1990, y protagonizada por alrededor de setenta mil voluntarios de entre 17 y 18 años (UNICEF, 1989; Torres, 2004). Inspirada –como muchas otras– en la pedagogía de Freire, esta campaña puso un especial énfasis en la formación de sus voluntarios.

---

43 <https://volunteeringmatters.org.uk/>



La capacitación incluyó aspectos específicos del proceso de alfabetización y también una intencionada formación ciudadana:

*"concebimos la campaña como un movimiento de formación de la juventud, no sólo a través del encuentro y reconocimiento de la realidad nacional, de la "otra cara" de la realidad nacional –que es, de cualquier modo, un efecto importantísimo que este tipo de campañas puede tener sobre los jóvenes– sino, además, expresamente, de una reflexión crítica sobre la educación nacional." (Torres, 2004).*

Estas campañas constituyen, de alguna manera, formas de aprendizaje-servicio. Los alfabetizadores son sujetos que se están formando, y que a través de las campañas no sólo contribuyen a la formación de otros, sino que también revisitan y refuerzan conocimientos básicos, y adquieren nuevos conocimientos y competencias.

### 3.1.3. El Peace Corps (1961) y el legado de Donald Eberly

Donald Eberly (1928-2011) había desarrollado experiencias de voluntariado e intercambio internacional como estudiante de Física en el MIT. Inmediatamente luego de graduarse fue conscripto dos años durante la guerra de Corea, luego de la cual decidió dedicar el mismo tiempo a un servicio civil y comparar su impacto. Se contactó con una pequeña organización llamada "*International Development Placement*" (IDP), entre cuyos dirigentes se encontraba Harris Wofford<sup>44</sup>. IDP lo ayudó a conseguir trabajo en una secundaria de Nigeria que necesitaba profesor de ciencias. Como parte de su tarea educativa, Eberly emprendió con los estudiantes la construcción de una tubería para proveer de agua potable a la comunidad. Como un eco del pensamiento de Williams James, Eberly señala en sus memorias:

*"Al final de los dos años, me resultó claro que había contribuido mucho más en un servicio civil de lo que había hecho en dos años de servicio militar" (Eberly, 1988:23).*

Fundado en su experiencia personal, publicó en 1959 una propuesta de "*National Service for Peace*"<sup>45</sup>, sugiriendo la creación de un cuerpo alternativo al servicio militar para contribuir pacíficamente con países en vías de desarrollo. En 1960, logró que la propuesta llegara al Senador Humphrey, pre-candidato demócrata, quien en junio de 1960 propuso como proyecto de ley la creación de un "*Peace Corps*", y lo introdujo como tema de la campaña electoral (Eberly, 1988: 33-38). John F. Kennedy derrotó a Humphrey en las primarias, pero asumió la propuesta del "Cuerpo de Paz" en su propia campaña presidencial.

44 Harris Wofford (1926-2019) fue un activo participante en el movimiento de derechos civiles liderado por Luther King, participó de la campaña electoral de Kennedy y en los orígenes del Peace Corps. Gran promotor del aprendizaje-servicio, fue Senador y director de AmeriCorps (Wofford, 1992).

45 Christian Science Monitor, April 8, 1959, Letters to the Editor. En: EBERLY, 1988.

En su discurso inaugural en 1961, Kennedy incluyó la célebre frase "No preguntes lo que tu país puede hacer por ti, sino lo que puedes hacer por tu país"<sup>46</sup>. Citando como antecedente al *Conservation Corps* de F. D. Roosevelt durante los años de la Depresión, propuso a los estudiantes universitarios dedicar uno o dos años de su vida a trabajar en países en desarrollo como una forma de servicio patriótico<sup>47</sup>. Ese mismo año se creó el "Peace Corps"<sup>48</sup>, convocando a estudiantes universitarios y graduados recientes a trabajar durante uno o dos años en programas sociales en países en desarrollo. El programa involucra beneficios económicos y becas al regreso del período de servicio<sup>49</sup>.

Durante la administración de Johnson se establece VISTA (*Volunteers In Service To America*), dirigido a voluntarios de todas las edades para desarrollar programas comunitarios en los Estados Unidos. También en este caso se ofrecen algunos beneficios económicos para los participantes<sup>50</sup>.

Para decepción de Eberly, ni el *Peace Corps* ni VISTA fueron constituidos como alternativas al servicio militar obligatorio, que comenzaba a ampliar su alcance debido a la guerra en Vietnam. Cuando el reclutamiento para la guerra de Vietnam comenzaba a generar protestas masivas, Eberly retomó la propuesta de un "national service" alternativo al servicio militar. En 1966 organizó en New York la I Conferencia sobre Servicio Nacional, y a finales de ese año Eberly reunió el apoyo económico necesario como para fundar el *National Service Secretariat* (Eberly, 1988:47-63), una pequeña asociación con la que lideraría durante el resto de su vida numerosas iniciativas de promoción del servicio nacional y el aprendizaje-servicio.

Entre ellas se destaca la *International Association por National Youth Service* (IANYS), una red global que reuniría durante casi 50 años a representantes del CSV británico, a numerosos cuerpos de servicio africanos y asiáticos, a algunos de los pioneros del aprendizaje-servicio norteamericano y europeo, y a partir de 1998 también a algunos representantes del aprendizaje-servicio latinoamericano (IANYS, 1998; 2000; 2002; 2003; 2008; 2010; 2012).

---

46 Inaugural Address, January 20, 1961. Senate document (United States. Congress. Senate); 101-10. Washington, D.C. [www.bartleby.com/124/pres56.html](http://www.bartleby.com/124/pres56.html)

47 Discurso en la Universidad de Michigan, [www.peacecorps.gov/index.cfm?shell=learn.whatiscp.history.speech](http://www.peacecorps.gov/index.cfm?shell=learn.whatiscp.history.speech)

48 [www.peacecorps.gov](http://www.peacecorps.gov)

49 <https://www.peacecorps.gov/volunteer/benefits/>

50 VISTA es hoy conocida como Americorps: <https://americorps.gov/serve>

### 3.1.4. Los cuerpos de Servicio Nacional en África (1964)

En el contexto de las recientes independencias y de la conflictiva conformación de estados post-coloniales, surgen en África diversas opciones de "servicio nacional" alternativos o complementarios al servicio militar.

La mayoría de estos "Corps" o batallones de servicio juvenil africanos constituyen una combinación de disciplina militar con actividades de servicio a la sociedad que permiten aplicar y adquirir conocimientos. En algunos casos, han sido criticados por incorporar prácticas de utilización de los jóvenes en función de objetivos políticos (Obadare, 2005). En otros, son reconocidos por su impacto en el desarrollo local y en la formación de los jóvenes participantes (IANYS, 2002).

Uno de los cuerpos africanos más antiguos es el Servicio Juvenil Nacional (NYS) de Kenia. Implementado en 1964, al año siguiente de la independencia nacional, el NYS es voluntario, y convoca anualmente alrededor de dos mil jóvenes –la mayoría de los cuales han abandonado la educación formal– quienes reciben formación laboral en escuelas y centros de formación laboral, y aplican lo aprendido en proyectos vinculados con el Plan Nacional de Desarrollo<sup>51</sup>.

Otros cuerpos de servicio juvenil africanos, como los establecidos en Nigeria<sup>52</sup> y en Ghana en 1973, están orientados –en cambio– a universitarios recién graduados (IANYS, 2002, 2003; Obadare, 2005).

En el caso de Nigeria, el *National Youth Service Corps* (NYSC)<sup>53</sup> fue creado como parte de los esfuerzos de reconstrucción y reconciliación entre las etnias luego de la guerra civil o "Guerra de Biafra" (1967-70). En función de esos objetivos, los universitarios debían cumplir tras su graduación con un año de servicios para el desarrollo de infraestructura, servicios educativos y sanitarios y algunos en el territorio del otro grupo étnico.

En la actualidad, el NYSC es obligatorio para todos los graduados convocados anualmente y, si bien es un servicio civil, en sus uniformes, disciplina y organización conserva semejanzas con la estructura del servicio militar. De hecho, en sus tres semanas iniciales de orientación, el programa incluye entrenamiento militar para varones y mujeres.

De acuerdo con su formación profesional, los participantes en el NYSC son asignados a diversas tareas, que pueden incluir la construcción de puentes, escuelas o centros de salud;

---

51 <https://www.nys.go.ke/>

52 <https://www.nysc.gov.ng/>

53 <https://www.nysc.gov.ng/>

campañas de sensibilización sobre el HIV; alfabetización de adultos y actividades extraescolares, y otras. A través del Programa "Guerra contra la pobreza" (WAP) los jóvenes pueden también participar en proyectos vinculados a los objetivos de desarrollo del milenio<sup>54</sup>.

En el marco de esta obra, puede resultar desafiante la crítica que el NYSC nigeriano hacía en su declaración fundacional sobre el rol de las universidades en la formación de los líderes que el país necesitaba:

*"Se espera normalmente que las universidades y otras instituciones de educación superior sean el lugar de formación de los futuros líderes, excepto que –como todos somos conscientes– estas instituciones están primero comprometidas por sobre todo con el avance del aprendizaje y el conocimiento (...) No sorprende que el producto de estas instituciones haya sido acusado de ser demasiado elitista en su perspectiva, de no identificarse con las dificultades del hombre común, y de su inhabilidad en apreciar la situación de la vasta mayoría de nuestro pueblo que vive en las áreas rurales.*

*Fue la necesidad de mirar más allá del presente inmediato y de pensar en el futuro liderazgo del país lo que exigió la movilización de ciertas categorías de jóvenes a través del Cuerpo de Servicio Nacional Juvenil. Este se orientó a darles la adecuada guía y orientación relevante para las necesidades del país."*<sup>55</sup>

En Ghana, el *National Service Scheme*<sup>56</sup> (NSS) fue establecido formalmente como un requisito obligatorio para todos los ciudadanos de más de 18 años, pero actualmente la obligación recae exclusivamente sobre los graduados de la educación superior pública y privada. Participan anualmente alrededor de setenta mil graduados.

Dependiente del Ministerio de Educación, el programa apunta a desplegar personal calificado en comunidades que tienen dificultades para atraerlo, y ofrece a los recién graduados la oportunidad de desarrollar experiencia práctica tanto en organismos gubernamentales como en empresas y organizaciones de la sociedad civil. Una parte importante de los proyectos tiene que ver con el desarrollo agrícola, a través de granjas gestionadas por el NSS, o con la provisión de agua potable, la atención en centros educativos y de salud y otros. Durante el tiempo de servicio, los participantes reciben un estipendio para su mantenimiento.

Desde el aspecto formativo, el NSS se propone

*"exponer a los jóvenes a las realidades de su carrera y a los matices del mundo del trabajo, desarrollar sus capacidades de planeamiento, iniciativa, innovación, pensamiento estratégico y su capacidad de movilizar a la comunidad en función de objetivos de desarrollo"*<sup>57</sup>

54 <https://www.nysc.gov.ng/serviceyear.html>

55 Ver puntos 7-8 en: <https://www.nysc.gov.ng/aboutscheme.html>

56 <https://www.nss.gov.gh/>

57 Ghana National Service Scheme pre orientation documentary: <https://youtu.be/y0kQJByU5NQ>

Uno de los programas gubernamentales africanos más directamente asociados a la idea de aprendizaje-servicio es el *Tirelo Setshaba* (Servicio Nacional) de Botswana. En su primera encarnación, entre 1980 y 1999, era un servicio obligatorio durante un semestre para los estudiantes del último año de la escuela media. El programa se proponía contribuir a que los estudiantes secundarios, en su mayoría provenientes de áreas urbanas, tomaran contacto y participaran en la vida de las comunidades rurales, como parte de su formación personal y para contribuir con programas de alfabetización y educativos.

Si bien el programa tuvo ardientes defensores y detractores desde sus inicios, la rápida expansión de la matrícula secundaria y del número de docentes graduados, acompañadas por el desarrollo económico y de las comunicaciones volvió obsoleta de alguna manera a la propuesta original. (Eberly, 1992; Republic of Botswana, 1997).

En la actualidad, el *Tirelo Setshaba* se ha transformado en el *Botswana National Service Programme* (BNSP), un programa de voluntariado y empoderamiento juvenil administrado por el Ministerio de Juventud, Deportes y Cultura. El programa se dirige a jóvenes de entre 20 y 30 años, desempleados o que abandonaron los estudios, y se propone ofrecerles oportunidades de contribuir con el desarrollo nacional a través de programas de servicio de treinta días, adquirir simultáneamente experiencia de trabajo y desarrollar competencias para la vida.

### **3.1.5. India: National Service Scheme (NSS, 1969)**

En este período nace también uno de los requisitos obligatorios de servicio social para estudiantes de educación superior más masivos y de mayor continuidad en el mundo, el *National Service Scheme* (NSS) de la India<sup>58</sup>. Fundado en 1969, en ocasión del centenario de Gandhi, y como homenaje a él, se proponía movilizar a los jóvenes universitarios al servicio prioritario a las poblaciones rurales.

A diferencia de otros programas similares, el NSS surge luego de un período de estudio de las experiencias de servicio nacional ya en curso entre 1960 y 1969, y sobre la base de acuerdos con las autoridades universitarias de que "*la experiencia de trabajo y el servicio nacional deberían ser parte integral de la educación*"<sup>59</sup>.

Se trata de un requisito obligatorio para los y las estudiantes de educación superior, que se desarrolla a lo largo de dos años, incluyendo campamentos intensivos de trabajo

---

58 <https://nss.gov.in/>

59 <https://nss.gov.in/about-us-0>

de una semana de duración, y ciento veinte horas de servicio distribuidas a lo largo del año en sus localidades de origen. El programa, dependiente del Ministerio de Juventud y Deportes, financia parcialmente los viáticos de los jóvenes participantes, y sostiene catorce centros de capacitación y coordinación en distintas regiones de la India (IANYS, 2002).

Si bien el foco del programa apunta al servicio comunitario, algunas de las experiencias desarrolladas pueden ser consideradas de aprendizaje-servicio, como los programas de vacunación llevados adelante por estudiantes de carreras de salud, o los programas de alfabetización y apoyo educativo conducidos por estudiantes de Pedagogía.

Inicialmente desarrollado con treinta y siete universidades, el NSS abarca hoy a la totalidad del sistema de educación superior de la India y a todas sus regiones, y se ha abierto además a la escuela secundaria superior (" +2 level", estudiantes entre 16 y 18 años). El NSS ha desarrollado también un programa de reconocimientos ("*National Service Scheme Awards*") con los que cada año se destaca a voluntarios, coordinadores del programa, unidades del NSS y consejos de universidades y escuelas<sup>60</sup>.

### 3.1.6. Servicio Nacional y aprendizaje-servicio

Como se puede apreciar, los antecedentes mencionados en esta sección no se desarrollaron en el marco de instituciones de educación superior, si bien la mayoría de ellos reclutan a estudiantes universitarios o graduados recientes. En los casos de Nigeria y Ghana, son obligatorios para quienes ya se han graduado, mientras que en India –como en los casos latinoamericanos vistos anteriormente (2.3.3)– el servicio constituye un requisito previo a la graduación.

Vistos en su secuencia histórica a distancia de medio siglo, estos programas pueden parecer un movimiento global articulado, cuando en la realidad la mayoría de ellos surgieron en torno a procesos y necesidades nacionales específicas y, al menos inicialmente, tuvieron pocos contactos con las experiencias previas o contemporáneas. La Conferencia Global de Servicio Nacional reuniría por primera vez a la mayoría de los cuerpos de servicio anglo parlantes, recién, en junio de 1992 (Eberly, 1992), dando origen a la fundación de la ya mencionada Asociación Internacional de Servicio Nacional Juvenil (IANYS).

Podría señalarse que uno de los rasgos en común más significativos de estos programas surgidos entre los años '60 y '70 es que mostraron el enorme potencial de la movilización masiva de jóvenes. Si bien es cierto que esta constatación pudo y puede derivar en intentos de mani-

60 <https://nss.gov.in/nss-detail-page>

pulación y de utilización de los jóvenes como "mano de obra barata", como han señalado algunos críticos (Obadare, 2005), no es menos cierto que muchos de estos programas ofrecieron notables ejemplos del potencial positivo de la movilización juvenil para la transformación social.

También mostraron el impacto formativo de las actividades solidarias adecuadamente planeadas, algo que en 1968 resultaba relativamente novedoso (Eberly, 1968). De modo algo polémico, un promotor del servicio nacional sostenía:

*"Lo que el establishment no se da cuenta es de que se puede conseguir una mejor educación en dos años en el Peace Corps o en VISTA que en cuatro en sus mayores universidades". (cit. en Eberly, 1988:78)*

Más allá de la polémica, la generación de los *baby boomers* se sentía atraída a hacer experiencias significativas en el mundo real, y a principios de la década de 1960 no eran muchas las universidades que las ofrecían.

Las experiencias desarrolladas en el campo no formal y en programas gubernamentales desafiaban de alguna manera a las instituciones de educación superior –especialmente a las que permanecían atrapadas en la inercia de la "torre de marfil"- a articular mejor la vida académica con las demandas sociales. Como lo afirma el NSS de la India, muchos de estos programas eran *"intentos concretos de hacer que la universidad fuera relevante para las necesidades de la comunidad"*<sup>61</sup>.

*Estos programas no sólo contribuyeron a dar visibilidad al potencial transformador de la participación juvenil solidaria y su potencial formativo en muchas regiones del planeta, sino que también generaron una valiosa experiencia en cuanto a cómo convocarla, motivarla y organizarla*

Estos programas no sólo contribuyeron a dar visibilidad al potencial transformador de la participación juvenil solidaria y su potencial formativo en muchas regiones del planeta, sino que también generaron una valiosa experiencia en cuanto a cómo convocarla, motivarla y organizarla.

De múltiples maneras, contribuyeron a que la educación superior –e instituciones educativas de otros niveles– comenzaran a explorar el modo de articular las actividades de compromiso solidario con la vida académica, o de incluir en el marco de la extensión experiencias que *"relacionaban la formación de grado con las demandas de los sectores populares"* (Enriquez, P. y Martín, M., 2015:246).

61 <https://nss.gov.in/about-us-0>

En algunos casos, esas experiencias estaban directamente inspiradas en las nuevas corrientes de pensamiento y las innovaciones pedagógicas que se difundían, pero en muchos otros eran fruto de la iniciativa de docentes y estudiantes, que le encontraban sentido a aplicar sus saberes a la resolución de problemas reales de su contexto.

En definitiva, la experiencia global de los cuerpos de servicio juvenil, con sus luces y sus sombras, constituye un antecedente ineludible en el surgimiento del aprendizaje-servicio a nivel global.

### **3.2 Renovación pedagógica y misión social en la Educación Superior en la segunda mitad del siglo XX**

*Nuevas perspectivas pedagógicas y epistemológicas que, con mayor o menor rapidez, comienzan a incidir en las instituciones educativas y a buscar su renovación, apuntando a cuestionar y renovar los modelos institucionales tradicionales de la educación superior, a generar experiencias y proyectos innovadores, nuevas estrategias de investigación y docencia más relevantes y pertinentes para los contextos en los que se insertan las IES. En ese marco, desde fines de la década de 1960, se comienza a difundir en Estados Unidos, y a nivel mundial, la propuesta del service-learning*

En el contexto de los acelerados cambios culturales de mediados del siglo XX, se difunden con creciente rapidez nuevas perspectivas pedagógicas y epistemológicas que, con mayor o menor rapidez, comienzan a incidir en las instituciones educativas y a buscar su renovación, apuntando a cuestionar y renovar los modelos institucionales tradicionales de la educación superior, a generar experiencias y proyectos innovadores, nuevas estrategias de investigación y docencia más relevantes y pertinentes para los contextos en los que se inser-

tan las IES. En ese marco, desde fines de la década de 1960, se comienza a difundir en Estados Unidos, y a nivel mundial, la propuesta del service-learning (ver Cap. 2).

Entre los autores y corrientes innovadoras de este período, más directamente vinculados con el surgimiento y fundamentación de la pedagogía del aprendizaje-servicio, cabe mencionar al pedagogo brasileño Paulo Freire y a los movimientos de educación popular y pedagogía crítica por él inspirados; la difusión de la "investigación-acción" propuesta por



Kurt Lewin (1946), y retomada en América Latina por Fals Borda como "investigación-acción participativa" o IAP (Fals Borda, 1973; 1978); el enfoque sociocultural de Vigotsky y sus discípulos, que promueven la "cognición situada" y el "aprendizaje experiencial y situado" (Díaz Barriga, 2003), así como la publicación de la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1981).

En este marco se difunden además diversas propuestas didácticas que cuestionan la "cátedra" tradicional, y proponen reemplazar o enriquecer las lecciones magistrales y las clases discursivas, con metodologías alternativas como el estudio de casos, el aprendizaje en base a problemas, el aprendizaje en base a proyectos (ABP) y otros. La progresiva introducción de estos enfoques, más centrados en los sujetos que aprenden que en la lección magistral, y más preocupados por vincular la teoría con la práctica, comienzan a abrir lentamente el camino a nuevas formas de enseñar en la educación superior, entre ellas al aprendizaje-servicio –que podría ser considerado un formato de aprendizaje en base a proyectos situados en la comunidad, o un formato del aprendizaje en base a problemas diagnosticados junto con la comunidad, para apuntar a resolverlos en conjunto.

El creciente desarrollo de sistemas de pasantías abre, en algunos casos, oportunidades para la participación de los estudiantes en organizaciones comunitarias y de la sociedad civil, que les permite involucrar sus saberes en la resolución de una amplia gama de problemáticas sociales y ambientales y genera nuevas alternativas de prácticas pre-profesionales situadas en contextos sociales, experiencias de aprendizaje-servicio en acción.

Al mismo tiempo que se abren paso estas innovaciones, las inercias de los modelos institucionales legados por la primera mitad del siglo XIX siguen determinando, en muchos casos, la continuidad de modelos de enseñanza y de investigación tradicionales que –aún cuestionados por las nuevas tendencias– siguen siendo mayoritarios y dominantes en un gran número de universidades.

Si bien en este período el modelo de las "tres misiones" de la educación superior es todavía una novedad, en algunas regiones del mundo –como en las Américas y otras– se va estableciendo como modelo institucional hegemónico, manteniendo a las misiones como pilares paralelos y fragmentados.

En este período, la investigación fortalece su presencia central en la vida universitaria y se acelera la tendencia ya mencionada a la hiper-especialización, que sigue distanciando cada vez más el lenguaje de las disciplinas académicas del lenguaje común, y también del de los medios de comunicación masiva, que en este período comienzan a hegemonizar el discurso público.

Al mismo tiempo que se acelera la producción de conocimiento científico, la humanidad llega a la luna y la pedagogía universitaria se renueva, en la segunda mitad del siglo XX en muchas partes del mundo se podía aplicar la descripción que un rector chileno hizo de la vida de las universidades latinoamericanas durante ese período:

*"Cuando asilados en el necesario espacio de autonomía y libertad nos constituimos en 'torres de marfil', observando y reflexionando sobre el mundo, pero aislados de las urgencias de la sociedad que nos nutre y nos obliga, nuestra relación con los demás, con la comunidad, se debilita en la acción y en la formación pertinentes".*

*"Cuando hemos cambiado diametralmente hacia la concepción de Universidad Militante, hemos limitado nuestro deber y nuestro accionar a las presiones políticas externas, reduciendo los necesarios espacios de libertad y pluralismo, reduciendo nuestro accionar a las ideas imperantes. Condición que se exagera –con distinto signo– en la sufrida condición de Universidad Vigilada". (Universidad Construye País, 2001:8)*

Con variaciones en la cronología, según los contextos nacionales y regionales, la condición de "universidad vigilada" por dictaduras y autoritarismos de diverso signo ideológico fue prácticamente la situación habitual en muchos lugares del sur y del norte del mundo durante buena parte del siglo XX, provocando que casi cualquier forma de pensamiento crítico y de actividad social no sancionada por los gobiernos fuera fácilmente tildada –según el caso– de "subversiva", "antipatriótica", "contrarrevolucionaria" o "antipopular".

En estos contextos, la docencia y la investigación estaban severamente limitadas por la censura y la autocensura, y el compromiso social era un territorio riesgoso, lo que invitaba a limitar las actividades vinculadas a la misión social. En todo el mundo, miles de docentes y estudiantes comprometidos sufrieron censuras, represiones, destierros, torturas y desapariciones forzadas; y numerosas IES padecieron cierres, intervenciones y graves limitaciones a su autonomía.

Por su parte, algunas formas extremas de "universidad militante" en períodos de grandes protestas estudiantiles y docentes y gran polarización ideológica, tampoco fueron muy propicias para el debate académico constructivo ni para la contribución social significativa. La exasperación de las posiciones condujo en varias partes del mundo a recíprocas proscipciones entre intelectuales y académicos –como la célebre condena de Sartre a Camus en relación con Argelia–, a macartismos y listas negras institucionales de diversos signos ideológicos más o menos formalizadas, y a altos niveles de conflictividad interna y con el entorno. En muchos lugares del mundo, la "universidad militante" se caracterizó por un altísimo componente de protagonismo estudiantil, algo que en los claustros más tradicionales dejó secuelas de gran desconfianza hacia toda forma de iniciativa juvenil, en algunos casos persistente hasta el día de hoy.

### **3.2.1. Inercias y nuevos desafíos: extensión y misión social a fines del siglo XX**

Las últimas décadas del siglo XX son testigos de nuevos cambios culturales, sociales y políticos, algunos que dan continuidad a las tendencias del período anterior, y otros que las contraponen. Son los años de Thatcher y las "reaganomics", de la perestroika, la caída del Muro de Berlín y las profecías de Fukuyama sobre "el fin de la historia", de la recuperación de la democracia en muchos países latinoamericanos, las crisis de la deuda externa del Sur del planeta y de la aparición de los "tigres asiáticos". Es también el período de la irrupción masiva de las nuevas tecnologías de información y comunicación, que promueven una nueva escala de globalización y la difusión de conceptos como los de "sociedad post-industrial" (Bell, 1973), "sociedad de la información" (Masuda, 1984) y "sociedad del conocimiento" (Drucker, 1969).

Por mencionar sólo algunos de los cambios más significativos de este período en el campo de la educación superior, se podría señalar la irrupción masiva de las nuevas tecnologías y la instalación de Internet como medio indispensable para la comunicación y también para la investigación científica y el intercambio académico; la continuidad en el aumento de la matrícula, la creciente internacionalización de los estudios superiores, y la globalización de los rankings como factor determinante del prestigio institucional. En esta época, se dan también cambios significativos en el modo de concebir la misión social de la educación superior.

La extensión universitaria se amplía, se complejiza y en algunos casos desaparece del vocabulario de la educación superior. Hacia fines del siglo XX la misión social comienza a expresarse a través de otros conceptos, como "compromiso", "vinculación con el medio", "responsabilidad social universitaria" (RSU) y otros.

#### **3.2.2.1 Ampliación y debilidad del concepto de extensión**

Desde los inicios de la idea de "extensión", a fines del siglo XIX y hasta fines del XX, el concepto fue variando en sus alcances y en las prácticas involucradas. En algunos contextos fue desapareciendo del vocabulario y el organigrama institucional, substituida o subsumida en otras áreas, y en algunas IES nunca llegó a instalarse como tal. En inglés "extension" fue casi universalmente reemplazado por su sinónimo de "outreach", seguramente para distanciarse del extensionismo del siglo XIX y principios del XX.

A lo largo del siglo XX, el concepto de extensión se fue desligando, por un lado, de la demanda por el acceso a la educación superior, la cual como ya se señaló se canalizó a través

de políticas públicas o institucionales específicas. Por otro lado, el concepto originario de extensión como divulgación científica ya se había ampliado en los modelos americanos del norte y del sur para abarcar la misión social en su conjunto.

*Durante este período, la aparición de la propuesta del aprendizaje-servicio y de otras formas de articulación entre la vida académica y la misión social llevaron a diferenciar progresivamente las formas de extensión más tradicionales, definidas en paralelo a la docencia y la investigación, de formas de extensión que intencionadamente buscaban articular con la vida académica y que fueron precursoras de las actuales tendencias a la integración de las misiones*

Durante este período, la aparición de la propuesta del aprendizaje-servicio y de otras formas de articulación entre la vida académica y la misión social llevaron a diferenciar progresivamente las formas de extensión más tradicionales, definidas en paralelo a la docencia y la investigación, de formas de extensión que intencionadamente buscaban articular con la vida académica y que fueron precursoras de las actuales tendencias a la integración de las misiones (ver 4.1).

En las universidades que mantuvieron áreas o Secretarías de Extensión, a lo largo de los años se fueron sumando a sus competencias –las actividades de divulgación y el voluntariado estudiantil– un sinnúmero de otras, como consultorios jurídicos gratuitos y centros de salud, editoriales, museos y centros culturales y deportivos abiertos al público<sup>62</sup>.

Con el tiempo, esta pluralidad y diversidad de competencias conspiró contra la identidad del concepto de extensión, que se convirtió en una suerte de amplio “paraguas conceptual” para todas aquellas actividades institucionales que no entraban claramente en la docencia ni en la investigación. Como señala Oscar G. García, esto derivó en la ausencia de consensos en cuanto a la definición del término “extensión”, y en su debilidad conceptual (García, 2010:3)

*(la extensión) “no ha adquirido en el tiempo los atributos esenciales que la caractericen exhaustivamente respecto de la docencia y la investigación científica. Esto ha dado origen a un gran problema de gestión, debido a que la ha transformado en un área de actividades compleja y abarcativa que intenta explicar un sinnúmero de cuestiones hacia el interior del sistema de educación superior sin anclar en ninguna de ellas.” (García y Galli, 2016:105)*

62 Puede observarse la amplitud y variedad de actividades abarcadas por la extensión contemporánea por ejemplo en la Universidad Nacional de Colombia <http://www.extension.unal.edu.co/> o en la Universidad de la República, Uruguay: <https://www.extension.udelar.edu.uy/>

Esta debilidad conceptual de la extensión explica, de alguna manera, la enorme dispersión de denominaciones de la misión social de la educación superior que se verifica en las últimas décadas del siglo XX, y que analizaremos a continuación (3.3).

### **3.2.1.2. La extensión como venta de servicios**

Hacia fines del siglo XX se produce también lo que algunos autores denominan la “mercantilización del saber” (Ball, 2009). En contextos de creciente competencia entre las universidades, y de desfinanciamiento para muchas IES estatales, gran cantidad de instituciones se vieron obligadas a romper el paradigma de aislamiento de la torre de marfil para salir a generar ventas de servicios que les permitieran competir y sobrevivir.

A esta necesidad de sustentabilidad se sumó el creciente empuje de las demandas del mercado sobre los procesos de producción y difusión del conocimiento. En función de estas, en algunas IES se comienza a instalar una nueva versión del modelo de los “tres pilares”.

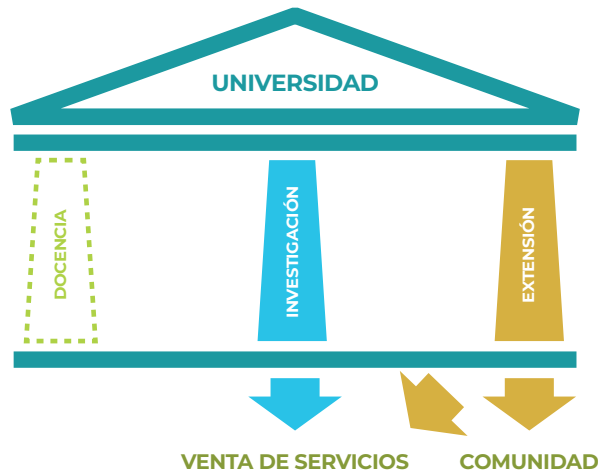
En este nuevo modelo, la comunidad extramuros a la que se busca alcanzar es sobre todo la comunidad de negocios, y todas aquellas instituciones que pudieran demandar servicios rentados. La investigación y la producción de servicios se va orientando en función de las demandas externas, especialmente del mercado.

Al mismo tiempo, en muchos casos se mantiene o incluso se amplían las respuestas a las demandas sociales, tanto llegadas a través de organizaciones de la sociedad civil u organismos públicos, como identificadas por la propia universidad. En muchos países, el fortalecimiento de la sociedad civil genera nuevos y potenciales aliados para las IES, que aportan demandas pero también recursos humanos y conocimiento del terreno a los proyectos de extensión y de aprendizaje-servicio.

El surgimiento de organizaciones internacionales como *Greenpeace*, *Transparency International* y otras que, además de actuar, comienzan a generar sus propias investigaciones situadas en torno a cuestiones de interés público, abre para las IES un nuevo tipo de interlocución no sólo en el plano de la acción en terreno sino también en el de la producción de conocimiento.

En este marco, los “pilares” de la investigación y la extensión se orientan en función de demandas específicas de conocimiento, desarrollo de nuevas tecnologías, consultorías, etc., por parte de solicitantes externos. El motor para la producción del conocimiento

ya no está en la agenda propia de cada disciplina científica ("Science push") como en el modelo anterior, sino en la demanda que viene de la sociedad ("Demand Pull") (Herrero, 2002), y especialmente de quienes financian las investigaciones (Figura 4).



**FIGURA 4:** Las tres misiones en un modelo orientado a la demanda

En este marco, la misión de "extensión" o misión social suma, a la amplia gama de actividades ya descrita en el punto anterior, la función de vinculación con el mundo de la empresa, y se articula con la investigación en función de la venta de servicios. Muchas iniciativas de extensión dejan de ser actividades que demandan gastos, para convertirse en actividades de transferencia de conocimiento que contribuyen a generar recursos económicos para la institución.

En muchos casos, se pasa de tener "beneficiarios" de actividades de extensión a la búsqueda de "clientes" para la venta de servicios. En ese sentido, en algunas instituciones se produjo un giro de 360° entre los orígenes de la extensión como búsqueda de servicio al pueblo, y la misma entendida como fuente de ingresos para la propia universidad.

*Las iniciativas que se generan al servicio de los "clientes" tienden a ser brindadas por profesionales, por lo cual los estudiantes no necesariamente participan ni se benefician de ellas. En este escenario, la extensión ya no es tan permeable al desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio*

En las actividades de tipo social, el lenguaje del compromiso político y social que caracterizaron a los períodos anteriores comienza a variar. Aparecen términos como el de "Responsabilidad Social" o el de "Alianzas con el Tercer Sector", y las relaciones con las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) son equi-

paradas, de algún modo, a las que se establecen con las organizaciones económicas, en términos de alianzas o clientelas.

Las iniciativas que se generan al servicio de los "clientes" tienden a ser brindadas por profesionales, por lo cual los estudiantes no necesariamente participan ni se benefician de ellas. En este escenario, la extensión ya no es tan permeable al desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio.

Frente a estas áreas más productivas en términos económicos, la misión de enseñanza o docencia puede quedar relegada, o desarticulada de los ámbitos de la universidad donde se producen las investigaciones y actividades en terreno, y a menudo resulta desvalorizada (Herrero, 2002: 7).

Crecientemente cuestionada por ser excesivamente teórica y por no formar para el ejercicio profesional en contextos reales, la docencia busca incorporar más sistemáticamente pasantías en empresas y prácticas en contextos laborales reales, así como nuevas propuestas metodológicas, entre ellas la del aprendizaje-servicio, que en estas décadas comienza a expandirse en muy diversas regiones del planeta ya no sólo como parte de la misión social, sino como un recurso formativo promovido desde las áreas académicas.

Como se advierte, durante las últimas décadas del siglo XX se comienza a verificar el debilitamiento del paradigma tradicional de la torre de marfil y, con variaciones en la definición y peso respectivo de cada una de las tres misiones, se afianza el modelo de "los tres pilares". Las fronteras institucionales se vuelven más permeables a lo que sucede "extramuros"; la producción del conocimiento se acerca más a la realidad fuera de los circuitos académicos; hay mayor diálogo entre las IES y otras instituciones interesadas en el desarrollo de conocimientos; se tiende a generar una mayor articulación entre teoría y práctica, y más estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios en torno a la resolución de problemas reales.

Al mismo tiempo, en el modelo de universidad orientada a la demanda, la relevancia social del conocimiento corre el riesgo de establecerse desde lógicas casi exclusivamente económicas, y no necesariamente en función de un desarrollo social integrado, que tenga en cuenta las exigencias de los sectores excluidos. Por otro lado, la formación de profesionales competitivos en el campo laboral puede ser vista, en ocasiones, como en conflicto con la necesidad de formar profesionales comprometidos solidariamente con las necesidades del bien común, el desarrollo sustentable y la superación de sistemas de exclusión.

Entre los riesgos y tensiones implicados en este modelo, cabe señalar que la preeminencia de la búsqueda de la sostenibilidad económica o el lucro pueden llegar a compro-

meter el sentido educativo, la identidad y la misión social y cívica de la Universidad, y que el intento de responder a las demandas cortoplacistas del mercado puede hacer perder de vista la necesaria visión a mediano y largo plazo de los procesos educativos, desdibujando la misión de formar profesionales humanistas, integrales e íntegros, con pensamiento crítico y transformadores de la realidad.

### **3.3. La "torre de Babel" de la misión social entre milenios: diversas aproximaciones y terminologías en referencia a la misión social de la Educación Superior**

A lo largo del siglo XX, los marcos conceptuales y el vocabulario para referirse a la misión social de la universidad fueron diversificándose. Experiencias muy similares pueden ser conceptualizadas en modo muy diverso según la institución y sus protagonistas. Tomemos como ejemplo una actividad organizada por estudiantes de Ingeniería: la instalación de paneles solares en comunidades rurales marginadas, para prevenir el uso de combustibles fósiles y proveer de energías renovables. Según las circunstancias, los estudiantes se definirán a sí mismos como "voluntarios", "ambientalistas", "militantes sociales" o "activistas globales"; podrán estar cumpliendo con un "servicio social" o un "servicio nacional", desarrollando un "servicio comunitario", o realizando un proyecto de "aprendizaje-servicio".

Sabemos que el lenguaje nunca es inocente, y que las diferencias terminológicas suelen expresar diversidades culturales, diferencias de pensamiento y de prioridades estratégicas, tanto a nivel regional o nacional como en las especificidades propias de la cultura institucional de cada IES. Como en otros

*Con los lenguajes de la misión social universitaria sucede que las diversidades lingüísticas expresan historias institucionales, tradiciones culturales y posicionamientos ideológicos diversos*

campos, con los lenguajes de la misión social universitaria sucede que las diversidades lingüísticas expresan historias institucionales, tradiciones culturales y posicionamientos ideológicos diversos.

En el vocabulario global sobre la misión social a lo largo del siglo XX, se fueron acumulando y yuxtaponiendo términos más antiguos con otros acuñados más recientemente, conceptos con alcances muy precisos con otros que admiten diversas interpretaciones. Términos que son de uso común en ciertos países pueden presentar otros significados en países vecinos, y expresiones corrientes en algunas regiones son poco conocidas en otras.



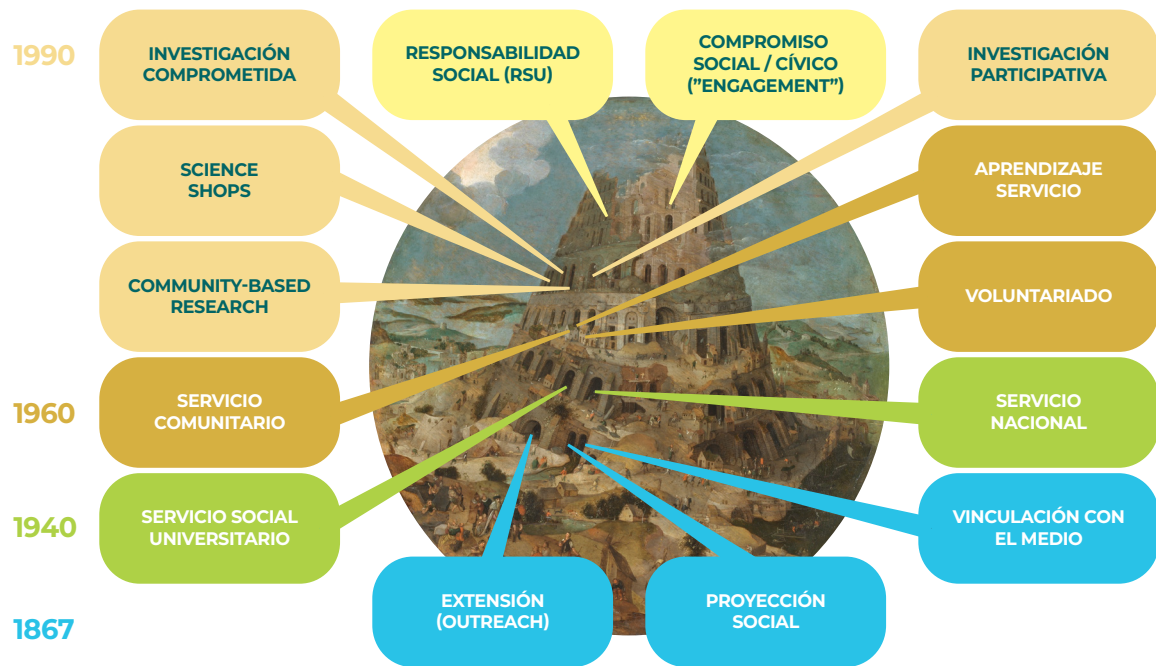
Al haberse impuesto el idioma inglés como lengua de intercambio académico prácticamente universal, muchos conceptos acuñados en otros idiomas corren el riesgo de quedar "perdidos en la traducción" en los textos en inglés. Por ejemplo, en castellano "militancia" no es exactamente lo mismo que "activism", ni "protagonismo juvenil" es igual a "youth voice", ni "care" igual que "solidaridad" (Tapia, 2003). Ni hablemos de las dificultades para traducir conceptos como "servicio" o "solidaridad" a algunas lenguas asiáticas como el japonés, en el que estos términos no existen como tales, y deben ser explicados con una combinación de caracteres que puede ser diversa según las interpretaciones (Deguchi, 2003).

Esta multiplicación de lenguajes evoca el antiguo relato bíblico de la Torre de Babel (Gen. 11, 6), cuando los que antes estaban unidos por un mismo idioma dejaron de entenderse entre ellos. Podría decirse que, especialmente desde fines del siglo XX, la Babel de lenguajes en torno a la misión social de la Universidad ha generado debates enconados entre especialistas que, sin embargo, comparten similares fervores sociales y que siguen promoviendo programas muy similares de incidencia en la realidad.

Esta fragmentación de un campo que nunca fue hegemónico en las estructuras universitarias no contribuyó precisamente a su fortaleza conceptual ni a generar estrategias consensuadas. Por otro lado, paradójicamente, la multiplicación de especialistas y organizaciones que bajo diferentes conceptualizaciones se enfocaban en la misión social de la educación superior, durante las últimas décadas del siglo XX y en los inicios del siglo XXI sin duda ha contribuido a dar visibilidad a la cuestión.

En la figura 5 hemos tomado como punto de referencia justamente a la Torre de Babel para presentar conceptos que siguen siendo contemporáneos, pero que se generaron en diversos momentos históricos, en diversos contextos culturales y como parte de los diversos modelos institucionales que hemos ido analizando a lo largo de este capítulo.

Para el diseño del gráfico hemos tomado los dieciséis términos presentes en la obra sobre "Conocimiento, Compromiso y Educación Superior" publicada por GUNI, la Red Global de Universidades para la Innovación (GUNI, 2014), por considerarla representativa, a nivel mundial, de la dispersión de vocabulario en torno a los mismos conceptos. La imagen intenta expresar que el vocabulario de la misión social se ha ido acumulando y superponiendo a lo largo del tiempo como diferentes estratos geológicos que han quedado visibles y accesibles.



**FIGURA 5:** La "torre de Babel" de la misión social de la educación superior (fines del siglo XIX-XX) (basada en: Tapia, 2017:17)

Hemos intentado agrupar por períodos y sentidos a los distintos conceptos:

- ▶ *El concepto fundacional y sus variantes (desde fines del siglo XIX).*
  - ▶ Extensión/Extension/Outreach
  - ▶ Proyección Social
  - ▶ Vinculación con el medio
  
- ▶ *El servicio y el voluntariado (a lo largo del siglo XX)*
  - ▶ Servicio Social
  - ▶ Servicio Comunitario
  - ▶ Servicio Nacional
  - ▶ Voluntariado
  
- ▶ *Docencia, investigación y misión social (especialmente desde mediados del siglo XX)*
  - ▶ Aprendizaje-servicio
  - ▶ Investigación-acción
  - ▶ Community-based Research
  - ▶ Science Shops
  - ▶ Investigación comprometida

- ▶ Las nuevas síntesis abarcativas (especialmente desde fines del siglo XX):
  - ▶ Compromiso
  - ▶ Compromiso social
  - ▶ Compromiso cívico
  - ▶ Responsabilidad Social Universitaria

Como se advierte de la enumeración de términos, estos no sólo abordan la misión social desde diversas perspectivas, sino que aluden a diversos actores de la vida universitaria y abarcan diversos ámbitos institucionales, por lo que no son todos equivalentes unos de otros.

Intentando "ordenar la torre de Babel", a continuación (Figura 6) ofrecemos un intento de clasificación de algunos de los términos más frecuentemente asociados a la misión social de la universidad. Esta no pretende ser definitiva ni exhaustiva, pero apunta a ofrecer algo de claridad en el debate, agrupando los conceptos en torno a cuatro dimensiones clave de la vida universitaria.

**FIGURA 6:** Misión social de la universidad: dimensiones y términos

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	TÉRMINOS
<b>Institucional</b>	Términos que hacen referencia a la gestión del conjunto de la Universidad, y a su posicionamiento en cuanto a su misión hacia la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Extensión universitaria.</li> <li>▶ Proyección social.</li> <li>▶ Compromiso.</li> <li>▶ Compromiso social.</li> <li>▶ Compromiso cívico.</li> <li>▶ Responsabilidad social</li> </ul>
<b>Intervención social</b>	Términos que conceptualizan el modo de trabajo y los objetivos en cuanto a la actividad social universitaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Servicio social.</li> <li>▶ Servicio comunitario.</li> <li>▶ Construcción de Capital Social.</li> <li>▶ Emprendedurismo social.</li> <li>▶ Redes para el desarrollo local.</li> <li>▶ Construcción de un proyecto nacional</li> </ul>
<b>Participación estudiantil</b>	Términos que definen el tipo de participación de los estudiantes en las actividades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Voluntariado.</li> <li>▶ Práctica educativa solidaria con créditos académicos.</li> <li>▶ Servicio obligatorio como requisito para la graduación.</li> </ul>
<b>Docencia, investigación y producción del conocimiento</b>	Términos que refieren a la intersección entre la misión académica y la misión social de la Educación Superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Aprendizaje-servicio.</li> <li>▶ Aprendizaje-servicio solidario.</li> <li>▶ Investigación-acción.</li> <li>▶ Investigación-acción participativa.</li> <li>▶ Community-based research.</li> <li>▶ Investigación comprometida.</li> </ul>

En la vida cotidiana de la educación superior, cada una de estas dimensiones se puede entretrejer con las restantes en distintas combinaciones:

- ▶ una universidad puede desarrollar políticas de extensión que promuevan un servicio comunitario voluntario y que no implique la dimensión académica;
- ▶ otra puede implementar políticas de extensión articuladas con prácticas obligatorias para el desarrollo local y con fuerte articulación en AYSS, o definir el mismo tipo de actividades como parte de las políticas de vinculación con el medio;
- ▶ se puede adoptar la visión de la Responsabilidad Social Universitaria y desarrollar programas de voluntariado sin vinculación curricular o promover el aprendizaje-servicio...

Las variantes y combinaciones pueden ser tantas y tan diversas como lo son las instituciones de educación superior alrededor del mundo.

Si bien cada uno de los términos mencionados en la tabla 2 merecería un desarrollo específico, nos detendremos sólo en los dos términos que hoy definen más frecuentemente la misión social universitaria en su conjunto, y los más difundidos a nivel mundial: Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y Compromiso Universitario (*Engagement*).

En algunas instituciones y países, estos términos se usan prácticamente como sinónimos. En otros, en cambio, representan banderas de campos diversos y a menudo antagónicos. Un antiguo precepto dice que "*al árbol se lo conoce por los frutos*" (Lucas 6:43-45), y en ese sentido entendemos que tanto una Universidad que se considere "comprometida" como una Universidad que se postule como "responsable" deben, antes que nada, respaldar sus dichos desde sus decisiones institucionales y sus prácticas, y sobre todo desde los efectos positivos y transformadores que tenga en su entorno y en las comunidades con las que interactúa.

Por ello, consideramos que resulta más conducente sistematizar y evaluar las prácticas y contenidos curriculares y los programas de investigación desde su relevancia social que discutir qué término es más "políticamente correcto", respetando e invitando a problematizar las políticas y culturas institucionales específicas. En *Uniservitate*, cada institución es invitada a definir sus propios marcos conceptuales y vocabularios, en función de su propia historia institucional y sus contextos nacionales y regionales, y a evaluar con herramientas comunes lo realizado concretamente.

En ese marco, quisiéramos destacar sólo algunos de los aportes que consideramos más significativos entre los desarrollados en torno a los paradigmas de la Responsabilidad y del Compromiso universitario, así como sus puntos en común.

### 3.3.1. Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

El concepto surge originalmente emparentado con el de "Responsabilidad Social Empresaria" (Vasilescu et al., 2010), por lo que algunos de sus detractores lo identifican con prácticas de marketing o de inversión social orientadas simplemente a redimir las malas prácticas de algunas empresas o a la mejora de la imagen institucional.

En cambio, para François Vallaey, uno de sus principales teóricos, la auténtica RSU es una *"reforma institucional integral"*<sup>63</sup>. En su visión y la de otros autores, la RSU debe partir de examinar el currículum oculto de la universidad, para revisar los valores éticos que implícita o explícitamente se incorporan a la formación profesional y desarrollar un movimiento de reforma integral que incluya la participación de estudiantes y docentes tanto en iniciativas sociales como en la producción de investigaciones orientadas al desarrollo sostenible (Vallaey y Carrizo, 2006; Vallaey et al., 2009).

*Uno de los principales aportes de la perspectiva de la RSU ha sido probablemente la de incorporar al modelo de los tres pilares tradicionales un "cuarto pilar": el de la propia gestión universitaria*

Uno de los principales aportes de la perspectiva de la RSU ha sido probablemente la de incorporar al modelo de los tres pilares tradicionales un "cuarto pilar": el de la propia gestión universitaria.

*(RSU es) La habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable (AUSJAL, 2009:15, el destacado es nuestro).*

Desde este punto de vista, la misión social atraviesa todas las misiones, y pasa a formar parte central de las políticas institucionales. Es desde esa integralidad de la institución que se genera y se gestiona el vínculo con el resto de la sociedad:

63 Vallaey, François (2004). Responsabilidad Social Universitaria: Hacia una definición madura del concepto. Presentación Power Point. <http://www.pucp.edu.pe/dapseu> Consultado en agosto de 2005.

*"(...) la RSU no es sinónimo de extensión solidaria extracurricular. Es la gestión integral y transversal de todos los impactos sociales y ambientales de las IES, desde todos los procesos de formación, investigación, extensión y gestión organizacional, en miras a alcanzar los ODS en su ámbito social de incidencia. Mientras no se entienda esto, no se avanzará en la transformación de la educación superior." (Vallaes et al., 2019:13)*

*"Al promover prácticas de desarrollo sustentable en la gestión de las IES, estas pueden demostrar su compromiso con las prácticas de responsabilidad social. Esta debería estar insertada como parte de la filosofía de la universidad, como una manera de ser, operar y practicar. La RSU debería formar parte de los valores centrales y de las funciones de la práctica universitaria en todos los niveles." (Shu-Hsiang Chen et al., 2015)*

*"Es necesario, entonces, establecer un nuevo contrato social entre la universidad y la sociedad, que supere los enfoques de proyección social voluntaria a partir del uso de recursos residuales de la organización, para encaminarnos a una gestión integral más compleja y exigente (...). No se trata de redimir las malas prácticas o la falta de conciencia con gasto de lo que llamamos "inversión social", sino que se trata de establecer una gerencia ética e inteligente que involucre los distintos ámbitos de acción de la organización para servir al mundo y no sólo servirse de él." (UCU, 2016:21-22).*

### **3.3.2. La Universidad comprometida**

El término "compromiso" (*engagement* en la bibliografía en inglés) ha sido usado habitualmente en relación a la misión social de la universidad desde fines del siglo XIX. Especialmente desde la segunda mitad del mismo, cuando comienzan a acuñarse diversos términos para referirse a la investigación comprometida y a las distintas formas de acción solidaria de los estudiantes, el concepto de "compromiso" comenzó a usarse también como un término abarcador del conjunto de las acciones vinculadas a la misión social.

El concepto de "universidad comprometida" ha ido adquiriendo, desde fines del siglo XX, un valor holístico e integrador de todas las misiones, como es el concepto de gestión institucional para la mirada de la RSU.

Así lo afirma, por ejemplo, la agenda "Universia 2010", consensuada por rectores iberoamericanos que entienden al Compromiso Social Universitario como el

*"(...) Decidido compromiso con la cohesión y la inclusión social, la diversidad biológica y cultural, las culturas indígenas, la promoción del desarrollo económico y social, el progreso y el bienestar, y en la resolución de los graves problemas de desigualdad, inequidad,*

*pobreza, género y sostenibilidad de la sociedad actual en el ámbito iberoamericano (...)*  
*Por lo que se proponen el desarrollo de programas y acciones encaminadas a su logro*  
*y manifiestan su intención de fomentar esos valores en sus programas formativos y de*  
*investigación." (Universia, 2010, primer eje 1.1)*

Como se advierte, esta declaración asocia claramente a la misión social con los "programas formativos y de investigación", reafirmando la necesaria integración de las misiones.

"Campus Engage", la red que asocia a las universidades irlandesas, establece diez principios en su "Carta para la educación cívica y el compromiso con la comunidad" (2018:13)<sup>64</sup>, destacando que:

*"Promoveremos el compromiso cívico y comunitario a través de variedades de aprendizajes basados en la comunidad, la investigación comunitaria, becas públicas y actividades de voluntariado y tratando de alinearlas con las misiones de enseñanza, investigación y divulgación"*

Por su parte, el Proyecto Marco Europeo para el Compromiso con la comunidad en la Educación Superior (TEFCE por sus siglas en inglés)<sup>65</sup> expresa que:

*"(...) el Compromiso se refiere a un proceso por el cual las universidades emprenden actividades conjuntas con comunidades externas de una manera que es mutuamente beneficiosa, aunque cada parte se beneficie de una manera diferente."*

Como se puede advertir de estas citas provenientes de diversas partes del mundo, el término compromiso se asocia tanto al compromiso social como al cívico.

La dimensión del compromiso cívico y, en general, la perspectiva política que en muchas regiones es abrazada por el concepto de compromiso están probablemente entre los aportes más significativos de esta perspectiva.

Si bien el concepto de compromiso cívico (Watson et al., 2013) abarca las mismas amplias dimensiones del compromiso social, en cuanto aborda idénticas problemáticas sociales y ambientales, se diferencia por su énfasis en la dimensión de la formación de los estudiantes para la ciudadanía a través de la práctica, y por explicitar la importancia de la contribución de una universidad comprometida en las políticas públicas que puedan conducir al bien común.

*"... 'la finalidad de la universidad no es servir al capital privado, sino al bien público' (Rojas Mix, 2007). Se trata de formar un profesional-social, intelectualmente preparado para*

64 <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2018/12/Measuring-HE-Civic-Community-Engagement-A-Framework-Web.pdf>

65 <https://www.tefce.eu> y <https://drive.google.com/file/d/1l6UG2Qf4-ulbXM3IVqU0Us45qMUeN2C8/view>

*ejercer con eficiencia destrezas profesionales y conscientemente formado en sus deberes solidarios de ciudadano, (...) y de ser humano.” (Cecchi et al., 2009:37)*

En este sentido, la mirada del “compromiso universitario” confronta con algunas de las concepciones de la RSU –las orientadas principalmente al mundo empresario y a la sociedad civil–, pero tiene muchos puntos en común con otras, como por ejemplo la visión de RSU de la chilena Mónica Jiménez, quien fundara “Universidad Construye País” justamente partiendo de la responsabilidad institucional del sistema universitario con respecto a la construcción de un modelo nacional sustentable (UCP, 2001).

#### 4. La misión social de la Educación Superior en el siglo XXI

Si bien algunas de las rivalidades terminológicas subsisten, en el siglo XXI es cada vez más habitual que los términos RSU, compromiso social y compromiso cívico se utilicen conjuntamente y a veces casi como sinónimos.

Es el caso de la Red Talloires, una de las redes que congrega a nivel mundial a centenares de universidades comprometidas, en su presentación articula los tres términos:

*“La Red Talloires de universidades comprometidas es una creciente coalición global de cuatrocientos diez rectores, presidentes y vice-cancilleres de setenta y nueve países, que se han comprometido públicamente a fortalecer los roles de responsabilidad cívica y social de sus instituciones. Es la más grande red internacional enfocada especialmente en el compromiso cívico universitario.”<sup>66</sup>*

Por otra parte, desde fines del siglo XX se comienza a verificar una rápida multiplicación de especialistas y de experiencias que comienzan a dar mayor visibilidad e importancia a la cuestión de la misión social. En este marco, y como se advertirá de la lectura de los capítulos siguientes, especialmente desde fines del siglo XX la pedagogía del aprendizaje-servicio comienza a adquirir también mayor visibilidad y a difundirse en muy diversos contextos geográficos y culturales.

##### 4.1. Ordenando la “torre de Babel”: hacia un modelo articulado de las misiones en una universidad comprometida

Desde fines del siglo XX y hasta la actualidad, diversos autores e instituciones han tratado de “poner orden en la torre de Babel” de las múltiples y diversas terminologías del siglo

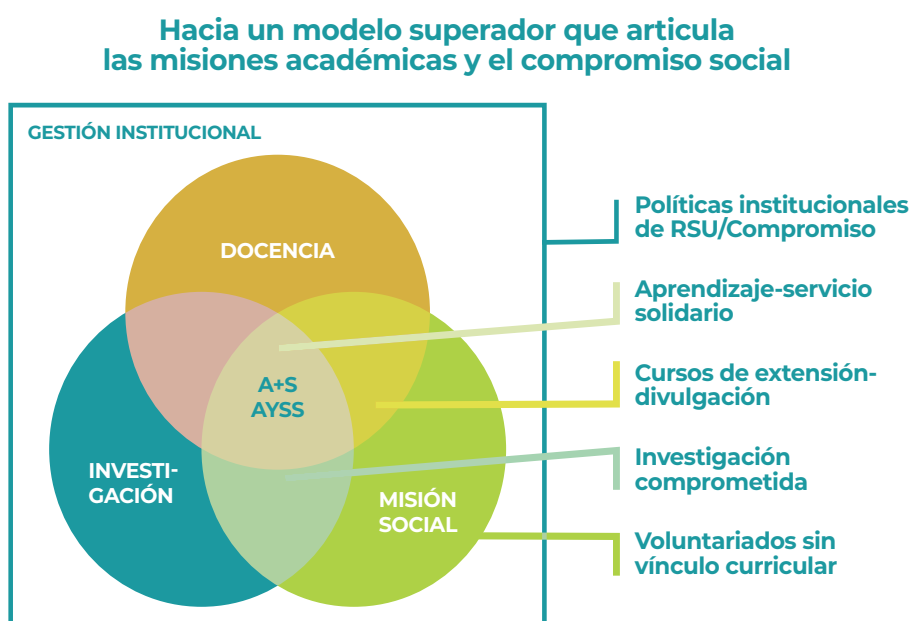
66 <https://talloiresnetwork.tufts.edu/who-we-are/>



XX en torno al compromiso social de la universidad. Al mismo tiempo, los grandes desafíos globales, que obligan cada vez más al trabajo interdisciplinario y en redes, han buscado proponer nuevas formas de sinergia entre las "tres misiones", construyendo políticas institucionales mejor articuladas.

En la figura 7 se intenta dar cuenta de la reflexión que se viene realizando en estas dos primeras décadas del siglo XXI sobre este nuevo modelo de "universidad comprometida".

Como se ve, a los tradicionales "tres pilares", se suma el ya mencionado "cuarto pilar" de la gestión institucional, es decir el pilar que define, acompaña y vuelve viables y sustentables, desde la gestión, las políticas generales de compromiso o de RSU del conjunto de la institución.



**FIGURA 7:** Hacia un modelo articulado de gestión institucional de la misión social

A través de una gestión comprometida/responsable, la misión social se expresa y articula transversalmente en la docencia, la investigación y la extensión (esta última bajo diversas denominaciones), tanto en las distintas intersecciones entre las misiones (cursos de divulgación, investigación comprometida, aprendizaje-servicio), como en las actividades propias de cada pilar: el voluntariado, la docencia y la investigación tradicionales.

En este modelo articulado, como señala el especialista británico Younger (2009:22),  
*"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".*

Como se intenta explicitar en la figura 7, el aprendizaje-servicio está justamente en el corazón de este nuevo paradigma, en ese lugar donde se encuentran y articulan la extensión, la docencia y la investigación, en diálogo institucional con la comunidad.

Las políticas institucionales contribuyen a que todas las misiones se articulen y abran caminos de diálogo con la comunidad, de manera de volver más permeables los muros de lo que antes era la torre de marfil. Las propuestas de aprendizaje-servicio contribuyen a "suavizar los muros del aula" (UNESCO, 2022:54) no solo para salir hacia la comunidad, sino también para permitir un movimiento de entrada desde la comunidad, para que lo que se aprende en el terreno incida en la manera de enseñar, en los objetivos de investigación, en las maneras de vincularse con la comunidad e incidir en la solución de los problemas abordados.

Este modelo articulador de las misiones puede parecer todavía utópico en algunas universidades tradicionales, pero ya hay en todo el mundo múltiples ejemplos de este tipo de políticas institucionales (Jouannet y Arocha, 2022). A partir de la investigación de modelos integrados de universidad comprometida o socialmente responsable, autores contemporáneos han propuesto diversos modos de sistematización de las dimensiones a abarcar en una misión social articulada. Por ejemplo, el National Co-ordinating Centre for Public Engagement de Gran Bretaña (NCCPE) propone siete "Dimensiones del compromiso público universitario" (Hart, Norhtmore & Gerhardt, 2009:14), que se presentan a continuación en la figura 8.

FIGURA 8: Dimensiones de la Universidad comprometida. (NCCPE-Hart, Norhtmore & Gerhardt, 2009:14-15).

DIMENSIONES DEL COMPROMISO	EJEMPLOS DE COMPROMISO	POSIBLES INDICADORES	POSIBLES MÁXIMOS NIVELES DEL COMPROMISO/ RESULTADOS
<p><b>1. Acceso público a los servicios</b></p> <p>Uso comercial y no comercial.</p> <p>Áreas abiertas y restringidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Acceso a las bibliotecas universitarias</li> <li>▶ Acceso a los edificios de la universidad y a las instalaciones físicas, por ejemplo, para conferencias, reuniones, eventos, alojamiento, jardines, etc.</li> <li>▶ Estructuras compartidas, como, por ejemplo, museos, galerías de arte, etc.</li> <li>▶ Acceso público a las instalaciones deportivas</li> <li>▶ Escuelas deportivas de verano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Número de público que accede a las instalaciones</li> <li>▶ Accesibilidad</li> <li>▶ Precio de entrada</li> <li>▶ Encuestas de satisfacción del público.</li> <li>▶ Grado de respuesta</li> <li>▶ Gestión de relaciones públicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Mayor apoyo público a la institución</li> <li>▶ Un público mejor informado</li> <li>▶ Mejora de la salud y el bienestar</li> </ul>

DIMENSIONES DEL COMPROMISO	EJEMPLOS DE COMPROMISO	POSIBLES INDICADORES	POSIBLES MÁXIMOS NIVELES DEL COMPROMISO/ RESULTADOS
<p><b>2. Acceso público al conocimiento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Acceso a los contenidos curriculares establecidos</li> <li>▶ Eventos de participación pública como, por ejemplo, ferias de ciencia, Science Shops o talleres de ciencia</li> <li>▶ Base de datos de la experiencia y los conocimientos de la universidad, de acceso público</li> <li>▶ Participación pública en la investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Número de público accediendo / participando</li> <li>▶ Encuestas de satisfacción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Aumento de la calidad de vida y del bienestar</li> <li>▶ Aumento de capital social / cohesión social / inclusión social</li> <li>▶ Ampliación del conocimiento público</li> </ul>
<p><b>3. Compromiso de los estudiantes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Voluntariado estudiantil</li> <li>▶ Aprendizaje experiencial como, por ejemplo, periodos de práctica en comunidad, proyectos de investigación colaborativos</li> <li>▶ Compromiso curricular</li> <li>▶ Actividades dirigidas por los estudiantes como, por ejemplo, arte, medio ambiente, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Número de voluntarios</li> <li>▶ Número de horas trabajadas</li> <li>▶ Registro de aprendizaje-servicio: apoyo formal y crédito académico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Mayor valoración por parte de los estudiantes del compromiso cívico y la participación política</li> <li>▶ Beneficios para los estudiantes / organizaciones / usuarios / comunidad / relaciones públicas de la universidad</li> </ul>
<p><b>4. Compromiso de la facultad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Los centros de investigación recurren a asesores de la comunidad para el apoyo / la dirección</li> <li>▶ Voluntariado fuera de las horas laborales, por ejemplo, en las juntas directivas de las organizaciones benéficas locales</li> <li>▶ Compromiso social / comunitario como parte específica del trabajo del personal universitario</li> <li>▶ Políticas de promoción que recompensan el compromiso social</li> <li>▶ Mesa de ayuda para la investigación / juntas de asesoramiento</li> <li>▶ Conferencias públicas</li> <li>▶ Servicios para ex-alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Número de voluntarios</li> <li>▶ Número de horas trabajadas</li> <li>▶ Atrae reconocimiento profesional formal/progreso en la carrera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Beneficio social para la comunidad</li> <li>▶ Mayor valoración del compromiso cívico en el personal universitario</li> <li>▶ Compromiso institucionalizado de la facultad</li> <li>▶ Una investigación más "fundamentada"</li> </ul>
<p><b>5. Ampliación de la participación (igualdad y diversidad)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Ampliación del reclutamiento y de la tasa de éxito de los estudiantes de procedencias no tradicionales, mediante iniciativas innovadoras como, por ejemplo, cursos de acceso, asistencia financiera, tutoría entre pares</li> <li>▶ Una estrategia disponible al público para fomentar el acceso de los estudiantes con discapacidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Número de estudiantes de procedencia no tradicional / de comunidades excluidas</li> <li>▶ Número de niños en guarda reclutados</li> <li>▶ Tasas de retención</li> <li>▶ Monitoreo de igualdad y diversidad</li> <li>▶ Programas de mentoría para estudiantes "no tradicionales"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Mejoramiento del reclutamiento y la retención de estudiantes universitarios, especialmente de las comunidades excluidas</li> <li>▶ Destino de quienes abandonan la educación superior</li> </ul>

DIMENSIONES DEL COMPROMISO	EJEMPLOS DE COMPROMISO	POSIBLES INDICADORES	POSIBLES MÁXIMOS NIVELES DEL COMPROMISO/ RESULTADOS
<p><b>6. Promoción de la regeneración económica y de la empresa en el compromiso social</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Colaboración en la investigación y transferencia de tecnología</li> <li>▶ Satisfacción de las necesidades de cualificación regionales y apoyo a las iniciativas de las PYMES para ampliar la innovación y el diseño, por ejemplo, reuniendo al personal universitario, los estudiantes y los miembros de la comunidad para diseñar, desarrollar y verificar la tecnología de apoyo (AT) destinada a las personas con discapacidad</li> <li>▶ Servicios de asesoramiento empresarial que ofrecen apoyo a las colaboraciones entre la comunidad y la universidad (por ejemplo, empresas sociales)</li> <li>▶ Premios para proyectos empresariales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Número de iniciativas/empresas apoyadas</li> <li>▶ Premios de la universidad a la actividad emprendedora</li> <li>▶ Mecanismos para proveer devolución sistemática a los socios comunitarios</li> <li>▶ Número de cursos ofrecidos, de aprendizaje basado en la comunidad</li> <li>▶ Número de departamentos/ staff/ estudiantes involucrados</li> <li>▶ Ejemplos de resultados del staff por compromiso curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Regeneración económica local / regional</li> <li>▶ Beneficio social y económico para la comunidad</li> <li>▶ Ejemplos efectivos de colaboraciones innovativas</li> <li>▶ Alianzas con la comunidad expandidas y efectivas.</li> <li>▶ Mejora de la docencia e investigación comprometida</li> <li>▶ Docencia, aprendizaje e investigación que involucra docentes, estudiantes y comunidad en colaboración mutuamente beneficiosa</li> </ul>
<p><b>7. Relaciones institucionales y creación de lazos de colaboración</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ División u oficina universitaria para el compromiso con la comunidad</li> <li>▶ Programas de investigación colaborativos basados en la comunidad y capaces de responder a las necesidades identificadas por la comunidad misma</li> <li>▶ Redes de aprendizaje / difusión / intercambio de conocimientos que involucran a la comunidad y a la universidad</li> <li>▶ Miembros de la comunidad en los organismos de gobierno</li> <li>▶ Ceremonias públicas, premios, concursos y eventos</li> <li>▶ Un sitio web con páginas de la comunidad</li> <li>▶ Políticas de igualdad; selección de personal; adquisición de bienes y servicios; responsabilidad ambiental</li> <li>▶ Enlaces internacionales</li> <li>▶ Conferencias con acceso público y que tratan cuestiones de interés público</li> <li>▶ Servicios de asistencia técnica</li> <li>▶ Responsabilidad social corporativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ El compromiso público es identificado como prioritario en la misión institucional, los planes estratégicos, los premios y celebraciones, la recolección de datos, los materiales de marketing, etc.</li> <li>▶ Proporción del total del presupuesto operativo dedicado al compromiso</li> <li>▶ Infraestructura de apoyo al compromiso</li> <li>▶ Sistema para evaluar las percepciones de la comunidad sobre el compromiso institucional con la comunidad local</li> <li>▶ Se utilizan datos de evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Una inversión estratégica de recursos más eficaz</li> <li>▶ Conservación de los recursos naturales y reducción del impacto medioambiental</li> <li>▶ Alianzas comunitarias ampliadas y eficaces</li> <li>▶ Beneficio social y económico para la comunidad</li> </ul>

En el caso de *Campus Engage*, la red de educación superior comprometida de Irlanda, se plantean "cinco dimensiones de una universidad comprometida":

1. Investigación comprometida.
2. En el marco de la enseñanza y el aprendizaje se acredita el aprendizaje e investigación comprometidos con la comunidad.
3. Voluntariado estudiantil.
4. Compromiso y participación pública.
5. Infraestructura y arquitectura institucional. (Campus Engage, 2018:6)

Por su parte, Vallaey y Carrizo (2006:2) señalan cuatro "ejes de acción que guían a las universidades hacia una gestión socialmente responsable":

1. **Impactos de funcionamiento organizacional:** impactos en la vida de su personal administrativo, docente y estudiantil; impacto en su medioambiente (desechos, deforestación, polución atmosférica por transporte vehicular, etc.).
2. **Impactos educativos:** impacto directo sobre la formación de los jóvenes y profesionales, su manera de entender e interpretar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas en su vida. Influye asimismo sobre la deontología profesional, orienta (de modo consciente o no) la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social.
3. **Impactos cognoscitivos y epistemológicos:** La universidad orienta la producción del saber y las tecnologías, incentiva (o no) la fragmentación y separación de los saberes. Promueve el elitismo científico o, al contrario, la democratización de la ciencia. Influye sobre la definición y selección de los problemas de la agenda científica.
4. **Impactos sociales:** La Universidad tiene un impacto sobre la sociedad y su desarrollo económico, social y político. Es un referente y un actor social, que puede promover (o no) el progreso, que puede crear (o no) capital social, vincular (o no) la educación de los estudiantes con la realidad social exterior, etc.

Más allá de los diversos matices de cada una de estas propuestas, la visión común que se presenta de una universidad comprometida es una visión holística, integral, que abarca todas las dimensiones de la vida institucional y que puede ser evaluada en forma muy concreta, verificando cuestiones tan diversas como la accesibilidad física a los edificios de las personas con discapacidad; cuántos estudiantes provienen de contextos vulnerables; la eficacia del manejo de los residuos del campus, o las condiciones de trabajo de los empleados.

En este marco, el aprendizaje-servicio no es el único indicador del compromiso universitario, pero sí es un componente sumamente significativo. Como se puede constatar, según las perspectivas de los diversos autores, las prácticas de aprendizaje-servicio pueden encuadrarse como "aprendizaje comprometido" (Campus Engage, Irlanda); como aprendizaje-servicio pero también como "aprendizaje experiencial" o "aprendizaje basado en la comunidad" (NCCPE, Reino Unido), o puede identificarse entre los factores que conducen a los "impactos educativos" de la RSU (F. Vallaeys). Con estas diversas conceptualizaciones, hoy puede afirmarse que el aprendizaje-servicio está presente en todas las visiones integrales de la misión social de la educación superior.

De hecho, y como se puede advertir en los capítulos siguientes, en los últimos años pareciera estarse fortaleciendo en todo el mundo el apoyo a nuevos modelos de organización de la misión social de la educación superior, que superen las inercias de la torre de marfil y la fragmentación de las misiones para avanzar hacia modelos de educación superior mejor articulados en su gestión de la misión social. En ese marco, la pedagogía del aprendizaje-servicio cobra una significación crucial en la articulación de las tres misiones y la generación de proyectos superadores de las didácticas tradicionales (Martínez, 2008; Osman & Petersen, 2013; Ma Hok-ka et al, 2018).

### **Hacia un modelo articulado de las misiones, la identidad y la espiritualidad en una educación superior católica comprometida**

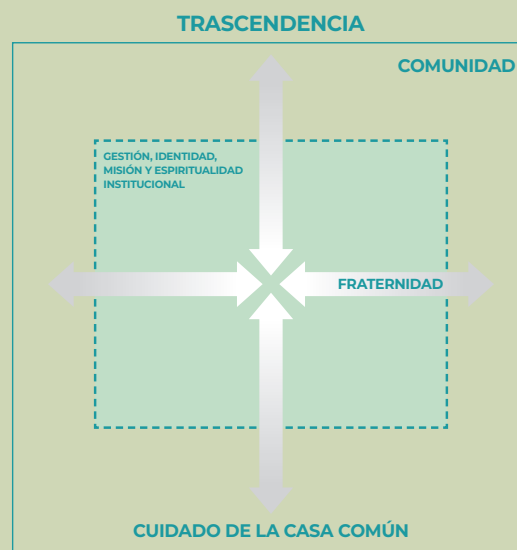
En las ICES, al desafío de gestionar articuladamente las misiones de docencia, investigación y compromiso social y cívico se suma el de permear esas misiones con la específica identidad y espiritualidad, íntimamente ligadas a la misión evangelizadora que comparte con toda la Iglesia (EN 13-20; ECE, 48-49).

Como se señaló anteriormente, durante el siglo XX la influencia del modelo de "las tres misiones" llevó a muchas ICES a estructurar la identidad y misión específica como una "cuarta misión", en paralelo con las de docencia, investigación y proyección social.

En una visión de articulación integral de todas las misiones, y como se intenta graficar en la figura 9, la identidad y misión evangelizadora de la educación superior católica está tensionada por la simultánea búsqueda del cuidado de la casa común, la construcción de un diálogo fraterno con las personas y las culturas contemporáneas, y la orientación a la trascendencia y un diálogo con Dios personal e institucional al mismo tiempo.

Como afirmó el papa Francisco a los estudiantes universitarios en la JMJ de Lisboa:

*"Ser una universidad católica quiere decir sobre todo esto: que cada elemento está en relación con el todo y que el todo se encuentra en las partes. De ese modo, mientras se adquieren las competencias científicas, se madura como personas, en el conocimiento de sí mismos y en el discernimiento del propio camino."* (Papa Francisco, 2023)



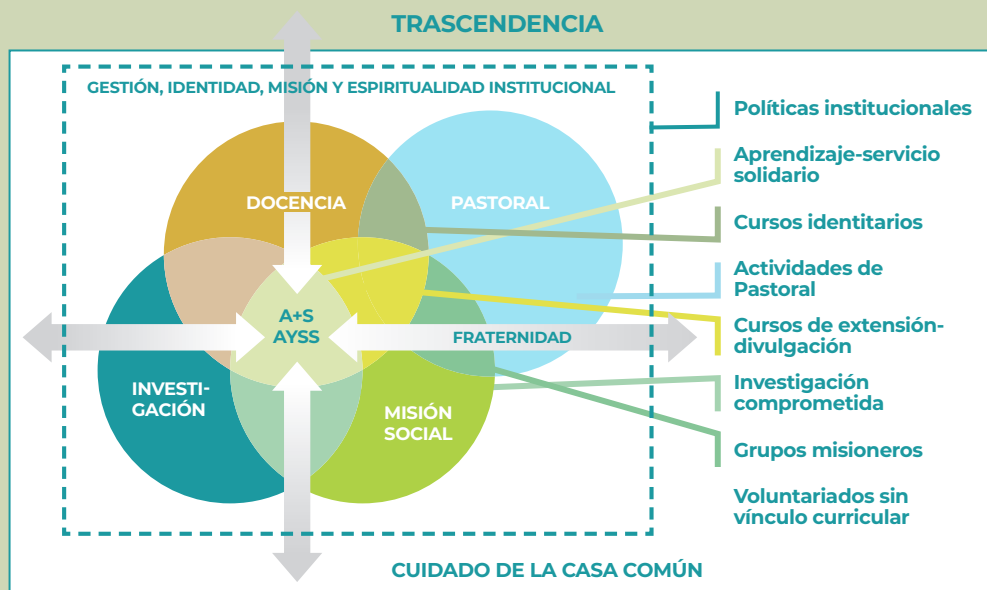
**FIGURA 9:** Articulación de las misiones y la identidad y espiritualidad institucional en las ICES

En esta última búsqueda, es parte fundamental de la identidad de una universidad católica –y por eso la hemos especificado– la construcción de una espiritualidad no sólo personal sino institucional (Gargantini, 2022), una espiritualidad que –refleje o no un carisma particular dentro de la Iglesia (Wodka, 2022)– esté abierta al diálogo ecuménico e interreligioso, así como a la búsqueda de sentido de quienes no profesan ninguna religión (Pushpalata, 2021; Isola y Gherlone, 2022).

En los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio en las ICES bajo la lógica de los “cuatro pilares”, cuando las acciones de aprendizaje-servicio eran promovidas desde las áreas académicas a menudo excluían la dimensión espiritual. Sin embargo, para que el AYSS pueda constituirse en un componente crucial de la articulación de todas las misiones en una ICES, resulta fundamental incorporar en sus procesos de gestión y reflexión la dimensión de la espiritualidad, una cuestión tratada en los anteriores volúmenes de esta colección (Isola y Gherlone, 2022; Jouannet y Arocha, 2023).

En la figura 10 se intenta expresar un modelo de educación superior católica que ordena a través de las políticas institucionales su propia "torre de Babel", y articula todas sus misiones en torno a su identidad y espiritualidad, implicando todas las dimensiones antes señaladas.

**FIGURA 10:** Aprendizaje-servicio y articulación de las misiones y la identidad y espiritualidad institucional en las ICES



Como se ilustra en la figura 10, a los efectos prácticos, la identidad, misión y espiritualidad de una universidad católica se expresa en el mismo tipo de programas que en cualquier otra institución de educación superior comprometida: programas de aprendizaje-servicio, cursos de divulgación, investigación comprometida, voluntariados... Junto a estas, aparecen actividades específicas como las de la Pastoral Universitaria y otras articuladas, como los cursos identitarios (Teología, Catequesis, Ciencia y Fe u otros) y las actividades que articulan lo social y lo evangelizador, como los grupos misioneros y otras acciones en territorio.

Incluyendo el conjunto de estas actividades, la gestión de las misiones en una ICES implicaría que la identidad, misión y espiritualidad no sólo se expresen en las actividades específicas "identitarias", sino que atraviesen transversalmente todas las actividades de docencia, investigación y misión social.

Esto, que puede sonar demasiado abstracto o inalcanzable en instituciones con débil identidad, se verifica –sin embargo– en un sinnúmero de



ejemplos concretos, como en los casos que se presentan en el volumen sobre institucionalización del aprendizaje-servicio, en esta misma colección (Jouannet y Arocha, 2023).

Por ejemplo, las instituciones inspiradas por el carisma de san Ignacio de Loyola tienen una larga tradición no sólo de compromiso social concreto, sino también de reflexión en cuanto a la relación entre el carisma ignaciano y su modelo de gestión de la responsabilidad social en diversas regiones, como las producidas en América Latina por AUSJAL<sup>67</sup> (AUSJAL, 2009) y en Europa por la Red Kircher<sup>68</sup> (Claudia Mora Motta, 2022). En este momento, diversos carismas están dando su impronta específica a sus programas institucionales de aprendizaje-servicio en muchas ICES, como en el caso del carisma franciscano (Horan, 2022), el de La Salle (Valenzuela, 2022), el de Marcelino Champagnat<sup>69</sup> y el de Don Bosco (CIOFS Scuola-FMA, 2019). Estas reflexiones desde los carismas pueden iluminar también a las ICES que, sin pertenecer a una congregación determinada, debieran también poder desarrollar una espiritualidad institucional que se encarne en la propia identidad.

En estos procesos, en las palabras del papa Francisco "*es importante concretar*" (Papa Francisco, 2017:1). En función de su misión e identidad, y de su contexto particular, una Universidad católica puede requerir de decisiones institucionales concretas en cuanto a una diversidad de cuestiones: hacer o no obligatoria la participación en actividades de servicio social y/o de aprendizaje-servicio, y en cómo y cuánto acompañarlas; establecer centros de investigación específicos para expresar su preocupación social (como el "*Research for the Common Good*"<sup>70</sup> del *Center for Social Concerns*<sup>71</sup> de la universidad de Notre Dame o el "*Observatorio de la Deuda Social*"<sup>72</sup> de la Pontificia Universidad Católica Argentina); incluir con mayor o menor peso en el currículo académico carreras y asignaturas que tengan que ver específicamente con la proyección social de cada perfil profesional, y con el desarrollo de competencias específicas para la identificación y resolución de problemáticas socio-ambientales, y tantas otras decisiones institucionales más.

67 <https://www.ausjal.org/red-de-homologos-de-responsabilidad-social-universitaria/>

68 <https://kirchernetwork.org/projects/hest/>

69 <https://www.maristascruzdelsur.org/2022/11/07/aprendizaje-servicio-en-los-centros-educativos-maristas/>

70 <https://socialconcerns.nd.edu/research-for-the-common-good/>

71 <https://socialconcerns.nd.edu/>

72 <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/720>

Ya bien entrado el siglo XXI, podría reconocerse a una universidad católica de excelencia no sólo por su lugar en los rankings académicos, sino por cómo concretiza, a través de todas sus misiones, el estar "*en salida hacia las periferias existenciales*" (EG, 20-24), por la visibilidad de su identidad católica y por su concreta contribución solidaria al bien común.

Un ejercicio interesante de evaluación en este sentido es recorrer los sitios web institucionales en busca de los rasgos identitarios y el compromiso social. Cuando hacen falta muchos clics para llegar al rincón del compromiso social o la pastoral universitaria, en general es porque esas expresiones centrales de la misión no pesan lo suficiente en la dinámica de la gestión institucional.

Como el resto del sistema de educación superior a nivel mundial, la educación superior católica enfrenta el reto de la relevancia frente a los grandes desafíos que hoy enfrenta la humanidad y su casa común. En ese camino, y como plantearemos en el último punto, resulta notable la coincidencia entre el llamamiento de organismos internacionales y el del Pacto Educativo Global en cuanto a responder a esos desafíos desde una educación para la cooperación y la solidaridad, que se sirva del aprendizaje-servicio para concretar en didácticas y acciones concretas esos grandes objetivos (UNESCO, 2021:35; UNESCO, 2022:52; Papa Francisco, 2017; Pacto Educativo Global, 2022:34).

#### **4.2. El aprendizaje-servicio como pedagogía del futuro de la Educación Superior**

En las primeras dos décadas del siglo XXI, un número creciente de instituciones está apuntando a fortalecer la misión social como algo crucial para que la educación superior pueda responder adecuadamente a los desafíos del presente y el futuro. Los congresos y publicaciones sobre el tema se han multiplicado en todos los continentes, así como las experiencias concretas de desarrollo de políticas y programas (Jouannet y Arocha, 2022).

En ese marco, se destaca al aprendizaje-servicio como una de las propuestas pedagógicas que puede contribuir a concretar estos objetivos. Como se advierte en los capítulos siguientes, la difusión del aprendizaje-servicio se ha acelerado a nivel global en las últimas décadas, generando procesos de fuerte inculturación de esta propuesta pedagógica en la diversidad de contextos regionales, tradiciones pedagógicas y demandas locales.

El panorama global del aprendizaje-servicio ya no se centra tanto en la difusión del modelo norteamericano como en los años '90, sino que exhibe una rica variedad "poliédrica"<sup>73</sup> con diversidad de lenguajes y expresiones, pero una fundamental unidad de objetivos. Esta unidad en la diversidad se manifiesta en el surgimiento, en las primeras décadas del siglo XXI, de numerosas redes nacionales, regionales y mundiales en las que convergen especialistas y practicantes<sup>74</sup>, así como asociaciones internacionales que reúnen a los investigadores del campo, como IARSLCE<sup>75</sup> o ACES<sup>76</sup>.

En los últimos años, numerosos documentos internacionales han subrayado la importancia de fortalecer la misión social de la educación superior, y en ese marco al aprendizaje-servicio. Entre ellos, nos detendremos a continuación en los más recientes documentos de la UNESCO sobre la educación superior hacia 2050 y la educación del futuro, publicados entre 2021 y 2022, y en los del Vaticano sobre el Pacto Educativo Global (2019-2022), que presentan coincidencias significativas en cuanto a la importancia del aprendizaje-servicio.

#### 4.2.1. UNESCO: aprendizaje-servicio y educación para el futuro

En el documento "Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior" (UNESCO, 2021) se presentan los resultados de una amplia consulta mundial, y se señala:

*"Los encuestados señalaron que la educación superior suele ser muy teórica, pero cuando los estudiantes se gradúan, se encuentran en un mundo laboral que exige conocimientos técnicos inmediatos. Hay que preparar a los estudiantes para el 'mundo real' y la educación superior puede facilitar este proceso mediante diversos modelos de motivación. La idea de 'hacerlo de verdad' se percibe claramente como un mensaje para el futuro. Esto se refiere tanto a la forma en que se prepara a los estudiantes como a la practicidad de lo que se les presenta.*

*La clara insistencia de los encuestados en una mayor relevancia apunta a la percepción de una desconexión entre lo que hace la educación superior y cómo ésta satisface las necesidades actuales y futuras de las comunidades que la rodean. En otras palabras, según la consulta pública, **todo lo que hace la enseñanza superior debería estar al servicio***

73 "Entre la globalización y la localización también se produce una tensión. Hace falta prestar atención a lo global para no caer en una mezquindad cotidiana. Al mismo tiempo, no conviene perder de vista lo local, que nos hace caminar con los pies sobre la tierra. (...) El modelo no es la esfera, que no es superior a las partes, donde cada punto es equidistante del centro y no hay diferencias entre unos y otros. El modelo es el poliedro, que refleja la confluencia de todas las parcialidades que en él conservan su originalidad." Papa Francisco, EG 234-236.

74 <https://clayss.org/redes>

75 <https://www.iarslce.org/>

76 <https://academyofces.org/>

**de la sociedad y las comunidades.** Esto se aplica a los niveles local, nacional, regional y mundial ya que las instituciones de educación superior pueden centrarse en una comunidad a un nivel determinado en función de sus competencias." (UNESCO, 2021:35, las negritas son propias).

Quisiéramos subrayar que, de acuerdo con lo recogido por la consulta mundial, la aspiración a que se prepare a los estudiantes para "el mundo real" y se enseñe a "hacer de verdad" está directamente relacionada con la conexión entre la educación superior y las demandas de las comunidades que la rodean, y en última instancia, con su relevancia como institución.

En otras palabras: las instituciones de educación superior que se aferren al antiguo paradigma de la "torre de marfil" correrán el riesgo de volverse cada vez más irrelevantes para su contexto. Las nuevas generaciones y sus familias aspiran a una educación superior que "sirva", no sólo para el desarrollo profesional individual, sino también que colabore en la resolución de los graves y complejos problemas que hoy aquejan a la humanidad tanto a nivel local como global. Por ello, entre las seis recomendaciones finales del documento, la quinta es justamente "*Esforzarse porque la educación superior sea más relevante*" (UNESCO, 2021:57), y se señala:

*"Es necesario reforzar la transferencia de conocimientos de lo que se aprende en la educación superior a lo que se practica a nivel local, nacional y mundial. La educación superior sabe cómo innovar y puede aplicar este conocimiento para innovar su programación, investigación, cultura, cooperación y uso de la tecnología. Los estudiantes y los profesores pueden impulsar las transformaciones desde dentro, y los responsables políticos y la sociedad civil pueden promover el cambio a través de la financiación, las asociaciones y la orientación."* (UNESCO, 2021:57)

Las recomendaciones para la educación superior del futuro surgidas a partir de la consulta global debieran leerse también en el contexto del último documento global de UNESCO, elaborado por un amplio conjunto de expertos internacionales: "*Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*" (2022).

En ese documento, elaborado en el contexto de la inmediata post-pandemia, se plantea el rol de la educación en respuesta a los urgentes desafíos que se le plantean a la humanidad, y sostiene:

*"Nos enfrentamos a un doble reto: cumplir la promesa de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos, y aprovechar plenamente el potencial transformador de la educación como vía para un futuro colectivo sostenible."*

*Para ello, necesitamos un nuevo contrato social para la educación que pueda reparar las injusticias, al tiempo que transforma el futuro." (UNESCO, 2022:III)*

**"Reimaginar el futuro juntos exige pedagogías que promuevan la cooperación y la solidaridad.** *Cómo aprendemos debe estar determinado por el 'por qué' y el 'qué' aprendemos." (...) Las pedagogías de cooperación y solidaridad deben basarse en principios compartidos de no discriminación, respeto por la diversidad y justicia reparadora, y enmarcarse en una ética de asistencia y de reciprocidad. Necesariamente, exigen un aprendizaje participativo, colaborativo, de resolución de problemas, interdisciplinario, intergeneracional e intercultural." (UNESCO, 2022:52, las negritas son propias)*

Frente a estos desafiantes objetivos, el documento ofrece algunas pistas concretas para su realización.

Por un lado, propone a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas como inspiración y currículo para la renovación de la educación:

*"La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce la necesidad de los alumnos de considerar una amplia gama de enfoques convergentes para los problemas a los que se enfrentan. El objetivo 4.7 de los ODS, en particular, precisa que los estudiantes son ciudadanos globales que requieren conocimientos y competencias para construir futuros sostenibles en un mundo cada vez más interdependiente. De cara a 2050 y más allá, fomentar estas capacidades es aún más importante.*

*Los propios ODS ofrecen un marco en torno al cual estructurar un aprendizaje interdisciplinario basado en problemas y proyectos que ayude a los estudiantes a desarrollar las capacidades para avanzar en todo el abanico de objetivos." (UNESCO, 2022:54)*

Cabe señalar que, aún antes de que las Naciones Unidas sistematizara los 17 ODS (ver figura 11), muchas instituciones educativas de todos los niveles y en muy diversas regiones del mundo ya estaban desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio en torno a esos objetivos. De hecho, para cada ODS podrían señalarse proyectos de AYSS recientes o en curso, que constituyen ejemplos concretos de la viabilidad de la propuesta, y muestran su contribución tanto al desarrollo personal y profesional de los estudiantes como a la concreción de los ODS. Una obra colectiva recientemente publicada en España señala los fuertes vínculos que hoy pueden establecerse entre aprendizaje-servicio y ODS (Gómez Villalba, I. y Martínez-Odría, A., 2023).



Producido en colaboración con TROLLBACK+ COMPANY | TheGlobalGoals@trollback.com | +1.212.529.1010  
Para cualquier duda sobre la utilización, por favor comuníquese con: dplcampaign@un.org

FIGURA 11: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)<sup>77</sup>

Por otro lado, el documento de UNESCO sugiere tres propuestas pedagógicas concretas para alcanzar los objetivos de la educación del futuro y superar los modelos tradicionales de la lección expositiva y la enseñanza tradicional:

*“El formato de la lección debe dar paso a pedagogías que valoran la diversidad de métodos y de modalidades de estudio y aprendizaje. (...) Por ejemplo,*

- ▶ *los enfoques educativos basados en problemas y proyectos (...)*
- ▶ *Las pedagogías basadas en la indagación y en la investigación-acción (...)*
- ▶ *Las pedagogías comprometidas con la comunidad y el aprendizaje-servicio.” (UNESCO, 2022:103-104)*

Cabe destacar que es la primera vez que UNESCO menciona explícitamente al aprendizaje-servicio. Si bien en documentos anteriores había hecho referencias implícitas a la propuesta pedagógica, denominándola por ejemplo “enfoques basados en la comunidad” (UNESCO, 2016:34), resulta significativo el lugar que este documento brinda al aprendizaje-servicio.

Por un lado, y en el marco de la propuesta de una educación para la cooperación y la solidaridad, y la búsqueda de un “*aprendizaje participativo, colaborativo, de resolución de problemas, interdisciplinario, intergeneracional e intercultural*”, se subraya la capacidad del aprendizaje-servicio de entablar vínculos entre las instituciones educativas y la comunidad, superando -de alguna manera- el modelo de la torre de marfil:

<sup>77</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

*“El aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario suavizan los muros entre el aula y la comunidad, desafían las suposiciones de los estudiantes y los conectan con sistemas, procesos y experiencias más amplios que sus propias experiencias.” (UNESCO, 2022:54)*

Igualmente significativa es la clara advertencia que plantea frente al riesgo de actitudes paternalistas en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio, actitudes a las que opone el principio de la auténtica solidaridad:

*“Es vital que los estudiantes aborden el **servicio con un espíritu de humildad y libre de paternalismos**, especialmente en relación con personas que quizás se enfrentan a desafíos diferentes.” (...)*

*El aprendizaje-servicio tiene el potencial de atraer **la solidaridad como principio central a las pedagogías que resuelven problemas**, en lugar de favorecer las soluciones que son simplemente las más convenientes.” (UNESCO, 2022:54, las negritas son propias)*

Ya algunos años antes, dos autoras africanas subrayaban la importancia de superar modelos paternalistas en las prácticas de aprendizaje-servicio:

*Tenemos que elegir activamente entre un aprendizaje-servicio como beneficencia y un aprendizaje-servicio como cambio social. (...) El cambio social está estrechamente alineado con un programa de justicia social cuyo fin es trabajar hacia una sociedad en la que individuos y grupos accedan a un trato equitativo y una justa participación en las oportunidades y beneficios de la sociedad.” (Osman & Petersen, 2013:9)*

En esta línea, desde hace más de 20 años en América Latina y otras partes del mundo hemos preferido el término “aprendizaje-servicio solidario” al originario de “aprendizaje-servicio”, justamente para subrayar la necesidad de que el servicio sea auténticamente solidario, no paternalista sino constructor de fraternidad, un vínculo “horizontal” y no desde arriba hacia abajo con las personas y comunidades con las que se colabora, como se explicita en la figura 12 (Tapia, 2003; Tapia y otros, 2015:99-135).

BENEFICENCIA VERTICAL ↓	SOLIDARIDAD HORIZONTAL ↔
<b>Paternalismo</b>	<b>Fraternidad</b>
Dar	Compartir - Don recíproco
Ayudar “desde arriba”	Co-laborar en la solución de problemas
Hacer “para”	Hacer “con”, co-protagonismo
Clientelismo	Empoderamiento
“Nosotros ya sabemos todo”	Intercambio y construcción conjunta de saberes
“Me hace sentir bien”	Empatía, vínculos prosociales
Reproducción de situaciones de injusticia	Reconocimiento de derechos, búsqueda de equidad y justicia

**FIGURA 12:** Beneficencia vertical y solidaridad horizontal.

La reflexión sobre la cuestión del paternalismo y las relaciones de poder en el trato entre las instituciones educativas y las comunidades a las que se desea servir es particularmente necesaria en la educación superior, dado que –normalmente– la disimetría entre la institución universitaria y las organizaciones comunitarias es muy grande, así como la diferencia de nivel de vida de la mayoría de los estudiantes en relación a las personas en contextos de pobreza y marginación (Osman & Petersen, 2013:7-16; Mngomezulu & Paphitis, 2014). Es igualmente importante reconocer las distancias y diferencias entre el saber científico y los saberes populares o ancestrales, sin asumir actitudes descalificadoras o colonizadoras hacia los saberes instalados en la comunidad (Muñoz & Wangoola, 2014).

Finalmente, el documento de la UNESCO enfatiza el carácter inclusivo que puede tener el aprendizaje-servicio:

*“El aprendizaje-servicio no debe ser una búsqueda limitada para los más privilegiados; **todos los alumnos pueden contribuir** a un diálogo para promover el bienestar dentro de sus comunidades. (UNESCO, 2022:54)*

A nivel escolar y en organizaciones sociales suelen encontrarse, con frecuencia, experiencias de aprendizaje-servicio protagonizadas por niños, adolescentes y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad y marginación, con discapacidades o en contextos de encierro, que encuentran en los proyectos de AYSS espacios de afirmación de su autoestima y la posibilidad de salir del lugar de destinatario de la ayuda ajena para ser protagonistas de iniciativas solidarias y de promoción del desarrollo local (Tapia et al., 2015:68-72; PricewaterhouseCoopers-CLAYSS, 2008; Martin, 2018).

Esta vasta experiencia del aprendizaje-servicio inclusivo debería ser tenida en cuenta en la educación superior, no sólo para integrar en los proyectos de aprendizaje-servicio a los estudiantes provenientes de condiciones más vulnerables, sino también en la apertura a asociarse con escuelas y organizaciones que convocan a niños, adolescentes y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad. Estos pueden ser mucho más que destinatarios del servicio de los estudiantes universitarios, pueden ser verdaderos socios y co-protagonistas de los proyectos de aprendizaje-servicio, si se les confía ese rol y se los prepara para asumirlo<sup>78</sup>

---

78 Ver por ejemplo el proyecto de aprendizaje-servicio de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires en colaboración con una escuela agropecuaria al servicio del uso adecuado de los recursos hídricos, Herro, 2002.



#### 4.2.2. El aprendizaje-servicio en el Pacto Educativo Global

Desde el Concilio Vaticano II en adelante, el magisterio de la Iglesia católica ha alentado insistentemente a la educación superior a comprometerse solidariamente con la realidad, como se puede advertir en la compilación de textos en el segundo volumen de la Colección Uniservitate, "La pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica" (Isola y Peregalli, 2021:225-236).

Actualmente, el papa Francisco llama a una Iglesia evangelizadora "en salida" (EG 20), como "hospital de campaña" (Spadaro, 2013) y testimonio de misericordia para todos (EG 193-196). Esto sin duda desafía, para las ICES, los antiguos paradigmas de la universidad como "torre de marfil", e invita muy claramente a poner los saberes académicos al servicio de la sociedad en forma concreta:

*"Es justo que nos interroguemos: ¿Cómo ayudamos a nuestros alumnos a no mirar un grado universitario como sinónimo de mayor posición, sinónimo de más dinero o mayor prestigio social? No son sinónimos. ¿Ayudamos a ver esta preparación como signo de una mayor responsabilidad ante los problemas de hoy, ante la necesidad del más pobre, ante el cuidado del medio ambiente? No basta hacer análisis, descripciones de la realidad; es necesario generar espacios de verdadera investigación, debates que generen alternativas para los problemas de hoy. Qué importante es concretar". (Papa Francisco, 2017)*

En 2019, poco tiempo antes de la publicación de los mencionados documentos de la UNESCO, el papa Francisco lanzó el "Pacto Educativo Global" (Papa Francisco, 2019), en directa relación con estas cuestiones.

En esa convocatoria el Papa llamaba a "reavivar el compromiso por y con las jóvenes generaciones, renovando la pasión por una educación más abierta e incluyente, capaz de la escucha paciente, del diálogo constructivo y de la mutua comprensión". Se trata de "unir los esfuerzos por una alianza educativa amplia para formar personas maduras, capaces de superar fragmentaciones y contraposiciones y reconstruir el tejido de las relaciones por una humanidad más fraterna". (Papa Francisco, 2019)

De alguna manera, el Pacto Educativo Global coincide con el diagnóstico de los especialistas de la UNESCO que, pocos años después, señalaban la necesidad de una educación para la cooperación y la solidaridad para atender a los desafíos del presente y del futuro (UNESCO, 2022).

En función de esos objetivos, el Papa llama a asumir tres "pasos de valentía": tener la valentía de colocar a la persona en el centro, la de invertir las mejores energías con creati-

vidad y responsabilidad, y la de formar personas disponibles que se pongan al servicio de la comunidad.

En cuanto al tercer paso señala:

*"Otro paso es la valentía de **formar personas disponibles que se pongan al servicio de la comunidad**. El servicio es un pilar de la cultura del encuentro: 'Significa inclinarse hacia quien tiene necesidad y tenderle la mano, sin cálculos, sin temor, con ternura y comprensión, como Jesús se inclinó a lavar los pies a los apóstoles.' (...) En esta perspectiva, **todas las instituciones deben interpelarse sobre la finalidad y los métodos con que desarrollan la propia misión formativa**." (Papa Francisco, 2019)*

En función de este llamamiento, el Vaticano publicó un "Vademecum" (Pacto Educativo Global, 2022) en el que, en el contexto de este tercer paso, se hace referencia directa al aprendizaje-servicio:

*"**El verdadero servicio de la educación es la educación al servicio**. Por otra parte, la investigación educativa también reconoce siempre con mayor claridad la dimensión central del servicio a los demás y a la comunidad como instrumento y como fin de la propia educación. Pensemos, por ejemplo, en el gran desarrollo de la didáctica de **aprendizaje-servicio**." (...)*

*"el servicio puede ser no sólo una actividad educativa entre otras (...), sino más radicalmente puede convertirse en el **método fundamental a través del cual todos los conocimientos y habilidades pueden ser transmitidos y adquiridos**. Podemos señalar este proceso como un desarrollo desde una educación al servicio hacia una educación como servicio, según la cual **el prójimo es tanto la vía como la meta del camino de la educación**." (Pacto Educativo Global, 2022:34)*

Así como el documento de la UNESCO propone a los diecisiete ODS como inspiración y currículo para la educación del futuro, el Pacto Educativo Global propone cinco grandes campos temáticos que, de alguna manera, permiten agrupar a los ODS:

- ▶ La dignidad y los derechos humanos.
- ▶ La fraternidad y la cooperación.
- ▶ Tecnología y ecología integral.
- ▶ Paz y ciudadanía.
- ▶ Culturas y religiones.

Creemos que la coincidencia entre la UNESCO y el Vaticano en cuanto a la potencialidad del aprendizaje-servicio para renovar la oferta educativa y formar ciudadanos globales capaces de responder a los grandes desafíos de nuestro tiempo no es casual.

Por un lado, entendemos que esta coincidencia responde a un diagnóstico común sobre la imperiosa necesidad de enfrentar juntos los complejos desafíos de nuestras sociedades y nuestro planeta y, en consecuencia, de educar a las nuevas generaciones para que sean capaces de usar solidariamente sus conocimientos para la transformación de la realidad. Por otro lado, creemos que la madurez que la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio ha alcanzado a nivel global, su flexibilidad para ser adoptada en muy diversos sistemas educativos y contextos culturales, su capacidad de articular teoría y práctica y de motivar a una generación que quiere "ir a lo concreto", la hace particularmente oportuna.

La coincidencia temporal de los documentos del Vaticano y de la UNESCO, y la atención que están generando sobre las propuestas de aprendizaje-servicio, abren una ventana de oportunidad y de responsabilidad, para fortalecer este campo pedagógico y multiplicar experiencias y programas institucionales de calidad, que puedan inspirar a muchas otras instituciones educativas de todos los niveles, y contribuir a formar una generación de ciudadanos globales capaces de enfrentar solidariamente los desafíos del presente y del futuro.

## ABREVIATURAS

DP: Documento de Puebla (1979). III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano.

[https://www.celam.org/documentos/Documento\\_Conclusivo\\_Puebla.pdf](https://www.celam.org/documentos/Documento_Conclusivo_Puebla.pdf)

ECE: Ex Corde Ecclesiae (1990) Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las universidades católicas. Ciudad del Vaticano.

[https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html)

EG: Evangelii Gaudium (2013). Exhortación apostólica del Santo Padre Francisco a los obispos, a los presbíteros y diáconos, a las personas consagradas y a los fieles laicos sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual. Ciudad del Vaticano.

[https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html)

EN: Evangelii Nuntiandi (1975) Exhortación apostólica de Su Santidad Pablo VI al episcopado, al clero y a los fieles de toda la Iglesia acerca de la evangelización en el mundo contemporáneo. Ciudad del Vaticano.

[https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost\\_exhortations/documents/hf\\_p-vi\\_exh\\_19751208\\_evangelii-nuntiandi.html](https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html)

ES: Educación Superior.

IES: Instituciones de Educación Superior.

ICES: Instituciones Católicas de Educación Superior.

## REFERENCIAS

AUSJAL (2009). Asociación de Universidades Jesuitas en América Latina (2009). Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL. Córdoba, Argentina, Alejandría Editorial.

Ball, Stephen J. (2009). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. En: Política Educativa, Año 1, Número 1. Buenos Aires, UdeSA-Prometeo.

Bass Mullinger, James (1888). A History of the University of Cambridge. London, Longmans, Green, and Company.

Bell, D. (1973). The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting. New York, Basic Books.

Bergoglio, Jorge. Intervención en el Cónclave. Vaticano, 9 de marzo de 2013.

<https://www.aciprensa.com/noticias/cardenal-ortega-revela-lo-que-francisco-queria-del-nuevo-papa-32126>

Berry, W. (1977). The unsettling of America. Culture and agriculture. 3rd edition. San Francisco, Sierra Club Books.

Bhambra, Gurinder K.; Gebrial, Dalia and Nişancioğlu, Kerem (editors) (2018). Decolonising the University. London, Pluto Press.

<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/25936>

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1981). La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza. Barcelona, Lais (2ª Edición).

Buchbinder, Pablo (2018). La Reforma Universitaria entre pasado y presente: un ensayo de interpretación. En: Ortiz, Tulio y Scotti, Luciana (coord.). La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires hacia su bicentenario. Buenos Aires, UBA. Facultad de Derecho. Departamento de Publicaciones, pp. 93-105.

<http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/libros/pdf/facultad-de-derecho-uba-hacia-su-bicentenario/la-reforma-universitaria-entre-pasado-y-presente.pdf>

Burke, B. (2000). Mahatma Gandhi on education. The encyclopedia of pedagogy and informal education. <https://infed.org/mobi/mahatma-gandhi-on-education/>

Busch, David (2021). A Brief History of Service Learning. Social Change 01, <https://www.socialchange101.org/history-of-service-learning/>

Bustelo, Natalia (2018). Un fantasma que recorrió América Latina. A 100 años de la Reforma Universitaria. En: Nueva Sociedad N° 275/mayo-junio 2018. <https://nuso.org/articulo/un-fantasma-que-recorrio-america-latina/>

Cahen, Claude (1972). El Islam. I. Desde los orígenes hasta el comienzo del Imperio otomano. Madrid, Siglo XXI (Historia Universal Siglo veintiuno, 14)

Casanova Cardiel, Hugo (2015). Universidad y Estado. Del pensamiento del siglo XIX a las reflexiones de la primera mitad del siglo XX. En: Universidades, núm. 65, julio-septiembre 2015, pp. 49-57. México DF, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37341213005>

Cecchi, Néstor Horacio; Lakonich, Juan José; Pérez, Dora Alicia y Rotstein, Andrés (2009). El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana en el siglo XXI. Entre el debate y la acción. Buenos Aires, IEC-CO-NADU.

CIOFS Scuola-FMA (2019). Didattica della solidarietà. Service learning e pedagogia salesiana. Roma, Franco Angeli.

Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio (1987). La Reforma Universitaria. Tomos I y II. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Comisión Edu-CLAR (2015). Carismas educativos compartidos en una nueva sociedad: "Cerca de Dios, cerca de los pobres". Bogotá, Revista de la Universidad de La Salle, (66), 11-20. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2015/iss66/2/>

D'Andrea, R. E; Zubiñría, A. y Sastre Vázquez, P. (2014). Reseña histórica de la extensión universitaria. En: III Jornadas de Extensión de MERCOSUR. Tandil, UNICEN-UPF 11, 15-29. <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf>

Deguchi, Masayuki (2003). Civil society and civic service. Linguapolitical issues on Japan's "Civic Service" programs to the international community. Presentation at Civic Service: Impacts and Inquiry Global Service Institute's International Symposium. September 24-26, George Warren Brown School of Social Work, Washington University, St. Louis Missouri.

Del Mazo, Gabriel (1967). La Reforma Universitaria. Tomos I – II – III. Universidad de Lima.

de Sousa Santos, Boaventura (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República.

Dewey, John (1916). Democracy and education. New York, Macmillan.

Dewey, John (1938). Experience and education. New York, Macmillan.

Dewey, John (1960). La educación hoy. Buenos Aires, Losada.

Dhondt, Jan (1975). La Alta Edad Media. Historia universal siglo XXI, vol. 10. Madrid, Siglo XXI, quinta edición.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2).

<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>

Díaz de Guijarro, Eduardo y Linares, Martha (2018). Reforma Universitaria y conflicto social. 1918-2018. Buenos Aires, La Libre.

Draper, W. H. (1923). University Extension: A Survey of Fifty Years 1873-1923. Cambridge University Press.

Eberly, D. J. (ed.) (1992) National Youth Service: A Global Perspective, National Service Secretariat, Washington, DC. I Global Conference on National Service, Racine, WI, 18-21 June 1992.

Eberly, Donald (1968). Service Experience and Educational Growth. In: Educational Record. American Council of Education, Spring 1968.

Eberly, Donald (1988). National Service. A promise to keep. New York, John Alden Books.

Eberly, Donald-Gal, Reuven (2006). Service Without Guns. The Research Triangle, NC, Lulu.com

Enriquez, Pedro Gregorio; Martín, Marisol (2015). Formación universitaria y práctica comunitaria: la curricularización de las prácticas comunitarias en Universidades argentinas. En: Roteiro, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 245-272, jul./dez. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/5928>

Fallon, Daniel (2004). An Abbreviated History of Antioch College. Renewal Commission for Antioch College. Final Report to Board of Trustees. June 4, 2004.

Fals Borda, Orlando (1973). Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia. Asunción, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.

Fals Borda, Orlando (1978). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. En: Simposio Mundial de Cartagena, Crítica y política en ciencias sociales, Bogotá, Punta de Lanza-Universidad de Los Andes, Vol. I, pp. 209-249.

Fisher, Louis (1953). La vida del Mahatma Gandhi. (Trad. Luis Echavarrri). Buenos Aires, Ediciones Peuser.

Freire, Paulo & Horton, Myles (1991). We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change. Philadelphia, Temple University Press.

Freire, Paulo (1973). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.

Furco, Andrew (2022). Universidad de Minnesota. En Jouannet, Chantal y Arocha, Luis. Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior. Buenos Aires, CLAYSS (Uniservitate, 4), pp. 345-352.

Gandhi, M. K. (2007). Autobiografía. La historia de mis experimentos con la verdad (Trad. M. Currea). Bogotá, Temis.

Gandhi, Mohandas K. (1940) Harijan. Weekly newspaper. June 22.

García Calvente, Yolanda (2021). Financiación de la Educación Superior en la sociedad del conocimiento, la meritocracia y el COVID-19. Apuntes para el debate. Cizur Menor, Editorial Aranzadi.

García Garrido, José Luis (1999). La universidad en el siglo XXI. Madrid, UNED.

García, O. y Galli, G. (2016). El aprendizaje y servicio como realización de la extensión universitaria. El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires. En Revista +E versión digital, (6), pp. 104-111. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

García, Oscar (2010). La Extensión Universitaria y su impacto curricular. Ponencia en el IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 10 de noviembre de 2010.

Gardner, Howard (2003). Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Buenos Aires, Paidós.

Gargantini, Daniela (2022). Presentación en el panel: Una espiritualidad cristiana, interreligiosa y humanista para el aprendizaje-servicio. III Simposio Global Uniservitate, Roma, 27 de octubre.

<https://www.youtube.com/live/ATfjrITmDUo?feature=share> 2:39:23/2:57:36

Gezmet, Sandra (2015). Evolución histórica-crítica de la extensión universitaria. Proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos. En: Barrientos, Mario A. Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Córdoba, Secretaría de Extensión Universitaria, pp. 2-23.

Gibbons, Edward (1993). *The Decline and Fall of the Roman Empire*. New York-Toronto, Everman's Library, Alfred Knopf.

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara, Buenos Aires.

Gómez García, Carmen (2005). La alfabetización en Cuba, inicio de un proceso de culturización de las masas populares. En: Achegas, Revista de Ciencia Política, Río de Janeiro. Revista Número 25 - setembro / outubro 2005.

[www.achegas.net/numero/vinteetres/carmen\\_garcia\\_23.htm](http://www.achegas.net/numero/vinteetres/carmen_garcia_23.htm)

Gómez Villalba, Ana Isabel y Martínez-Odría, Arantzasu (2023). *Aprendizaje-Servicio y Desarrollo Sostenible*. Madrid, KHAF, Elvives.

González, Joaquín V. (1909). *Inauguración de las Conferencias de Extensión Universitaria, La Plata, 1907*. En: Universidad Nacional de La Plata. *Extensión universitaria: conferencias de 1907 y 1908*. La Plata, Talleres Gráficos Christmann y Crespo.

Gortari Pedroza, Ana de (2005). *El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos*. En: Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.

Groome, Thomas H. (2021). *What Makes Education Catholic*. Spiritual Foundations. Maryknoll, NY, Orbis Books.

GUNI. Global University Network for Innovation (2014). Edited by GUNI, Budd Hall and Rajesh Tandon. *Higher Education in the World Report 5: Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change*. New York, Palgrave MacMillan.

Henneberry, Shida Rastegari; Valdivia, Corinne & Wells, Betty L. (2002). *Women in Higher Education: Social Sciences at Land Grant Universities in the U.S.* University of Missouri. Department of Agricultural Economics Working Paper No. AEW 2000-3. Columbia, University of Missouri-Columbia. <https://n9.cl/x0gwh>



Herrero, María Alejandra (2002). El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria. Trabajo de tesina para acceder a la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, agosto 2002.

[http://www.fvet.uba.ar/fcvanterior/postgrado/tesinas-2018/2Tesina\\_Herrero.pdf](http://www.fvet.uba.ar/fcvanterior/postgrado/tesinas-2018/2Tesina_Herrero.pdf)

Horan, Daniel OFM. Profecía y solidaridad: una perspectiva franciscana. En: Isola, M. Beatriz y Gherlone, Laura (comp.) (2022). Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 115-121. (Colección Uniservitate, 3)

<https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/3.8-Espiritualidad-y-Educacion-Superior-ESP-1.pdf>

Horlacher, R. (2019). Educación vocacional y liberal en la teoría de la educación de Pestalozzi (Trad. G. Parra). Pedagogía y Saberes, 50, 121-132.

<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-121.pdf>

Horn, Pierre (2012). Université impériale et enseignement supérieur en France sous le Premier Empire (1808-1814). In: Hayes, Peter & El Gammal, Jean (Hg.), Universitätskulturen - L'Université en perspective - The Future of the University. Saarbrücken, Transcript Verlag, Bielefeld, pp. 33-50.

<https://www.degruyter.com/transcript/view/book/9783839418895/10.14361/transcript.9783839418895.33.xml>

[http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/SEI-Service-in-the-21st-Century.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/SEI-Service-in-the-21st-Century.pdf)

IANYS (1998). International Association for National Youth Service. National Youth Service into the 21st Century. Report of the 4th Global Conference on National Youth Service. Windsor Castle, UK, 18-21 June 1998.

IANYS (2000). International Association for National Youth Service. National Youth Service into the 21st Century. Report of the 5th Global Conference on National Youth Service. Jerusalem, June.

IANYS (2002). International Association for National Youth Service. Actas de la 6ª Conferencia Global/Procedures of the VI Global Conference. Buenos Aires, CLAYSS.

IANYS (2003). International Association for National Youth Service. 1st African Regional Conference. Conference Report. Accra, Ghana, August 2003.

IANYS (2008). International Association for National Youth Service. National Youth Service: an idea whose time has come. Proceedings of the 8th Global Conference. Paris, November 19-22, 2008.

IANYS (2010). International Association for National Youth Service. 9th Global Conference Report. Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt, 25-27 October 2010.

IANYS (2012). International Association for National Youth Service. Global Leadership in the Youth Service Field: The Promise of the International Association for National Youth Service (IANYS). Rockefeller Conference Center, Bellagio, Italy, March 5 – 9. Washington D.C., ICP, April 2012.

Isola, M. Beatriz y Gherlone, Laura (comp.) (2022). Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio. (Colección Uniservitate, 3) Buenos Aires, CLAYSS.

<https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/03-Espiritualidad-y-Educacion-Superior-ESP.pdf>

Isola, M. Beatriz y Peregalli, Andrés (comp.) (2021) La pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica. Buenos Aires, CLAYSS (Colección Uniservitate, 2).

<https://www.uniservitate.org/es/2021/10/26/la-pedagogia-del-aprendizaje-servicio-y-las-enseñanzas-de-la-iglesia-catolica/>

James, William (1911). The Moral Equivalent of War. Lecture 11 in: Memories and Studies. New York, Longman Green and Co (1911), pp. 267-296.

[https://brocku.ca/MeadProject/James/James\\_1911\\_11.html](https://brocku.ca/MeadProject/James/James_1911_11.html)

Jouannet Valderrama, Chantal y Arocha, Luis (coord.) (2022). Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior. Buenos Aires, CLAYSS (Colección Uniservitate, 4).

<https://www.uniservitate.org/es/2023/03/16/institucionalizacion-del-aprendizaje-servicio-solidario-en-la-educacion-superior/>

Juan Pablo II (1992). Discurso a la Pontificia Academia de las Ciencias con motivo de la conmemoración del nacimiento de Albert Einstein. Vaticano, sábado 10 de noviembre de 1979.

[http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1979/november/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19791110\\_einstein.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1979/november/documents/hf_jp-ii_spe_19791110_einstein.html)

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. In: Teachers College Record 19 (September), pp. 319-335.

Konetzke, Richard (1974). América Latina II. La época colonial. Historia universal Siglo XXI, volumen 22. Madrid, Siglo XXI.

Labrandero I.M. y Santander, L. C. (1983). Extensión académica: una función del sistema universitario. ANUIES-Revista de la Educación Superior. México. N° 47, Julio - Septiembre de 1983.

Le Brun, Jacques (ed.) (1967). Bossuet, Jacques-Bénigne. Politique tirée des propres paroles de l'Écriture Sainte. Édition critique avec introduction et notes. Genève, Librairie Droz (Les classiques de la pensée politique, N° 4)

Le Goff, Jacques (1975). La Baja Edad Media. Historia Universal Siglo XXI, vol. 11. Madrid, Siglo XXI, quinta edición.

Ma Hok-ka, Carol; Chan Cheung-ming, Alfred; Liu Cheng, Alice and Mak Mui-fong, Fanny, editors (2018). *Service-Learning as a New Paradigm in Higher Education of China*. East Lansing, Michigan State University Press.

Martín, Xus (coord.) (2018). *Educarse es de valientes. Aprendizaje-servicio con adolescentes en riesgo de exclusión social*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat.

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

Martínez Larrechea, E. y Chiancone, A. (2018). La reforma universitaria latinoamericana: dinámicas de futuro y paradigmas-freno. En: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp 52-63.

Masuda, Y. (1984) *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid, Fundesco-Tecnos.

Mbembe, Achille Joseph (2016). Decolonizing the university: New directions. In: *Arts & Humanities in Higher Education*, 2016, Vol. 15 (1) 29-45.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474022215618513>

Mendoza Cornejo, Alfredo (1992). *El servicio social universitario en México. Su filosofía, historia, marco jurídico y vinculación con la sociedad*. Guadalajara, Editorial Universidad de Guadalajara.

Mngomezulu, Nosipho & Paphitis, Sharli (2014). El elefante en la habitación: aprendizaje-servicio, anti racismo y transformación en la Educación Superior en Sudáfrica. Ponencia en el 17º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario", Buenos Aires, 29 de agosto de 2014.

[https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/17\\_sem\\_materiales\\_14/29\\_0900\\_TheElephantintheRoom.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/17_sem_materiales_14/29_0900_TheElephantintheRoom.pdf)

Mora Motta, Claudia. El carisma ignaciano, la universidad y el aprendizaje-servicio. En: Isola, M. Beatriz y Gherlone, Laura (comp.) (2022). *Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 87-94. (Colección Uniservitate, 3)

<https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/3.5-Espiritualidad-y-Educacion-Superior-ESP-1.pdf>

Muñoz, Manuel Ramiro & Wangoola, Paul (2014). Enlarging the conception of knowledge: the dialogue between ancient knowledge and sciences. In: *GUNI. Global University Network for Innovation*. Edited by GUNI, Budd Hall and Rajesh Tandon. *Higher Education in the World Report 5: Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change*. New York, Palgrave MacMillan, pp. 65-68.

National Association of State Universities and Land-Grant Colleges (2008). *The Land-Grant Tradition*. Washington DC., National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.

Nyamnjoh, Francis B. (2019). Decolonizing the University in Africa. Oxford Research Encyclopedias, Politics. Published online: 29 July 2019

<https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-717>

Obadare, Ebenezer (2005) Statism, Youth and Civic Imagination: A Critical Study of the National Youth Service Corps (NYSC) Programme in Nigeria. SD Report. Global Service Institute, Center for Social Development, George Brown School of Social Work, Washington University, St. Louis, Mo., USA.

Osman, Ruksana & Petersen, Nadine (Editors) (2013). Service-learning in South Africa. Oxford University Press, Cape Town.

Pacto Educativo Global (2022). Vademecum (ESPAÑOL). Ciudad del Vaticano, Congregatio de Intitutione Catholica (de Studiorum Institutis).

<https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-espanol.pdf>

Papa Francisco (2017). Discurso del Papa Francisco a la comunidad de la Universidad Católica Portuguesa, con ocasión del 50 aniversario de su fundación. Ciudad del Vaticano, 26 de octubre de 2017.

[https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2017/october/documents/papa-francesco\\_20171026\\_universita-cattolica-portoghese.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2017/october/documents/papa-francesco_20171026_universita-cattolica-portoghese.html)

Papa Francisco (2019). Mensaje del Santo Padre para el lanzamiento del Pacto Educativo. Ciudad del Vaticano, 12 de septiembre de 2019.

<https://www.vatican.va/content/francesco/es/events/event.dir.html/content/vaticanevents/es/2019/9/12/messaggio-patto-educativo.html>

Papa Francisco (2023). Viaje apostólico de Su Santidad el Papa Francisco a Portugal con motivo de la XXXVII Jornada Mundial de la Juventud. Encuentro con los jóvenes universitarios. Universidad Católica Portuguesa, Lisboa, 3 de agosto de 2023.

<https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2023/august/documents/20230803-portogallo-universitari.html>

Peter F. Drucker (1969). The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society. New York, Harper & Row.

Peters, Scott J. (2017) Recovering a Forgotten Lineage of Democratic Engagement. Agricultural and Extension Programs in the United States. In: Dolgon, C.; Mitchell, Tania D. and Eatman, Timothy K. (2017) The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement. Cambridge University Press. First paper back edition, 2018, pp. 71-80

Portantiero, Juan Carlos (1978). Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria, 1918-1938. México, Siglo Veintiuno.

PricewaterhouseCoopers-CLAYSS (2008). Premio a la Educación. Cuarta Edición. Año 2007. Experiencias Educativas Solidarias en Escuelas de Educación Especial, Escuelas Comunes Integradoras y Escuelas de Capacitación Laboral. Buenos Aires, PWC.

[https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/preedu-libro4.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/preedu-libro4.pdf)

Pushpalatha, Mercy (2021). Hacia una espiritualidad del aprendizaje-servicio. En: Sosa Caballero, Mónica (comp.). I Simposio Global Uniservitate, 29 y 30 de octubre de 2020. Buenos Aires, CLAYSS (Colección Uniservitate, 1), pp. 101-105.

<https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/1.6-Actas-ESP.pdf>

Ramírez López, Celia (2012). El entorno histórico en el que se dio el Servicio Social. En: Gaceta Médica de México. 2012;148(3):281-283.

[https://www.anmm.org.mx/GMM/2012/h3/GMM\\_148\\_2012\\_3\\_281-283.pdf](https://www.anmm.org.mx/GMM/2012/h3/GMM_148_2012_3_281-283.pdf)

Ramsay, William R. (2017). Service-learning. Memories and perspectives. In: Robert Shumer (ed). Where's the Wisdom in Service-Learning? Information Age Publishing, pp. 45-66.

Rashdal, H. (1987). The Universities of Europe in the Middle Ages. Oxford, Oxford University Press.

Republic of Botswana (1997). Evaluation of Tirelo Setshaba. Final Report. Gaborone, Government Printing.

RHEL, Revista Historia de la Educación Latinoamericana (2005). Año/vol. 7. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Turja, Colombia.

Roach, J. P. C. (editor). The University of Cambridge: The age of reforms (1800-82). In: A History of the County of Cambridge and the Isle of Ely: Volume 3, the City and University of Cambridge, (London, 1959), pp. 235-265. British History Online

<http://www.british-history.ac.uk/vch/cambs/vol3/pp235-265>

Romero, Ricardo y Alejandra Torres (1998). La lucha continúa: el movimiento estudiantil argentino en el Siglo XX. Buenos Aires, Eudeba.

SEP (2006). Secretaría de Educación Pública. Reglas de Operación del Programa Beca de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social para estudiantes de séptimo y octavo semestres de escuelas normales públicas. Diario Oficial, Martes 11 de abril de 2006, México.

Shapiro, Henry D. (1978) Appalachia on our Mind: The Southern Mountains and Mountaineers in the American Consciousness, 1870-1920. Chapel Hill, University of North Carolina Press.

Shu-Hsiang (Ava) Chen, Jaitip Nasongkhla & Ana Donaldson (2015). University Social Responsibility (USR): Identifying an Ethical Foundation within Higher Education Institutions. In: TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology – October 2015, volume 14 issue 4, pp. 165-172.

Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. In: Synergist, pp. 9-11.

Spadaro, Antonio s.j (2013). Entrevista al Papa Francisco. Ciudad del Vaticano, L'Osservatore Romano, 21 de septiembre de 2013.

[https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2013/september/documents/papa-francesco\\_20130921\\_intervista-spadaro.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130921_intervista-spadaro.html)

Stanton, Timothy K.- Giles, Dwight E., Jr.- Cruz, Nadinne I. (1999). Service-learning. A Movement's Pioneers Reflect on its Origins, Practice, and Future. San Francisco, Jossey-Bass.

Tapia, M. N. y Ochoa, E. (2015). Legislación y normativa latinoamericana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio. En: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 26 de agosto de 2015, pp. 91-96.

[https://www.clayss.org.ar/JIAS/III\\_jias/Libro\\_IIIJIA-S.pdf](https://www.clayss.org.ar/JIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf)

Tapia, María Nieves (2003). 'Servicio' and 'Solidaridad' in South American Spanish. In H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), Service Enquiry: Service in the 21st Century, First Edition, Johannesburg: Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003, pp. 138-147.

Tapia, María Nieves (2017). Presentación PPT para la Red URSULA. Lima, Conferencia Internacional: ¿Qué es el Aprendizaje y Servicio Solidario? Universidad del Pacífico, 24 de mayo de 2017.

<https://youtu.be/NdmMU87i94k>

Tapia, María Nieves (2018) El compromiso social en el currículo de la Educación Superior. Buenos Aires, CLAYSS.

[http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf)

Tapia, María Nieves, con Gerardo Bridi, María Paula Maidana y Sergio Rial (2015). El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela. Bogotá, CELAM.

Thorne, Alison Comish (1985). Visible and invisible Women in Land-Grant Colleges, 1890-1940. Faculty Honor Lectures. Paper 2. Utah State University.

[https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=honor\\_lectures](https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=honor_lectures)

Titlebaum, Peter; Williamson, Gabrielle; Daprano, Corinne; Baer, Janine & Brahler, Jayne (2004). Annotated History of Service Learning 1862– 2002. University of Dayton, Dayton, OH, May 2004.

Torres Aguilar, Morelos (2009). Extensión universitaria y universidades populares: el modelo de educación libre en la universidad popular mexicana (1912-1920). En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 12/2009, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 196-219. <https://n9.cl/d7j2c>

Torres, Rosa María (2004). Educación, movilización social y formación de opinión pública. La experiencia de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño" del Ecuador (1988-1990). Entrevista con Rosa María Torre. Reedición anotada de una entrevista de Elie Ghanem y Vera Masagão Ribeiro, CEDI, Sao Paulo-Brasil, 21 mayo 1993, Buenos Aires, 6 de noviembre de 2004. En: <https://otra-educacion.blogspot.com/2011/09/la-campana-nacional-de-alfabetizacion.html>

Turner, Frederick (1893), The Significance of the Frontier in American History. A paper read at the meeting of the American Historical Association in Chicago, 12 July 1893, during the World Columbian Exposition-Excerpt. <http://nationalhumanitiescenter.org/pds/gilded/empire/text1/turner.pdf>

UCP-Universidad Construye País (2001). Asumiendo el país: Responsabilidad Social Universitaria. 13-14 de junio de 2001. Proyecto Universidad: Construye País. Corporación Participa-AVINA. Santiago de Chile, 2001.

UCU (2016). Universidad Católica del Uruguay. Es urgente lo importante. Reflexiones para el trabajo de la Universidad en la comunidad. Memoria de Extensión Universitaria 2014/2015. Extensión y Servicio a la Comunidad. Vicerrectoría del Medio Universitario Universidad Católica del Uruguay. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

UNESCO (2016). Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del Siglo XXI. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>

UNESCO (2021). Caminos hacia 2050 y más allá: resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379984?>

UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión internacional sobre los futuros de la educación. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fundación Santa María. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560?1=null&queryId=N-EXPLORE-83947fe8-a69a-49f9-b3e6-e635629d83ff>

UNICEF (1989). Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño". Memoria. Encuentro nacional de alfabetizadores estudiantiles. Quito, 21-23 sep. 1989.

Universia (2010) II Encuentro Internacional de Rectores de Universia. Documento de conclusiones. Agenda de Guadalajara 2010. Guadalajara, Universia.

Valenzuela, Michael FSC. Convertirse en colaboradores de Dios: la espiritualidad lasaliana y el aprendizaje-servicio. En: Isola, M. Beatriz y Gherlone, Laura (comp.) (2022). Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 105-114. (Colección Uniservitate, 3) <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/03-Espiritualidad-y-Educacion-Superior-ESP.pdf>

Valenzuela Tovar, Sylvia María (2018). Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria: un espacio de cooperación, intercambio y reflexión en materia de extensión y vinculación con la sociedad. En: +E: Revista de Extensión Universitaria Núm. 8. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7720>

Vallaey, François y Carrizo, Luis (2006) Responsabilidad Social Universitaria-Marco conceptual, Antecedentes y Herramientas. Red Ética y Desarrollo, BID.

Vallaey, François, con la colaboración de Ana Mercedes Botero, Baltazar Ojea, Juliana Álvarez, David Solano, Marcos Oliveira, Silvia Mindreau, Keyla Velasquez y Blanca Jara (2019). Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA. Estrategias, herramientas, indicadores. URSULA, Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamérica.

Vallaey, François, De La Cruz, Cristina y Sasía, Pedro M. (2009). Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos. México, BID-McGraw Hill Interamericana.

Vasilescu, Ruxandra; Barnab, Cristina; Epurec, Manuela & Baicud, Claudia Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. In: Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 4177-4182. Elsevier. <https://n9.cl/8dgoj>

Vessuri, Hebe (2008). De la pertinencia social a la sociedad del conocimiento. En: Tünnermann Bernheim, Carlos (Editor). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana Colombia-IESALC-UNESCO, Capítulo X, pp. 459-478.

Watson, David; Hollister, Robert; Stroud, Susan E.; Babcock, Elizabeth (2013). The Engaged University. International Perspectives on Civic Engagement. London, Routledge.

Williams, Ronald T., "Scribal Training in Ancient Egypt", in Journal of the American Oriental Society, Vol. 92, No. 2 (April-June, 1972), Massachusetts, pp. 214-221.



Wodka, Andrzej S. C.Ss.R. Los carismas y el aprendizaje solidario. Una sinfonía de cuatro testimonios universitarios. En Isola, M. Beatriz y Gherlone, Laura (comp.) (2022). *Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 70-86. (Colección Uniservitate, 3).

<https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/03-Espiritualidad-y-Educacion-Superior-ESP.pdf>

Wofford, Harris (1992). *Of Kennedys & Kings: Making Sense of the Sixties*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

Xirau, Ramón (ed.) (1973). *Idea y querrela de la nueva España*. Madrid, Alianza Editorial.

Younger, Paul (2009). *Developing an institutional engagement strategy for a research-intensive civic university in the UK*. Presentation at Campus Engage International Conference. Dublin, 4th-5th June 2009. PPT, Slide 22.



## Andrew Furco

*Es vicerrector asociado para el Compromiso Público de la Universidad de Minnesota, donde se desempeña además como profesor de educación superior. Desde 2008 trabaja en la Universidad de Minnesota, potenciando la importancia del compromiso comunitario en las investigaciones, enseñanza y actividades de extensión de la institución como estrategia para construir una universidad comprometida que sirva y promueva el bien común. Sus investigaciones y su trabajo académico se centran en el estudio del aprendizaje-servicio y la participación de la comunidad en los sistemas de educación primaria, secundaria y superior de los Estados Unidos y en el extranjero. Ha dirigido o codirigido más de 30 investigaciones en las que se indagó sobre diversos temas relativos a la implementación, las consecuencias y la institucionalización del compromiso comunitario de aprendizaje-servicio dentro de los sistemas educativos. Sus publicaciones incluyen varios libros y más de 90 artículos de revistas y capítulos de libros sobre aprendizaje-servicio y compromiso con la comunidad, muchos de los cuales han sido traducidos a diferentes idiomas. Antes de su arribo a Minnesota, se desempeñó, durante 14 años, como director fundador del Centro de Investigación y Desarrollo sobre Aprendizaje-Servicio en la Universidad de California-Berkeley y como integrante del cuerpo docente en la Escuela de Graduados en Educación. Por años, ha sido socio y colaborador en varios proyectos de aprendizaje-servicio en más de 25 países. Es miembro activo de diferentes directorios y comités internacionales, incluyendo la Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (RIDAS), la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, y el Comité Científico para la Iniciativa Internacional de Scholas Cátedras del papa Francisco.*



## Anthony Vinciguerra

*Licenciado por el College of the Holy Cross y la Graduate Theological Union (Berkeley, CA). La mayor parte de sus estudios se han centrado en abordar cuestiones de religión, pobreza y desarrollo sostenible, tanto en contextos cristianos como interconfesionales. Trabajó durante 14 años en la Universidad de Santo Tomás (Miami, FL) como coordinador de su Centro de Participación Comunitaria. El Centro funciona como la principal unidad de apoyo para la investigación comprometida en la universidad, integrando el pensamiento social católico en el plan de estudios, a la vez que impulsa la enseñanza y la investigación universitarias en las preocupaciones sociales regionales e internacionales. Actualmente está cursando un doctorado en Teología y Educación en el Boston College, con un enfoque en la intersección de la ética teológica y la erudición comprometida en la educación superior católica. Mientras estudia en la BC, es profesor visitante de*

*la Asociación de Colegios y Universidades Católicas, así como director de la Asociación de Solidaridad Global de la Arquidiócesis de Miami/Port-de-Paix, Haití, una colaboración que aprovecha la enseñanza y la investigación universitaria en proyectos de desarrollo social y económico a largo plazo en la diócesis hermana de Miami, Port-de-Paix, Haití.*



### **Kathleen Maas Weigert**

*Es profesora emérita de la Universidad Loyola de Chicago, EE. UU., donde enseñó Sociología y Estudios sobre la Paz durante diez años. Antes de trabajar en Loyola, ocupó diversos cargos en la Universidad de Notre Dame, donde ayudó a poner en marcha el Center for Social Concerns (Centro de Asuntos Sociales) y co-diseñó las especializaciones en Estudios sobre la Paz y en Tradición Social Católica. En 2001 fue nombrada directora fundadora del Centro de Investigación, Enseñanza y Servicio sobre Justicia Social de la Universidad de Georgetown, y profesora de investigación en Sociología y en el Programa de Estudios sobre Justicia y Paz.*

*Ha impartido talleres, enseñado y publicado sobre temas como educación para la justicia y la paz, no violencia, aprendizaje basado en la experiencia y la comunidad, y tradición social católica. Es coeditora de *America's Working Poor* y una de las autoras de *The Search for Common Ground: What Unites and Divides Catholic Americans*. Es coeditora de *Teaching for Justice: Concepts and Models for Service-Learning in Peace Studies* y de *Living the Catholic Social Tradition: Cases and Commentary*. Junto con dos colegas, ha coeditado un número especial sobre Tradición Social Católica para el *Journal of Catholic Higher Education* y es coautora del artículo *Institutional Commitment to the Catholic Social Tradition: ¿Implicit or Explicit?* Su trabajo más reciente es un capítulo titulado *Women's Work: What Counts in CST* en *Women Engaging the Catholic Social Tradition: Solidarity Toward the Common Good* (2022). Actualmente, la Dra. Maas Weigert codirige un proyecto de investigación interuniversitario sobre cómo los estudiantes universitarios aprenden y se apropian de la tradición social católica e investiga un proyecto centrado en un grupo católico de organización comunitaria en Chicago.*

### 3. HISTORIA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ

Andrew Furco

Anthony Vinciguerra

Kathleen Maas Weigert

#### Resumen

Este capítulo presenta una visión general del surgimiento, el desarrollo y la evolución del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos y Canadá. Se repasan aquí los acontecimientos, las personas y las políticas que han desempeñado un papel importante en los proyectos de aprendizaje-servicio de estos dos países. En las páginas de este capítulo, los lectores observarán cómo dos países vecinos abordaron el avance del aprendizaje-servicio de maneras muy diferentes. En los Estados Unidos, el aprendizaje-servicio ha evolucionado a través de una serie de submovimientos, cada uno con su historia, base bibliográfica y defensores propios y exclusivos. En Canadá, el aprendizaje-servicio —o el denominado aprendizaje-servicio comunitario— ha evolucionado a través de un enfoque más unificado, y con una orientación explícita y genuina hacia la valoración de la reciprocidad, los beneficios mutuos y la repercusión en la comunidad. En ambos países, las políticas nacionales, el contexto político y los cambios sociales han configurado la trayectoria del aprendizaje-servicio y las formas en que se lo practica en el ámbito de los sistemas educativos.

*NOTA: Este capítulo es una versión abreviada de una monografía más extensa, dividida en dos partes, que explora el crecimiento y la evolución del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos y Canadá.<sup>2</sup> Para su elaboración, hemos extraído fragmentos de nuestra monografía original y redactado un texto complementario con el fin de proporcionar el contexto necesario para el material seleccionado y optimizar la fluidez de la narración.*

---

2 Furco, A. y Colaboradores (2023). *Service-learning in the United States and Canada: A History* (El aprendizaje-servicio en los Estados Unidos y Canadá: Una historia). Universidad de Minnesota.

Si bien los dos países norteamericanos tienen muchos puntos en común y han sabido valorar el intercambio transnacional de ideas e innovaciones, han adoptado enfoques muy singulares a la hora de aplicar y promover el aprendizaje-servicio. Tal y como exploramos en este capítulo, la singularidad de enfoques se debe a una serie de factores culturales, sociológicos e históricos.

## Parte I: La mayoría de edad del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos

*El movimiento de aprendizaje-servicio en los Estados Unidos sentó una sólida base para establecer un campo global de práctica y estudio de esta pedagogía*

Es justo señalar que el avance del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos ha desempeñado un papel significativo en el avance general del aprendizaje-servicio a nivel mundial. Aunque el

aprendizaje-servicio no surgió en los Estados Unidos y muchos países han puesto en marcha políticas nacionales en esta materia, el movimiento de aprendizaje-servicio en los Estados Unidos sentó una sólida base para establecer un campo global de práctica y estudio de esta pedagogía. Algunas de las primeras publicaciones sobre la materia se efectuaron en los Estados Unidos. Allí también se produjeron algunas de las primeras investigaciones que aportaron importantes pruebas acerca de los beneficios del aprendizaje-servicio para estudiantes, docentes, instituciones y comunidades.

La historia del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos es compleja. A diferencia de muchos otros países en los que el avance del aprendizaje-servicio ha sido guiado por una agenda nacional organizada y por una estrecha red de colaboradores, el movimiento de aprendizaje-servicio estadounidense ha sido impulsado por una serie de agendas (submovimientos) relacionadas pero separadas. Cada submovimiento ha promovido el aprendizaje-servicio con un conjunto diferenciado de propósitos, enfoques y actores. Si bien estos submovimientos han operado en paralelo en gran parte de los proyectos de aprendizaje-servicio del país, se han realizado varios esfuerzos notables para conectarlos a fin de construir una agenda nacional de aprendizaje-servicio más coordinada. Los submovimientos de aprendizaje-servicio abrieron las puertas para que este enfoque se desarrollara en diversos entornos educativos y organizaciones basadas en la comunidad. Dentro de la educación superior católica, las raíces del aprendizaje-servicio tienen una larga trayectoria. En muchos aspectos, la mayor atención recibida a nivel nacional proporcionó un medio para resaltar la centralidad de la pedagogía en el ámbito de la educación católica.

En esta sección, brindamos una perspectiva general del desarrollo del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos y examinamos las contribuciones particulares de cada uno de los submovimientos que moldearon el movimiento general de aprendizaje-servicio de esa nación.

## El surgimiento de la práctica

*El término se usó inicialmente para describir un modelo de pasantías en el que los estudiantes participaban de una experiencia comunitaria, con una duración de diez a quince semanas, a tiempo completo, por la que recibían créditos académicos o una compensación económica*

El término “aprendizaje-servicio” surgió en los Estados Unidos a finales de la década de 1960. Se cree que el término se utilizó por primera vez en 1967 durante una reunión del Consejo de Educación Regional del Sur (SREB, por su sigla en inglés), organismo no partidario sin fines de lucro, con sede en Atlanta,

Georgia, que continúa promoviendo la mejora de la educación primaria, secundaria y superior en dieciséis estados del sudeste de los Estados Unidos (Sigmon, 1979; Stanton, Giles, y Cruz, 1999). El término se usó inicialmente para describir un modelo de pasantías en el que los estudiantes participaban de una experiencia comunitaria, con una duración de diez a quince semanas, a tiempo completo, por la que recibían créditos académicos o una compensación económica (Sigmon, 1979). Robert Sigmon, especialista en educación que condujo programas de educación sanitaria en Carolina del Norte, y William Ramsay, que dirigió el desarrollo de la investigación del proyecto de pasantías de SREB, figuran entre los primeros educadores que se interesaron por la aparición de una práctica de aprendizaje experiencial centrada en el servicio a la comunidad, que se distinguía por enfocarse “tanto en los que reciben un servicio como en quienes lo prestan”, y no solo en el servicio a los demás (Sigmon, 1979, p. 2).

Durante el desarrollo de este modelo de pasantías, Sigmon y Ramsay buscaron un término apropiado con el que describir el enfoque del modelo. Al reflexionar sobre esta época, Ramsay afirma:

*Decidimos llamarlo aprendizaje-servicio porque el servicio implicaba una consideración valorativa que ninguna de las otras palabras propuestas incluía. A mi juicio, en ningún momento se trató de restringirnos a aquello que se encuadrara en un concepto llamado servicio. Era, sobre todo, una actitud, un acercamiento al servicio... Buscábamos algo con una connotación valiosa que vinculara la acción con valores de reflexión sobre esa acción*

*Debía ser un servicio real —no académico, no inventado, no superficial, no tangencial, sino real— y por eso debía estar basado en la acción. Además, tenía que ser algo que implicara un aprendizaje disciplinado, no solo un aprendizaje ocasional*

*—una reflexión disciplinada—. Ese era el modelo. Debía ser un servicio real —no académico, no inventado, no superficial, no tangencial, sino real— y por eso debía estar basado en la acción. Además, tenía que ser algo que implicara un aprendizaje disciplinado, no solo un aprendizaje ocasional. (Ramsay, citado en Stanton, Giles, y Cruz, 1999, p. 67)*

Aunque existen diversas teorías que han contribuido a definir el aprendizaje-servicio, gran parte de sus fundamentos teóricos provienen del aprendizaje experiencial. John Dewey, que durante los primeros años del siglo XX abogó por un mayor pragmatismo cívico en las escuelas mediante la participación de estudiantes en el aprendizaje experiencial que promoviera el bien público, suele ser considerado el “padre del aprendizaje-servicio” (Giles y Eyler, 1994; Kezar y Rhoads, 2001; Pacho, 2015). Mientras los expertos en aprendizaje-servicio han debatido si esa denominación le pertenece (véase Daynes y Longo, 2004), Dewey insistió en la importancia de la participación activa del alumnado en el aprendizaje y sostuvo que este sucede tanto dentro como fuera del aula (Dewey, 1916; Dewey, 1938). El aprendizaje-servicio también surgió de las filosofías educativas impulsadas por Jane Addams, William James, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Kolb, entre otros, que abogaban por pedagogías que involucraran a los estudiantes más activamente en experiencias de aprendizaje constructivistas y colaborativas, a través de las cuales el alumnado conectara las actividades de aprendizaje en el aula con sus vidas reales, tanto construyendo significado como reflexionando sobre ese significado.

Además de fortalecer las prácticas de instrucción e impulsar el avance de la educación hacia el bien público, el aprendizaje-servicio ha sido percibido como un medio eficaz para promover el papel de la educación en el mantenimiento de los valores democráticos, el fortalecimiento del desarrollo cívico del alumnado, la promoción de una mayor justicia social, y la optimización del desarrollo profesional de los estudiantes. Estos y otros varios objetivos se encuentran presentes en los diferentes submovimientos de aprendizaje-servicio en los Estados Unidos.

El término “aprendizaje-servicio” se codificó en el verano de 1969 con la convocatoria de la Conferencia de Aprendizaje-Servicio de Atlanta. Considerada como la primera conferencia en los Estados Unidos enfocada específicamente en el concepto de aprendiza-

*El término “aprendizaje-servicio” se codificó en el verano de 1969 con la convocatoria de la Conferencia de Aprendizaje-Servicio de Atlanta*

organismos comunitarios en la región de la ciudad de Atlanta (Consejo de Educación Regional del Sur, 1970). En el transcurso del coloquio, se definió el aprendizaje-servicio como:

*“la integración de la realización de una tarea necesaria con el crecimiento de la educación”, y cuyos objetivos son: cumplir con los servicios públicos necesarios; añadir amplitud, profundidad y relevancia al proceso de aprendizaje del alumnado; ofrecer una vía productiva de comunicación y cooperación entre agencias públicas e instituciones de educación superior; y brindar a los estudiantes la posibilidad de conocer, probar y adquirir experiencia en carreras profesionales de servicio público. (Consejo de Educación Regional del Sur, 1970, p.iii)*

Además de proponer una definición de aprendizaje-servicio y proveer un espacio para el debate y las presentaciones de los elementos necesarios para el éxito de los programas, la conferencia también puso de relieve el creciente afán y la disposición para el cambio educativo y social, ya que los Estados Unidos estaban entrando en una nueva década tras el tumulto de los años sesenta. El informe de la conferencia señala: “Está claro que la mayor participación del alumnado en los asuntos de la comunidad ya es una realidad y va en aumento. Los estudiantes la quieren, las agencias necesitan sus servicios, las universidades la fomentan cada vez más” (Consejo de Educación Regional del Sur, 1970, p.3).

El término “aprendizaje-servicio” no tardó en imponerse entre un público más amplio. En 1971, se lo incorporó a la legislación nacional que estableció ACTION, agencia financiada por el gobierno federal, encargada de organizar y coordinar una amplia gama de programas y actividades nacionales de servicio a la comunidad, incluyendo el Cuerpo de Paz y el Voluntariado al Servicio de los Estados Unidos (VISTA, por su acrónimo en inglés). Como veremos más adelante en este capítulo, la inclusión del aprendizaje-servicio en la agenda de servicio nacional

*La inclusión del aprendizaje-servicio en la agenda de servicio nacional del gobierno federal desempeñó un papel fundamental en la construcción del movimiento de aprendizaje-servicio de los Estados Unidos*

del gobierno federal desempeñó un papel fundamental en la construcción del movimiento de aprendizaje-servicio de los Estados Unidos. Durante este primer período de desarrollo, el término aprendizaje-servicio comenzó a aparecer en varias publicaciones enfocadas en la

je-servicio, al evento asistieron más de 300 personas en representación de oficinas gubernamentales, instituciones de educación superior y



educación, atrayendo la curiosidad y el interés entre educadores tanto en el sector de escuelas primarias y secundarias como en el de la educación superior, así como el de las organizaciones comunitarias y organismos gubernamentales.

También durante este período se conformaron cinco paneles y comisiones nacionales para abordar la mejor manera de promover el pleno desarrollo intelectual, emocional, ético y físico de los adolescentes estadounidenses (Conrad y Hedin, 1975). Esto condujo a la promoción del “aprendizaje en acción” en las escuelas primarias y secundarias. En respuesta al trabajo de los paneles, Dan Conrad y Diane Hedin (1975), investigadores pioneros de desarrollo juvenil y aprendizaje experiencial, definieron el aprendizaje en acción de la siguiente manera:

*El aprendizaje en acción es el aprendizaje a través de la combinación de la experiencia directa con la instrucción o reflexión asociadas. Dado que todavía es una práctica en desarrollo en la educación secundaria, no existe ninguna etiqueta utilizada y aceptada universalmente. Abundan los sinónimos —aprendizaje-servicio, participación juvenil, educación basada en la comunidad, educación experiencial, compromiso con la comunidad—. (p. 1)*

Esta temprana mención del aprendizaje-servicio como una forma de aprendizaje en acción trajo consigo una mayor conciencia de la pedagogía en el ámbito de los sistemas de educación primaria y secundaria.

Las organizaciones comunitarias juveniles, las instituciones de educación superior y el gobierno federal también reclamaban la participación de los jóvenes en experiencias que vincularan el servicio con el aprendizaje. Por ejemplo, un informe de la Conferencia de la Casa Blanca sobre la Juventud de 1971, publicado en el momento más crítico de la guerra de Vietnam, solicitaba la creación de un Cuerpo de Acción que se gestionaría localmente para involucrar a los jóvenes en “proyectos concebidos y dirigidos localmente, proyectos que toman la dirección de las personas que sirven en ellos y de las personas de las comunidades a las que sirven” (p. 14). Esta recomendación apuntaba al creciente deseo nacional de capacitar a la juventud para el trabajo con las comunidades en el manejo de asuntos de importancia local. Este sentimiento proporcionó un terreno fértil para que se arraigara la práctica del aprendizaje-servicio.

A medida que el término “aprendizaje-servicio” comenzó a aparecer en varios libros y manuales a lo largo de la década de 1970, una característica constante de estas primeras publicaciones (y de muchas otras posteriores también) era el énfasis en definir y explicar el concepto. En uno de los artículos fundamentales de la época, “Service-Learning: Three Principles” (Aprendizaje-servicio: Tres principios), Robert Sigmon (1979) distinguía el aprendizaje-servicio

como una práctica distinta de la educación experiencial basada en el aula, los programas de planificación profesionales y de estilos de vida, los programas *Outward Bound* (Hacia Fuera), la educación cooperativa, y otros programas de este tipo arraigados en entornos de necesidad pública (por ejemplo, programas de acción voluntaria, pasantías de servicio y estudios de campo). Con el fin de aportar mayor claridad al concepto, Sigmon (1979) presentó tres principios que caracterizan la esencia del aprendizaje-servicio: “los que reciben el servicio controlan el servicio prestado”; “los que reciben el servicio llegan a ser más capaces de servir y ser servidos por sus propias acciones”; y “los que sirven también aprenden y ejercen un control significativo sobre lo que se espera que aprendan” (p. 10). El énfasis puesto por Sigmon en la importancia de la reciprocidad y los beneficios mutuos sirvió como filosofía fundacional para el aprendizaje-servicio y ayudó a codificar el uso y la importancia simbólica del guion en aprendizaje-servicio (Ramsay, 2017).

*El aprendizaje-servicio estaba ganando adeptos en varios sectores, incluyendo la educación primaria y secundaria, la educación superior y las organizaciones orientadas a cultivar el liderazgo juvenil y el desarrollo positivo de los jóvenes*

Durante la década de 1980, empezaron a formarse diversas corrientes de actividad de aprendizaje-servicio a medida que los diferentes grupos interesados comenzaban a utilizar el término “aprendizaje-servicio” para promover los

objetivos de sus programas. Esto sucedió a pesar de que, durante este período, el apoyo financiero federal para el servicio social y los programas educativos, incluidos los programas de servicio comunitario, se estaba reduciendo como parte de una política nacional de conservadurismo fiscal. El aprendizaje-servicio estaba ganando adeptos en varios sectores, incluyendo la educación primaria y secundaria, la educación superior y las organizaciones orientadas a cultivar el liderazgo juvenil y el desarrollo positivo de los jóvenes. Basándose en el trabajo de Conrad y Hedin (1975) y otros (p.ej., Bandura, 1989; Battistich et al., 1996), así como en el avance de las experiencias de campo y las pasantías defendidas por asociaciones establecidas, como la Sociedad de Experiencias de Campo (1971), el Centro Nacional de Pasantías de Servicio Público (1971), y la Asociación de Educación Experiencial (1972), los responsables de las políticas educativas promovían cada vez más el empoderamiento de la juventud y las oportunidades de liderazgo como clave para impulsar el rendimiento académico y los comportamientos prosociales de los jóvenes.

Dentro de la educación primaria y secundaria, esta agenda fue el motor de un cambio de enfoques educativos que se basaban en el déficit hacia pedagogías basadas en los activos, que hacían mayor hincapié en aprovechar los talentos, la creatividad y las competencias propias de los estudiantes. Cada vez más, los educadores de la enseñanza prima-

ria y secundaria consideraban que el aprendizaje-servicio era una práctica prometedora para promover un enfoque educativo más centrado en el alumno y basado en los propios recursos, de modo que comenzó a surgir un movimiento nacional de aprendizaje-servicio gracias a la creación de varias asociaciones y organizaciones, incluyendo el Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio (1979), el Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio para la Adolescencia Temprana (1982), la Alianza para el Aprendizaje-Servicio (1982), el Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil (1983), entre otras.

En el ámbito de la educación superior, las universidades crearon centros de servicios públicos y comunitarios en los campus, destinados a multiplicar las oportunidades de participación de los estudiantes en actividades de servicio y aprendizaje basadas en la comunidad. La preocupación por los altos niveles de apatía entre los estudiantes llevó a los rectores de la Universidad de Georgetown, la Universidad Brown y la Universidad Stanford a convocar en 1985 una red nacional de rectores de universidad —*Campus Compact*— (Pacto de Campus) para “desarrollar y apoyar las medidas en los campus destinadas a fomentar y respaldar el voluntariado de los estudiantes” (Stanton, Giles, y Cruz, 1999, p. 167).

La creación de estas y otras asociaciones y sociedades nacionales desempeñó un papel fundamental en la construcción del movimiento de aprendizaje-servicio en los Estados Unidos. Por ejemplo, el Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil (NYLC, por su sigla en inglés), organización sin fines de lucro fundada por James Kielsmeier con el fin de apoyar el compromiso y empoderamiento de los jóvenes como agentes de cambio social positivo, marcó el camino al constituir la Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio en 1989 (que continúa en la actualidad) y producir una serie de publicaciones trascendentales sobre el papel del aprendizaje-servicio en la educación primaria y secundaria. Como se describe

*El NYLC desempeñó también un papel fundamental en los primeros años al llamar la atención de los responsables políticos a nivel nacional sobre el aprendizaje-servicio, y fue decisivo para impulsar una legislación nacional (aprobada en 1993) que lo respaldase en todo el ámbito educativo*

más adelante, el NYLC desempeñó también un papel fundamental en los primeros años al llamar la atención de los responsables políticos a nivel nacional sobre el aprendizaje-servicio, y fue decisivo para impulsar una legislación nacional (aprobada en 1993) que lo respaldase en todo el ámbito educativo.

Del mismo modo, el Pacto de Campus, a través de su proyecto de Integración del Servicio con el Estudio Académico, contribuyó a crear una agenda nacional de educación superior

para el aprendizaje-servicio que propició una serie de publicaciones, conferencias, premios e iniciativas en materia de institucionalización centrados en el aprendizaje-servicio. También influyó la Sociedad Nacional de Pasantías y Educación Experiencial (más tarde denominada Sociedad Nacional de Educación Experiencial), que en 1988 encargó una serie de artículos sobre aprendizaje-servicio, que dieron lugar a una publicación en dos volúmenes en la que se lo definía con mayor precisión y se lo enmarcaba conceptualmente. La publicación de tres volúmenes, *Combining Service and Learning* (Combinar el servicio con el aprendizaje) (Kendall y Colaboradores, 1990), se convirtió en un libro de consulta primordial para el creciente número de pioneros del aprendizaje-servicio que comenzaban a salir de las sombras. El año anterior, la Sociedad Nacional de Pasantías y Educación Experiencial había desempeñado un papel destacado al reunir a los líderes del aprendizaje-servicio en el histórico centro de conferencias Wingspread, espacio gestionado por la Fundación Johnson, donde se celebran encuentros sobre temas nuevos e innovadores. Los debates de esta reunión dieron lugar a *The Principles of Good Practice for Combining Service and Learning* (Los principios de buenas prácticas para combinar servicio y aprendizaje) (Honnet y Poulsen, 1989), una de las primeras publicaciones que identificaron normas específicas de alta calidad en la práctica del aprendizaje-servicio. El documento identificaba diez principios para un aprendizaje-servicio eficaz y destacaba la importancia de la reflexión, la voz de la comunidad, la claridad de los objetivos y la reciprocidad.

Al comenzar la década de los noventa, el aprendizaje-servicio había alcanzado la mayoría de edad dado que el número de encuentros nacionales, iniciativas a nivel estatal y programas locales de aprendizaje-servicio no cesaba de crecer. Esta mayor prevalencia y visibilidad del aprendizaje-servicio permitió dar alas a cada uno de los submovimientos para avanzar en sus respectivas prioridades, fortalecer sus redes de actores y cultivar su modalidad particular de aprendizaje-servicio. Hacia finales de la década de 1990, existía una

*Hacia finales de la década de 1990, existía una legislación federal que respaldaba el aprendizaje-servicio en todo el ámbito educativo, con resultados de estudios de investigación que demostraban sus beneficios, y un gran número de asociaciones y redes nacionales y regionales dedicadas al avance de esta metodología*

legislación federal que respaldaba el aprendizaje-servicio en todo el ámbito educativo, con resultados de estudios de investigación que demostraban sus beneficios, y un gran número de asociaciones y redes nacionales y regionales dedicadas al avance de esta metodología. Sin embargo, junto con este crecimiento y esta visibilidad, se produjo un mayor escrutinio por parte de

los críticos que afirmaban que el aprendizaje-servicio no era más que una exaltación del servicio a la comunidad, y que se trataba de una práctica que carecía del rigor académico necesario para ser integrada en los sistemas educativos (Eby, 1998).

En las secciones siguientes ofrecemos una breve historia del desarrollo de algunos de los submovimientos clave y destacamos algunas de las contribuciones que cada submovimiento realizó al avance general del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos.

## **El aprendizaje-servicio en el marco del Servicio Nacional**

Se aprobaron varias leyes nacionales orientadas a alentar a los estadounidenses de todas las edades a participar del servicio a sus comunidades y a la nación. A medida que el campo del aprendizaje-servicio comenzó a tomar forma, varias de estas leyes nacionales y las iniciativas que las acompañaban proporcionaron un valioso soporte financiero y una estructura para impulsar el aprendizaje-servicio en la educación primaria, secundaria y superior, así como en las organizaciones basadas en la comunidad.

Tras la Gran Depresión, el presidente D. Roosevelt creó el Cuerpo Civil de Conservación (CCC), cuyo objetivo era involucrar a los hombres jóvenes en actividades de servicio de entre seis y dieciocho meses de duración para que revitalizaran la comunidad y participaran en proyectos relacionados con el medio ambiente, al tiempo que les permitía mantenerse a sí mismos y a sus familias. Años más tarde, en 1961, el presidente John F. Kennedy firmó la legislación del Congreso que creó el Cuerpo de Paz, que alentaba a los estadounidenses a participar del servicio internacional gracias al cual podían hacer frente a las necesidades de las comunidades en los diferentes países y desarrollar el entendimiento entre culturas. La popularidad del programa del Cuerpo de Paz suscitó la necesidad de restablecer los programas de servicio a nivel nacional.

Durante la década de 1960, se crearon diversos programas de servicio comunitario, como el Voluntariado al Servicio de los Estados Unidos (VISTA, por su acrónimo en inglés) en 1964, el Cuerpo de Servicio de Ejecutivos Retirados (SCORE, por su acrónimo en inglés) en 1964, el Programa Nacional de Estudiantes Voluntarios (NVSP, por su sigla en inglés) en 1964, el Programa de Abuelos de Acogimiento en 1965, el Programa de Jubilados Voluntarios (RSVP, por su sigla en inglés) en 1969, y el Año Universitario para la ACCIÓN (UYA, por su sigla en inglés) en 1971. Cada uno de estos programas ofrecía oportunidades para que los diferentes grupos de interesados participaran en actividades de servicio para la comunidad, ya fuera en sus propias comunidades locales o en lugares más alejados. Si bien ninguno de estos programas de servicio se instituyó para promover o impulsar el

aprendizaje-servicio, sentaron las bases para una agenda nacional de servicio ampliada que, a la larga, desembocaría en una legislación federal que respaldara el desarrollo del aprendizaje-servicio.

Los diferentes programas de servicio establecidos durante la década de 1960 fueron administrados por diversas oficinas federales. En 1971, el Gobierno federal buscó fortalecer la coordinación entre los programas y, a su vez, creó la agencia ACTION. Esta agencia agrupó los diferentes programas nacionales en una unidad administrativa. Proporcionó una administración centralizada de los diversos programas de servicio nacionales e internacionales patrocinados por el Gobierno.

*El Año Universitario para la ACCIÓN (UYA) y el Programa Nacional de Estudiantes Voluntarios (NSVP) fueron los que más influyeron en la promoción de la agenda de aprendizaje-servicio en las escuelas primarias y secundarias y en la educación superior*

De todos los programas nacionales creados durante este período, el Año Universitario para la ACCIÓN (UYA) y el Programa Nacional de Estudiantes Voluntarios (NSVP) fueron los que más influyeron en la promoción de la agenda de aprendizaje-servicio en las escuelas primarias y secunda-

rias y en la educación superior (Woods, 1980). Como sus nombres indican, estos programas se centraban en involucrar al *alumnado* en actividades de servicio comunitario, sentando las bases para la integración de programas de servicio a la comunidad en los planes de estudio. Mientras que UYA se enfocaba en la participación de los alumnos universitarios en proyectos de un año de duración y a tiempo completo para obtener créditos académicos, NSVP se centraba en promover oportunidades para que el alumnado, tanto de las escuelas primarias y secundarias como de educación superior, participara en actividades de servicio voluntario a la comunidad. Aunque en un principio se centraban en el servicio comunitario efectuado fuera del currículo, tanto el programa UYA como el NSVP acabarían cambiando su enfoque a fin de incluir prácticas más orientadas al aprendizaje-servicio, al tiempo que las discusiones sobre el aprendizaje-servicio comenzaban a agitarse en los círculos educativos.

El trabajo del NSVP desempeñó un papel especialmente importante a la hora de atraer la atención hacia el aprendizaje-servicio. El programa produjo los primeros manuales en los que se detallaban las prácticas eficaces para lograr el compromiso de los estudiantes en actividades de servicio a la comunidad. En 1972, el NSVP publicó *Learning to Serve: Serving to Learn* (Aprender a servir: Servir para aprender), que presentaba varios ejemplos

de participación estudiantil en actividades de servicio comunitario. A pesar de su título, la publicación no incluía ninguna referencia al aprendizaje-servicio, pero sí describía el valor de las actividades de servicio comunitario para dar mayor relevancia al trabajo académico del alumnado y optimizar su aprendizaje general. El NSVP también publicaba una revista trimestral, *Synergist*, que presentaba artículos sobre diversos temas relacionados con el voluntariado y el servicio comunitario.

Conforme fueron surgiendo debates más amplios sobre el aprendizaje-servicio durante la década de 1970, el programa NSVP comenzó a promover y propugnar una mayor integración del servicio comunitario en el plan de estudios a través del aprendizaje-servicio. A mediados de la década, los artículos de *Synergist* presentaban los resultados de las investigaciones y las mejores prácticas relacionadas con el aprendizaje-servicio, incluyendo “Encouraging Faculty to Invest Time in Service-Learning” (Animar al docente a invertir tiempo en el aprendizaje-servicio) (Hoffman, 1976), “Service-Learning and the Liberal Arts: Designing an Interdisciplinary Program” (Aprendizaje-servicio y las artes liberales: Diseñar un programa interdisciplinario) (Hofer, 1977), “Testing the Claims for Service-Learning” (Probar los postulados del aprendizaje-servicio) (Hedin y Conrad, 1978), y el ya mencionado artículo transcendental de Sigmon (1979), “Service-Learning: Three Principles”.

Durante una audiencia celebrada en los Estados Unidos en 1980, el director del Centro de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Vermont, Harold Woods, recomendó “que el NSVP se convierta en el Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio dentro de ACTION” y “que el personal del Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio se encargue de ayudar y financiar un programa de aprendizaje-servicio y un Centro de Recursos en cada estado” (Woods, 1980. p. 525). En 1980, el recién denominado Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio presentó lo que probablemente sean las primeras publicaciones completas sobre la materia. Dichas publicaciones incluyen dos manuales, *The Service-Learning Educator: A Guide to Program Management* (El educador de aprendizaje-servicio: Guía para la gestión de programas), y *Service-Learning: A Guide for College Students* (Aprendizaje-servicio: Guía para estudiantes universitarios), que sirvieron como herramientas de planificación para los docentes y estudiantes de educación superior involucrados en programas de aprendizaje-servicio.

El año 1982 resultó ser crucial, ya que el entonces presidente, Ronald Reagan, propuso recortes a los programas y agencias federales con el fin de reducir el presupuesto del Gobierno (Perry y Thomson, 2004). Hacia 1988, se había eliminado la financiación del Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio, a pesar de las investigaciones y los informes nacionales —como *Los Jóvenes y las Necesidades de la Nación*, elaborado por el Comité Independiente para el Estudio del Servicio Nacional (1979) y *Servicio Nacional: Impactos Sociales*,

*Económicos y Militares*, editado por Michael Sherraden y Donald Eberly (1982)— que señalaban la necesidad de una mayor participación de la juventud en actividades de servicio y destacaban los beneficios mutuos del aprendizaje-servicio para el alumnado y las comunidades. Otros programas de la agencia ACTION, tales como el VISTA, siguieron adelante.

En 1989, resurgieron los esfuerzos para reinstaurar los programas de servicio comunitario orientados a los estudiantes dentro de la legislación de servicio nacional, a través de seis proyectos de ley del Congreso centrados en animar a los jóvenes a participar en el servicio a la comunidad. La mayoría de los proyectos se enfocaban en el voluntariado, el servicio comunitario y el servicio militar, y algunos ofrecían ayuda universitaria a los estudiantes involucrados. A pesar de que ninguno de los proyectos fue aprobado por el Congreso, el senador Edward Kennedy los consolidó en una sola iniciativa enmarcada en su Comisión de Trabajo y Recursos Humanos. Esto constituiría un precedente para el eventual establecimiento de una legislación federal y la financiación del aprendizaje-servicio.

### **Ley de Servicio Nacional y Comunitario de 1990**

*Un punto de inflexión importante en la historia del aprendizaje-servicio fue la aprobación de la Ley de Servicio Nacional y Comunitario en 1990*

Un punto de inflexión importante en la historia del aprendizaje-servicio fue la aprobación de la Ley de Servicio Nacional y Comunitario en 1990, firmada por el presidente

George W. Bush. Junto con la creación de la Fundación Puntos de Luz —organización no partidaria y sin fines de lucro que incentiva a los individuos a participar en el servicio poniendo en contacto a los voluntarios con las oportunidades de servicio—, la legislación creó, a nivel nacional, una Comisión de Servicio Nacional y Comunitario, además de comisiones estatales para gestionar y supervisar los programas de servicio dentro de sus regiones. Más importante aún para el aprendizaje-servicio, la legislación le proporcionó apoyo directo al mencionar el término 105 veces en su texto (Congreso de los Estados Unidos, 1990).

Esta nueva legislación dispuso la financiación del desarrollo de “Centros de Intercambio de Información de los Programas de Servicio Nacional”, que “ayudarían a las entidades que llevan a cabo el aprendizaje-servicio a nivel local o estatal y el programa de servicio nacional con evaluación de las necesidades” y prestarían financiación con el fin de “realizar investigaciones y evaluaciones relativas al aprendizaje-servicio” (p.162). Esta ley federal también respaldó a las escuelas primarias y secundarias (Subtítulo B-1), a las instituciones de educación superior (Subtítulo B-2), y a las organizaciones basadas en la comunidad



(Subtítulo C) para apoyar el aprendizaje-servicio y otras oportunidades de servicio comunitario. Asimismo, esta ley fue importante ya que distinguió el aprendizaje-servicio del servicio a la comunidad al definir el aprendizaje-servicio como:

*...un método por el cual los estudiantes o participantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en servicio, cuidadosamente organizada, que se lleva a cabo en una comunidad y satisface sus necesidades; se coordina con una escuela primaria, secundaria, una institución de educación superior o programas de servicio comunitario y con la comunidad; ayuda a fomentar la responsabilidad cívica; se integra y mejora el plan de estudios del alumnado o los componentes educativos del programa de servicio a la comunidad en el que están inscriptos los participantes; y brinda un tiempo estructurado para que los estudiantes o los participantes reflexionen sobre la experiencia de servicio (Ley de Servicio Nacional y Comunitario de 1990, Art. 101, p.13).*

La aprobación de la legislación ayudó a legitimar el valor y la importancia del aprendizaje-servicio y desempeñó un papel fundamental en el avance de su institucionalización en los sistemas educativos (Melchior et al., 1999; Gray, Ondaatje, y Zakaras, 1999). La legislación también impulsó una serie de conferencias sobre aprendizaje-servicio, nuevas redes y asociaciones, varios informes y publicaciones, estudios de investigación y premios a la excelencia relativos al aprendizaje-servicio. Sin embargo, conforme el aprendizaje-servicio ganaba popularidad y comenzaba a prevalecer dentro de las características académicas de la educación primaria y secundaria, empezó a crecer un mayor escrutinio y escepticismo respecto a su fuerza como pedagogía rigurosa para el aprendizaje académico.

### **Ley de Fideicomiso de Servicio Nacional y Comunitario de 1993**

El crecimiento de la participación en las actividades del servicio nacional entre 1990 y 1992, y la elección del presidente Clinton en 1992, sentaron las bases para dotar de una programación adicional a la agenda de servicio nacional. En 1993, la Ley de Servicio Nacional y Comunitario de 1990 se amplió para dar lugar a la creación de una agencia federal llamada Corporación para el Servicio Nacional y Comunitario (CNCS, por su sigla en inglés), con el fin de combinar y supervisar todos los programas de voluntariado y servicio comunitario nacional existentes en el marco de ACTION (p.ej., VISTA, el Cuerpo de Conservación, etc.), la Comisión de Servicio Nacional y Comunitario establecida en 1990, así como un nuevo programa de servicio nacional llamado AmeriCorps, en el que las personas podían prestar uno o dos años de servicio a la comunidad y recibir un pago mensual durante el servicio y un bono de educación al finalizarlo.

La legislación ampliada también incrementó la financiación para los programas de aprendizaje-servicio en las escuelas a través de la creación de un programa denominado *Learn and Serve America* (Aprender y Servir a los Estados Unidos), que destinó aproximadamente cuarenta millones de dólares anuales para el desarrollo del aprendizaje-servicio curricular y extracurricular en la educación primaria, secundaria y superior mediante comisiones estatales para el servicio comunitario (programas basados en la comunidad y en la educación infantil, primaria y secundaria), departamentos estatales de educación (programas de educación primaria y secundaria), o a través de subsidios directos (programas de educación superior). Asimismo, la legislación apoyó la creación de un Centro Nacional de Intercambio de Información sobre el Aprendizaje-Servicio. Gestionado por Robert Shumer, el Centro de Información funcionaba como depósito central de literatura especializada en aprendizaje-servicio y otros materiales de referencia, ampliando y basándose en el Centro de Aprendizaje-Servicio fundado en Minnesota unos años antes.

*Con la instauración del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos, el movimiento de aprendizaje-servicio alcanzó su apogeo, ya que la cantidad de programas de aprendizaje-servicio aumentó significativamente en todo el país y este campo fue testigo de una proliferación de conferencias, redes, distinciones e inversiones de fundaciones y otros patrocinadores*

Con la instauración del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos, el movimiento de aprendizaje-servicio alcanzó su apogeo, ya que la cantidad de programas de aprendizaje-servicio aumentó significativamente en todo el país y este campo fue testigo de una proliferación de conferencias, redes, distinciones e inversiones de fundaciones y otros patrocinadores. Estos

esfuerzos sentaron las bases para construir un campo de estudio y práctica a lo largo de la década de 1990.

## **Un nuevo milenio**

La agenda del servicio nacional cambió tras los ataques terroristas sufridos por los Estados Unidos el 11 de septiembre de 2001. Surgió entonces un mayor sentido de nacionalismo que provocó un aumento del patriotismo entre los estadounidenses (Centro de Investigación Pew, 2002). Este nacionalismo se reflejó en los cambios en los programas de servicio nacional. En 2002, el presidente Bush puso en práctica un decreto ejecutivo que establecía el Cuerpo de la Libertad de los Estados Unidos, que reunía los programas exis-

tentes de servicio nacional y comunitario y alentaba a más voluntarios a prestar servicio sobre temas relativos a la seguridad nacional y otras críticas necesidades nacionales.

En aquel momento, algunos legisladores propusieron recortes al programa AmeriCorps (defendido por el expresidente Bill Clinton), renovando así viejos planteamientos según los cuales los voluntarios (es decir, los miembros de AmeriCorps, los voluntarios de VISTA) no debían recibir remuneración por realizar un servicio voluntario (Wofford, Waldman, y Bandow, 1996). El 9 de abril de 2002, la Comisión de Salud, Educación, Trabajo y Pensiones del Senado de los Estados Unidos celebró una audiencia sobre la reautorización (continuidad de la financiación) de la Corporación para el Servicio Nacional y Comunitario. Teniendo en cuenta la opinión de la época, la legislación se centró principalmente en defender la ampliación de los programas AmeriCorps, VISTA y Cuerpo de Adultos Mayores para alcanzar los objetivos del Cuerpo de Libertad del presidente Bush, con una propuesta para consolidar y modificar los programas Aprender y Servir, que habían sido objeto de escrutinio por hacer más hincapié en el aprendizaje que en el servicio a las comunidades y la nación (Lenkowsky, 2002).

Entre 2003 y 2009, el programa Aprender y Servir a los Estados Unidos se enfrentó a continuas amenazas de desfinanciación. Los requisitos para la rendición de cuentas del programa también aumentaron, y los beneficiarios debieron proporcionar datos adicionales con respecto a la participación en el aprendizaje-servicio, el impacto en las comunidades y el desarrollo cívico de los participantes, además de planes de sustentabilidad e institucionalización.

En 2011, el Congreso eliminó la financiación del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos; se mantuvo, en cambio, la financiación de los otros programas de servicio nacional. El país todavía se estaba recuperando de la crisis económica de 2008, por lo que esta pérdida de financiación supuso un perjuicio para muchas escuelas primarias y secundarias, universidades y redes nacionales de aprendizaje-servicio que dependían del apoyo del programa para desarrollar sus propios programas. La financiación de Aprender y Servir a los Estados Unidos había influido notablemente en la visibilidad nacional del aprendizaje-servicio. A su vez, había proporcionado una

*Cada año, el programa Aprender y Servir involucraba a aproximadamente un millón de alumnos de escuelas primarias y secundarias y proporcionaba apoyo financiero directo a 35 000 docentes de primaria y secundaria para implementar proyectos de aprendizaje-servicio en sus clases*

La financiación de Aprender y Servir a los Estados Unidos había influido notablemente en la visibilidad nacional del aprendizaje-servicio. A su vez, había proporcionado una

gran ventaja a educadores y líderes educativos a la hora de promover el aprendizaje-servicio en sus instituciones. Irónicamente, el fin del apoyo federal al aprendizaje-servicio llegó en un momento en el que la oferta de aprendizaje-servicio estaba aumentando en la educación superior y 21 estados tenían políticas que lo respaldaban como medio de mejorar el rendimiento académico y la participación escolar del alumnado primario y secundario. Cada año, el programa Aprender y Servir involucraba a aproximadamente un millón de alumnos de escuelas primarias y secundarias, y proporcionaba apoyo financiero directo a 35 000 docentes de primaria y secundaria para implementar proyectos de aprendizaje-servicio en sus clases (Ryan, 2012).

El aprendizaje-servicio continuaría formando parte de la agenda federal de servicio, principalmente a través de experiencias extracurriculares presentadas mediante organizaciones comunitarias y los programas AmeriCorps y VISTA. A lo largo de los años, varios intentos para renovar el apoyo federal al aprendizaje-servicio fracasaron debido a la falta de defensores que llevaran adelante la iniciativa. Como veremos a continuación, las respuestas a la disminución del apoyo a Aprender y Servir diferían entre los diversos submovimientos de aprendizaje-servicio, y cada submovimiento adoptó un enfoque diferente para sostener sus iniciativas. Para algunos submovimientos, el eventual fin del programa Aprender y Servir en 2011 se traduciría en una disminución sustancial de la programación y el avance del aprendizaje-servicio (Ryan, 2012).

## **El aprendizaje-servicio en la educación primaria y secundaria**

Las leyes federales de servicio nacional aprobadas en la década de 1990 tuvieron un profundo efecto en el avance del aprendizaje-servicio en la educación primaria y secundaria. Frente al continuo escepticismo sobre el valor educativo de involucrar al alumnado en actividades de aprendizaje-servicio basadas en la comunidad, las leyes nacionales dieron a los defensores del aprendizaje-servicio la oportunidad y la financiación necesarias para construir y ampliar una extensa comunidad. Sin embargo, cuando la legislación federal hizo su aparición, las raíces del aprendizaje-servicio ya se habían plantado dentro de la educación primaria y secundaria.

El aumento de la atención nacional en torno a la participación de la juventud en el servicio a la comunidad, junto con el auge de la educación experiencial y las iniciativas de desarrollo prosocial juvenil en escuelas primarias y secundarias durante los años setenta, proporcionó un terreno fértil para que el aprendizaje-servicio echara raíces en los sistemas educativos primario y secundario. En aquella época, se procuró preparar a los jóvenes para un empleo remunerado mediante la participación en diversas pasantías y actividades de

*El aumento de la atención nacional en torno a la participación de la juventud en el servicio a la comunidad, junto con el auge de la educación experiencial y las iniciativas de desarrollo prosocial juvenil en escuelas primarias y secundarias durante los años setenta, proporcionó un terreno fértil para que el aprendizaje-servicio echara raíces en los sistemas educativos primario y secundario*

campo y de servicio comunitario. Existía también un creciente interés entre los educadores de escuelas primarias y secundarias por involucrar al alumnado en actividades de aprendizaje experiencial más prácticas, tal como se ejemplifica en el informe de Conrad y Hedin (1975) sobre “aprendizaje en acción”, que examinó 100 “programas orientados a la actividad, en los que el alumnado aprende

a través de una combinación de experiencia directa e instrucción o reflexión asociadas” (p.1). Este es uno de los primeros informes en los que se menciona el término “aprendizaje-servicio”.

Ya en 1980, Conrad y Hedin habían publicado su estudio realizado a lo largo de dos años sobre los efectos de veinte programas de aprendizaje experiencial y de aprendizaje-servicio en los alumnos participantes. El estudio reveló que el 80% del alumnado declaró haber aprendido más de su experiencia en estos programas, y los beneficios más consistentes los obtuvieron de los programas de aprendizaje experiencial en los que los estudiantes participaban en experiencias de aprendizaje-servicio (Hedin y Conrad, 1980). Estos primeros datos relativos al potencial del aprendizaje-servicio para mejorar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes sentaron las bases para la continua investigación y desarrollo de programas sobre la pedagogía de aprendizaje-servicio, en un momento en el que crecía la preocupación por la calidad de la educación primaria y secundaria de los Estados Unidos y por lo que se consideraba una “creciente marea de mediocridad” en las escuelas (Comisión Nacional para la Excelencia en la Educación, 1983, p. 3).

El mismo año en que se publicó el informe de la Comisión, James Kielsmeier fundó el Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil (NYLC, por su sigla en inglés) con el fin de promover el liderazgo de los jóvenes, hacer oír sus voces y capacitarlos para impulsar un cambio social positivo. Como fundador y director ejecutivo del NYLC, Kielsmeier buscó multiplicar las oportunidades para que la juventud se comprometiera con el servicio. Consideraba que el aprendizaje-servicio era un medio primordial para incrementar la participación de los estudiantes en las experiencias de servicio. A comienzos de la década de 1990, desempeñó un rol fundamental en la redacción de las legislaciones de servicio nacional, traba-

jando con senadores estadounidenses en la redacción de las leyes de Servicio Nacional y Comunitario de 1990 y 1993. El NYLC, que originalmente tenía su sede en la Universidad de Minnesota, mantuvo una estrecha conexión con los investigadores Dan Conrad y Diane Hedin y su Centro para el Desarrollo e Investigación de la Juventud, también con sede en la Universidad. En la Universidad de Minnesota, Kielsmeier creó, asimismo, el Centro para la Educación Experiencial y el Aprendizaje-Servicio. Kielsmeier y el NYLC siguieron desempeñando papeles influyentes en el avance del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos.

*El NYLC organizó la primera conferencia de aprendizaje-servicio nacional en 1989, que reunió a educadores, investigadores, políticos y jóvenes de todo el país para compartir sus experiencias de aprendizaje-servicio y fortalecer su creciente red de partidarios*

Además de convocar la primera iniciativa de servicio en la educación primaria y secundaria a escala estatal en Minnesota en 1984, el NYLC organizó la primera conferencia de aprendizaje-servicio nacional en 1989, que reunió a educadores, investigadores, políticos y jóvenes de todo el

país para compartir sus experiencias de aprendizaje-servicio y fortalecer su creciente red de partidarios. Desde su lanzamiento, la conferencia se ha celebrado anualmente y continúa en la actualidad. En la década de los 90, las conferencias anuales atraían a cerca de 2000 participantes. Con la reducción de la financiación del aprendizaje-servicio en los últimos años, ha habido menos recursos disponibles para apoyar la asistencia de educadores y jóvenes a los eventos relacionados con dicha actividad.

A lo largo de la década de 1990, el NYLC actuó como la principal organización de formación y desarrollo profesional en materia de aprendizaje-servicio para los programas de educación primaria y secundaria de Aprender y Servir a los Estados Unidos (Kenney y Gallagher, 2003). También fue decisivo para facilitar algunas de las publicaciones más influyentes sobre aprendizaje-servicio de la época, incluyendo *Growing Hope: A Sourcebook on Integrating Youth Service into the School Curriculum* (Cultivando la Esperanza: Libro de consulta sobre la integración del servicio juvenil en el currículo escolar) (Cairn y Kielsmeier, 1991), y un número especial de la revista de educación *Phi Delta Kappan*, editado por Kielsmeier y Joe Nathan (1991), que se centró en varios aspectos relativos al servicio juvenil y contenía una de las primeras reseñas bibliográficas de investigación sobre aprendizaje-servicio (Conrad y Hedin, 1991). El NYLC sigue siendo hoy en día una fuerza líder en el avance y la formación de los practicantes del aprendizaje-servicio en escuelas primarias y secundarias, con publicaciones, materiales para la capacitación, talleres y certificaciones de aprendizaje-servicio para docentes. Ha elaborado también normas nacionales para la

práctica del aprendizaje-servicio de calidad en las escuelas primarias y secundarias y gestiona, además, las listas de correo electrónico de aprendizaje-servicio de la nación para la educación primaria, secundaria y superior.

Con la creación y el éxito de la Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio del NYLC en 1989, quienes abogaban por el aprendizaje-servicio en la educación primaria y secundaria dispusieron de un foro para reunirse regularmente y participar de manera colectiva en los esfuerzos para desarrollar el enfoque. A medida que el lenguaje del aprendizaje-servicio se iba imponiendo en las escuelas, varios estados (por ej., Pensilvania y Vermont) desarrollaron iniciativas de servicio a nivel estatal con el fin de proporcionar apoyo directo al aprendizaje-servicio para docentes y escuelas de educación primaria y secundaria. El estado de Maryland aprobó una ley en 1992 que exigía a todos los estudiantes realizar actividades de aprendizaje-servicio como requisito para la graduación de la escuela secundaria. Ese mismo año, el Distrito de Columbia (Washington D.C.) aprobó una norma que exigía a todos los estudiantes secundarios completar 100 horas de servicio comunitario en una organización comunitaria sin fines de lucro o en una agencia federal, estatal o local, como requisito de graduación. Otros estados, y muchas escuelas y distritos escolares, establecieron varios requisitos de aprendizaje-servicio para el alumnado.

También durante este período, personas y organizaciones de los campos de educación y desarrollo juvenil acordaron formar la Alianza para el Aprendizaje-Servicio en la Reforma Educativa. Dirigida por Barbara Gomez, del Consejo de Directivos de Escuelas en Washington D.C., la Alianza actuó como un grupo de defensa nacional enfocado en impulsar políticas que apoyaran la “integración del aprendizaje-servicio en la educación primaria y secundaria como método de instrucción y filosofía educativa” (Alianza para la Reforma Educativa, 1993, p. 73). En 1993, la Alianza publicó *Standards of Quality for School-based Service Learning* (Estándares de calidad para el aprendizaje-servicio en la escuela), que identificaba 11 normas para un aprendizaje-servicio de alta calidad.

*En el transcurso de la década del 90, también se amplió la base bibliográfica sobre el aprendizaje-servicio, que hasta ese momento había sido escasa*

En el transcurso de la década del 90, también se amplió la base bibliográfica sobre el aprendizaje-servicio, que hasta ese momento había sido escasa. Las diferentes publicaciones que aparecieron entonces, como la guía de Joseph Follman, James Watkins, y Diane Wilkes (1994),

*Learning by Serving: 2000 Ideas for Service-Learning Projects*, (Aprender sirviendo: 2000 ideas para proyectos de aprendizaje-servicio); el libro de Rahima Wade (1997), *Community*

*Service-Learning*, (Aprendizaje-servicio comunitario); y la rúbrica de James Toole y Pamela Toole (1998), *Essential Elements of Service-Learning*, (Elementos esenciales de aprendizaje-servicio), aportaron recursos muy necesarios a un campo emergente que aún estaba negociando su desarrollo y normas de práctica. Por otra parte, con el creciente interés en el aprendizaje-servicio entre los líderes escolares, surgió la necesidad de obtener datos de investigación y otras evidencias que demostraran los beneficios educativos de la metodología para los estudiantes.

A su vez, se instituyeron varios esfuerzos de investigación para fortalecer los argumentos académicos a favor del aprendizaje-servicio. En 1994 se fundó en la Universidad de California-Berkeley el primer centro de investigación universitario dedicado exclusivamente al estudio del aprendizaje-servicio en la educación primaria, secundaria y superior. El primer estudio nacional de los programas Aprender y Servir a los Estados Unidos en las escuelas y de los programas comunitarios, dirigido por Alan Melchior, se publicó en 1998. Al año siguiente, el Centro Nacional para las Estadísticas de la Educación publicó un informe nacional que detallaba la participación de alumnos del 6° al 12° grado en actividades de servicio comunitario (Kleiner y Chapman, 1999). Además, se realizaron estudios y evaluaciones a nivel estatal de los programas de aprendizaje-servicio en las escuelas primarias y secundarias (Berkas, 1997; Follman, 1998; Weiler et al., 1998), respaldados por el programa Aprender y Servir a los Estados Unidos y por fundaciones privadas (por ej., la Fundación W.K. Kellogg). Los datos recogidos en estos informes revelaron el crecimiento de la participación en el aprendizaje-servicio entre el alumnado primario y secundario en todo el país. En 1999, el 46% de todas las escuelas secundarias públicas ofrecían oportunidades de

*Las diferentes publicaciones e informes de las investigaciones de la época desempeñaron un papel importante al promover el trabajo de campo. Gracias a las diversas publicaciones surgió una comprensión más profunda de la importancia de la realización de prácticas de calidad. No todo el aprendizaje-servicio era igual, y no todo el aprendizaje-servicio producía resultados positivos para el alumnado, los socios comunitarios, los docentes y las instituciones*

aprendizaje-servicio, en comparación con el 9% de todas las escuelas secundarias en 1984. También en 1999, el 32% de todas las escuelas públicas primarias y secundarias de todo el rango de grados ofrecían aprendizaje-servicio (Kleiner y Chapman, 1999).

Las diferentes publicaciones e informes de las investigaciones de la época desempeñaron un papel importante al promover el trabajo de campo. Gracias a las



diversas publicaciones surgió una comprensión más profunda de la importancia de la realización de prácticas de calidad. No todo el aprendizaje-servicio era igual, y no todo el aprendizaje-servicio producía resultados positivos para el alumnado, los socios comunitarios, los docentes y las instituciones.

### **Una marea cambiante**

En el ámbito de la educación primaria y secundaria, los primeros años del siglo XXI se centraron ampliamente en asegurar prácticas de mayor calidad, proporcionar más desarrollo profesional a los docentes, y continuar defendiendo el rigor académico y los beneficios educativos del aprendizaje-servicio. Para entonces, el programa AmeriCorps se había convertido en la pieza central de la legislación nacional sobre servicio y comunidad, recibiendo la mayor parte de la financiación y atención de los programas de servicio nacional. A ello hay que añadir el creciente sentimiento nacionalista tras los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 y la nueva agenda educativa del presidente Bush, centrada en los exámenes estandarizados, denominada *No Child Left Behind* (Ningún Niño Será Abandonado), que creó condiciones poco propicias para prácticas educativas como el aprendizaje-servicio, que fomentaba la libertad de expresión, el empoderamiento personal y la promoción activa de la justicia social. La nueva agenda educativa medía el rendimiento del alumnado y el éxito escolar básicamente en función de los resultados de los alumnos en las pruebas de rendimiento estandarizadas. Los currículos se volvieron altamente prescriptivos y se centraron en que los estudiantes dominaran determinadas unidades temáticas que se evaluarían al final del año escolar. Las escuelas que, al cabo de un tiempo, no mostraran una mejora en los resultados de las pruebas de sus alumnos pasarían a ser gestionadas por el Estado.

Bajo esta presión, a los docentes y directivos de las escuelas les resultaba más difícil apartarse del plan de estudios prescripto para que el alumnado participara en actividades de aprendizaje-servicio. Este desafío y los posibles recortes de financiación del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos, conjuntamente con las continuas dudas acerca del rigor del aprendizaje-servicio, crearon incertidumbre en torno a la continuidad de este último. Afortunadamente, varias fundaciones privadas —la Fundación W.K. Kellogg, State Farm, la Fundación Shinnyo-en, entre otras,— se pusieron en marcha para defender el aprendizaje-servicio en las escuelas. El apoyo de estas fundaciones proporcionó no solo un impulso muy necesario para los partidarios del aprendizaje-servicio, sino que también generó oportunas iniciativas para desarrollar la metodología que atrajeron una mayor atención a la importancia y el valor de las experiencias de aprendizaje-servicio para los estudiantes primarios y secundarios y las comunidades a las que sirven (Gómez, 1999).

Esta financiación apoyó varios proyectos, entre ellos, la creación de la Alianza Nacional de Aprendizaje-Servicio (NSLP, por su sigla en inglés) en 2001, fundada por la corporación privada State Farm Insurance. NSLP actuó como un grupo nacional de defensa, compuesto por miembros dedicados a transformar el aprendizaje-servicio en una parte fundamental de la educación de todos los jóvenes. Durante la primera década del siglo XXI, la NSLP continuó siendo una voz protagonista en la defensa de la financiación sostenida del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos. A pesar de las dificultades existentes en el sistema educativo primario y secundario para practicar el aprendizaje-servicio, sus promotores siguieron encontrando formas de expandir esta práctica.

### **Un foco en la calidad y la repercusión**

*El inicio de la primera década del siglo XXI estuvo marcado por un énfasis en la mejora de la calidad del aprendizaje-servicio, quizás estimulado por la preocupación a escala federal respecto al nivel de rendimiento de los programas Aprender y Servir a los Estados Unidos*

El inicio de la primera década del siglo XXI estuvo marcado por un énfasis en la mejora de la calidad del aprendizaje-servicio, quizás estimulado por la preocupación a escala federal respecto al nivel de rendimiento de los programas Aprender y Servir a los Estados Unidos. Se ha-

bían otorgado varias rondas de subvenciones nacionales de tres años de duración para el aprendizaje-servicio (a través del programa federal Aprender y Servir), lo que suscitaba dudas acerca de cómo sostener e institucionalizar el aprendizaje-servicio una vez finalizada la financiación de las subvenciones. Los más escépticos suelen citar una falta de evidencia empírica sobre la repercusión del aprendizaje-servicio en el rendimiento académico del alumnado como razón para rechazarlo como práctica educativa beneficiosa. Era frecuente encontrar publicaciones con títulos como “Where’s the Learning in Service-Learning?” (¿Dónde está el aprendizaje en el aprendizaje-servicio?) (Eyler y Giles, 1999) y “Research on K-12 School-based Service-Learning: The Evidence Builds” (Investigación sobre el aprendizaje-servicio en las escuelas primarias y secundarias: La evidencia crece) (Billig, 2000).

En 2005, la NSLP convocó a un grupo de expertos en aprendizaje-servicio en el Centro de Convenciones de la Fundación Johnson en Wingspread para desarrollar la “excelencia en la práctica del aprendizaje-servicio” a fin de “mejorar y dar consistencia a la práctica de aprendizaje-servicio de calidad en todas las escuelas primarias y secundarias y organizaciones juveniles” (Alianza Nacional de Aprendizaje-Servicio, 2005, p. 1). La reunión dio lugar a la presentación

de una declaración compuesta de cuatro partes, que destaca la importancia de la práctica de calidad: (1) los propósitos democráticos de la educación deben ser restaurados; (2) el aprendizaje-servicio es una metodología de enseñanza esencial en una sociedad democrática; (3) el uso del aprendizaje-servicio se extenderá solo si puede ser implementado de manera eficaz; y (4) la expansión de la práctica de calidad del aprendizaje-servicio requiere una acción concertada (Alianza Nacional de Aprendizaje-Servicio, 2005, p. 3).

También en 2005, el NYLC lanzó el programa Intercambio Nacional de Aprendizaje-Servicio (financiado por Aprender y Servir a los Estados Unidos) para brindar asistencia técnica en materia de aprendizaje-servicio y otras formas de respaldo a la calidad de los programas destinados a educadores y directores del sector en todo el país. En 2007, tras una serie de debates dirigidos por el NYLC y la corporación RMC Research, se elaboraron y publicaron un conjunto de estándares de calidad del aprendizaje-servicio (Billig y Weah, 2007). Estos estándares articulaban las mejores prácticas de aprendizaje-servicio que, según los estudios de investigación, predecían los resultados positivos de los estudiantes.

Durante este período, hubo también un mayor énfasis en aumentar y mejorar la investigación sobre el aprendizaje-servicio en la educación primaria y secundaria. Gracias a la financiación de la Fundación W.K. Kellogg, que apoyaba varias iniciativas de aprendizaje-servicio en las escuelas, y a la ayuda financiera de la Fundación Spencer, que respaldaba varios proyectos de servicio de educación superior (véase la sección siguiente), en octubre de 2001 se celebró en Berkeley, California, la primera conferencia sobre investigación en materia de aprendizaje-servicio, organizada por el Centro de Investigación y Desarrollo del Aprendizaje-Servicio de la Universidad de California en Berkeley, dirigido por Andrew Furco. A pesar de celebrarse pocos días después de los atentados del 11 de septiembre, momento en el que la preocupación por los viajes aéreos era máxima, la conferencia congregó a más de 300 participantes de todo el país y del extranjero, y en ella se expusieron 97 estudios de investigación sobre una amplia gama de temas relativos al aprendizaje-servicio en la educación primaria y secundaria, la formación docente y la educación superior.

Dado el éxito de la conferencia inaugural, se puso en marcha un programa anual de conferencias internacionales sobre investigación. La conferencia inaugural también lanzó la serie *Advances in Service-Learning Research Series* (Avances en la Investigación sobre el Aprendizaje-Servicio), dirigida por Shelley Billig, que publicó trabajos de investigación seleccionados de la primera serie anual de conferencias. La conferencia también generó la formación de la Asociación Internacional de Investigación sobre Aprendizaje-Servicio y Participación Comunitaria (IARSLCE, por su sigla en inglés) en 2005 para “promover el desarrollo y la difusión de las investigaciones sobre aprendizaje-servicio y participación comunitaria a nivel internacional y en todo el espectro educativo” (IARSLCE, 2005). Desde

su creación, IARSLCE ha convocado una red de graduados destinada a apoyar a los académicos noveles, ha otorgado reconocimientos a las investigaciones más destacadas en este campo a través de una serie de premios, y ha lanzado una revista revisada por pares, *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement* (Revista Internacional de Investigación sobre el Aprendizaje-Servicio y la Participación Comunitaria). Tanto la conferencia anual sobre investigación (presentada por la IARSLCE) como la serie de *Avances en la Investigación sobre Aprendizaje-Servicio* (ahora dirigida por el Grupo de Interés Especial sobre Educación Experiencial y Participación Comunitaria de la Asociación Estadounidense de Investigación sobre Educación: Educación Académica y Prácticas) continúan en la actualidad.

### **La disminución del apoyo al aprendizaje-servicio**

*Llegado el año 2010, el aprendizaje-servicio en la educación primaria y secundaria fue perdiendo terreno en las escuelas*

Llegado el año 2010, el aprendizaje-servicio en la educación primaria y secundaria fue perdiendo terreno en las escuelas. El debilitado apoyo federal a Aprender y

Servir a los Estados Unidos y el mayor énfasis nacional en la medición del éxito del alumno a través de pruebas estandarizadas de rendimiento y el dominio de los currículos prescriptivos habían afectado las prácticas educativas contrarias a la norma, como el aprendizaje-servicio y otras formas de educación experiencial. Esta situación se reflejó en un informe de 2008 sobre servicio comunitario y aprendizaje-servicio en las escuelas estadounidenses. El informe reveló que el uso del aprendizaje-servicio en las escuelas estaba en declive, ya que solo el 24% de ellas informaron que lo aplicaban en 2008, en comparación con el 32% de escuelas que lo aplicaban en 1999 (Spring, Grimm, y Deitz, 2008). Por otra parte, el informe también mostró que, aunque se mantuvo un fuerte apoyo al aprendizaje-servicio, solo un 12% de los directivos creían que esta actividad ayudaba al rendimiento de los estudiantes en los cursos académicos troncales. Ante la presión de demostrar el alto rendimiento escolar a través de la mejora en las calificaciones obtenidas en las pruebas de las asignaturas académicas, el espacio y los incentivos para utilizar el aprendizaje-servicio eran cada vez más limitados.

A principios de 2011, trascendió la noticia del posible cese de la financiación del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos en el nuevo presupuesto federal. La Alianza Nacional de Aprendizaje-Servicio (NSLP), que había abogado por el aprendizaje-servicio durante toda la década, inició una campaña para apoyar la continuidad de la financiación del programa.

El equipo de la NSLP movilizó a sus seguidores, se puso en contacto con cada miembro del Congreso y solicitó cartas de apoyo a más de 1700 organizaciones (Alianza Nacional de Aprendizaje-Servicio, 2011). A pesar de sus esfuerzos y de los esfuerzos de muchos otros, el 15 de abril de 2011 se eliminaron del presupuesto federal las futuras asignaciones de fondos para el programa Aprender y Servir a los Estados Unidos. Dado que dependían en gran medida de los fondos del programa para desarrollar la formación profesional de los docentes y respaldar otras actividades de aprendizaje-servicio, una gran cantidad de líderes de escuelas que todavía apoyaban el aprendizaje-servicio dejaron de contar con la influencia, la financiación o el apoyo para continuar promoviéndolo en sus centros.

### **El aprendizaje-servicio comunitario**

Además de financiar a las escuelas e instituciones de educación superior, el programa Aprender y Servir a los Estados Unidos de la Ley de Fideicomiso Nacional y de Servicio Comunitario proporcionó fondos a organizaciones comunitarias que facilitaron oportunidades de servicio comunitario para los jóvenes. Estas son, por lo general, organizaciones sin fines de lucro que actúan como centro de coordinación de diferentes tipos de actividades de servicio comunitario, como los programas extraescolares. Si bien se centraban en el servicio comunitario, muchos de esos programas incluían actividades educativas en las que los participantes aprendían acerca de las comunidades a las que servían, los problemas sociales que abordaban, o las competencias específicas que se necesitaban para realizar las actividades de servicio. Aunque las actividades educativas solían formar parte de un currículo organizado, por lo general no se centraban en materias académicas tradicionales ni en las normas curriculares estatales (Judge et al., 2011). Por otro lado, a estas experiencias de servicio se las denomina a veces “aprendizaje-servicio extracurricular” para distinguirlas de los programas y actividades de aprendizaje-servicio académico que se integran en el currículo (Judge et al., 2011; Keen y Hall, 2009).

*Los responsables de los programas de aprendizaje-servicio basados en la comunidad desarrollaron sus propias redes, un conjunto de normas para lograr prácticas de calidad, publicaciones, y conferencias, incluyendo la conferencia anual sobre Servicio Juvenil de los Estados Unidos*

Dada la naturaleza particular y el enfoque de estas iniciativas de aprendizaje-servicio, los responsables de los programas de aprendizaje-servicio basados en la comunidad desarrollaron sus propias redes, un conjunto de normas para lograr prácticas de calidad, publicaciones, y

conferencias, incluyendo la conferencia anual sobre Servicio Juvenil de los Estados Unidos. Como submovimiento del aprendizaje-servicio, los programas de aprendizaje-servicio basados en la comunidad continuaron desempeñando un papel importante en la defensa de la financiación continua de esta metodología a nivel federal. Estos programas también han sido de gran relevancia a la hora de suplir las carencias de la participación juvenil en actividades de aprendizaje-servicio cuando los jóvenes no asisten a la escuela o cuando los estudiantes universitarios están de vacaciones entre semestres o en el receso de primavera (Samuelson, Smith, y Ryan, 2013). Además, los programas de aprendizaje-servicio basados en la comunidad a menudo adoptan un enfoque integral de la persona en relación con la participación de los jóvenes en actividades de servicio. A diferencia de los programas basados en la escuela, que se centran en comprometer al *alumnado* en el servicio (por lo cual la actividad de servicio debe ser válida educativamente), los programas basados en la comunidad se enfocan en involucrar a los individuos en el servicio, y a su vez, hacen hincapié en cultivar en los jóvenes una amplia gama de competencias, conocimientos y actitudes mediante experiencias de aprendizaje-servicio extracurriculares.

A pesar de que la pérdida de la financiación de Aprender y Servir a los Estados Unidos también limitó el apoyo para los programas de aprendizaje-servicio basados en la comunidad, el submovimiento de aprendizaje-servicio comunitario ha logrado seguir prosperando desde hace años gracias a la financiación de fundaciones privadas y la vinculación de sus programas con AmeriCorps, VISTA, y los otros programas federales centrados en el servicio comunitario.

### ***El aprendizaje-servicio en la Educación Superior***

La educación superior en los Estados Unidos se compone de instituciones públicas y privadas, siendo las privadas organizaciones con y sin fines de lucro. Contrariamente a muchos otros países, los Estados Unidos no tienen un sistema nacional de educación superior. Las instituciones públicas de educación superior se financian con fondos públicos a través de los distintos estados. Estas instituciones públicas son todas laicas e incluyen escuelas técnicas, universidades comunitarias (que ofrecen títulos de grado asociado), institutos profesionales, universidades estatales y universidades con concesión de tierras. Por el contrario, las instituciones de educación superior privadas están financiadas principalmente con el dinero procedente de las matrículas, la investigación y las donaciones, entre otros; los fondos públicos destinados a las instituciones privadas son escasos o nulos. Las instituciones privadas de educación superior abarcan desde pequeñas universidades privadas, pasando por universidades de artes liberales e institutos profesionales hasta grandes universidades de investigación. Las universidades privadas pueden ser religiosas o laicas.

*Con una misión central inherente de servir al bien público, las instituciones de educación superior han proporcionado un terreno fértil para que el aprendizaje-servicio eche raíces y crezca*

Con una misión central inherente de servir al bien público, las instituciones de educación superior han proporcionado un terreno fértil para que el aprendizaje-servicio eche raíces y crezca. La misión de servicio de la educación superior

ha sido un pilar para que el aprendizaje-servicio siga floreciendo a pesar de los altibajos en la financiación gubernamental y otros apoyos externos a lo largo de los años. Asimismo, el éxito de los movimientos de educación cooperativa y aprendizaje experiencial en los primeros años del siglo XX, que ampliaron las experiencias de aprendizaje del alumnado más allá del aula, ayudó a legitimar el valor de las experiencias de campo para mejorar el aprendizaje académico y el desarrollo profesional de los estudiantes (Stanton, Giles, y Cruz, 1999). Al mismo tiempo, se produjo un movimiento creciente para conectar la misión de investigación de la educación superior con las necesidades de la sociedad de una forma más intencionada y completa. Estos esfuerzos contribuyeron a propiciar la integración de la tercera misión de la educación superior (el servicio) en las otras dos misiones de la academia (la enseñanza y la investigación).

A raíz del surgimiento del término “aprendizaje-servicio” a finales de la década del 60, el interés por esta práctica comenzó a afianzarse en los diferentes tipos de instituciones de educación superior. La década de 1960 fue un período en el que la nación se encontraba en medio de un movimiento a favor de los derechos civiles, de protestas por la guerra de Vietnam y de despertares culturales que crearon una situación propicia para vincular las actividades de educación superior con los problemas sociales de la época. Muchas instituciones de educación superior adoptaron programas de servicio público durante esta década, y un puñado de universidades, como la Universidad de California-Berkeley, instituyeron centros de servicio público en todo el campus, que funcionaban como un recurso centralizado a fin de coordinar la participación del alumnado y el cuerpo docente en actividades de extensión comunitaria (Sellers y Bender, 1979).

En la década de 1970, muchas instituciones de educación superior se esforzaban por desprenderse de su reputación de torres de marfil a través del fortalecimiento de sus relaciones y asociaciones con las comunidades externas (Lucas, 2006). Simultáneamente, varias fundaciones privadas invertían fondos para elevar la (tercera) misión de la educación superior orientada a servir al bien público, que en la década de 1950 había cedido terreno a un mayor énfasis de la educación superior en el avance de la investigación. Los años 70 también se caracterizaron por la presencia de una creciente presión del alumnado para que se ofrecieran experiencias educativas más prácticas, como, por ejemplo, oportuni-

des de participar en una forma de aprendizaje más individualizada y experiencial (Warren, Sakofs, y Hunt, 1995).

### ***Echando raíces***

Las iniciativas apoyadas por el gobierno para sostener la expansión de las actividades de servicio voluntario durante la década de 1970 (descriptas en la sección anterior) ayudaron a establecer una base sólida para el progreso del aprendizaje-servicio dentro de la educación superior. En particular, la organización federal de voluntariado ACTION, creada en 1971 para gestionar los programas de voluntariado del gobierno federal, comenzó a promover y visibilizar el aprendizaje-servicio como una estrategia beneficiosa para el desarrollo de los estudiantes, tanto a través de financiación como de publicaciones. Su programa de subvenciones Año Universitario para ACTION (UYA, por su sigla en inglés) proporcionaba fondos a las instituciones de educación superior para que los alumnos participaran en prácticas de aprendizaje-servicio de tiempo completo en las que pudieran trabajar en temas de lucha contra la pobreza a lo largo del año y recibir créditos de su universidad. Este programa de subvenciones, que duró diez años, brindó apoyo a más de 120 instituciones de educación superior con el fin de impulsar la institucionalización del aprendizaje-servicio en sus campus (Pollack 1997). En 1972, el Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio, rama de ACTION, publicó «Service-Learning: A Guide for College Students» (Aprendizaje-Servicio: Guía para estudiantes universitarios), que ofrecía un conjunto de escenarios y ejemplos para que los estudiantes reflexionaran e identificaran los aprendizajes clave de sus experiencias de servicio.

A medida que el campo del aprendizaje-servicio se fue organizando durante los años 70 y 80 (Pollack, 1997), y al tiempo que los diferentes grupos interesados empezaron a usar el término “aprendizaje-servicio” para describir su tarea de promoción del servicio público a través de los planes de estudio, comenzaron a formarse diversas corrientes de actividades de aprendizaje-servicio en los distintos sectores de la educación superior. Estas corrientes condujeron finalmente al desarrollo de diversos submovimientos de aprendizaje-servicio en la educación superior que operaban dentro de las universidades de la comunidad, los programas de formación docente y las instituciones católicas de educación superior (véase más adelante).

### ***La construcción de un movimiento nacional***

La década de los ochenta fue un período en el que el aprendizaje-servicio cobró un gran impulso en la educación superior. Durante este período, los estudiantes en edad



*La década de los ochenta fue un período en el que el aprendizaje-servicio cobró un gran impulso en la educación superior. Durante este período, los estudiantes en edad universitaria a menudo eran considerados como indiferentes, apáticos y materialistas cuando, en realidad, estaban dispuestos a ser voluntarios y a retribuir a sus comunidades cada vez que se les ofrecía la oportunidad de comprometerse con los temas que los preocupaban*

universitaria a menudo eran considerados como indiferentes, apáticos y materialistas cuando, en realidad, estaban dispuestos a ser voluntarios y a retribuir a sus comunidades cada vez que se les ofrecía la oportunidad de comprometerse con los temas que los preocupaban (Liu, 1996).

En los campus de prestigiosas universidades (por ejemplo, la Universidad Brown, la Universidad de Stanford, la Universidad de Pensilvania, y otras), se crearon varios centros emblemáticos dedicados al servicio público, que se sumaron a los éxitos anteriores de los centros e institutos de servicio público de la Universidad de California-Berkeley (creados en 1967), la Universidad Estatal de Michigan (1968), la Universidad de Tennessee (1971) y otras instituciones. Estos centros —muchos de los cuales siguen funcionando en la actualidad— sirvieron de sostén para todo el campus y aportaron una coordinación y una dirección estratégica muy necesarias para el avance del aprendizaje-servicio en la educación superior.

El creciente interés nacional por el aprendizaje-servicio también dio lugar a la creación de varias organizaciones nacionales, como la Alianza Internacional para el Aprendizaje-Servicio y el Liderazgo (1982), la Liga de Oportunidades de Extensión en el Campus (1984) y el Pacto de Campus (1985), que se convirtieron en influyentes coaliciones de defensa que difundieron el valor de involucrar a los estudiantes en el voluntariado, el servicio comunitario, el compromiso cívico y el aprendizaje-servicio. Estas organizaciones se inspiraron en el trabajo de varias redes enfocadas a la educación experiencial (Centro Nacional de Prácticas de Servicio Público, Sociedad para la Educación de Experiencias de Campo, Asociación para la Educación Experiencial, Evaluación Cooperativa del Aprendizaje Experiencial, entre otras), que durante la década de 1970 fomentaban debates centrados en el análisis del nexo entre el aprendizaje experiencial y el servicio a la sociedad. A su manera, cada una de estas organizaciones conectó y convocó a una masa crítica de interesados en el aprendizaje-servicio y aportó mayor visibilidad al aprendizaje-servicio como una práctica educativa eficaz y beneficiosa.

Una de las organizaciones nacionales pioneras en promover la participación de los estudiantes de educación superior en el aprendizaje-servicio fue la Alianza Internacional para el Aprendizaje-Servicio y el Liderazgo (IPSL, por su sigla en inglés). La IPSL se creó en 1982 para involucrar a los estudiantes de educación superior en experiencias de compromiso con la comunidad en el ámbito internacional que combinan el aprendizaje académico y el servicio a la comunidad. Sentó, además, las bases en los Estados Unidos para la promoción de las experiencias internacionales de aprendizaje-servicio (también denominado aprendizaje-servicio global), que a lo largo de los años ha surgido como un subcampo dentro de la educación superior, estableciendo su propio conjunto de normas de prácticas, base bibliográfica, redes, conferencias y agendas de investigación (Por ejemplo, véase Bringle, Hatcher, y Jones, 2011; Hartman y Kiely, 2014; Nash, Brown, y Bracci, 2011; Tonkin y Quiroga, 2005).

La Liga de Oportunidades en el Campus (COOL, por su acrónimo en inglés) fue otra destacada organización nacional que dio visibilidad a la importancia del aprendizaje-servicio en la educación superior. COOL surgió de una iniciativa de Wayne Meisel, graduado de la Universidad de Harvard, que en 1984 organizó una “Caminata para la Acción”, por la que marchó a pie desde el estado de Maine hasta Washington D.C., visitando más de 70 campus para fomentar un mayor apoyo institucional a los programas de servicio comunitario estudiantil (Meisel, 1988). El equipo de COOL trabajó directamente con los campus para organizar programas de servicio comunitario y desarrollar recursos, planes de estudio y estrategias para todo el campus orientadas a ampliar e institucionalizar las oportunidades de servicio del alumnado. En 1985, COOL llevó a cabo una conferencia dirigida por estudiantes en la Universidad de Harvard sobre el servicio a la comunidad, reuniendo y conectando a estudiantes de todo el país involucrados en el servicio en sus campus. Desde entonces, la conferencia ha reunido a más de mil estudiantes universitarios cada año. Aunque no se centró específicamente en el avance del aprendizaje-servicio, COOL desempeñó un papel importante a la hora de animar a los estudiantes universitarios a actuar como defensores de la expansión de las oportunidades de servicio en sus campus y ayudó a disipar el estereotipo de la generación Yo de estudiantes universitarios (Liu, 1996). El trabajo de COOL continúa hoy en día bajo el nombre de Programa Idealista en el Campus. La conferencia anual, que actualmente se ofrece como Conferencia Nacional de Estudiantes sobre Servicio, Defensa y Acción Social IMPACT, sigue atrayendo a varios cientos de estudiantes en cada edición.

Una tercera organización relevante que ha contribuido a consolidar el aprendizaje-servicio en la educación superior estadounidense es el Pacto de Campus. En 1985, los rectores de la Universidad Brown (Howard Swearer), de la Universidad de Georgetown (Timothy Healy) y de la Universidad de Stanford (Donald Kennedy) crearon esta organización nacional sin fines de lucro destinada a conseguir que sus colegas líderes

universitarios fomentaran y apoyaran la participación de los estudiantes en el servicio comunitario. Consideraban que los responsables de la enseñanza superior debían volver a comprometerse con la misión de servicio público de esta rama de la educación y mitigar la apatía de los estudiantes hacia el compromiso cívico, ampliando las oportunidades que promovieran la ciudadanía productiva y participativa del alumnado en una sociedad democrática (Stanton, Giles y Cruz, 1999). Ya en 1991, el Pacto de Campus contaba con más de 500 instituciones miembros y, en 2005, más de 1000 instituciones de educación superior del país (alrededor del 30%) eran miembros del Pacto (Campus Compact, 2007). Al contar entre sus miembros con los rectores de las universidades, el Pacto de Campus se encontraba bien posicionado para abogar por la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior.

Inicialmente, el Pacto de Campus se centró en promover el desarrollo cívico del alumnado mediante la ampliación del voluntariado de los estudiantes universitarios. En 1989, los miembros del comité ejecutivo del Pacto de Campus y su directora ejecutiva, Susan Stroud, procuraron comprender mejor el modo de crear vínculos más fuertes entre las actividades de servicio a la comunidad y las prioridades académicas de la enseñanza superior. Para ello, encargaron un estudio que examinara las actitudes del cuerpo docente hacia la integración del servicio comunitario en la investigación y la enseñanza. El informe del estudio, redactado por Tim Stanton (1990), concluía que para elevar la centralidad del servicio a la comunidad en el marco de la educación superior, era preciso integrar este servicio en las misiones de investigación y enseñanza de la academia.

### ***El fortalecimiento de la legitimidad académica***

En la década de 1990 se produjo un enorme crecimiento del aprendizaje-servicio en la educación superior. Con la aprobación de las Leyes de Servicio Nacional y Comunitario de 1990 y 1993, la disponibilidad de nuevos programas federales de apoyo a las asociaciones comunitarias en la educación superior (por ejemplo, el Programa de Centros de Asociaciones de Extensión Comunitaria del Departamento de Vivienda y Desarrollo Urbano de EE.UU.), la expansión de varias redes nacionales de aprendizaje-servicio, la afluencia de fondos de fundaciones privadas en apoyo del aprendizaje-servicio, y el creciente interés por esta metodología entre estudiantes, docentes y administradores, un mayor número de instituciones de educación superior lanzaron iniciativas y abrieron centros de aprendizaje-servicio en todos sus campus. Sin embargo, mientras que los defensores del aprendizaje-servicio promovían sus ventajas para los estudiantes y la comunidad, los escépticos cuestionaban el valor académico y la legitimidad de esta práctica. Al igual que en el caso del aprendizaje-servicio en la escuela primaria y secundaria, era necesario reivindicar con

más fuerza el valor académico del aprendizaje-servicio para que este pasara de los márgenes al centro de la academia (Hartley y Saltmarsh, 2016).

Un esfuerzo destacado para promover la legitimidad académica del aprendizaje-servicio fue dirigido por el Pacto de Campus, que se asoció con la Comisión de Educación de los Estados (agencia interestatal que monitorea y estudia la política educativa) para lanzar una iniciativa nacional de varios años titulada *Sostener el impacto: Integración del servicio con el estudio académico*. Esta iniciativa proporcionó becas y desarrollo profesional a los profesores de educación superior para participar en un instituto de verano diseñado con el fin de desarrollar programas que conectaran el servicio público prestado por los estudiantes con el currículo. Asimismo, el Pacto de Campus organizó conferencias regionales sobre el aprendizaje-servicio destinadas a impulsar su integración en el currículo y a reforzar la creación de redes y la defensa del aprendizaje-servicio a escala estatal.

También influyó en la legitimidad académica del aprendizaje-servicio la aparición de investigaciones y estudios académicos centrados en el estudio y la práctica de este tipo de aprendizaje. Dado que el profesorado es el principal grupo interesado en dirigir la integración del aprendizaje-servicio en el plan de estudios, gran parte de la literatura emergente se ha centrado necesariamente en cuestiones relativas al trabajo de los docentes. Como lo ejemplifica la serie de 21 volúmenes, titulada *Service-learning in the Disciplines* (Aprendizaje-Servicio en las disciplinas) (1997-2002), editada por Edward Zlotkowski a través de la Asociación Americana de Educación Superior, y guías como *Introduction to Service-Learning Toolkit: Readings and Resources for Faculty* (Introducción a las herramientas de aprendizaje-servicio: Lecturas y recursos para el docente) (Saltmarsh y Heffernan, 2000) y *Fundamentals of Service-Learning Course Construction* (Fundamentos de la construcción de cursos de aprendizaje-servicio) (Heffernan, 2001) producidos por el Pacto de Campus, este tipo de publicaciones centradas en el docente proporcionaron ejemplos de aprendizaje-servicio y mejores prácticas para integrarlo en el plan de estudios, ayudando a los lectores a prever cómo se podría incorporar el aprendizaje-servicio en sus cursos. Estas publicaciones también arrojan luz sobre la diversidad de propósitos que los miembros del profesorado atribuyen al aprendizaje-servicio y los matices en su práctica entre disciplinas y tipos de instituciones. Esta diversidad de prácticas llevaría al desarrollo de varias ramificaciones de aprendizaje-servicio dentro del submovimiento de aprendizaje-servicio en la educación superior. Estas vertientes incluirían el aprendizaje-servicio en los colegios comunitarios, el aprendizaje-servicio en la formación de profesores y el aprendizaje-servicio en la educación católica. Dentro de cada línea surgieron redes, publicaciones, iniciativas y prácticas que se centraron en cuestiones relativas a las prácticas de la metodología en el marco de estos contextos institucionales.

El lanzamiento de la primera revista sobre aprendizaje-servicio en la educación superior (*Michigan Journal of Community Service Learning*) en el otoño de 1994, editada por Jeffrey Howard, supuso una contribución adicional al estudio sobre el aprendizaje-servicio. La revista constituyó una importante plataforma académica para la publicación de nuevas investigaciones en este campo. Este tipo de iniciativas ejercieron una gran influencia en el cambio de actitud frente al aprendizaje-servicio, que dejó de ser visto básicamente como un programa de servicio para convertirse en una práctica educativa de alto impacto basada en la evidencia. Por otra parte, el surgimiento y la expansión de las contribuciones académicas que exploraron diversas cuestiones del aprendizaje-servicio, como los estándares para la práctica de alta calidad, resultaron ser influyentes en la promoción de la legitimidad académica del aprendizaje-servicio (Hartley y Saltmarsh, 2016). Volúmenes como *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices* (El aprendizaje-servicio en la educación superior: Conceptos y prácticas) (Jacoby y Colaboradores, 1996), *Successful Service-Learning Programs* (Programas exitosos de aprendizaje-servicio) (Zlotkowski, 1998), *Where's the Learning in Service-Learning (¿Dónde está el aprendizaje en el aprendizaje-servicio?)* (Eyler y Giles, 1999), y *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future* (Aprendizaje-servicio: Los pioneros de un movimiento reflexionan sobre sus orígenes, su práctica y su futuro) (Stanton, Giles y Cruz, 1999), proporcionaron herramientas y recursos muy necesarios para guiar a las instituciones en sus esfuerzos por integrar el aprendizaje-servicio de forma más completa en su labor académica principal.

*La atención dedicada a la participación, el liderazgo y el apoyo del cuerpo docente al aprendizaje-servicio a lo largo de la década resultaría esencial para avanzar en la institucionalización del aprendizaje-servicio en las instituciones de educación superior del país.*

A lo largo de la década de los 90, el número de cursos que contenían aprendizaje-servicio aumentó, con un 30% de todos los estudiantes de instituciones de educación superior públicas y privadas con carreras de cuatro años de duración, que en 1997 informaron que habían

participado en un curso en el que se incluían actividades de servicio como parte del plan de estudios (Shumer y Cook, 1999). La atención dedicada a la participación, el liderazgo y el apoyo del cuerpo docente al aprendizaje-servicio a lo largo de la década resultaría esencial para avanzar en la institucionalización del aprendizaje-servicio en las instituciones de educación superior del país.

Además, la publicación de informes como *Scholarship Reconsidered* (Reconsiderar la erudición) (Boyer, 1990) y el surgimiento del concepto de “erudición del compromiso” pusieron de manifiesto la importancia de repensar no solo el trabajo del alumnado, sino también el trabajo académico general del cuerpo docente y la reconceptualización del modo en que la educación superior cumple su (tercera) misión de servicio público.

### **Avanzar hacia la institucionalización**

Para garantizar que sus inversiones tuvieran un efecto a largo plazo, las fundaciones privadas y el gobierno federal comenzaron a planificar un mayor énfasis en la sustentabilidad de los programas, especialmente porque la gran mayoría del apoyo financiero para el aprendizaje-servicio en la educación superior provenía de subvenciones externas en lugar de fondos de las instituciones de educación superior (Hartley y Saltmarsh, 2016). La dependencia de las subvenciones externas (dinero blando) ponía en riesgo el futuro del aprendizaje-servicio. Tras realizar un estudio nacional de los beneficiarios de la educación superior del programa federal Aprender y Servir, Gray, Ondaatje y Zakara (1999) concluyeron que “casi la mitad de las instituciones carecían de los recursos que necesitarían para mantener los programas de aprendizaje-servicio una vez que se agotara la financiación [de Aprender y Servir]” (p. v).

Para mejorar este escenario, los integrantes de la academia tendrían que percibir el aprendizaje-servicio menos como un programa marginal y más como una iniciativa central e institucional. A su vez, mientras que el enfoque de la década de 1990 apuntaba a asegurar la legitimidad académica del aprendizaje-servicio, el trabajo de principios de la primera década del siglo XXI se centró en garantizar la sustentabilidad del programa y la plena institucionalización del aprendizaje-servicio en la academia. Publicaciones como el artículo “Institutionalization of Service-Learning in Higher Education” (Institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior) (Bringle y Hatcher, 2000), el informe del estudio *Creating Sustainable Service Learning Programs: Lessons Learned from the Horizons Project* (La creación de programas sustentables de aprendizaje-servicio: Enseñanzas extraídas del Proyecto Horizontes) (Robinson, 2000), y la monografía *Make it Last Forever: The Institutionalization of Service-Learning in America* (Haz que dure para siempre: La institucionalización del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos) (Kramer, 2000), son indicativos del creciente esfuerzo de la época por identificar estrategias que garanticen la sustentabilidad a largo plazo del aprendizaje-servicio en la educación superior. La oficina nacional del Pacto de Campus coordinó una serie de institutos en todo el país, donde los equipos de los campus trabajaron en el desarrollo de planes de acción orientados a promover la institucionalización del aprendizaje-servicio en sus instituciones. Basándose en

algunos de los proyectos de institucionalización del aprendizaje-servicio a nivel regional, (por ejemplo, Holland, 1997; Kecskes y Muyliaert, 1997) que se habían presentado anteriormente, esta iniciativa nacional puso en marcha el desarrollo de normas e instrumentos para medir la institución de aprendizaje-servicio, como la *Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior* (Furco, 1998), y proporcionó valiosos ejemplos de diversas estrategias que las instituciones podían emplear para institucionalizar cada vez más el aprendizaje-servicio. En 2003, todos los futuros aspirantes al programa Aprender y Servir a los Estados Unidos debían aportar pruebas del apoyo institucional e identificar las estrategias que aplicarían para institucionalizar aún más el aprendizaje-servicio en sus instituciones.

*El avance hacia una mayor institucionalización del aprendizaje-servicio puso de manifiesto no solo la importancia que tiene como práctica educativa, sino su valor para promover el desarrollo de la conciencia ciudadana de los estudiantes, garantizar una democracia fuerte y vibrante, promover la equidad y la justicia social, y profundizar la repercusión de la labor académica del cuerpo docente y el trabajo general de la academia*

El avance hacia una mayor institucionalización del aprendizaje-servicio puso de manifiesto no solo la importancia que tiene como práctica educativa, sino su valor para promover el desarrollo de la conciencia ciudadana de los estudiantes, garantizar una democracia fuerte y vibrante, promover la equidad y la justicia social, y profundizar la repercusión de la labor académica del cuerpo docente y el trabajo general de la

academia. Tal como señala Erhlich (2000), el clima político y social de la época exigía una mayor participación de los jóvenes en los asuntos políticos y cívicos. A su vez, la educación superior se consideraba cada vez más una fuerza decisiva para fomentar en el alumnado una ética de responsabilidad cívica. Con ello, el aprendizaje-servicio se consideró una vía para reforzar el compromiso cívico de los estudiantes y para transformar las universidades en “instituciones más comprometidas” que incorporaran el compromiso con la comunidad en las actividades de investigación, enseñanza y servicio público y así fomentar los objetivos de la democracia de la nación. Esta perspectiva permitió incorporar y valorar en el ámbito académico formas más amplias de compromiso con la comunidad, más allá del aprendizaje-servicio, y prestar mayor atención a la importancia de legitimar diversas formas de educación con compromiso comunitario dentro de los sistemas de retribución para el cuerpo docente. Como describimos más adelante en este capítulo, esto generó un cambio significativo en la educación superior hacia lo que Saltmarsh (2017) describe como

un “giro colaborativo en la educación superior” (p. 4). Este giro supuso la reconceptualización de las formas en que el conocimiento y la experiencia de la comunidad se incorporan al aprendizaje-servicio y a las prácticas más amplias de compromiso con la comunidad de la educación superior.

### **La universidad comprometida**

Mientras el aprendizaje-servicio seguía floreciendo en la educación superior estadounidense a lo largo de la primera década del nuevo milenio, la atención se había dirigido hacia la integración de aspectos más amplios del compromiso con la comunidad en la investigación de la educación superior, con un énfasis creciente en el cultivo de asociaciones con un mayor beneficio mutuo, que hicieran hincapié en las prácticas comunitarias participativas. En este contexto, se examinaron formas de realzar la centralidad y el valor de la educación comprometida con la comunidad en la labor del cuerpo docente, y se hizo gran hincapié en el compromiso general de la educación superior con la participación comunitaria y pública. Concretamente, la primera década del siglo XXI marcó un período de transformación de la educación superior,

*La primera década del siglo XXI marcó un período de transformación de la educación superior, ya que las universidades pasaron de ser instituciones con proyectos y programas de compromiso con la comunidad a convertirse en “instituciones comprometidas”*

ya que las universidades pasaron de ser instituciones con proyectos y programas de compromiso con la comunidad a convertirse en “instituciones comprometidas”. Dado que la práctica del aprendizaje-servicio integra el compromiso con la comunidad con las misiones nucleares de la universidad (es decir, la enseñanza y el servicio), y considerando que el aprendizaje-servicio está anclado en el trabajo académico central de los estudiantes y los departamentos académicos, siguió desempeñando un papel central en el fomento de la transición de la educación superior hacia un compromiso más profundo y recíproco con las comunidades. Esta transición trajo consigo un especial interés por desarrollar epistemologías más participativas en todas las formas de prácticas de compromiso con la comunidad, incluido el aprendizaje-servicio. Si bien la reciprocidad y los beneficios mutuos siempre formaron parte de la retórica del aprendizaje-servicio, esta nueva agenda de compromiso buscó alejarse de los intercambios transaccionales de beneficios y avanzar hacia una incorporación y un reconocimiento más auténticos del conocimiento, la experiencia y la participación de la comunidad en la construcción y el desarrollo de las experiencias (Hartley y Saltmarsh, 2016).

Si bien la reciprocidad y los beneficios mutuos siempre formaron parte de la retórica del aprendizaje-servicio, esta nueva agenda de compromiso buscó alejarse de los intercambios transaccionales de beneficios y avanzar hacia una incorporación y un reconocimiento más auténticos del conocimiento, la experiencia y la participación de la comunidad en la construcción y el desarrollo de las experiencias (Hartley y Saltmarsh, 2016).



En cuanto al aprendizaje-servicio (y a todas las prácticas de compromiso con la comunidad), esta concepción puso de relieve la importancia de reconocer y trabajar en cuestiones de poder, privilegio y desigualdades sistémicas para establecer relaciones auténticas y verdaderas (Mitchell, 2008). A nivel nacional, poco se avanzó en el tratamiento efectivo de las persistentes desigualdades raciales y socioeconómicas que siguen desgarrando el tejido social del país. Por el contrario, las desigualdades siguieron empeorando y la educación superior volvió a considerarse desvinculada de estas y otras realidades sociales (Butin, 2010). La incorporación de un marco crítico a la práctica del aprendizaje-servicio ayudó a fortalecer el vínculo entre este y su potencial para promover la justicia social. También destacó la importancia de utilizar el aprendizaje-servicio para abordar cuestiones sistémicas de más amplio alcance. Asimismo, este vínculo sirvió para conectar el aprendizaje-servicio con la agenda más extendida de compromiso con la comunidad de la educación superior, que se centró cada vez más en el desarrollo de formas que permitan al sector abordar los grandes desafíos de la sociedad a través de la educación comprometida con la comunidad.

*La medida en que las universidades de EE.UU. estarían a la altura del desafío de transformarse en instituciones comprometidas se puso a prueba con el lanzamiento del proceso de Clasificación del Compromiso con la Comunidad de Carnegie en 2005*

La medida en que las universidades de EE.UU. estarían a la altura del desafío de transformarse en instituciones comprometidas se puso a prueba con el lanzamiento del proceso de Clasificación del Compromiso con la Comunidad de Carnegie en 2005. Dirigida por Amy Driscoll

y llevada a cabo a través de la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza y el Aprendizaje (ahora a través del Consejo Estadounidense de Educación), la clasificación proporciona un reconocimiento a las instituciones de educación superior que han demostrado un alto nivel de institucionalización del compromiso con la comunidad en base a un conjunto de criterios que definen a las instituciones comprometidas. Las instituciones de educación superior tienen la opción de solicitar la clasificación de forma periódica. Este esfuerzo ha impulsado una mayor participación de los directivos institucionales en la revitalización de sus compromisos e inversiones en las agendas de participación comunitaria, incluyendo el avance de las oportunidades de aprendizaje-servicio (Driscoll, 2008).

Antes de considerar el futuro del aprendizaje-servicio en la educación superior estadounidense, es importante entender cómo han evolucionado varias de sus vertientes a lo largo de los años, y cómo están funcionando en la actualidad.

## ***El aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias***

En el marco de la amplia gama de esfuerzos de aprendizaje-servicio en la educación superior, los profesionales que trabajan con las universidades comunitarias del país desarrollaron sus propias redes e iniciativas diseñadas para satisfacer las necesidades específicas de sus estudiantes y profesores. Las universidades comunitarias (también llamadas universidades júniores) son instituciones de educación postsecundaria, financiadas con fondos públicos, que ofrecen cursos de recuperación, certificados especializados, diplomas obtenidos tras dos años de estudios universitarios y otras acreditaciones. Uno de los objetivos de estas universidades es acercar la educación superior a todas las personas que deseen estudiar. Así pues, en la mayoría de los estados, los estudiantes pueden asistir a las universidades comunitarias a un muy bajo costo (en comparación con otros tipos de instituciones de enseñanza superior). En respuesta a las cambiantes necesidades de fuerza laboral de las comunidades, las universidades comunitarias también pondrían mayor énfasis en ofrecer programas de preparación profesional y técnica, proporcionando al alumnado habilidades técnicas en diversos campos y oficios. De este modo, se abrió la puerta a la inclusión de más actividades de aprendizaje basadas en la experiencia y en el entorno.

La incorporación de un aprendizaje más activo y basado en el campo en los planes de estudio de las universidades comunitarias fue promovida por una comisión nacional (Comisión para el Futuro de las Universidades Comunitarias), que en 1987 elaboró un informe —*Construyendo comunidades: Una visión para un nuevo siglo*— en el que se destacaba la evolución demográfica de la nación, la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, una mayor atención al aprendizaje permanente y a la preparación profesional a largo plazo, y la promoción de una mayor excelencia en la enseñanza. Este último punto se centraba en ofrecer a los estudiantes un mayor número de oportunidades para participar en actividades de aprendizaje colaborativo y de construcción comunitaria a través del servicio, destacando la importancia que este reviste a la hora de mejorar el aprendizaje. Si bien el término “aprendizaje-servicio” no aparecía en el informe, esto propició un debate a nivel nacional sobre el papel y la importancia de integrar el servicio en los programas académicos de las universidades comunitarias.

En respuesta al informe de la Comisión, la fundación W.K. Kellogg proporcionó en 1989 una financiación de 1,7 millones de dólares a la Asociación Estadounidense de Universidades Comunitarias (AACC, por su sigla en inglés) para aplicar las recomendaciones de la Comisión a través de lo que se denominó el Proyecto del Beacon College. El Proyecto del Beacon College se centró en la creación de comunidades (tanto dentro como fuera de las universidades) mediante el establecimiento de un clima de colaboración, cooperación y asociación dentro de las universidades comunitarias y entre ellas y los sectores basados en

la comunidad. A lo largo de los seis años que duró el proyecto, más de 250 universidades comunitarias participaron en la implementación de una serie de innovaciones centradas en la aplicación de las recomendaciones presentadas en el informe de la Comisión. Las iniciativas incluyeron esfuerzos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las universidades comunitarias, la educación internacional, la tecnología, la diversidad, el liderazgo, la evaluación, las asociaciones escolares y empresariales y el aprendizaje-servicio. La iniciativa de aprendizaje-servicio involucró a once colegios comunitarios en el desarrollo de actividades de aprendizaje-servicio en el campus, centradas en la mejora de la responsabilidad cívica de los estudiantes y la construcción de la ética en el plan de estudios.

A medida que el aprendizaje-servicio y los temas más generales relacionados con la construcción de la comunidad comenzaron a ganar atención y terreno dentro de las universidades comunitarias, creció el interés por establecer una asociación profesional nacional que se centrara en proporcionar oportunidades de desarrollo profesional y de creación de redes para aquellos que se dedican al aprendizaje-servicio y al compromiso con la comunidad dentro de las universidades comunitarias. En 1991 se creó el Centro Nacional de Universidades Comunitarias para el Compromiso con la Comunidad (CCNCCE, por su sigla en inglés) en la Universidad Comunitaria de Mesa, en Arizona. El CCNCCE comenzó a ofrecer un curso anual de aprendizaje-servicio y compromiso con la comunidad y continuó haciéndolo hasta 2015, convirtiéndose en la principal red nacional de apoyo al desarrollo profesional del aprendizaje-servicio dentro de las universidades comunitarias. Con la creación del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos en 1993, la financiación federal se puso a disposición de las universidades comunitarias para implementar programas de aprendizaje-servicio. El CCNCCE recibió una subvención por un período de tres años para proporcionar formación y asistencia técnica a las universidades, a través de subvenciones y programas. Este programa de formación y asistencia técnica continuaría hasta 2009, con el apoyo de cinco subvenciones trienales consecutivas del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos.

Por otro lado, en 1994, tras el éxito del proyecto del Beacon College, la Asociación Estadounidense de Universidades Comunitarias (AACC) recibió una subvención trienal del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos para poner en marcha el programa Ampliación de Horizontes de las Universidades Comunitarias. Los objetivos del programa consistieron en la creación de un centro de intercambio de información sobre el aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias, el patrocinio de talleres regionales sobre la pedagogía del aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias, y la concesión de subvenciones para un programa de mentores destinado a las universidades comunitarias que se iniciaban en el aprendizaje-servicio. La iniciativa denominada Ampliar Horizontes, dirigida por Gail Robinson, continuaría durante dieciocho años (1994-2012), con el apoyo

*La AACC desempeñó un papel de liderazgo en la recopilación de datos de encuestas nacionales sobre la participación en el aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias*

les sobre la participación en el aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias, y produjo varias publicaciones centradas específicamente en el aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias. El trabajo respectivo del CCNCCE y de la AACC fue fundamental para promover el avance y la institucionalización del aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias del país.

La AACC también desempeñó un papel destacado en la recopilación de datos sobre el aprendizaje-servicio, ya que realizó la primera encuesta nacional sobre programas de aprendizaje-servicio en universidades comunitarias en 1995. Los resultados de la encuesta revelaron que el 31% de los encuestados (719 de 1100 universidades miembros) informaron que ofrecían aprendizaje-servicio a sus estudiantes, y un 46% adicional estaba interesado en añadir el aprendizaje-servicio a los programas curriculares y extracurriculares. Durante este período, la AACC también publicó varios trabajos fundamentales sobre la naturaleza del aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias (Barnett, 1995; Parsons y Lisman, 1996; Robinson y Barnett, 1996; Prentice y Robinson, 2014).

*La eliminación de la financiación federal del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos en 2011 frenó gran parte del crecimiento y el impulso que durante veinte años habían experimentado los defensores del aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias*

de seis subvenciones trienales consecutivas de Aprender y Servir a los Estados Unidos. Durante ese tiempo, la AACC desempeñó un papel de liderazgo en la recopilación de datos de encuestas nacionales sobre la participación en el aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias, y produjo varias publicaciones centradas específicamente en el aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias. El trabajo respectivo del CCNCCE y de la AACC fue fundamental para promover el avance y la institucionalización del aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias del país.

La eliminación de la financiación federal del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos en 2011 frenó gran parte del crecimiento y el impulso que durante veinte años habían experimentado los defensores del aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias. Mientras

la Democracia, que creó una plataforma nacional para el desarrollo y la expansión de programas y proyectos destinados a involucrar a los estudiantes de las universidades comunitarias en el aprendizaje cívico y la práctica democrática. No obstante, sin el apoyo permanente del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos, la AACC ya no pudo continuar con su papel de liderazgo nacional en apoyo del aprendizaje-servicio y puso fin a su programa Nuevos Horizontes en 2012. El CCNCCE continuó durante algunos años más, pero cerró sus puertas unos meses después de celebrar su 24.ª conferencia anual en 2015.

### ***El aprendizaje-servicio en la Educación Superior católica***

Dentro del trabajo de las instituciones religiosas de educación superior, el aprendizaje-servicio ha cobrado fuerza a lo largo de los años, ya que ha aumentado el interés por explorar estrategias para integrar los compromisos de servicio más plenamente en las agendas religiosas y académicas más amplias de las instituciones. Aunque se pueden encontrar ejemplos de programas de aprendizaje-servicio en instituciones educativas fundadas en muchas confesiones y religiones diferentes, la atención nacional a la institucionalización del aprendizaje-servicio durante los primeros años del siglo XXI trajo consigo un marcado aumento de la práctica del aprendizaje-servicio dentro de la educación superior cristiana. Durante este período, surgieron varios estudios de investigación, iniciativas de proyectos y publicaciones centradas en las funciones y propósitos del aprendizaje-servicio en la educación superior cristiana. Si bien existía mucha literatura sobre los aspectos teóricos y

*La atención nacional a la institucionalización del aprendizaje-servicio durante los primeros años del siglo XXI trajo consigo un marcado aumento de la práctica del aprendizaje-servicio dentro de la educación superior cristiana*

prácticos del aprendizaje-servicio, algunos integrantes de la comunidad de la educación superior cristiana consideraban que la bibliografía existente no respaldaba los distintos objetivos y propósitos del aprendizaje-servicio en la educación superior cristiana (Schaffer, 2004). Gail

Gunst Heffner y Claudia DeVries Beversluis afirman esto en su publicación, *Commitment and Connection: Service-Learning and Christian Higher Education* (Compromiso y Conexión: El aprendizaje-servicio y la educación superior cristiana) (2002). Tal y como ilustran los ejemplos del volumen, el aprendizaje-servicio en el ámbito de la educación superior cristiana no solo se utiliza para promover la misión religiosa y espiritual de la institución, sino que también se emplea para dar a conocer al público las contribuciones que las instituciones cristianas pueden efectuar a la sociedad en general.

Convertir la educación superior cristiana en algo menos insular y más abierto al público ha sido un tema destacado en muchas de las presentaciones de las conferencias y publicaciones sobre el tema. El aprendizaje-servicio se ha presentado como un medio para demostrar la forma en que los valores, creencias y compromisos de la educación superior cristiana sirven al bien común. En una reseña sobre el estado de la educación superior cristiana, el rector de la Fresno Pacific University, Merrill Ewert (2007), sostiene: “Las instituciones cristianas no están exentas de los debates sobre cómo las universidades pueden ayudar a afrontar los desafíos que plantea este dinámico contexto social. Al igual que el resto de la enseñanza superior, las instituciones confesionales están examinando su responsabilidad tanto en materia de erudición como de servicio” (p. 175). Añade que el aprendizaje-servicio y otros enfoques de compromiso con la comunidad son un medio para involucrar a estudiantes y profesores en la solución de los problemas de la sociedad, y se refiere al potencial de estas prácticas para fortalecer la confianza de la sociedad en general en la educación superior basada en la fe.

Aunque actualmente no existe una red o asociación visible a nivel nacional dedicada al avance del aprendizaje-servicio en las instituciones educativas cristianas (o para instituciones afiliadas a otras confesiones), el último estudio sobre el compromiso estudiantil con la comunidad muestra que aproximadamente un tercio del alumnado matriculado en universidades cristianas participa en actividades de servicio comunitario, incluyendo el aprendizaje-servicio (Consejo de Universidades Cristianas, 2018). La encuesta también reveló que estas actividades de servicio a la comunidad ofrecen a los estudiantes y al cuerpo docente la oportunidad de integrar el servicio directo en sus experiencias académicas.

*Los líderes de las instituciones católicas de educación superior y las asociaciones católicas de educación superior están adoptando la integración del aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica para promover la doctrina de la Enseñanza Social Católica*

Un área de crecimiento y desarrollo intencional del aprendizaje-servicio dentro de las instituciones religiosas se encuentra hoy en día en las instituciones de educación superior afiliadas a la Iglesia. Por diversas razones, los líderes de las instituciones católicas de educación superior

y las asociaciones católicas de educación superior están adoptando la integración del aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica para promover la doctrina de la Enseñanza Social Católica. En el marco de la educación superior católica existe una red de aprendizaje-servicio en expansión, una base bibliográfica y un conjunto de iniciativas de investigación para promover la institucionalización del aprendizaje-servicio en las univer-

sidades católicas. Como explican Tian y Noel (2020), “con el compromiso de servir a las personas más necesitadas, respetar la dignidad humana y promover la justicia, el aprendizaje-servicio desempeña un papel indispensable en las instituciones católicas de educación superior” (p. 186).

Al explorar la historia y el desarrollo del aprendizaje-servicio en las instituciones católicas de educación superior de los Estados Unidos, un buen punto de partida es la palabra “servicio”. El servicio, como quiera que se conciba, es un elemento central del cristianismo, arraigado en el Antiguo Testamento (Escrituras hebreas), como por ejemplo, en la llamada de los profetas, y en el Nuevo Testamento (Escrituras cristianas), esencialmente en la vida y muerte de Jesucristo. Para los cristianos católicos también es importante hablar de CST, una sigla que, en inglés, puede significar Enseñanza Social Católica, Pensamiento Social Católico y Tradición Social Católica, según el contexto. El aprendizaje-servicio se encuentra entre estos conceptos.

Los orígenes del aprendizaje-servicio oficialmente designado en la educación superior católica en los Estados Unidos, al igual que en otras instituciones de enseñanza superior, suelen encontrarse en los diversos movimientos sociales de los años 60 y 70, desde los derechos civiles y las luchas contra la guerra, hasta los movimientos de mujeres y las acciones medioambientales. A esos movimientos sociales hay que añadir acontecimientos particulares en el ámbito católico. Uno de los más importantes es el Concilio Vaticano II (1962-1965), que cambió la vida cotidiana de los creyentes; un cambio que exigía, entre otras cosas, un mayor compromiso de la Iglesia en el mundo. Para las 27 instituciones jesuitas de los Estados Unidos, fue decisivo el Decreto 4 de la Congregación General 32 de la Compañía de Jesús (1975). Bajo el impulso del entonces Superior General Pedro Arrupe, se redefinió la misión de la Compañía: “La misión de la Compañía de Jesús hoy es el servicio de la fe, del que la promoción de la justicia es una exigencia absoluta. Porque la reconciliación con Dios exige la reconciliación de las personas entre sí” (Padberg, 1977). Los estudiantes observaron o participaron en las diversas luchas sociales y eventos religiosos y se vieron influidos por ellos, y algunos llevaron esas experiencias a sus universidades para abordar los temas centrales en sus programas educativos. El aprendizaje-servicio estaba a punto de surgir.

Con la centralidad del servicio en el cristianismo, con la inauguración y el desarrollo del CST, y las contribuciones de las órdenes religiosas fundadoras, el aprendizaje-servicio comienza a surgir en las universidades católicas estadounidenses como un campo separado de teoría y práctica, a finales de los años 60 y principios de los 70. Dos instituciones fueron las que abrieron el camino: El Boston College y la Universidad de Notre Dame.

El programa PULSE del Boston College comenzó en el otoño de 1969, cuando Patrick Byrne, entonces estudiante del último año de carrera, recibió una llamada telefónica en la que se le pedía que ayudara a la persona en cuestión con una nueva iniciativa del gobierno universitario que haría posible que los estudiantes del Boston College recibieran créditos académicos para su graduación por el aprendizaje experiencial obtenido en las prácticas en el “mundo real”. En realidad, de manera significativa, los orígenes del Programa PULSE se remontan a cuatro años antes. En 1964 se había aprobado la Ley Federal de Derechos Civiles, pero a los afroamericanos se les seguía impidiendo, entre otras cosas, ejercer su derecho al voto. Durante los meses siguientes se organizaron campañas de registro de votantes, especialmente en los estados del sur. Durante febrero y marzo de 1965, organizadores y manifestantes desarmados fueron atacados y golpeados repetidamente tanto por civiles como por la policía del estado de Alabama, lo que culminó con la muerte del diácono Jimmie Lee Jackson y del reverendo James Reeb, así como con el ataque a 600 manifestantes pacíficos en Selma el 7 de marzo, conocido hoy como el Domingo Sangriento. A la semana siguiente, en respuesta a la violencia y la injusticia racial, los estudiantes del Boston College del periódico estudiantil *The Heights* y el *Sodality of Mary* organizaron el transporte en automóvil y autobús a Selma. Allí se unieron a cientos de afroamericanos y a sus defensores blancos en la marcha de Selma a Montgomery en los días que siguieron al Domingo Sangriento.

Las experiencias en Selma fueron transformadoras para estos estudiantes del Boston College. A pesar del relativo conservadurismo del alumnado, los sucesos de marzo de 1965 inspiraron a los estudiantes de la Hermandad a poner su espiritualidad al servicio de los problemas de justicia del mundo. A su regreso de Selma, pusieron en marcha el Proyecto Oportunidad, un programa de tutoría y preparación para la universidad destinado a estudiantes de secundaria que sufrían las deficiencias del sistema escolar público de Boston, racialmente segregado.

El programa PULSE que surgiría de estos inicios se basaría en experiencias prácticas que no serían pasantías, como se había previsto originalmente. En su lugar, pondrían a los estudiantes en situaciones que promovieran una educación transformadora, como la que experimentaron los estudiantes que viajaron a Selma. Los estudiantes podrían aprender participando en programas comunitarios dedicados a superar las afrentas a la dignidad humana por el racismo y otras formas de discriminación, la pobreza, la mala educación, la delincuencia, la falta de vivienda, la drogadicción, la violencia doméstica, entre otras cuestiones. La persona de mayor relevancia en el nacimiento del Programa PULSE fue, según Byrne, el reverendo Joseph Flanagan, S.J., director del Departamento de Filosofía. Byrne había estudiado filosofía con el padre Flanagan, y recurrió a él para que lo asesorara sobre cómo obtener créditos académicos por las experiencias prácticas. Al padre Flanagan le



gustó la idea de fondo, pero señaló que los créditos académicos debían concederse “no sólo por la experiencia práctica, sino por la combinación de teoría y práctica”. Fue así que nació el carácter central y único del programa PULSE. Sería vivencial, pero no exclusivamente. Sería académico, pero no exclusivamente. Sería, sobre todo, un programa en el que las experiencias del alumnado surgidas del compromiso directo con las personas que se encuentran marginadas de nuestra sociedad serían profundizadas y cuestionadas por los grandes pensadores de las tradiciones filosófica y teológica, así como por la literatura y la investigación en ciencias sociales. Los primeros cursos diseñados específicamente para el programa se ofrecerían en el semestre de primavera de 1970, con cien estudiantes matriculados en seis cursos.

La segunda institución es la Universidad de Notre Dame. En 1960, un grupo de estudiantes de la Universidad de Notre Dame (institución exclusivamente masculina en aquella época) y del College of Saint Mary (colegio femenino, entonces y ahora, muy próximo a Notre Dame) “se reunieron con Larry Murphy, M.M., para hablar de las enseñanzas sociales católicas y del compromiso cristiano. Su enfoque era el de una organización estudiantil laica que afirma el derecho y la responsabilidad del laico (sic) de participar activamente en la vida y el trabajo de la Iglesia en el mundo” (Maureen O’Brien, 1978, s. pág.). Para organizar este trabajo, la Universidad fundó el Consejo para el Apostolado Internacional, que involucró a los estudiantes en trabajos de servicio comunitario en un hogar de niños local. Luego, en el otoño de 1961, el CILA decidió que no era suficiente con discutir y estudiar los principios de la participación de los laicos en la obra de la Iglesia. Por el contrario, era necesario comprometerse realmente con el trabajo del apostolado para que este tuviera un verdadero sentido. Su decisión fue patrocinar un equipo de jóvenes para el trabajo de verano en los campos de misión (Schlereth, 1962, p. 1). De ahí nació el Proyecto Perú, con un equipo de nueve estudiantes y el padre Murphy, M.M., que actuó como moderador y consejero. Comenzaron el proceso de orientación, que incluía formación lingüística para los que no dominaban el español, y charlas a cargo de un profesor del Departamento de Historia sobre los contextos históricos, culturales y políticos de Perú. El equipo llegó a ese país en junio de 1962 y regresó a los Estados Unidos a mediados de agosto. Cada día comenzaba con una misa que se celebraba con los feligreses locales y luego se realizaban diversos proyectos que iban desde el trabajo físico hasta la catequesis y la enseñanza del inglés. Se reunían con empresarios, representantes del Gobierno peruano, el nuncio papal y personas de diferentes estratos sociales. Un informe, editado por Schlereth (1962) documentó el proyecto de verano e incluyó reflexiones de los nueve estudiantes junto con recomendaciones para futuros proyectos. El año cumbre de los proyectos de verano fue 1968, cuando unos 40 miembros del CILA participaron en proyectos en Estados Unidos, México y Perú.

En 1967, un pequeño grupo de estudiantes de Notre Dame y Saint Mary's y algunos sacerdotes de Holy Cross visitaron a monseñor Jack Egan en la parroquia de Presentation, en el centro de Chicago, para aprender más sobre el ministerio social y el análisis social. Así surgió el programa "*Urban Plunge*" (Inmersión Urbana), que incluía un curso que otorgaba un crédito e involucraba a los estudiantes y los asignaba a parroquias asociadas y entidades católicas de todo el país. Ese mismo año, Henri Nouwen, sacerdote holandés, ayudó al cuerpo docente y al alumnado a explorar la importancia de la reflexión crítica y la profundización de la espiritualidad a la hora de responder a las necesidades de los demás.

En 1971, surgieron en Notre Dame vínculos más formales entre el servicio y el plan de estudios, primero con un curso llamado Teología y Servicio a la Comunidad (impartido por Don McNeill, C.S.C.) y luego un curso llamado Religión y Desarrollo Humano, (dictado en equipo por el padre McNeill y otros), seguido de un curso ofrecido en 1974, Religión e Injusticia en el Mundo. Estas primeras propuestas académicas florecieron en los Proyectos de Servicio de Verano (eventualmente llamados "Programas de Aprendizaje-Servicio de Verano"), que se convirtieron en un curso de teología de tres créditos, ahora llamado "Afinidad en los Márgenes". En otros departamentos de Notre Dame también se han ofrecido cursos de aprendizaje-servicio, a menudo desarrollados con el apoyo del cuerpo docente y el personal del Centro para Asuntos Sociales y sus socios comunitarios.

En 1977, la Universidad abrió el Centro para el Aprendizaje Experiencial, que acogía estos programas y desarrollaba otros tipos de programas centrados en la justicia, acreditados y no fusionados con la Oficina de Servicios de Voluntariado de la universidad, que se convirtió en el Centro de Asuntos Sociales, espacio de Notre Dame para la Inmersión Urbana, el Programa de Aprendizaje de Servicio de Verano y otros seminarios de asuntos sociales, así como para proyectos de investigación; y funciona como sede para la asignatura secundaria de Tradición Social Católica y la asignatura secundaria interdisciplinaria de Estudios sobre la Pobreza. Como se afirma en el sitio web del Centro, "la investigación, la enseñanza y el aprendizaje comprometidos con la comunidad reúnen a estudiantes, docentes y socios comunitarios para la transformación personal y social" (Centro de Asuntos Sociales, 2021, página web).

Los primeros trabajos del Boston College y de la Universidad de Notre Dame allanaron el camino para que las instituciones católicas de educación superior consideraran el potencial del aprendizaje-servicio como un medio por el cual los estudiantes pudieran participar en experiencias auténticas y prácticas para abordar problemas sociales. Desde entonces, muchas universidades católicas han desarrollado diversas oportunidades de aprendizaje-servicio de una u otra forma. En algunos ámbitos, es un departamento académico el que dirige el aprendizaje-servicio, mientras que en otros es un centro de

aprendizaje-servicio o un centro de servicio comunitario (con distintos nombres); para otros depende de la Pastoral Universitaria, y en algunos más es la dedicación y el empuje de una sola persona o grupo de personas el que guía esta labor. En ocasiones hubo, y aún hay, tensiones entre las unidades que se disputaban la autoridad para ofrecer iniciativas de aprendizaje-servicio. Las historias locales son importantes para la misión de las instituciones, así como para el campo del aprendizaje-servicio, dado que este se ha desarrollado y continúa expandiéndose en la educación superior católica. Al considerar cómo el aprendizaje-servicio se relaciona con dichas instituciones, surge una pregunta crítica: ¿qué significa decir que la universidad es “católica”?

Las universidades católicas han luchado con el equilibrio de ser instituciones de enseñanza superior auténticas e instituciones católicas auténticas. Esta situación se complica aún más por las cuestiones relativas a la identidad católica y a la medida en que los miembros de la institución se identifican más con el carisma de la congregación religiosa fundadora que con la propia Iglesia jerárquica. No es infrecuente, por ejemplo, oír que el cuerpo docente se identifica más con la “tradición jesuita” que con la Iglesia católica. La forma en que se aborde esta cuestión puede condicionar el modo en que se enmarque y se ponga en marcha la práctica del aprendizaje-servicio.

*El debate sobre la misión y la identidad católicas corre paralelo al debate sobre el campo emergente del aprendizaje-servicio y el papel de los respaldos organizativos del mismo*

El debate sobre la misión y la identidad católicas corre paralelo al debate sobre el campo emergente del aprendizaje-servicio y el papel de los respaldos organizativos del mismo. Por

ejemplo, aunque no es específicamente católico, el Pacto de Campus y su proyecto “Integración del Servicio con el Estudio Académico” contribuyeron sustancialmente al avance del aprendizaje-servicio en la educación católica. El curso de cinco jornadas del programa estimuló nuevas colaboraciones, la creación de redes y la profundización de los esfuerzos de aprendizaje-servicio en los campus católicos. Entre las universidades de la primera cohorte (1990) se encontraban la Universidad de Georgetown y la Universidad de Notre Dame. Ese curso aportó una cierta credibilidad a la incipiente labor de promoción del aprendizaje-servicio en los campus católicos (y en otros lugares), especialmente en aquellos en los que los escépticos manifestaban su preocupación por la “legitimidad” de este tipo de cursos en el plan de estudios. Del mismo modo, la Clasificación para el Compromiso con la Comunidad de la Fundación Carnegie ha contribuido a consolidar la legitimidad y la importancia del compromiso con la comunidad y el aprendizaje-servicio en las universidades católicas.

En el ámbito católico más específico, existen tanto organizaciones como documentos que apoyan la labor de promover el aprendizaje-servicio en las instituciones católicas de enseñanza superior. En lo que respecta a las organizaciones, la Asociación de Universidades Católicas (ACCU, por su sigla en inglés), con 216 miembros en 2021 (incluyendo 26 miembros internacionales), ha apoyado varias iniciativas y ha producido investigaciones que estudian los roles del servicio dentro de la Iglesia y la enseñanza católica. Un ejemplo del apoyo inicial de la ACCU a la investigación relacionada con la identidad católica y el aprendizaje-servicio tiene su origen en sus esfuerzos de planificación estratégica a mediados de la década de 1990, que desembocaron en el encargo de varios proyectos de investigación, uno de los cuales fue Servicio a la Iglesia y a la Sociedad (Maas Weigert y Miller, 1996). Por otra parte, la ACCU ha dado su apoyo a un comité de “Paz y Justicia” (creado en 2004) con el propósito de “respaldar la integración de la misión social de la Iglesia en la programación curricular y extracurricular de la enseñanza superior católica”. El comité se reunió anualmente durante quince años. Entre sus actividades, apoyó programas o centros de paz y justicia, varios de los cuales evolucionaron hasta convertirse en centros que promovían el aprendizaje-servicio y las iniciativas de compromiso con la comunidad en sus instituciones.

Más recientemente, en 2014, el Consejo de ACCU aprobó un proyecto para explorar la “Evaluación de la identidad y misión católicas”, que consiste en un conjunto de encuestas para cuatro grupos en cada institución participante: nuevos estudiantes, estudiantes que se gradúan, estudiantes de posgrado y profesionales, y exalumnos de grado. Los instrumentos están diseñados para que esos grupos evalúen las percepciones del campus católico, con temas como la “Tradición intelectual católica” y el “Liderazgo, servicio y vocación”, ayudando así a las instituciones a evaluar lo que ofrecen y lo que queda por hacer para que la misión y la identidad de la institución sean aún más fuertes (ACCU, 2014). Además, varios investigadores han analizado las declaraciones de misión de las universidades católicas junto con las propuestas curriculares para examinar los esfuerzos por integrar el CST en las estructuras de las instituciones católicas de educación superior (Maas Weigert, Schlichting y Brandenberger, 2018). La AACU sigue manteniendo una lista de directores/coordinadores de aprendizaje-servicio y compromiso con la comunidad en 77 de sus instituciones miembros en los Estados Unidos.

A medida que las instituciones católicas de educación superior continúen avanzando en la práctica del aprendizaje-servicio y expandiendo sus redes en este campo, será interesante ver si las instituciones arraigadas en otros credos y confesiones religiosas también ampliarán su adopción del aprendizaje-servicio, o si una mayor afiliación del aprendizaje-servicio con la enseñanza católica, como está ocurriendo actualmente, acelerará la aparición de nuevas adaptaciones de la pedagogía diseñadas para servir mejor a los valores y prioridades de los respectivos credos y creencias de las instituciones.

## El aprendizaje-servicio en la formación docente

Los programas de formación docente ocupan un lugar único en la historia del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos. Si bien suelen inscribirse en instituciones de educación superior, su finalidad es la capacitación y el desarrollo profesional de los actuales y futuros educadores y administradores de escuelas de enseñanza primaria y secundaria. A tal fin, los programas de formación docente no solo desempeñan un papel en la preparación y formación de los educadores capacitados para implementar y promover el aprendizaje-servicio en los sistemas escolares, sino que también contribuyen a la promoción del aprendizaje-servicio en su institución. La medida en que su institución adopta y apoya

*Los programas de formación docente no solo desempeñan un papel en la preparación y formación de los educadores capacitados para implementar y promover el aprendizaje-servicio en los sistemas escolares, sino que también contribuyen a la promoción del aprendizaje-servicio en su institución*

el aprendizaje-servicio influye en el énfasis que ponen en esta metodología en su currículo y, a su vez, afecta al nivel y la extensión de la formación en aprendizaje-servicio que reciben los actuales y futuros profesores de educación primaria y secundaria. Durante gran parte de la historia del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos, los pro-

gramas de formación docente sirvieron como nexo para vincular el submovimiento de aprendizaje-servicio en las escuelas con los submovimientos de educación superior —dos submovimientos que, en su mayor parte, operaron en paralelo—.

A diferencia de los esfuerzos organizados a nivel nacional que ayudaron a promover el aprendizaje-servicio en las instituciones de educación primaria y secundaria y de educación superior, los esfuerzos y las iniciativas que impulsaron su avance dentro de los programas de formación docente fueron principalmente de carácter popular, dirigidos por un puñado de personas que se dedicaron a esta agenda. Sin asociaciones nacionales dedicadas al aprendizaje-servicio que las organizaran, estas personas se conocieron a través de diversas conferencias e intereses mutuos, y acabaron formando su propia red y su propio estilo de aprendizaje-servicio.

Si bien el aprendizaje activo y otras formas de educación experiencial ya se encontraban bien establecidos en muchos programas de formación docente a mediados del siglo XX, el aprendizaje-servicio no hizo su aparición a gran escala en la capacitación de los docentes hasta principios de la década de 1990. La aprobación de la legislación federal en

1993 y la disponibilidad de fondos para que los departamentos estatales de educación promovieran el aprendizaje-servicio en los centros de educación primaria y secundaria contribuyeron a aumentar el interés por preparar a un mayor número de futuros educadores y líderes escolares que comprendieran la práctica del aprendizaje-servicio. Durante este período, la conferencia nacional anual sobre aprendizaje-servicio en escuelas primarias y secundarias, organizada por el Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil, incluyó sesiones y debates sobre cómo promover el aprendizaje-servicio en los programas de formación docente. Una serie de formadores de docentes (Amy Anderson, Jeffrey Anderson, Jane Callahan, Nancy Dunlap, Marty Duckenfield, Joseph Erickson, Andrew Furco, Don Hill, David Malone, Terry Pickeral, Jan Riggsbee, Susan Root, Kathy Sikes, Rahima Wade) de diversas instituciones de educación superior comenzaron a incorporar estudios de aprendizaje-servicio en su trabajo académico, y unieron sus fuerzas para establecer una coalición que promoviera esta práctica dentro de los programas de preparación docente y para construir un trabajo académico sobre los estándares y la práctica del aprendizaje-servicio en la formación de profesores.

En 1996 se publicaron varios artículos sobre aprendizaje-servicio escritos por formadores de docentes, incluidos artículos fundamentales como “Service-learning in Teacher Education: A Third Rationale (El aprendizaje-servicio en la formación docente: Un tercer fundamento) (Root, 1994), “Developing Active Citizens: Community Service Learning in Social Studies in Teacher Education” (El desarrollo de ciudadanos activos: El aprendizaje-servicio comunitario en los estudios sociales en la formación docente) (Wade, 1995), y “Community Service-Learning: A Strategy for Developing Human Service-Oriented Teachers” (El aprendizaje-servicio comunitario: Una estrategia para formar docentes humanistas con vocación de servicio) (Wade y Anderson, 1996). Esta labor académica también incluyó la edición de varios libros, entre ellos *Community Service-Learning: A Guide to Including Service in the Public School Curriculum* (Aprendizaje Servicio Comunitario: Guía para incluir el servicio en el currículo de la escuela pública) (Wade, 1997) y *Learning with the Community: Concepts and Models for Service-learning in Teacher Education* (Aprender con la comunidad: Conceptos y modelos para el aprendizaje-servicio en la formación docente) (Erickson y Anderson, 1997), el último de los cuales era un volumen de la serie *AAHE’s Series on Service-Learning in the Discipline* (Serie de AAHE sobre aprendizaje-servicio en la disciplina), de Edward Zlotkowski (1997). Estas primeras publicaciones evidenciaron que la naturaleza del aprendizaje-servicio en la formación docente tendría características únicas que no se estaban abordando de manera generalizada ni en la literatura sobre aprendizaje-servicio en educación primaria y secundaria ni en la de educación superior (Jagla, Erickson y Tinkler, 2013).

En 1997, el programa Aprender y Servir a los Estados Unidos concedió dos importantes subvenciones para fomentar el aprendizaje-servicio en la formación docente. Una de ellas se concedió a Rahima Wade para fomentar las oportunidades de desarrollo profesional del aprendizaje-servicio en la formación docente y crear una comunidad nacional de prácticas de aprendizaje-servicio para formadores de docentes. La otra beca se concedió a la Asociación Americana de Universidades de Formación Docente (AACTE, por su sigla en inglés) para constituir una asociación nacional dedicada a fomentar el aprendizaje-servicio en la formación docente. En 1998, estos dos proyectos se fusionaron para formar la Asociación Nacional de Aprendizaje-Servicio en la Formación Docente (NSLTEP, por su sigla en inglés) de AACTE. Dirigida por siete coordinadores regionales y promovida por los académicos antes mencionados, la NSLTEP apoyó la integración del aprendizaje-servicio en los programas de formación docente de 21 instituciones de educación superior, llevó a cabo un estudio de investigación sobre la prevalencia del aprendizaje-servicio en la capacitación de los docentes y organizó una serie de presentaciones en conferencias regionales y nacionales centradas en cuestiones críticas relacionadas con el avance del aprendizaje-servicio en la docencia.

*Con el fin de apoyar el avance de esta agenda y construir una base académica más sólida para el estudio y la práctica del aprendizaje-servicio en la formación docente, los miembros del NSLTEP transformaron la asociación, convirtiéndola en el Centro Internacional para el Aprendizaje-Servicio en la Formación Docente, en 2003*

La NSLTEP desempeñó un papel destacado en la conscientización acerca de la importancia de revisar las normas de concesión de licencias de enseñanza de los estados a fin de incluir el aprendizaje-servicio y así preparar mejor a los futuros docentes en la aplicación del aprendizaje-servicio en las escuelas primarias y secundarias. Con el fin de apoyar el avance de

esta agenda y construir una base académica más sólida para el estudio y la práctica del aprendizaje-servicio en la formación docente, los miembros del NSLTEP transformaron la asociación, convirtiéndola en el Centro Internacional para el Aprendizaje-Servicio en la Formación Docente, en 2003. Este centro convoca a colegas de diferentes países para compartir experiencias y debatir nuevos hallazgos relacionados con el avance del aprendizaje-servicio en la formación docente.

En 2008, el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (ahora Consejo para la Acreditación de la Preparación de Educadores), que determina la acreditación

de los programas de formación docente con educación superior, recomendó involucrar a los candidatos a docentes en el aprendizaje-servicio como estrategia para participar en experiencias basadas en la comunidad, en las que puedan evaluar y sintetizar la teoría educativa y su aplicación a la realidad de la comunidad.

A medida que la prevalencia del aprendizaje-servicio en las escuelas comenzó a declinar como resultado de la disminución del apoyo debido a la eliminación gradual del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos, también se redujo la atención a la importancia de promover el aprendizaje-servicio en la formación docente. Sin embargo, el aprendizaje-servicio sigue siendo un componente de la acreditación de los programas de formación docente, y el Centro Internacional para el Aprendizaje-Servicio en la Formación Docente (ahora con sede en la Universidad de Duke) continúa su labor en el desarrollo y avance de las agendas de investigación sobre el aprendizaje-servicio en la formación docente y la conexión de su trabajo con otras asociaciones nacionales e internacionales dedicadas a esta materia.

### ***El futuro del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos***

Desde que finalizó el programa nacional Aprender y Servir a los Estados Unidos en 2011, una nueva serie de proyectos de aprendizaje-servicio han surgido y han tomado forma a medida que cada uno de los submovimientos ha tratado de preservar su viabilidad. En el marco del submovimiento de servicio nacional, las iniciativas de aprendizaje-servicio basadas en la comunidad siguen prosperando a través de AmeriCorps, VISTA y otros programas de servicio nacional operados a través de la Corporación para el Servicio Nacional y Comunitario. En 2017, el Congreso formó una Comisión Nacional sobre el Servicio Militar, Nacional y Público para “llevar a cabo una revisión del progreso militar selectivo” y “considerar métodos que permitan aumentar la participación en el servicio militar, nacional y público para abordar la seguridad nacional y otras necesidades de servicio público de

*Gracias a este renovado llamamiento a la participación de los jóvenes en el servicio, y con una referencia específica a priorizar el apoyo al aprendizaje-servicio en todo el espectro educativo, la agenda del aprendizaje-servicio ha recobrado energía a nivel federal*

la Nación” (Comisión Nacional sobre el Servicio Militar, Nacional y Público, 2020, p. 1). Luego de dos años y medio de recopilación de datos de diversos constituyentes y fuentes, la Comisión elaboró un informe que exhortaba a la expansión de las oportunidades de servicio mediante



las cuales “cada individuo estará expuesto a oportunidades de servicio a lo largo de su vida, comenzando con los jóvenes que experimentan una sólida educación cívica y aprendizaje de servicio durante la escuela primaria, media y secundaria” (Comisión Nacional sobre el Servicio Militar, Nacional y Público, 2020, p.2). Gracias a este renovado llamamiento a la participación de los jóvenes en el servicio, y con una referencia específica a priorizar el apoyo al aprendizaje-servicio en todo el espectro educativo, la agenda del aprendizaje-servicio ha recobrado energía a nivel federal. La Comisión propuso crear un Fondo para el Aprendizaje-Servicio y proporcionar 250 millones de dólares cada año para desarrollar oportunidades de aprendizaje-servicio en la educación primaria, secundaria y superior.

Dentro del submovimiento de la educación primaria y secundaria, el aprendizaje-servicio sigue avanzando a un ritmo constante, ya que se ha convertido en una pedagogía de elección para fomentar diversas prioridades educativas, como la formación del carácter y los valores, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje socioemocional y las experiencias basadas en el trabajo. La Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio, organizada por la Conferencia Nacional de Liderazgo Juvenil, se sigue celebrando anualmente y reúne a cientos de educadores y estudiantes de escuelas primarias y secundarias de todo el país y del exterior para participar en actividades de desarrollo profesional e intercambio entre pares. Asimismo, en respuesta al informe de la Comisión Nacional sobre el Servicio Militar, Nacional y Público, los líderes de las asociaciones nacionales que apoyan el aprendizaje-servicio en las escuelas

*La Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio, organizada por la Conferencia Nacional de Liderazgo Juvenil, se sigue celebrando anualmente y reúne a cientos de educadores y estudiantes de escuelas primarias y secundarias de todo el país y del exterior para participar en actividades de desarrollo profesional e intercambio entre pares*

(Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil, Servicio Juvenil de los Estados Unidos, PeaceJam, Centro Nashman de la Universidad George Washington, Estados para el Servicio) formaron la Coalición para el Aprendizaje-Servicio en 2021 con el fin de abogar por la renovación de la financiación federal de este tipo de iniciativas en las escuelas y organizaciones comunitarias de todo

el país. Compuesta por defensores de la educación y el desarrollo de la juventud, la Coalición involucra a sus miembros en la conexión con partidarios clave y representantes del Congreso con el objetivo de aumentar la visibilidad del aprendizaje-servicio y conseguir apoyo para la aprobación federal de la financiación propuesta para el aprendizaje-servicio. Si recibe financiación, el programa destinará 100 millones de dólares a programas de Ve-

rano de Servicio para estudiantes que estarán matriculados en los grados 6-12 al final del verano, 100 millones de dólares a programas de Semestre de Servicio para estudiantes de los grados 9-12, y 50 millones de dólares a programas de aprendizaje-servicio en escuelas públicas e instituciones de enseñanza superior.

Dentro del submovimiento de la educación superior existen múltiples iniciativas que han ampliado el uso del aprendizaje-servicio para servir a una variedad de propósitos de educación superior y agendas educativas. Además, han surgido tipos específicos y matizados de prácticas de aprendizaje-servicio (por ejemplo, el aprendizaje-servicio crítico, el aprendizaje-servicio indígena, el aprendizaje-servicio empresarial, el aprendizaje-servicio internacional, el aprendizaje-servicio electrónico) que han ayudado simultáneamente a profundizar la comprensión de las teorías, propósitos, intenciones y tipos de asociaciones contrastantes que subyacen a las diferentes prácticas existentes, al tiempo que plantean preguntas sobre la idoneidad de aplicar las prácticas tradicionales de aprendizaje-servicio en contextos particulares. Por ejemplo, el creciente hincapié en la educación centrada en la equidad dentro de la educación superior ha cuestionado los valores, enfoques e intenciones de la práctica tradicional del aprendizaje-servicio, poniendo en primer plano la importancia de los enfoques críticos del aprendizaje-servicio que incorporan una orientación hacia el cambio social, que se ponen en práctica a través de relaciones auténticas y que se esfuerzan por redistribuir el poder (Mitchell, 2008). Por otra parte, con un creciente

*Más aún, con una nación agitada, cuya fortaleza como democracia estable está cuestionada, el aprendizaje-servicio sirve como medio para mejorar la comprensión y participación cívica de los estudiantes, con la esperanza de que esa experiencia les proporcione los valores, conocimientos, habilidades y disposiciones para participar activamente en la preservación de la democracia de la nación*

énfasis en hacer frente a los grandes desafíos globales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, más instituciones de educación superior están utilizando el aprendizaje-servicio internacional como un medio para proporcionar a los estudiantes experiencias que los comprometan con los problemas mundiales (Bringle, Hatcher, y Jones, 2011). La pandemia de COVID-19 ha dado lugar a enfoques innovadores del aprendizaje-servicio (es decir, el aprendizaje-servicio electrónico) que utilizan la tecnología como medio a través del cual estudiantes y profesores establecen contacto con socios comunitarios cercanos y lejanos. Más aún, con una nación agitada, cuya fortaleza como democracia estable está cuestionada, el aprendizaje-servicio sirve como medio

innovadores del aprendizaje-servicio (es decir, el aprendizaje-servicio electrónico) que utilizan la tecnología como medio a través del cual estudiantes y profesores establecen contacto con socios comunitarios cercanos y lejanos. Más aún, con una nación agitada, cuya fortaleza como democracia estable está cuestionada, el aprendizaje-servicio sirve como medio

para mejorar la comprensión y participación cívica de los estudiantes, con la esperanza de que esa experiencia les proporcione los valores, conocimientos, habilidades y disposiciones para participar activamente en la preservación de la democracia de la nación (Saltmarsh y Zlotkowski, 2011). Estos diferentes propósitos del aprendizaje-servicio, y las prácticas especiales y matizadas que han surgido de ellos, han puesto de relieve la importancia de no tratarlo como un monolito pedagógico. También arrojan luz sobre cómo estos diferentes propósitos dan forma a la propuesta de servicio del aprendizaje-servicio (por ejemplo, la caridad, la desobediencia civil, la participación cívica, el trabajo público, la defensa, el activismo, el cambio social, la justicia social, etc.).

En el ámbito de las universidades comunitarias, continúan los intentos de reforzar y promover el aprendizaje-servicio y el compromiso cívico. En 2016, tuvo lugar una nueva conferencia nacional de aprendizaje-servicio y compromiso con la comunidad en universidades comunitarias, que fue organizada y acogida por la Universidad Comunitaria de Mesa en Arizona, y se volvió a ofrecer en 2018, celebrada en la Universidad Comunitaria Red Rocks en Colorado. La gran aceptación de estas conferencias demostró la existencia de un sostenido apoyo al aprendizaje-servicio en las universidades comunitarias y, en 2020, se formó una nueva entidad nacional de colaboración. Esta nueva organización —la Organización de Colaboración para el Compromiso Cívico en las Universidades Comunitarias (CCCEC, por su sigla en inglés)— ofrece un espacio virtual para asistir, conectar y congregar al cuerpo docente, al personal y a los administradores de las universidades comunitarias que trabajan en el campo del compromiso cívico en la educación superior, incluidos aquellos que trabajan en el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en la comunidad, el aprendizaje basado en proyectos, el compromiso comunitario, el compromiso democrático y el voluntariado en entornos universitarios con programas de dos años de duración.

*En el marco de la educación superior católica, el aprendizaje-servicio sigue afianzándose a medida que se explora el nexo entre el servicio, la enseñanza social católica, la misión de justicia social y las actividades académicas*

En el marco de la educación superior católica, el aprendizaje-servicio sigue afianzándose a medida que se explora el nexo entre el servicio, la enseñanza social católica, la misión de justicia social y las actividades académicas. Cada vez es más frecuente que las

instituciones católicas de enseñanza superior se enfrenten a problemas financieros, a la disminución del número de estudiantes matriculados, a cambios demográficos y, por supuesto, a la gestión de una nueva normalidad en lo que respecta a las modalidades de trabajo y las expectativas surgidas tras la pandemia. Estos retos han mermado la capacidad

de dichas instituciones para ofrecer oportunidades de aprendizaje-servicio. A mediados de marzo de 2020, cuando la pandemia obligó a introducir adaptaciones, la mayoría de las instituciones de enseñanza superior pasaron rápidamente de la enseñanza/aprendizaje presencial al trabajo virtual. Para quienes impartían cursos de aprendizaje-servicio, las estrechas relaciones con los socios permitieron algunas adaptaciones creativas, en gran medida posibles gracias a Internet, donde al menos algunos estudiantes podían ayudar a los organismos en la investigación y el análisis que tanto necesitaban. Pero para aquellas agencias cuyas necesidades no eran informáticas, estaba claro: la participación presencial de los estudiantes tendría que interrumpirse. A medida que la pandemia de coronavirus vaya llegando a su fin, la creatividad de profesores, socios comunitarios y estudiantes volverá a ponerse a prueba.

En el ámbito de la formación docente, el aprendizaje-servicio sigue manteniendo un equilibrio entre los esfuerzos realizados en la educación primaria, secundaria y superior, y se están llevando a cabo diversos intentos de mantener las coaliciones nacionales e internacionales, dirigidos principalmente por los miembros del Centro Internacional de Investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la Formación Docente (ICSLTE, por su sigla en inglés), con sede en la Universidad de Duke. Sus integrantes están procurando dar visibilidad a los debates sobre la formación docente en diversas conferencias nacionales centradas en la investigación y la práctica del aprendizaje-servicio. Actualmente se está trabajando para vincular más formalmente el trabajo del ICSLTE con el de otras asociaciones de aprendizaje-servicio de los Estados Unidos y de otros países.

*El aprendizaje-servicio forma parte ahora del enfoque más amplio de la educación superior estadounidense para construir un “campus comprometido”, que se preocupe de integrar el compromiso con la comunidad centrado en el servicio no solo en la misión docente de una institución, sino también en la misión investigadora*

En todo el panorama de la educación superior, el aprendizaje-servicio se identifica como una de las diversas prácticas de alto impacto que promueven el compromiso del alumnado y el éxito educativo (Kuh, 2008). A diferencia de la resistencia al aprendizaje-servicio que existía durante los primeros años de su desarrollo, esta práctica es adoptada por muchas institu-

ciones de educación superior que alientan firmemente que los estudiantes participen en una experiencia de aprendizaje-servicio antes de graduarse. Además, el aprendizaje-servicio forma parte ahora del enfoque más amplio de la educación superior estadounidense

para construir un “campus comprometido”, que se preocupe de integrar el compromiso con la comunidad centrado en el servicio no solo en la misión docente de una institución, sino también en la misión investigadora. En la medida en que el compromiso con la comunidad se convierta en un elemento central de la labor de las universidades estadounidenses, más probable será que el aprendizaje-servicio siga recibiendo apoyo en los sistemas de enseñanza superior del país.

Con la reciente creación de la Coalición para el Aprendizaje-Servicio, hay muchas expectativas de que se produzca una nueva inyección de fondos federales para apoyar el avance del aprendizaje-servicio en la educación primaria y secundaria y en la enseñanza superior. Se está estudiando una propuesta federal para restablecer la financiación del programa Aprender y Servir a los Estados Unidos por un valor de 250 millones de dólares; anteriormente, el programa contaba con un presupuesto anual de aproximadamente 40 millones de dólares. En el momento de redactar este capítulo, 13 senadores (de un total de 50) y 23 congresistas (de un total de 435) han firmado cartas de apoyo a la solicitud de asignación de fondos. Si se aprueba, la financiación del programa de aprendizaje-servicio se restablecería en el año fiscal 2023.

De ser así, esta financiación llegaría en un momento oportuno en el que muchos estudiantes de todo el país están deseosos de involucrarse y marcar una diferencia positiva. Con las graves tensiones raciales, la violencia armada fuera de control, el aumento del acoso cibernético, las dramáticas condiciones climáticas, el deterioro de los derechos civiles, las luchas políticas, una pandemia persistente y tantos otros desafíos a los que se enfrenta el país, el aprendizaje-servicio resulta sumamente necesario para involucrar a los jóvenes de la nación en la aplicación de soluciones creativas a estas y otras dificultades. Los estudiantes de hoy quieren conectar lo que aprenden en la escuela con los problemas que afectan sus vidas y sus comunidades. Con un apoyo federal renovado, los submovimientos de la educación primaria, secundaria y superior, en colaboración con los programas nacionales de servicio, pueden recuperar el impulso y fortalecer las redes y los sistemas de apoyo capaces de ayudar a elevar la centralidad del aprendizaje-servicio como una parte importante y valorada de los sistemas educativos de la nación.

## Parte II: Surgimiento del aprendizaje-servicio comunitario en Canadá

*A diferencia del enfoque multidireccional y multisectorial adoptado en los Estados Unidos para el avance del aprendizaje-servicio, el desarrollo de estas prácticas en Canadá tuvo lugar principalmente en las instituciones de educación superior*

A diferencia del enfoque multidireccional y multisectorial adoptado en los Estados Unidos para el avance del aprendizaje-servicio, el desarrollo de estas prácticas en Canadá tuvo lugar principalmente en las instituciones de educación superior. Si bien se han realizado esfuerzos signifi-

cativos con el fin de aumentar el involucramiento de la comunidad estudiantil en las escuelas primarias y secundarias, y mayores esfuerzos aún para comprometer la participación de los jóvenes en las actividades de aprendizaje-servicio, dichas iniciativas no han recibido el mismo nivel de adhesión, desarrollo académico y expansión que han obtenido en la educación superior. En general, la promoción de las prácticas de aprendizaje-servicio comunitario en Canadá surgió a principios de la década de los noventa, momento en el cual se ejercía una fuerte presión sobre las instituciones de educación superior del país para que se introduzcan mejoras en las prácticas educativas y en la preparación de los estudiantes con miras a su inmersión en la sociedad (Smith, 2010). Sin embargo, el aprendizaje-servicio en Canadá se originó a fines del siglo XIX cuando la educación superior expandió sus asociaciones y su compromiso con la comunidad para ayudarla a lidiar con los cambios de la sociedad producidos como resultado del surgimiento de la industrialización y el aumento de la urbanización (Van Styvendale, Macdonald y Buhler, 2018).

A principios del siglo XX, las universidades de las provincias del oeste de Canadá comenzaron a incluir programas de extensión cuyos objetivos estaban enfocados en la comunidad. Estos programas se basaban en la aplicación del trabajo académico en la agricultura, la ingeniería y otras disciplinas, con el fin de abocarse a los problemas apremiantes de la comunidad (Jones, 2014). El objetivo de comprometer a los canadienses en las iniciativas comunitarias cobró mayor vigor a través del movimiento Antigonish de fines de los años veinte y treinta. Este movimiento, liderado por un grupo de eclesiásticos católicos —el padre Jimmy Thomkins, el padre Moses Coady y el reverendo Hugh MacPherson—, atrajo y empoderó a los ciudadanos para organizarse y realizar acciones colectivas que tuvieran como fin abordar los desafíos socioeconómicos de la época. El movimiento Antigonish comenzó en 1928 con la creación del Departamento de Extensión en la Universidad San Francisco Javier, ubicada en Antigonish, Nueva Escocia. Este movimiento reunió a sacerdotes, abogados, agricultores, profesionales de la salud y comerciantes, en el momento

más crítico de la Gran Depresión, con el objetivo de crear un sistema de cooperativas autosustentable para las comunidades que fuera desarrollado e impulsado por sus integrantes. Al ser una iniciativa inspirada en el catolicismo, el movimiento Antigonish articulaba el trabajo de campo, las acciones democráticas y la investigación científica con los valores cristianos de servicio y justicia social (Robinson, Young y Orr, 2020). Décadas más tarde, con el surgimiento del aprendizaje-servicio comunitario, una vez más impulsado por líderes e innovadores de la Universidad San Francisco Javier, no fue extraño encontrar en las prácticas de aprendizaje-servicio comunitario vestigios filosóficos del movimiento Antigonish y de los valores cristianos de justicia social.

A diferencia de los Estados Unidos, las iniciativas de aprendizaje-servicio en Canadá no se centran en el desarrollo de una ciudadanía democrática ni en misiones de educación superior. En Canadá, en cambio, al tener universidades con concesión de tierras en las provincias del oeste y universidades religiosas en las provincias del centro y el este del país, el desarrollo del aprendizaje-servicio se fundó e impulsó con el genuino deseo de lograr un mayor compromiso de parte de la educación superior en asociaciones auténticas con las comunidades, las cuales redunden en beneficios mutuos y permitan abordar los problemas más desafiantes de la sociedad (Smith, 2010). Este compromiso con las necesidades de la comunidad mediante asociaciones que permitan obtener beneficios mutuos se refleja en la preferencia de los canadienses por el término “aprendizaje-servicio comunitario”.

El aprendizaje-servicio comunitario se define, en general, como un “enfoque educativo que articula el servicio en la comunidad con las actividades de aprendizaje intencionado”, a través del cual “los miembros de las instituciones educativas y de las organizaciones comunitarias trabajan juntos para obtener beneficios mutuos” (Van Styvendale, Macdonald y Buhler, 2018, p. ii). En este sentido, se considera que el aprendizaje-servicio comunitario es un enfoque de aprendizaje experiencial que puede mejorar tanto el desempeño académico general de los estudiantes como también su desarrollo personal. Al igual que en las iniciativas de desarrollo del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos y en otros países, una gran parte del trabajo inicial de la agenda en Canadá se focalizó en otorgar mayor claridad a la definición de este enfoque y en consolidar sus fundamentos académicos y educativos, con el fin de obtener mayores esfuerzos institucionales en relación con esta pedagogía.

A diferencia de los Estados Unidos y otros países donde el desarrollo del aprendizaje-servicio se realizó a nivel nacional, en Canadá las iniciativas surgieron de instituciones de educación superior y organizaciones filantrópicas en forma individual. En cierta medida, esto se debe a la estructura provincial del sistema de educación superior de Canadá; Canadá no tiene un ministerio nacional de educación. Como hemos visto en esta sección, el interés y el respaldo de las bases del sistema educativo han sido fundamentales en la

construcción, expansión y mantenimiento de una red nacional de aprendizaje servicio en la educación superior y de su agenda a nivel nacional.

## Primeros pasos

Varios académicos observan que las publicaciones sobre el aprendizaje-servicio en los Estados Unidos, la legislación nacional y las conferencias con alto nivel de difusión causaron mucha curiosidad y despertaron el interés en el aprendizaje-servicio entre los canadienses (Taylor et al., 2015; Van Styvendale, McDonald y Buhler, 2018). Sin embargo, es posible sostener que Canadá estaba preparado para el aprendizaje-servicio, debido a su reconocida trayectoria a raíz del trabajo de extensión y el movimiento Antigonish, el elevado interés en estas prácticas que fortaleció los objetivos públicos y el impacto de la educación superior, el creciente interés del país en el aumento de los conflictos sociales de sus comunidades y los grandes esfuerzos para reconstruir la relación de Canadá con las comunidades de los pueblos originarios. El aprendizaje-servicio comunitario llegó a Canadá en el momento justo, especialmente para las instituciones de educación superior que, en ese entonces, enfrentaban presiones internas y externas para se demuestre mayor compromiso y se obtengan más resultados en la sociedad (Kahlke y Taylor, 2018).

*A principios de la década de los noventa, el sistema de clasificación más reconocido en la educación superior del país —el ranking Maclean— comenzó a poner énfasis en la importancia de redoblar el compromiso de las universidades y su respuesta ante las necesidades de la sociedad*

A principios de la década de los noventa, el sistema de clasificación más reconocido en la educación superior del país —el ranking Maclean— comenzó a poner énfasis en la importancia de redoblar el compromiso de las universidades y su respuesta ante las necesidades de la sociedad.

Si bien en este ranking no se incluyó el término “aprendizaje-servicio” hasta algunos años después, la gran atención puesta en el crecimiento de las asociaciones de las instituciones de educación superior con las comunidades de parte de una organización que clasificaba a estas instituciones abrió el debate sobre el tema entre los líderes de la educación superior.

En la Universidad San Francisco Javier —cuna del movimiento Antigonish— la justicia social es un elemento central en la misión institucional desde su fundación en 1853. Esta universidad ya había creado el Instituto Internacional Coady, en honor a Moses Coady —lí-



der del movimiento Antigonish—, cuando comenzó a dirigir su atención hacia el aprendizaje-servicio comunitario como forma de involucrar a los estudiantes en actividades académicas orientadas hacia la justicia social. En 1995, las autoridades de la Universidad San Francisco Javier le asignaron a un equipo proveniente de la Universidad de Gettysburg en los Estados Unidos (Karl Mattson, director del Centro de Servicios Públicos y Julie Ramsey, vicepresidente de Vida Universitaria y directora del Departamento de Alumnos) la labor de reunirse con los principales actores de la universidad para evaluar juntos la posibilidad de incorporar un programa de aprendizaje-servicio comunitario en dicha institución. Una persona clave en esta tarea fue Ann Bigelow, docente de psicología, quien facilitó la relación entre las autoridades de la Universidad San Francisco Javier y la Universidad de Gettysburg. Su conocimiento de la relación entre el programa de Gettysburg y los principios fundacionales de la Universidad San Francisco Javier fue esencial para consolidar el respaldo al programa. Veinte años más tarde, en 2015, en reconocimiento por su labor e influencia a favor del avance del aprendizaje-servicio comunitario, Bigelow recibió la distinción *3M Teaching Fellowship* de parte de la Sociedad para la Enseñanza y el Aprendizaje de Canadá y el reconocimiento como “Madrina del Aprendizaje-Servicio de Canadá” (Society for Teaching and Learning in Higher Education, 2015).

En 1996, un año después de la reunión con el equipo de Gettysburg, las autoridades académicas de la Universidad San Francisco Javier introdujeron y desarrollaron el programa de aprendizaje-servicio comunitario en dicha institución. El programa incluía dos tipos de experiencias de aprendizaje-servicio comunitario: una basada en cursos académicos y otra centrada en iniciativas de inmersión. Las experiencias basadas en cursos académicos buscaban la participación de los estudiantes en actividades de servicio en la comunidad que estuvieran vinculadas con el contenido curricular y tuvieran un andamiaje conceptual. Por otro lado, las experiencias de inmersión tenían como objetivo lograr que los estudiantes relacionaran la teoría con la práctica, mediante experiencias de vida y de trabajo en comunidades locales y de otros países. Con esta incorporación, la Universidad San Francisco Javier se convirtió en la primera institución de Canadá en introducir una agenda de aprendizaje-servicio comunitario de manera formal. Esto no solo dio un gran ejemplo de cómo institucionalizar el aprendizaje-servicio comunitario en la educación superior, sino también dejó en claro cuáles son los posibles resultados de las iniciativas de este tipo en los estudiantes y en las comunidades. La labor pionera de la Universidad San Francisco Javier en relación con el aprendizaje-servicio comunitario dio origen a conversaciones a nivel nacional sobre las ventajas de estas prácticas y atrajo la atención de los líderes de las universidades y de sus patrocinadores, lo cual promovió el interés y la participación a nivel nacional (Aujla y Hamm, 2018; Van Styvendale, McDonald y Buhler, 2018).

## Fundación de la familia J.W. McConnell

Sin duda, una de las organizaciones más influyentes en la historia del aprendizaje-servicio comunitario en Canadá es la Fundación de la familia J.W. McConnell. La Fundación McConnell es una institución canadiense comprometida con el involucramiento de todos los sectores de la sociedad en programas de diversidad e innovación que tengan como objetivo realizar aportes a la comunidad en relación con la resiliencia, la reconciliación y el cambio climático. En 1999, para redoblar sus esfuerzos por mejorar los resultados y la preparación de los estudiantes de educación superior para su desempeño en la sociedad, la fundación creó un programa de becas que promocionaba la innovación en la enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía. Dicho programa de becas, denominado Innovación en la Educación Superior, financió 16 programas de educación superior, entre los cuales se encontraba el programa de aprendizaje-servicio de la Universidad San Francisco Javier. Esta universidad utilizó los fondos para desarrollar un modelo de liderazgo y tutorías para estudiantes en relación con la administración de programas de aprendizaje-servicio comunitario y para incrementar el número de estas actividades estudiantiles basadas en cursos académicos y en programas de inmersión. La labor de esta universidad, impulsada por la beca McConnell, ayudó a visibilizar el aprendizaje-servicio comunitario como una pedagogía viable, efectiva y potente en un momento en que otras instituciones de Canadá, como la Universidad de Columbia Británica, se encontraban buscando iniciativas para favorecer la participación de los estudiantes en un mayor número de experiencias comunitarias.

La Fundación McConnell advirtió gran interés en el programa de aprendizaje-servicio comunitario de la Universidad San Francisco Javier de parte de otras universidades y, por ello, en los años siguientes, continuó teniendo un papel central en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio comunitario en Canadá. Si bien la Fundación McConnell ha sido considerada “el principal catalizador económico del aprendizaje-servicio comunitario en Canadá” (Van Styvendale, McDonald y Buhler, 2018, p. iii), esta institución fue mucho más que su patrocinador. En el desarrollo del aprendizaje-servicio comunitario en Canadá, la fundación fue clave en brindar oportunidades a los socios de la universidad para reunirse, desarrollar redes de comunicación, realizar investigaciones y respaldarse entre ellos (Cawley, 2022).

## La construcción de una red nacional

El interés nacional en el aprendizaje-servicio creció como consecuencia de la mayor atención que la Universidad San Francisco Javier, la Universidad de Columbia Británica y otras instituciones brindaron a este enfoque y a las iniciativas relacionadas con el compromiso comunitario de los estudiantes. Asimismo, a raíz de la divulgación de las confe-

rencias sobre aprendizaje-servicio y los avances en las investigaciones sobre este tema en los Estados Unidos, los educadores canadienses se plantearon la necesidad de contar con una red o asociación nacional de aprendizaje-servicio.

Para analizar esta posibilidad, se llevó a cabo en 2001 una asamblea de instituciones canadienses de educación superior. Dicha asamblea se realizó en la Universidad San Francisco Javier y reunió a un grupo de aproximadamente diez participantes, entre los cuales se encontraban representantes de instituciones que ya implementaban el aprendizaje-servicio y otras que estaban interesadas en el enfoque (Fryer et al., 2007). Esta importante asamblea fue el primer encuentro nacional de profesionales canadienses que abogaron por el aprendizaje-servicio comunitario. El encuentro también favoreció el debate sobre la idea de llevar adelante la formación de algún tipo de red o asociación nacional de aprendizaje-servicio comunitario. La asamblea también impulsó a un creciente número de promotores del aprendizaje-servicio comunitario que hasta entonces no habían tenido muchas oportunidades de realizar intercambios o brindarse apoyo entre ellos (Van Styvendale, McDonald y Buhler, 2018).

Un año más tarde, en 2002, se llevó a cabo en la Universidad de Guelph el segundo encuentro de representantes de instituciones canadienses de educación superior que abogaban por el aprendizaje-servicio comunitario. Esta asamblea dejó en evidencia el creciente interés que existía en todo Canadá por el aprendizaje-servicio comunitario y, a la vez, reafirmó el valor y la importancia de contar con redes para la legitimación de este enfoque, un campo de estudio y prácticas incipiente que todavía enfrentaba escepticismo y falta de consenso amplio entre las instituciones de educación superior a nivel general. Esta convocatoria también les brindó a los líderes del aprendizaje-servicio comunitario la oportunidad de realizar debates más profundos sobre este enfoque; por ejemplo, sobre si era conveniente que los estudiantes participen de programas de aprendizaje-servicio curriculares o extracurriculares y acerca del tratamiento que debía darse a los hallazgos de las investigaciones realizadas en los Estados Unidos, los cuales resaltaban las virtudes del aprendizaje-servicio comunitario. A esta asamblea fue invitado Edward Zlotkowski, un renombrado académico estadounidense especializado en el aprendizaje-servicio, quien compartió información sobre los avances del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos y acerca de diferentes cursos y enfoques relacionados con estas prácticas. Su aporte más destacado fue, quizás, la validación de la importancia y el valor del aprendizaje-servicio comunitario para mejorar el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. El éxito de los dos primeros encuentros alentó a los promotores del aprendizaje-servicio comunitario a continuar reuniéndose y a organizar un cronograma de asambleas anuales (Fryer et al., 2007). A partir de ese momento, cada asamblea anual sirvió para fortalecer y avanzar la tarea en el campo del aprendizaje-servicio comunitario.

*A diferencia de la mayoría de las redes y juntas de aprendizaje-servicio estadounidenses, que están compuestas principalmente por educadores e investigadores, el Comité de Dirección a nivel nacional en Canadá procuró que sus miembros fueran docentes de educación superior, especialistas en planes de estudio, consejeros estudiantiles, integrantes del centro de voluntarios y representantes de la comunidad*

En la tercera asamblea, que se llevó a cabo en la Universidad de Columbia Británica en 2003, se formó un Comité de Dirección a nivel nacional, cuya labor principal era la creación de una asociación nacional para la promoción y el respaldo económico del aprendizaje-servicio comunitario en Canadá. A diferencia de la mayoría de las redes y juntas de aprendizaje-servicio estadounidenses, que están compuestas principalmente

por educadores e investigadores, el Comité de Dirección a nivel nacional en Canadá procuró que sus miembros fueran docentes de educación superior, especialistas en planes de estudio, consejeros estudiantiles, integrantes del centro de voluntarios y representantes de la comunidad (Aujla y Hamm, 2018). Según Aujla y Hamm (2018), “Este grupo heterogéneo revela el interés del aprendizaje-servicio comunitario de Canadá hacia un enfoque democratizador centrado en las bases del sistema y, de esta manera, se distingue del enfoque de los Estados Unidos, que se basa en organizaciones nacionales” (p. 27). Más tarde sería evidente cuán importante fue para la trayectoria del movimiento de aprendizaje-servicio comunitario canadiense la creación de este Comité de Dirección y sus integrantes. La tercera asamblea también recibió el apoyo de diferentes académicos y expertos estadounidenses, entre los que se encontraba Tony Chambers, integrante del Foro Nacional de Educación Superior para el Bien Público de los Estados Unidos, y Barbara Holland y Sherril Gelmon, quienes, además de realizar un taller sobre compromiso comunitario en las universidades, brindaron al grupo sus conocimientos, su experiencia y su apoyo a través de los años (Rose, 2005).

Durante el mismo año, se llevaron a cabo en Canadá otros eventos clave sobre temas más amplios relacionados con el compromiso comunitario y el aprendizaje-servicio en las universidades, lo cual captó la atención de todo el país sobre la agenda de aprendizaje-servicio comunitario e incentivó una mayor participación en los debates sobre el lugar que ocupa en la educación superior el compromiso con la comunidad. Uno de dichos eventos fue la Expo Comunidad-Universidad, que se realizó en la Universidad de Saskatoon en 2003. Varios años antes, en 1999, el organismo federal denominado Consejo de Investigación sobre Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC, por su sigla en in-

glés) había lanzado programas de financiamiento para alianzas de investigación entre las comunidades y las universidades (CURA, por su sigla en inglés). El programa SSHRC-CURA hizo hincapié en la creación y en el desarrollo de asociaciones para realizar investigaciones colaborativas entre instituciones de educación superior y organizaciones de la comunidad, con el objetivo de abordar problemas cruciales a nivel cultural, social y económico a través del compromiso activo de sus actores. Se otorgaron más de 30 becas, la mayoría de las cuales se centraban en proyectos vinculados con la salud (Kishchuk, 2003).

*La decisión de priorizar el rol y la voz de los socios comunitarios marca el sello distintivo de la investigación basada en la comunidad y de las iniciativas de aprendizaje-servicio en Canadá*

Una de las becas se otorgó a un proyecto que tenía como objetivo reunir individuos y grupos de personas integrantes de instituciones de educación superior y de organizaciones comunitarias para que compartan sus co-

nocimientos y experiencias. La Expo Comunidad-Universidad se llevó a cabo en 2003 y fue especialmente organizada para diferenciarse de las conferencias de educación superior tradicionales. Por ejemplo, entre sus oradores había personas que no pertenecían al ámbito académico, y muchas de las charlas fueron presentadas en conjunto por personal de instituciones de educación superior y sus socios comunitarios. En muchos aspectos, la decisión de priorizar el rol y la voz de los socios comunitarios marca el sello distintivo de la investigación basada en la comunidad y de las iniciativas de aprendizaje-servicio en Canadá, lo cual diferencia estas prácticas de aquellas realizadas en los Estados Unidos. Desde el comienzo, la reciprocidad y la obtención de beneficios mutuos han ocupado un lugar central en las iniciativas canadienses basadas en la comunidad. Como comentamos más adelante, poner a la comunidad en el centro de la escena ha generado asociaciones y compromisos profundos y genuinos entre las instituciones de educación superior y las comunidades. Este enfoque, en relación con su calidad y sustentabilidad, puede ser el motivo por el cual muchas de las prácticas de aprendizaje-servicio comunitario en Canadá le llevan la delantera a las realizadas en los Estados Unidos, a pesar de que se han llevado a cabo durante menos tiempo en Canadá.

La Expo Comunidad-Universidad se celebra cada dos o tres años y se prioriza en ella la evaluación de temas relacionados con la investigación basada en la comunidad (a diferencia de la enseñanza y el aprendizaje con compromiso comunitario) y en el rol de los socios comunitarios al momento de utilizar este enfoque de investigación. Inspirados por la Expo, un grupo de universidades canadienses, organizaciones comunitarias y redes de investigación lanzaron en 2008 la Coalición Pancanadiense de Investigación basada en la Comunidad, la cual luego

pasó a llamarse *CBR Canada*, una organización nacional sin fines de lucro cuyo objetivo es el desarrollo de comunidades justas, equitativas y sustentables tanto en Canadá como en otros países. *CBR Canada* le brinda a sus miembros conferencias, reconocimientos, comunidades de práctica y oportunidades para establecer contactos.

Varios años después, en 2016, el nombre de la exposición cambió a Exposición Comunidad-Universidad (C2UExpo, por su abreviatura en inglés) y continúa presentándose como la conferencia internacional de Canadá sobre investigación basada en la comunidad, la cual ofrece “liderazgo y espacios para que los académicos y las comunidades den a conocer las asociaciones entre las universidades y las comunidades enfocadas en los problemas de la sociedad a nivel local e internacional” (Community Campus Exposition, 2022, s. pág.). Si bien esta red no hace hincapié especialmente en el aprendizaje-servicio comunitario, ha logrado mayor atención y el interés de nuevos actores hacia la temática del compromiso con la comunidad en la educación superior.

## Punto de inflexión

El año 2004 fue fundamental para el desarrollo del aprendizaje-servicio comunitario en Canadá. En ese momento, crecía el debate sobre el aprendizaje-servicio comunitario, y el tema aparecía con frecuencia en publicaciones académicas y en varios medios informativos. En enero de ese año, la revista canadiense sobre educación superior *University Affairs* (*Affaires Universitaires*) publicó un artículo intitulado “Educating Citizen Jane” (Educación ciudadana), el cual contaba historias de estudiantes y docentes en relación con sus experiencias en el aprendizaje-servicio. El artículo hacía hincapié en el trabajo pionero sobre aprendizaje-servicio comunitario y liderazgo realizado por la Universidad San Francisco Javier y, además, se comentaban las iniciativas relacionadas con este enfoque que se encontraban en desarrollo en varias universidades canadienses (Charbonneau, 2004). Esta publicación seminal no solo definió con mayor claridad el aprendizaje-servicio comunitario para una audiencia más heterogénea, mediante la explicación de la diferencia entre el voluntariado y el servicio comunitario, sino también dio a conocer el rigor académico y las ventajas educativas de estas prácticas. Asimismo, a través del artículo los lectores conocieron a varios de los líderes y pioneros del movimiento de aprendizaje-servicio comunitario de Canadá, entre quienes se encuentran Sara Dorow, Margo Fryer, Marla Gaudet, Cheryl Rose y Ann Wilson.

Otra publicación que difundió el aprendizaje-servicio comunitario entre un mayor número de personas fue el ranking anual de universidades canadienses Maclean. La compañía Maclean, a cargo del ranking, publicó en su revista la guía anual *Maclean's Guide to*

*Canadian Universities* (Guía Maclean de Universidades Canadienses). Dicha publicación incluía, en la sección *What's Hot* (Novedades), iniciativas de inmersión relacionadas con el aprendizaje-servicio y, además, un artículo sobre el aprendizaje-servicio comunitario en la Universidad San Francisco Javier, con el fin de dar ejemplos de proyectos de aprendizaje-servicio que comprendían iniciativas de inmersión y otras basadas en actividades académicas (Maclean, 2004). Fue la primera vez que se mencionó el aprendizaje-servicio comunitario en los sistemas de clasificación de educación superior de Canadá.

Las actividades de intercambio continuaron entre un creciente número de defensores del aprendizaje-servicio comunitario y, en la Universidad de Ottawa, se llevó a cabo la cuarta asamblea de las Instituciones Canadienses de Educación Superior. A dicha asamblea fue invitado como orador Joel Westheimer, académico estadounidense (más tarde nacionalizado canadiense) especialista en desarrollo cívico. Dicho académico hizo hincapié en el valor del aprendizaje-servicio comunitario en los sistemas democráticos y compartió investigaciones sobre el potencial del aprendizaje-servicio para la promoción del futuro compromiso cívico de los estudiantes. Además, el Comité de Dirección, creado en 2003 para sondear el desarrollo de una asociación a nivel nacional, compartió su informe en la asamblea. El informe del comité recomendaba el avance del grupo a través de la formación de una asociación a nivel nacional y de la redacción de un documento que exprese la misión, visión, objetivo y nombre de la asociación. Poco tiempo después, tras consultarles a varios líderes activos del aprendizaje-servicio comunitario y luego de que ellos revisaran el proyecto, se creó la Asociación Canadiense de Aprendizaje-servicio Comunitario. Los integrantes del Comité de Dirección también procuraron atraer mayor atención hacia el aprendizaje-servicio comunitario a nivel nacional, y la nueva asociación, como también varios de sus miembros, se reunió con organismos federales de financiamiento para presentarles el concepto de aprendizaje-servicio comunitario.

En julio, la Fundación J.W. McConnell se comunicó con el Comité de Dirección. En ese momento, la fundación se encontraba finalizando su programa Innovación en la Enseñanza Superior. El evaluador externo del programa había recomendado en su informe final que la fundación debía apartarse del financiamiento de una amplia variedad de proyectos de innovación en la enseñanza y poner su atención en una iniciativa en particular: el aprendizaje-servicio comunitario. La fundación ya se había familiarizado con el aprendizaje-servicio comunitario durante su trabajo con la Universidad San Francisco Javier y, por ello, tenía conocimiento del potencial y de la solidez de dicha pedagogía. Sin duda, también llamó su atención la creciente difusión del aprendizaje-servicio comunitario a raíz del trabajo y la dedicación del Comité de Dirección y la creación de la asociación nacional.

En septiembre, la Fundación McConnell anunció el Programa de Aprendizaje-servicio Comunitario basado en la Universidad. Este programa nacional puso a disposición de las universidades 9,5 millones de dólares para crear, expandir e institucionalizar el aprendizaje-servicio comunitario en sus instituciones. Los objetivos de este programa de subvención eran enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes mediante el aumento de actividades experienciales prácticas que promovieran resultados positivos en la sociedad y empoderaran a las organizaciones comunitarias, con el fin último de transformar y mejorar los contenidos y la pedagogía en la educación superior (Kahlke y Taylor, 2018). Además, para demostrar su respaldo a las actividades de desarrollo de este enfoque, la fundación destinó fondos para la creación de una asociación nacional dedicada al aprendizaje-servicio comunitario.

En noviembre, la fundación donó 500 000 dólares para la creación de la Asociación Canadiense de Aprendizaje-servicio Comunitario. A fines de 2004, la fundación designó a las cinco universidades que recibirían los fondos para el desarrollo del aprendizaje-servicio comunitario. Según Cameron (2010), 40% de las universidades canadienses se habían postulado para recibir dichos fondos, lo cual revela el creciente interés en el aprendizaje-servicio comunitario de parte de toda la nación. Muchos de los postulantes que no fueron seleccionados para obtener la subvención desarrollaron igualmente iniciativas de aprendizaje-servicio comunitario con sus propios recursos (Brodhead, 2010).

*En la agenda general del aprendizaje-servicio comunitario de Canadá estaba presente el objetivo de construir asociaciones y vínculos más fuertes entre las instituciones de educación superior canadienses y sus comunidades locales y regionales*

En la agenda general del aprendizaje-servicio comunitario de Canadá estaba presente el objetivo de construir asociaciones y vínculos más fuertes entre las instituciones de educación superior canadienses y sus comunidades locales y regionales. A diferencia de lo ocurrido en los

Estados Unidos, el movimiento de aprendizaje-servicio en Canadá no se paralizó por la competencia de las diferentes agendas o la existencia de demasiadas redes y agendas independientes que trabajaban por separado. Por el contrario, en Canadá se creó un espacio de trabajo centralizado (una red nacional) para que los promotores del aprendizaje-servicio pudieran reunirse, intercambiar experiencias, compartir recursos y trabajar juntos en las actividades de desarrollo de este enfoque. Esta estrategia resultó efectiva no solo para desarrollar iniciativas de aprendizaje-servicio de calidad en las instituciones de educación superior de todo el país, sino también para sentar las bases de una agenda más amplia de



compromiso con la comunidad que, hoy en día, está presente en todas las instituciones de educación superior de Canadá.

## **Nacimiento de un nuevo campo de estudio y acción**

Con la creación del Programa de Aprendizaje-servicio Comunitario de la Fundación McConnell y de la Asociación Canadiense de Aprendizaje-servicio Comunitario (CACSL, por su sigla en inglés), Canadá pasó a contar con una agenda centrada en el desarrollo de un campo de estudio y prácticas a nivel nacional. El aumento de talleres sobre desarrollo profesional, reconocimientos por desempeño destacado, investigaciones, plataformas compartidas para la recolección de datos del programa y resultados de los programas de aprendizaje-servicio comunitario de Canadá, entre otros logros, produjo cambios positivos en el posicionamiento del aprendizaje-servicio comunitario y su importancia (Aujla y Hamm, 2018; Fryer, 2007). Mientras que el 2004 se caracterizó por los esfuerzos realizados para consolidar el aprendizaje-servicio comunitario y dar a conocer esta pedagogía a nivel nacional, en el año 2005 proliferaron las actividades de desarrollo de este enfoque en todo el país.

Otras fundaciones siguieron el ejemplo de la Fundación McConnell en su respaldo económico al aprendizaje-servicio comunitario y financiaron talleres a nivel regional para docentes, personal no docente, estudiantes y organizaciones comunitarias, con el fin de consolidar los conocimientos sobre el aprendizaje-servicio comunitario. La Fundación Max Bell brindó su apoyo para la creación de un programa de becas en la CACSL, con el objetivo de desarrollar y promover estudios de investigación integral sobre el aprendizaje-servicio comunitario. Para fines de 2005, al menos dieciocho universidades canadienses se encontraban desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio, y la lista de seguidores de la CACSL ascendía a ochenta, y estaba compuesta por académicos, investigadores y profesionales de Canadá y otros países (Umaña, 2006). La Fundación McConnell también anunció que les otorgaría fondos para institucionalizar el aprendizaje-servicio comunitario a otras cinco universidades.

La importancia de la Fundación McConnell en el desarrollo de la agenda de aprendizaje-servicio comunitario en Canadá no puede dejar de remarcar. Además de brindar respaldo económico a las universidades, la fundación fue sede de encuentros anuales celebrados por los promotores del aprendizaje-servicio comunitario, quienes crearon una comunidad de profesionales que abogan por este enfoque. La fundación también comenzó a otorgar premios en reconocimiento a la innovación en el campo del aprendizaje-servicio comunitario y urgió a las universidades a tener en cuenta el valor del compromiso con la comunidad al momento de establecer haberes, ascensos y requisitos para la titularización

de docentes. Asimismo, todos los años el vicepresidente de la fundación, John Cawley, visitaba las diez universidades que recibían financiamiento para el desarrollo del aprendizaje-servicio comunitario no solo para supervisar el aprendizaje y el compromiso con la comunidad de parte de los estudiantes, sino también, y más importante aún, para animar a las principales autoridades de la universidad a profundizar su compromiso con las formas más efectivas de implementación del aprendizaje-servicio comunitario (Cawley, 2022).

A pesar de estos avances, posicionar el aprendizaje-servicio comunitario en el centro de la escena de la educación superior todavía era una difícil tarea. Si bien los promotores del aprendizaje-servicio comunitario contaban ahora con espacios y redes para enriquecer sus intereses y prácticas, continuaba siendo difícil conseguir un respaldo más generalizado. En 2006, los principales líderes del aprendizaje-servicio comunitario de Canadá viajaron a Ottawa para reunirse con los representantes de varios organismos federales y así obtener respaldo adicional para la implementación de este enfoque en la educación superior, pero regresaron sin lograr mayor apoyo de parte de estos organismos. Sin embargo, la labor de la CACSL continuó avanzando y logró sumar más adeptos del aprendizaje-servicio comunitario que asistían a las asambleas anuales (Van Styvendale, McDonald y Buhler, 2018). Además, ese mismo año cerca de 40 canadienses asistieron a la asamblea anual de la Asociación Internacional para la Investigación en Aprendizaje-servicio y Compromiso Comunitario, que se celebró en Portland, Oregón. Al comentar sobre esa experiencia, Margo Fryer (2022) observa: “Fue la primera vez que un contingente de canadienses promotores del aprendizaje-servicio comunitario se reunió con sus pares estadounidenses. Fue importante para nosotros ver que éramos parte de un movimiento más grande” (comunicación personal, 10 de marzo de 2022).

*Los debates sobre la investigación y las prácticas viraron hacia las prácticas de calidad, la sustentabilidad del aprendizaje-servicio comunitario, la necesidad de focalizar más la atención en la voz y la participación de la comunidad, y hacia el interés por consolidar la unión entre el compromiso con el aprendizaje-servicio comunitario y las comunidades de pueblos originarios de Canadá*

En los años siguientes de esa década, los esfuerzos en todo el país a favor del avance del aprendizaje-servicio comunitario continuaron en aumento y sumaron la participación de nuevas comunidades e instituciones de educación superior. Los debates sobre la investigación y las prácticas viraron hacia las prácticas de calidad, la sustentabilidad del aprendizaje-servicio comunitario,

la necesidad de focalizar más la atención en la voz y la participación de la comunidad,

y hacia el interés por consolidar la unión entre el compromiso con el aprendizaje-servicio comunitario y las comunidades de pueblos originarios de Canadá (Aujla y Hamm, 2018). El creciente deseo de elevar las voces y la participación de los miembros de la comunidad llevó a la Asociación Canadiense de Aprendizaje-servicio Comunitario a cambiar su nombre, en 2007, por el de Alianza de la Comunidad para el Aprendizaje-servicio Comunitario. Como sostiene Smith (2010), el cambio de nombre fue la forma que encontró la red para reflejar que Canadá priorizaba la comunidad y su compromiso con la reciprocidad.

Otra voz esencial e influyente en la tarea de hacer crecer el valor y la importancia del aprendizaje-servicio comunitario en Canadá fue la de los estudiantes que cumplieron el rol de embajadores y líderes del aprendizaje-servicio comunitario. Además de compartir sus experiencias personales con los líderes de las universidades en relación con este enfoque, los estudiantes colaboraron para construir vínculos entre estas instituciones y los socios comunitarios.

A medida que crecía el interés por el aprendizaje-servicio comunitario y el compromiso comunitario, comenzaron a surgir diversas iniciativas de desarrollo del enfoque que si bien estaban relacionadas con la labor de la Alianza Canadiense para el Aprendizaje-servicio Comunitario, eran tangenciales a ella. Por ejemplo, el creciente interés por el aprendizaje experiencial en instituciones como la Universidad de Alberta planteó interrogantes acerca de las similitudes y diferencias existentes entre el aprendizaje-servicio comunitario y las prácticas de aprendizaje experiencial (Taylor, 2014). Asimismo, la Coalición Pancanadiense de Investigación basada en la Comunidad antes mencionada, que fue creada en 2008, organizó un Simposio Pancanadiense sobre Aprendizaje-servicio Comunitario en la Universidad de York en 2009, el cual reunió a académicos y a profesionales de Canadá y de otros países, con el fin de analizar una amplia variedad de asuntos relacionados con el avance del aprendizaje-servicio comunitario en diferentes instituciones de educación superior. El mismo mes en que se llevó a cabo dicho simposio, la Universidad de Ottawa fue sede de la novena Conferencia Anual Internacional de Investigación sobre el Aprendizaje-servicio y el Compromiso Comunitario (IARSLCE, por su sigla en inglés), celebraba habitualmente en los Estados Unidos. A ella asistieron más de 300 participantes de América del Norte, América Latina, Europa, Asia y Australia con el objetivo de debatir los últimos estudios de investigación sobre los resultados, la implementación y la institucionalización del aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario (Keshen, Holland y Moely, 2010). La celebración de esta conferencia en Canadá atrajo la atención internacional hacia la labor del país en relación con el aprendizaje-servicio comunitario, y esto significó un gran impulso para consolidar y legitimar este enfoque en Canadá (Fryer, 2022). Para el año 2010, al menos cincuenta instituciones de aprendizaje-servicio de Canadá habían creado programas de aprendizaje-servicio comunitario (Keshen, Holland y Moely, 2010).

## La creación de la literatura

Junto con el crecimiento del aprendizaje-servicio comunitario que tuvo lugar en la primera década del siglo XXI, aumentó también el interés por la producción de un mayor número de publicaciones y de otros recursos sobre la historia del aprendizaje-servicio

*Junto con el crecimiento del aprendizaje-servicio comunitario que tuvo lugar en la primera década del siglo XXI, aumentó también el interés por la producción de un mayor número de publicaciones y de otros recursos sobre la historia del aprendizaje-servicio comunitario en Canadá*

comunitario en Canadá. Uno de los primeros trabajos que describe la forma de aprendizaje-servicio comunitario que se desarrolló en Canadá fue el informe de 2009 intitulado “A Comprehensive Framework for Community Service-Learning in Canada” (Marco Integral de Aprendizaje-servicio Comunitario en Canadá), escrito por Lawrence Gemmel y

Patti Clayton. El informe, realizado por la Alianza Canadiense de Aprendizaje-servicio Comunitario, analiza la interacción entre estudiantes, comunidades e instituciones de educación superior, y cómo cada uno de estos actores define y, con posterioridad, diseña e implementa el aprendizaje-servicio comunitario. El informe es también uno de los primeros en ir más allá del efecto que el aprendizaje-servicio comunitario tiene en los estudiantes, al hacer hincapié en los posibles resultados del aprendizaje-servicio para las comunidades y las instituciones de educación superior (Gemmel y Clayton, 2009).

Otro trabajo seminal que captura la esencia del movimiento de aprendizaje-servicio comunitario de Canadá es el informe de Silver Donald Cameron (2010) “Getting Wisdom: The Transformative Power of Community Service” (Alcanzar la sabiduría: el poder transformador del servicio comunitario). El informe presenta vívidos ejemplos de los múltiples y diversos enfoques, y los efectos obtenidos a través de una amplia gama de iniciativas de aprendizaje-servicio comunitario que habían sido financiadas mediante el programa de subvenciones provenientes de la Fundación McConnell. El título del informe y los muchos ejemplos de gran impacto que incluye en relación con el aprendizaje-servicio comunitario revelan la fuerza y la buena acogida que tuvo el movimiento de aprendizaje-servicio comunitario en ese momento. El desarrollo lento pero constante del aprendizaje-servicio comunitario, que había comenzado en la Universidad San Francisco Javier quince años antes, se había convertido en un movimiento pleno que daba cuentas del poder del aprendizaje-servicio comunitario para transformar comunidades, mejorar el aprendizaje y los resultados académicos de los estudiantes y lograr un mejor nivel de instrucción

en la educación superior y una mejor relación con las distintas comunidades (Cameron, 2010). Al leer el informe, el presidente y director ejecutivo de la Fundación J.W. McConnell concluyó: “Los mejores ejemplos de iniciativas de aprendizaje-servicio comunitario que se llevan a cabo en Canadá . . . demuestran el poder del compromiso para movilizar el conocimiento, ayudar a resolver problemas y formar ciudadanos responsables” (2010, p. 5).

Además de estos importantes trabajos fundacionales, varias publicaciones realizadas por líderes clave del movimiento de aprendizaje-servicio comunitario de Canadá han colaborado con el desarrollo del enfoque mediante la recolección, caracterización y documentación de la historia, la impronta y el desarrollo general del aprendizaje-servicio comunitario. Por ejemplo, en un artículo de 2010 que lleva el título “Rhetorical Strategies of the Postsecondary Community Service-Learning Movement in Canada” (Estrategias retóricas del movimiento de aprendizaje-servicio comunitario en la educación superior de Canadá), Tania Sona Smith compara este movimiento con el que se desarrolló en los Estados Unidos y pone de relieve la centralidad de las necesidades de la comunidad y sus opiniones como característica distintiva del movimiento de aprendizaje-servicio en Canadá. Asimismo, este artículo es una de las pocas publicaciones que aportan información sobre la participación estudiantil en proyectos de aprendizaje-servicio comunitario. Utilizando los datos obtenidos en la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil realizada en los Estados Unidos (NSSE, por su sigla en inglés), en la cual también participaron varias universidades mexicanas y canadienses, Smith identificó en su investigación una diferencia significativa entre el nivel de participación de los estudiantes canadienses en proyectos de aprendizaje-servicio y el de los estudiantes de todas las universidades de América del Norte que respondieron esta encuesta (Smith, 2010). A los estudiantes encuestados en 2008 se les preguntó si habían “participado en algún proyecto basado en la comunidad (por ejemplo, de aprendizaje-servicio) como parte de sus estudios regulares”. Solo 30% de los estudiantes canadienses indicaron que habían participado en este tipo de proyectos, en comparación con el 42% que sí lo habían hecho entre todos los demás estudiantes que respondieron la encuesta. Aparte del informe de Smith y unos pocos resúmenes de investigaciones acotadas que proporcionan datos de algunas instituciones (p. ej., Kahlke y Taylor, 2018; Taylor y Raykov, 2014), se ha documentado muy poco sobre el tipo y el nivel general de participación estudiantil en relación con el aprendizaje-servicio comunitario.

En 2015, Alison Taylor publicó el informe “Community Service-Learning in Canadian Higher Education” (El aprendizaje-servicio comunitario en la educación superior canadiense) junto con Shauna Butterwick, Milosh Raykov, Stephani Glick, Nasim Peikazadi y Shadi Mehrabi, el cual presenta los hallazgos de un análisis sistemático de la literatura de investigación publicada hasta ese momento en relación con las ventajas del aprendizaje-servicio para los estudiantes. Este informe seminal identifica las prácticas de aprendizaje-servicio

comunitario que conducen a obtener resultados positivos para los estudiantes. En 2018, unos años después, la revista científica *Engaged Scholar Journal Community-Engaged Research, Teaching, and Learning* publicó un número dedicado exclusivamente a las evaluaciones del crecimiento y el desarrollo del aprendizaje-servicio comunitario en Canadá. Este número fue editado por Nancy Van Styvendale, Sarah Buhler y Jessica McDonald e incluía, en sus artículos, análisis informativos y debates sobre la historia del aprendizaje-servicio comunitario en Canadá, la impronta del enfoque en este país (“primero la comunidad”), cuestiones éticas relacionadas con las asociaciones con comunidades de pueblos originarios y diferentes ejemplos del aprendizaje-servicio comunitario en acción.

En los últimos años, se ha hecho más hincapié en la producción y difusión de las publicaciones sobre investigaciones. Por ejemplo, Kline et al. (2018) convocaron a 35 líderes de organizaciones basadas en la comunidad a participar de entrevistas y grupos de discusión; con el fin de recolectar las perspectivas de los líderes de la comunidad en relación con su visión acerca de cuáles son las asociaciones más efectivas entre las universidades y las comunidades, qué características tiene la comunicación bilateral eficaz entre los miembros de las comunidades y las universidades, y qué estrategias deberían implementarse para derribar las barreras que impiden construir asociaciones auténticas con las poblaciones vulnerables. Barrington et al. (2021) realizaron un análisis sistemático de las devoluciones de 27 organizaciones que lograron la participación de estudiantes de medicina en actividades de aprendizaje-servicio comunitario que no exigían el tratamiento de pacientes. Chika-James, Salem y Oyet (2022) investigaron los efectos del aprendizaje-servicio comunitario en las comunidades a través del análisis de las opiniones de 30 socios comunitarios radicados en centros urbanos canadienses. Los resultados de estos estudios y de otras iniciativas de investigación relacionadas; como, por ejemplo, aquellas descritas en la investigación pancanadiense basada en la comunidad de siete años de duración impulsada por Peacock et al. (2020), como parte de la iniciativa Primeros Resultados del Proyecto de Compromiso Comunitario en la Comunidad (CFICE, por su sigla en inglés) (2012-2019), también demuestran el lugar central que ocupa la comunidad en el movimiento de aprendizaje-servicio comunitario de Canadá. Sin duda, las perspectivas de la comunidad continuarán ocupando el centro de la escena en la nueva fase del movimiento de aprendizaje-servicio comunitario de Canadá.

La mayor parte de la atención, la literatura y los estudios de investigación se ha concentrado en las actividades de aprendizaje-servicio comunitario realizadas en la educación superior. Si bien existe poca información sobre los desarrollos del aprendizaje-servicio comunitario en otros espacios educativos (p. ej., escuelas primarias y secundarias o instituciones católicas), los avances en esos ámbitos educativos merecen ser destacados.

## El aprendizaje-servicio comunitario en escuelas primarias y secundarias

Aparte de los breves informes sobre diferentes actividades de aprendizaje-servicio comunitario realizados en algunas escuelas o regiones, existe poca documentación de la escala, el alcance y la naturaleza de las iniciativas de aprendizaje-servicio comunitario en las escuelas canadienses. Al igual que en el sistema de educación superior, Canadá no cuenta con un ministerio de educación nacional que dirija las políticas educativas de la educación primaria y secundaria. Cada provincia tiene su propio ministerio de educación encargado de establecer las políticas provinciales y los objetivos curriculares de las escuelas.

En 2007, un equipo de académicos universitarios —Steven Brown, Kimberly Ellis-Hale, Agnes Meinhard, Mary Foster y Alisa Henderson— emprendió la tarea de describir el estado del aprendizaje-servicio comunitario en las escuelas canadienses. Como ellos mismos sostienen, si bien no existen datos que sugieran que el aprendizaje-servicio ha experimentado un crecimiento en las escuelas a nivel internacional, “no se ha podido establecer la diferencia entre los programas relacionados con este enfoque en Canadá y los de otras partes del mundo” (Brown et al., 2007, p. 1). Los autores se propusieron realizar un informe de progreso de las iniciativas de servicio comunitario y de aprendizaje-servicio comunitario basadas en escuelas a nivel nacional. Para ello, se contactaron con el personal administrativo clave de cada jurisdicción de educación pública de Canadá y con algunas autoridades de educación privada que fueron seleccionadas para tener también una muestra de este sector a nivel nacional. El objetivo central era “identificar tanto el patrón de programación de cada provincia, como así también las características más destacadas del programa por su carácter innovador” (Brown et al., 2007, p. 2). Luego de contactarse con representantes de 320 jurisdicciones públicas e independientes (90%) y de llevar a cabo entrevistas con aproximadamente el 60% del personal contactado, pudieron observar que si bien algunos ministerios provinciales hacen referencia, en sus políticas generales, al involucramiento de los estudiantes con la comunidad, las iniciativas de servicio comunitario y de aprendizaje-servicio no son habituales en los programas de estudio de las escuelas secundarias del país. Además, advirtieron que existen diferencias sustanciales a nivel provincial en cuanto a cuál debería ser la mejor forma de participación de los estudiantes en las actividades basadas en la comunidad. En el informe, los investigadores observaron que uno de los principales obstáculos para el avance del servicio comunitario y el aprendizaje-servicio en las escuelas primarias y secundarias que desean adoptar estas prácticas es la falta de fondos para financiar la implementación de estos programas (Brown et al., 2007).

El informe de Brown et al. (2007) se centró principalmente en las escuelas secundarias; no incluyó información sobre el desarrollo del aprendizaje-servicio comunitario en la educación primaria. Se desconoce si la falta de información sobre el nivel primario se debe

a que los investigadores focalizaron su atención en la recolección de datos de la escuela secundaria, o si esto tiene que ver con el hecho de que no había programas de servicio comunitario ni de aprendizaje-servicio en ese nivel educativo al momento de realizarse la investigación. En las escuelas secundarias, los integrantes del equipo de investigación observaron que, desde 1999, todos los estudiantes de ese nivel en la provincia de Ontario deben realizar 40 horas de servicio comunitario como condición para graduarse. Es interesante observar que las políticas educativas establecen que las actividades de servicio comunitario no reciben créditos académicos y, en consecuencia, las actividades académicas relacionadas con este enfoque no califican para cumplir con el requisito antes mencionado. Sin embargo, los investigadores observaron que en algunas de las escuelas católicas independientes y en algunas escuelas privadas de la provincia de Ontario, los estudiantes sí realizan servicio comunitario como parte de los programas de estudio de las asignaturas. Sin embargo, los investigadores concluyeron que al no computarse esas horas para cumplimentar el requisito de graduación en relación con las horas de servicio comunitario que los estudiantes deben acumular, dichas experiencias no se incluyen en los informes sobre aprendizaje-servicio (Brown et al., 2007).

Al analizar las políticas de otras provincias, Brown et al. (2007) observaron que existía una gran variedad de enfoques y de expectativas con relación a la participación de los estudiantes en el servicio comunitario. En las provincias de Columbia Británica y Yukón, los estudiantes debían participar de una experiencia de servicio comunitario e incluirla en su portafolio educativo; todos los estudiantes secundarios de esas provincias deben completar y presentar un portafolio educativo como requisito de graduación. En la provincia de la Isla del Príncipe Eduardo, se observó que los estudiantes de undécimo y duodécimo grado tenían derecho a recibir, por cada hora de servicio comunitario realizado, una devolución de cinco dólares de los aranceles abonados en concepto de matrícula. Sin embargo, en otras provincias (Alberta, Quebec, Nuevo Brunswick, Nueva Escocia), no existían requisitos de servicio comunitario ni expectativas de que los estudiantes participaran de estas iniciativas (Brown et al., 2007).

En algunas provincias y territorios (Terranova y Labrador, Saskatchewan, Territorios del Noroeste y Territorio Nunavut), algunas políticas parecen alentar la participación de los estudiantes en experiencias que se asemejan al aprendizaje-servicio comunitario, aunque dicho término no se utiliza específicamente. En esas provincias, se les exige a los estudiantes que participen de actividades de servicio comunitario como parte de los cursos obligatorios (p. ej., cursos para la adquisición de habilidades para la vida, cursos de educación cívica o para el desarrollo profesional). En Manitoba, el equipo de investigadores observó que algunas juntas escolares de la provincia permiten diseños curriculares en los cuales los estudiantes pueden obtener créditos académicos por realizar 110 horas de actividades de participación con la comunidad (Brown et al., 2007).



En líneas generales, la valiosa investigación de Brown et al. (2007) revela que en algún momento u otro de la historia se alentó o exigió el servicio comunitario en varias provincias, pero se hacía poco hincapié en que las experiencias de aprendizaje-servicio comunitario estuvieran articuladas con los planes de estudios. El estudio también indica que existe una mayor tendencia a promover el servicio comunitario entre los estudiantes en las escuelas religiosas, de gestión pública o privada, que en las laicas. En comparación con las escuelas públicas, se observó también que las privadas tienen un rol más activo en la promoción del servicio comunitario estudiantil y que algunas de ellas designan personal especial para que colaboren con las experiencias de servicio comunitario de los estudiantes. En la investigación de estos temas, los autores identificaron 11 escuelas privadas que pertenecían a la red internacional *Round Square*, una red “comprometida con el diseño de planes de estudio que favorecen el desarrollo personal y la ética del servicio” (Brown et al., 2007, p. 6). Asimismo, notaron que 100 escuelas secundarias que participaban del programa Bachillerato Internacional (IB, por su sigla en inglés) incluían oportunidades de servicio comunitario para los estudiantes, de conformidad con el requisito de servicio comunitario del Bachillerato Internacional.

Han transcurrido muchos años desde que se realizó la investigación de Brown et al. (2007). Sin embargo, no existen otros datos ni informes sobre el estado actual de las políticas provinciales de servicio comunitario y aprendizaje-servicio comunitario en escuelas primarias y secundarias. Distintos artículos publicados en los periódicos y sitios web escolares indican la inclusión del aprendizaje-servicio comunitario en las escuelas, pero se necesitan más análisis sistemáticos e integrales para determinar el crecimiento del aprendizaje-servicio comunitario en los sistemas de educación primaria y secundaria.

## **El aprendizaje-servicio comunitario a través de organizaciones basadas en la comunidad**

Al igual que en las escuelas primarias y secundarias, existe poca información sobre las formas de promoción del aprendizaje-servicio comunitario en las organizaciones de Canadá basadas en la comunidad. Si bien existen varios informes sobre el servicio comunitario y las actividades de voluntariado juvenil, se logró identificar y obtener un solo informe que incluye los avances en relación con el aprendizaje-servicio comunitario promovido por organizaciones basadas en la comunidad (Umaña, 2006). Umaña (2006) señala que los programas de educación experiencial subvencionados por el Estado nacional fueron el catalizador del movimiento de aprendizaje-servicio comunitario en Canadá y da, como ejemplo, el programa Katimavik, el cual se creó y financió en 1977 para “educar a los jóvenes canadienses a través del involucramiento con la comunidad” (p. 53). Además, Umaña

observa que en su primer año el programa atrajo la participación de 1000 personas que trabajaron en más de 80 proyectos. Luego de perder el financiamiento en 1984, en 1985 el programa adquirió un nuevo concepto como Servicio Juvenil de Canadá, y tenía los siguientes objetivos: fortalecer el sentido de realización personal de los jóvenes, la confianza en sí mismos y la autoestima, darles la oportunidad de obtener experiencias laborales significativas a través del servicio a sus comunidades y a su país, y construir comunidades más fuertes y un país mejor mediante su participación en el abordaje de los asuntos de su interés y la construcción de mayor reconocimiento de la diversidad canadiense. De manera similar al programa estadounidense *AmeriCorps*, el cual fue subvencionado en virtud de una ley federal en 1993, el programa piloto Servicio Juvenil de Canadá les otorgaba a los participantes un estipendio (2000 dólares canadienses), que podía ser utilizado para afrontar gastos educativos, pagar sueldos o servicios de guardería infantil, devolver préstamos estudiantiles, ofrecer garantías para pequeños comercios o abonar viáticos laborales (Hanna y Dornan, 1995).

En 2005, el Estado canadiense introdujo el proyecto *Canada Corps Project Fund* perteneciente a la Agenda Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA, por su sigla en inglés). Basado en el programa estadounidense Cuerpo de Paz, el objetivo del proyecto *Canada Corps* es lograr la participación de canadienses de todas las edades en proyectos de servicio internacional relacionados con una amplia gama de temas que promueven el intercambio y la construcción de relaciones entre países (Umaña, 2006, p. 53). El financiamiento de este programa de parte del Estado nacional concluyó cinco años más tarde. En 2018, el primer ministro y ministro de la juventud Justin Trudeau lanzó una nueva versión del programa, *Canada Service Corps*. El nuevo programa centra su atención en la construcción de un movimiento nacional que empodere a miles de jóvenes para realizar cambios en la sociedad. Los principales objetivos son la “construcción de la cultura del servicio entre los jóvenes canadienses; la concreción de resultados para las comunidades; el crecimiento personal mediante la participación en diversos equipos de pares y la obtención de efectos duraderos en los participantes” (Trudeau, 2018, párr. 1). A diferencia del proyecto *Canada Corps Project Fund*, el proyecto *Canada Service Corps* tiene como objetivo y destaca la participación de los jóvenes en temas importantes para la sociedad canadiense, tales como la reconciliación, la construcción de un país inclusivo, la conservación del medio ambiente, la promoción del compromiso cívico y democrático, el fortalecimiento de la resiliencia juvenil y los nuevos temas de interés para los jóvenes (*Canada Service Corps*, 2022).

De la misma forma en que se debate permanentemente en los Estados Unidos cuáles son iniciativas de aprendizaje-servicio y cuáles no, algunos podrían argumentar que estos programas de servicio juvenil son programas de servicio comunitario y no programas de aprendizaje-servicio. Sin embargo, la atención a nivel nacional que estos programas generaron hacia la

importancia de promover los talentos, la creatividad y el poder de acción de los jóvenes en la búsqueda de cambios positivos para la sociedad redundó en beneficios para el movimiento canadiense de aprendizaje-servicio comunitario de la misma manera que la ley nacional de servicio comunitario y el programa *AmeriCorps* de los Estados Unidos promovieron el avance del aprendizaje servicio en ese país. En su informe sobre el avance del aprendizaje-servicio comunitario en Canadá, Umaña (2006) se expresa a favor de la inclusión de estos programas de servicio juvenil al observar que “algunas de las iniciativas precursoras de aprendizaje-servicio en este país, aunque no se hayan realizado en instituciones de educación superior, son expresiones de aprendizaje-servicio” (p. 52). En base a su investigación, concluye que en Ca-

*En Canadá el aprendizaje-servicio se utiliza para describir una amplia gama de actividades de servicio que se encuadran en cuatro categorías: el voluntariado, el servicio comunitario tradicional, el servicio en programas extracurriculares y el servicio integrado a los planes de estudio*

nadá el aprendizaje-servicio se utiliza para describir una amplia gama de actividades de servicio que se encuadran en cuatro categorías: el voluntariado, el servicio comunitario tradicional, el servicio en programas extracurriculares y el servicio integrado a los planes de estudio (Umaña, 2006).

## El aprendizaje-servicio comunitario en la educación católica

Como nos recuerda Rennick (2012), “El aprendizaje servicio en Canadá se encuentra muy vinculado a los valores provinciales y nacionales basados en los ideales cristianos de servicio, responsabilidad, justicia social y rendición de cuentas” (p. 12). Muchas universidades laicas de Canadá, en especial las de las provincias del centro y este del país, tienen orígenes protestantes o católicos. Muchas de estas instituciones se convirtieron en laicas entre los años 1920 y 1950, al renunciar a su identidad religiosa a cambio de recibir subvención estatal (Flatt, 2021). Según Flatt (2021), si bien estas instituciones laicas ya no incluyen prácticas religiosas o rituales como principios centrales en su misión, muchas de ellas continúan teniendo lemas basados en el cristianismo y todavía promueven valores inspirados en esta religión, tales como el servicio, la justicia social y la contribución. En consecuencia, aunque la agenda de aprendizaje-servicio comunitario no se encuentra anclada específicamente en la fe cristiana o en la tradición católica, ha recibido su influencia de cierta manera. El origen de estas raíces cristianas de servicio quizá sea el motivo por el cual, cuando se comparan los objetivos del aprendizaje-servicio con aquellos en los Estados Unidos, en el enfoque canadiense se manifiesta una mayor y genuina intención de resaltar la importancia de la participación, la opinión y el empoderamiento de la comunidad.

En la educación primaria y secundaria, la educación católica está presente en Canadá desde tiempos coloniales, a través de las escuelas confesionales vinculadas a determinadas religiones que existían con anterioridad a la confederación canadiense de 1867 (Rombough, 2021). Al describir la historia más antigua de la educación católica canadiense, Rombough (2021) sostiene:

*La mayor parte de la población francesa era católica y había asistido a escuelas dirigidas por la Iglesia católica. Si bien los colonos ingleses eran anglicanos, acordaron dar respaldo económico a las escuelas católicas además de a sus propias instituciones educativas, con la condición de que dichas escuelas siguieran los planes de estudio provinciales y que contaran con docentes acreditados (párr. 4).*

Con el tiempo, a medida que los Estados provinciales adoptaban más requisitos para la educación laica, las escuelas confesionales que recibían fondos públicos se apartaron de sus enseñanzas religiosas. Si bien existen todavía escuelas públicas vinculadas al catolicismo en algunas provincias, la educación católica de hoy en día se imparte principalmente en las escuelas privadas (Rombough, 2021).

Por lo tanto, no sorprende que, debido a la fuerte tradición religiosa en los sistemas educativos de todo el país, el movimiento de aprendizaje-servicio comunitario moderno en Canadá se haya originado en una institución inspirada por el catolicismo (i.e., la Universidad San Francisco Javier). En las enseñanzas del catolicismo se encuentra arraigada la ética del servicio a los demás, la cual se concreta mediante actos solidarios, el trabajo para cubrir las necesidades de los pobres y los vulnerables, el cuidado de la creación de Dios y el esfuerzo por lograr la dignidad en el trabajo y los derechos de los trabajadores. En teoría, estos valores también están implícitos en las prácticas de aprendizaje-servicio, pero con frecuencia no se explicitan ni se reifican. A través de la creación del programa de aprendizaje-servicio comunitario en 1995, la Universidad San Francisco Javier abrazó este enfoque como una forma de desarrollar el liderazgo y la dirección de las iniciativas de desarrollo comunitario, justicia social y concienciación global. Si bien estos objetivos no están relacionados de manera explícita con los principios presentes en la enseñanza social de la Iglesia católica, su fuerte alineamiento con ellos sugiere que sean probablemente el resultado de las raíces católicas de la Universidad San Francisco Javier. Es posible concluir, de alguna manera, que los orígenes religiosos de los sistemas educativos canadienses han tenido injerencia sobre el enfoque del aprendizaje-servicio focalizado en la comunidad que existe en Canadá. Aunque la mayoría de las escuelas y de las instituciones de educación superior públicas son laicas ahora, se observan todavía vestigios de las bases religiosas de las instituciones en sus declaraciones de misión y en los resultados esperados entre sus estudiantes.

Dado que la mayor parte de la agenda del aprendizaje-servicio comunitario en la educación católica permanece bajo la órbita de las provincias y las juntas de educación privada, no se puede acceder con facilidad a los datos publicados sobre el estado actual o la naturaleza del aprendizaje-servicio comunitario en los sistemas de educación católica del país. Es razonable estimar que, de igual manera que en los sistemas educativos canadienses en general, la oferta de iniciativas de servicio comunitario y aprendizaje-servicio comunitario debe ser vasta en las instituciones educativas católicas. Como recomiendan Kahlke y Taylor (2018), la recolección de datos y la investigación sistemáticas para recabar información sobre el número y el alcance de iniciativas de aprendizaje-servicio comunitario en Canadá, tomando en cuenta el contexto único de cada institución, ayudarían a comprender mejor el papel que tiene, hoy en día, el aprendizaje-servicio comunitario en la educación católica y la injerencia de los orígenes católicos, y del cristianismo en general, en la agenda actual del aprendizaje-servicio comunitario.

## El aprendizaje-servicio comunitario en las comunidades de pueblos originarios

*Una cuestión social importante que está transformando la naturaleza del aprendizaje-servicio comunitario es el trabajo en conjunto entre las instituciones educativas y las comunidades de pueblos originarios*

Una cuestión social importante que está transformando la naturaleza del aprendizaje-servicio comunitario es el trabajo en conjunto entre las instituciones educativas y las comunidades de pueblos originarios. Como el enfoque de

aprendizaje-servicio comunitario en Canadá pone énfasis en la comunidad, no sorprende que entre la literatura sobre el aprendizaje-servicio comunitario existan muchas críticas sobre la historia colonial canadiense y los efectos negativos de esa historia en los pueblos originarios y sus comunidades (Larsen, 2016; Martin y Pirbhai-Illich, 2015). Este asunto está vigente hoy en día en todo el país, luego del trabajo innovador de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (TRC, por su sigla en inglés) de Canadá. La TRC se creó en 2010 mediante un acuerdo legal entre los sobrevivientes de las escuelas residenciales canadienses, la Asamblea de las Primeras Naciones, el Estado nacional, las iglesias y los representantes de los Inuit, que tenía el objetivo de dar a conocer en las instituciones de educación pública las atrocidades acontecidas en las escuelas residenciales de Canadá. Además, se reconoció la necesidad de tomar medidas para reconciliar el tratamiento que le ha dado el país a los pueblos originarios y los daños que han sufrido estos pueblos, y todavía hoy sufren, como resultado de la colonización. En 2015, la TRC publicó su informe final, el cual identifi-

caba 94 necesidades relacionadas no solo con la reparación de la historia canadiense vinculada a las escuelas residenciales, sino también con el proceso de reconciliación nacional con las Primeras Naciones, los pueblos originarios y sus comunidades, y con otros pueblos afectados por la colonización (Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2015).

Recientemente, se desarrolló un barómetro a nivel nacional para evaluar el avance hacia la reconciliación, basado en 13 indicadores de reconciliación. El último informe sobre la situación del país revela que no hay suficientes avances en siete de los trece indicadores del barómetro (Barómetro de la Reconciliación Canadiense, 2022). A raíz de estos resultados, las universidades de todo el país están desarrollando recursos y guías para los estudiosos que realizan investigaciones sobre las comunidades de pueblos originarios o investigan junto con ellas, como forma de instruir a los académicos sobre los principios de las asociaciones de alta calidad creadas desde una perspectiva de participación, espíritu crítico y reciprocidad. Los líderes del aprendizaje-servicio comunitario juegan un papel importante en el desarrollo de estos recursos y facilitan la concreción de talleres, basándose en su experiencia con el aprendizaje-servicio comunitario al momento de brindar asesoramiento sobre temas como la ética, el beneficio mutuo, el tratamiento de los socios comunitarios como coinvestigadores y la confianza en las asociaciones, entre otros temas que constituyen principios clave que se encuentran en el aprendizaje-servicio comunitario o se han tomado de este enfoque. Con este propósito, el avance del aprendizaje-servicio comunitario se orienta más allá del objetivo de crear oportunidades de aprendizaje basadas en la comunidad para los estudiantes. Debe centrarse cada vez más en corregir “un conjunto de sistemas de conocimiento antiguo y muy arraigado que ha perpetuado la opresión racial y la desigualdad estructural profunda” (Robinson, Young y Orr, 2020, p. 1187).

En los últimos años, ha surgido un importante enfoque de aprendizaje-servicio —el aprendizaje-servicio de los pueblos originarios— que constituye una propuesta muy participativa de aprendizaje-servicio que hace hincapié en las formas de acceso al conocimiento de los pueblos originarios y alienta la participación de los integrantes de estas comunidades y de sus adultos mayores como valiosos depositarios de ese conocimiento. Kennedy et al. (2020) definen el aprendizaje-servicio de los pueblos originarios como “una educación experiencial y relacional mediante un proceso de reflexión, asociaciones de beneficio mutuo y un respetuoso compromiso con los sistemas de conocimiento de los pueblos originarios que tiene como fin contribuir con los objetivos de estas comunidades” (pp. 3-4). Es a través del aumento de oportunidades y la creación de espacios que ahonden en las raíces coloniales del aprendizaje-servicio comunitario que “implícita o explícitamente mantienen la dominación eurocentrista”, dando lugar al surgimiento del aprendizaje-servicio de pueblos originarios, que se logrará un enfoque de aprendizaje-servicio comunitario que imprima la pedagogía de los valores descolonizantes de reciprocidad y beneficios mutuos (Kennedy et al., 2020, p. 2).

*Las prácticas de aprendizaje-servicio de los pueblos originarios ya forman parte de los planes de estudio de los institutos de formación docente de Canadá, que han comenzado a incluir estrategias descolonizantes en la formación y el desarrollo de los futuros docentes de nivel primario y secundario*

Las prácticas de aprendizaje-servicio de los pueblos originarios ya forman parte de los planes de estudio de los institutos de formación docente de Canadá, que han comenzado a incluir estrategias descolonizantes en la formación y el desarrollo de los futuros docentes de nivel primario y secundario (Black y Greenfield, 2019; Pratt

y Danyluk, 2017). Sin embargo, como nos advierten Kennedy et al. (2020), “utilizar la calificación ‘de pueblos originarios’ para una teoría ya existente puede perpetuar el desconocimiento del privilegio que carece de respeto por los matices y el contexto histórico y social único de los pueblos originarios y sus comunidades” (p. 4). Estos autores sugieren que el término “aprendizaje-servicio de pueblos originarios” sea recreado y reorientado hacia los conocimientos tradicionales locales y que se realicen esfuerzos para “ir más allá de meros intentos de emparchar la educación occidental con la incorporación de la cultura de los pueblos originarios” (Kennedy et al., 2020, p. 11). Quizá esta recomendación deba adoptarse para todos los términos que han surgido para calificar los distintos tipos de aprendizaje-servicio (p. ej., aprendizaje-servicio crítico, aprendizaje-servicio internacional, etc.) A medida que los canadienses avancen hacia la reconciliación, es probable que las prácticas de aprendizaje-servicio de los pueblos originarios ocupen un lugar central en la próxima etapa del movimiento de aprendizaje-servicio comunitario en Canadá.

## **El aprendizaje-servicio comunitario en Quebec**

La mayor parte de la literatura, los documentos de archivo y demás recursos sobre la historia y el desarrollo de iniciativas de aprendizaje-servicio comunitario en Canadá se ha escrito en idioma inglés. Desafortunadamente, existen pocos documentos escritos en francés que describan los avances de este enfoque en Canadá. Si bien son bastante escasos los datos y la información sobre la historia del aprendizaje-servicio comunitario en la provincia francófona de Canadá, Quebec, la información que se encuentra disponible nos permite tener una impresión general del carácter distintivo del enfoque en esta provincia.

Durante la primera parte del siglo XX, el 85% de la población de Quebec profesaba el catolicismo y, en consecuencia, la Iglesia católica dirigía la mayoría de las escuelas y hospitales francófonos y anglófonos; la mayoría de las personas que practicaban otros cultos,

como el protestantismo o el judaísmo, por otra parte, asistían a escuelas que estaban bajo la gestión de la Junta de Escuelas Protestantes. La gran influencia católica propiciaba un estilo de vida basado en los valores de la modestia y la simplicidad. La educación pública en las escuelas primarias y secundarias tenía una fuerte base religiosa, y el acceso a la educación superior se limitaba a un pequeño número de estudiantes que habían asistido a escuelas secundarias especializadas de elite. Los planes de estudio eran considerados “arcaicos” y “obsoletos”. Esto producía el mayor índice de deserción escolar en el país y la mitad de los estudiantes de Quebec dejaban la escuela a los 15 años o antes de esa edad (CBC Learning, 2021). Si bien otras partes de Canadá contaban con distintos tipos de poblaciones, religiones y sistemas de creencias, la población de Quebec permanecía compuesta principalmente por canadienses francófonos católicos. A su vez, la Iglesia católica continuaba siendo muy fuerte en la provincia y ejercía su influencia en las distintas instituciones y en los diferentes sectores de la sociedad. Para los canadienses residentes de otras provincias, Quebec pasó a ser conocida como “la provincia de gestión clerical” (Zubrzycki, 2016).

Para el año 1960, la influencia de la Iglesia católica en Quebec comenzó a decaer a medida que crecía el reclamo a favor de la separación entre la Iglesia y el Estado. La confluencia del rápido crecimiento del movimiento de empoderamiento de la mujer, la disminución del cumplimiento de las prácticas religiosas, la llegada al poder del gobierno liberal de Jean Lesage en 1960 y el alejamiento de la Iglesia de los Estados centrados en la religión como consecuencia del Concilio Vaticano II dio lugar a lo que se conoce como la Revolución Silenciosa. Este movimiento duró diez años en Quebec y tuvo como objetivo separar la religión de las instituciones públicas. A raíz de este esfuerzo de secularización, los Estados provinciales tomaron el control de la educación y de los sistemas de salud que habían estado en manos de la Iglesia. Entre las muchas reformas que se introdujeron en este período, se realizaron grandes inversiones en el sistema de educación pública y creció el ámbito de incumbencia de los servicios públicos (Zubrzycki, 2016). Se crearon varias universidades laicas, lo cual les dio a más estudiantes la oportunidad de obtener un título universitario, y muchos de ellos eran los primeros de su familia en continuar con la educación postsecundaria. Estas universidades se crearon también con el propósito de generar avances en el desarrollo económico y social a través del compromiso con la comunidad.

Estas reformas abrieron las puertas para que el sistema de educación superior de Quebec incorporara diversas prácticas de compromiso comunitario, entre las cuales se encontraban el aprendizaje-servicio comunitario y la investigación basada en la comunidad. Si bien las instituciones estaban abiertas a la adopción del aprendizaje-servicio comunitario, existía cierta preocupación sobre las formas de promoción de las prácticas tradicionales de este enfoque. Las primeras iniciativas hacían hincapié en aumentar el número de estudiantes que se regis-



traban para participar de proyectos cortos de aprendizaje-servicio comunitario, con frecuencia a expensas de no lograr el desarrollo de la confianza de los socios comunitarios ni fuertes vínculos con ellos, como tampoco atender sus necesidades. Por ejemplo, la Universidad de Quebec en Trois Rivières implementó, en un principio, una iniciativa tradicional de aprendizaje-servicio comunitario, pero luego la reemplazó con un nuevo programa cuando los socios comunitarios se quejaron de que el proyecto inicial era demasiado transaccional y no atendía de manera satisfactoria las necesidades de la comunidad (Crawley, 2022). El nuevo programa de aprendizaje-servicio comunitario incorporaba un proceso de participación dirigido por la comunidad, en el sentido de que sus miembros lideraban el trabajo de identificación de los problemas sociales que debían ser resueltos (p. ej., la alienación de los jóvenes, el cambio climático, la revitalización de la economía, etc.). La universidad luego identificó a los docentes, estudiantes y departamentos de la institución que estaban dispuestos a responder a las necesidades de los miembros de la comunidad y a participar de asociaciones de beneficio mutuo. Según recuerda John Crawley (2022), el exvicepresidente de la Fundación McConnell sostuvo: “En mis visitas a la universidad, los estudiantes siempre estaban trabajando en equipos multidisciplinarios (p. ej., relacionados con la salud, los negocios, las comunicaciones) bajo la supervisión conjunta de docentes y representantes de organizaciones de la comunidad. Los estudiantes recibían créditos académicos en sus departamentos de origen, pero existía siempre un proceso de un año de duración para la organización de las relaciones de supervisión y articulación con los planes de estudio y los mecanismos de rendición de cuentas”. Además, Cawley observa que el éxito de este modelo de aprendizaje-servicio comunitario no se debe al gran número de estudiantes que se involucró o a los numerosos cursos que implementaron estas prácticas, sino a que el trabajo de aprendizaje-servicio se basó en los desafíos identificados por la comunidad.

Como ocurrió con las iniciativas de aprendizaje-servicio comunitario en todo Canadá, el respaldo de la Fundación McConnell fue determinante para lograr que los docentes pudieran ser relevados de sus obligaciones académicas y sus investigaciones, de manera tal de poder contar con el tiempo necesario para la construcción de espacios de trabajo conjunto que dieran lugar a la implementación de programas de aprendizaje-servicio comunitario de gran calidad. Además, abrió las puertas para que las universidades de Quebec —instituciones que tenían el mandato de comprometerse con las comunidades— tuvieran la oportunidad de explorar distintas formas de articular la participación en la comunidad con el trabajo universitario, más allá del aprendizaje-servicio comunitario. En muchos casos, los proyectos de aprendizaje-servicio comunitario en dichas universidades eran parte de una agenda institucional más amplia relacionada con el compromiso comunitario que incluía la asignación de fondos para becas de trabajo comunitario, empresas sociales y programas de voluntariado extracurricular. El aprendizaje-servicio comunitario continúa creciendo hoy en día en muchas de las instituciones de educación superior de Quebec.

## El futuro del aprendizaje-servicio comunitario

Desde 2018, cuando la Alianza Canadiense para el Aprendizaje-servicio Comunitario se disolvió, luego de un intento infructuoso por conseguir un voluntario que cumpliera el rol de director de la Alianza, no se ha formado una red nacional que se ocupe de reunir a aquellos que estén comprometidos con el aprendizaje-servicio comunitario (Peacock, 2018, como se cita en Van Styvendale, McDonald y Buhler, 2018). Según Van Styvendale, McDonald y Buhler (2018), muchos de los involucrados en el avance del aprendizaje-servicio comunitario y en la Alianza se han jubilado o han girado su atención hacia algunas de las nuevas iniciativas implementadas dentro del campo más amplio del compromiso con la comunidad, tales como el proyecto CFICE antes mencionado y la iniciativa de investigación sobre el compromiso comunitario, de siete años de duración, que contó con el respaldo económico del SSHRC.

*Un análisis de los sitios web de las instituciones de educación superior de Canadá revela que el aprendizaje-servicio comunitario está bastante extendido en este nivel educativo*

Aunque la CACSL ya no se reúne en asambleas, su trabajo fue pionero y sentó bases sólidas sobre las cuales cada institución, programa y ministerio de educación provincial ha construido sus iniciativas de

aprendizaje-servicio comunitario y continuará haciéndolo. Un análisis de los sitios web de las instituciones de educación superior de Canadá revela que el aprendizaje-servicio comunitario está bastante extendido en este nivel educativo. Por otro lado, la información sobre el estado del aprendizaje-servicio comunitario en las escuelas primarias y secundarias de este país es todavía escasa, aunque se menciona el aprendizaje-servicio en algunos periódicos escolares. Sin embargo, existen indicios de que el aprendizaje-servicio comunitario en las escuelas primarias y secundarias se encuentra en crecimiento, como lo demuestra el interés por estas prácticas entre los involucrados en el diseño de los programas de formación docente. Los investigadores canadienses Kahn y VanWynberghe (2020) finalizaron recientemente una síntesis integral de la investigación sobre el aprendizaje-servicio comunitario en la formación de futuros docentes de ciencia. Si bien se basan en su mayor parte en la investigación sobre el aprendizaje-servicio en la formación docente de los Estados Unidos, los investigadores señalan: “Esta síntesis sobre el aprendizaje-servicio comunitario es significativa debido a la creciente atención que se le ha dado [en Canadá] a la promoción del aprendizaje-servicio comunitario en la formación docente” (Kahn y VanWynberghe, 2020, p. 46).

También es importante observar que en forma similar a lo que ocurre en otras partes del mundo, en Canadá el aprendizaje-servicio comunitario está evolucionando a medida que los

nuevos eventos sociales, culturales y políticos urgen a las instituciones educativas a consolidar y mejorar su rol e influencia al momento de enfrentar los desafíos actuales de la sociedad (Hall, 2022). Estas condiciones de cambio han originado nuevas clases de agendas de compromiso comunitario que incluyen muchos de los principios y de las prácticas que se cultivan en el movimiento de aprendizaje-servicio comunitario, pero también están expandiendo y dirigiendo la agenda de compromiso comunitario en nuevas direcciones.

Como ocurre en los Estados Unidos, más instituciones de educación superior canadienses valoran la educación enfocada en el compromiso con la comunidad y alientan a los docentes y demás académicos a relacionar, con mayor profundidad, sus investigaciones con los problemas sociales. La creciente atención dirigida a la educación enfocada en el compromiso comunitario atrae, cada vez más, a los nuevos docentes hacia el aprendizaje-servicio comunitario, pues los docentes utilizan con frecuencia el aprendizaje-servicio como primer escalón para diseñar sus portafolios educativos de compromiso comunitario. Si bien, en su génesis, fue tomado como una pedagogía para mejorar el compromiso de los estudiantes con la comunidad y los planes de estudio, el aprendizaje-servicio comunitario es, cada día más, una práctica elegida entre los docentes como una manera de aprender estrategias basadas en la comunidad en el marco de sus disciplinas y de profundizar los conocimientos en sus campos de estudio (Berkey et al., 2018; O'Meara y Niehaus, 2009). Las publicaciones recientes sobre el aprendizaje-servicio comunitario revelan que los docentes realizan investigaciones a la par de las experiencias de aprendizaje-servicio de los estudiantes, y utilizan estas prácticas como forma de producir conocimiento (p. ej., Levkoe, Erlich y Archibald, 2019; Sedgwick y Atthill, 2019).

Sin embargo, a diferencia de los Estados Unidos donde la legislación nacional, las inversiones de las instituciones educativas y los esfuerzos multidireccionales para desarrollar el enfoque convergen para realizar avances en el movimiento de aprendizaje-servicio, en Canadá el crecimiento y el desarrollo del aprendizaje-servicio comunitario se ha basado principalmente en actores no gubernamentales, en una red de líderes voluntarios y en un conjunto de diversas políticas de organización y de expectativas establecidas por cada ministerio de educación provincial. A pesar de ello, el movimiento de aprendizaje-servicio comunitario de Canadá ha logrado su impronta particular. El aprendizaje-servicio comunitario de Canadá sobresale por su compromiso auténtico con el servicio, la justicia social, su énfasis en la comunidad y su principio fundacional de “democratización intencionada” (Aujla y Hamm, 2018, p. 27). De forma muy similar al enfoque en América Latina —el aprendizaje-servicio solidario— que tiene su carácter distintivo arraigado en la cultura y la historia de la región, el enfoque de base canadiense nos ofrece una puerta de entrada hacia el alma y el carácter de Canadá y de su gente.

Al momento de realizar una mirada más amplia hacia el futuro y hacia el campo del aprendizaje-servicio, es importante ahora, más que nunca, considerar el potencial efecto del aprendizaje-servicio como fenómeno global. Además de su impresionante crecimiento y expansión en muchos países y regiones, el aprendizaje-servicio se utiliza cada vez más como forma de involucrar a los estudiantes más allá de sus comunidades y fronteras, con el objetivo de desarrollar la solidaridad entre culturas y de enfrentar los problemas más complejos de la sociedad. En Canadá, las experiencias de inmersión relacionadas con el aprendizaje-servicio a nivel internacional son parte de sus proyectos en esta materia desde que la Universidad San Francisco Javier creó su programa de aprendizaje-servicio comunitario en 1995. Debido al énfasis que las regiones han puesto en la actualidad sobre el desarrollo de un enfoque de aprendizaje-servicio “global”, en el que sus actores participen localmente pero piensen globalmente o actúen globalmente pero piensen localmente, Canadá está preparado para liderar este escenario (Brassler, 2018; Hawkes et al., 2021). Para este país, el aprendizaje-servicio comunitario continuará siendo, sin duda, un vehículo importante en la labor hacia el avance del rol de las instituciones educativas para lograr la solidaridad y la justicia social a nivel internacional.

## Conclusiones

En este capítulo, realizamos un recorrido por el crecimiento y el desarrollo del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos y Canadá. Si bien ambos países comparten muchas características lingüísticas, culturales y sociales; sus historias, normas y estructuras políticas individuales han determinado cómo se pone en práctica, financia y desarrolla el aprendizaje-servicio en cada país. En ambos casos, fue gracias al trabajo de los promotores del aprendizaje-servicio que se logró visibilizar lo que prometía esta pedagogía. A pesar de enfrentar resistencia de parte de los escépticos, que cuestionaban la legitimidad académica y el valor educativo del aprendizaje-servicio, estos líderes continuaron promoviendo el enfoque con el objetivo de convocar a un gran número de seguidores, crear redes de profesionales, desarrollar estándares de calidad para las prácticas, investigar las ventajas y desventajas del enfoque, incorporar nuevos modelos de aprendizaje-servicio y desarrollar un campo profesional de investigación y prácticas a nivel internacional. Al desafiar y romper el *status quo* de las instituciones educativas, los promotores del enfoque ayudaron a convertir nuestras escuelas y universidades en instituciones comprometidas con la comunidad.

Además, fue determinante para el avance del aprendizaje-servicio el aporte económico de aquellos que vieron el potencial del enfoque como forma de comprometer a los jóvenes de todas las edades en la construcción de una sociedad mejor y más justa. Dicho

aporte elevó la visibilidad e importancia del aprendizaje-servicio, y el respaldo moral recibido inspiró a los profesionales del aprendizaje-servicio, que se esforzaron por garantizar prácticas de gran calidad. La sustentabilidad y persistencia del enfoque en los Estados Unidos y en Canadá se verá en el futuro. Sin embargo, es esperanzador observar que a pesar de los contratiempos económicos, una pandemia a nivel global, el descontento social y la llegada de nuevas prioridades educativas, el aprendizaje-servicio continua creciendo en ambos países como una valiosa práctica educativa. A medida que el campo del aprendizaje-servicio continúa su proceso de maduración, encontraremos sin duda nuevas formas de aprendizaje-servicio, pues la pedagogía se adaptará y perfeccionará para atender mejor las necesidades de una sociedad en constante cambio.

## RECONOCIMIENTOS

Los autores desean agradecer a las siguientes personas y reconocer sus importantes y valiosas contribuciones a este capítulo:

PARTE I: Richard Battistoni, Dale Blyth, Noreen Cameron, Amy Cohen, Lyvier Conss, Joe Follman, Daniel Giorgetti, Jim Kielsmeier, Chris Kwak, Brian Lee, Brad Lewis, David Malone, David McMenamin, Alan Melchior, Amy Meuers, Keith Morton, Emily Morrison, Gail Robinson, Susan Root, John Saltmarsh, Rebecca Sawyer, Jim Scheibel, Rob Shumer, Kathy Sikes, Maria Nieves Tapia, Marshall Welch, Abby Wilfert, Edward Zlotkowski.

PARTE II: Ann Bigelow, Katy Campbell, John Cawley, Christian Cook, Sara Dorow, Amber Fletcher, Margo Fryer, Marla Gaudet, Larry Gemmel, Lynn Gidluck, Daniel Giorgetti, Magda Goemans, Zane Hamm, Stephanie Hayne Beatty, Rhianna Nagel, Gina Sampson, Maria Nieves Tapia, Megan Turner, Abby Wilfert.

## REFERENCIAS - Parte I

ACCU. (2014). *The Catholic Intellectual Tradition: Core Principles for the College or University*. Association of Catholic Colleges and Universities.

Alliance for Service-Learning in Educational Reform. (1993). Standards of quality for school-based service learning. *Equity and Excellence in Education*, 26(2), 71-73.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.

Barnett, L. (1995). A climate created: Community building in the Beacon College Project. American Association of Community Colleges.

Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Solomon, D. (1996). Prevention effects of the Child Development Project: Early findings from an ongoing multisite demonstration trial. *Journal of Adolescent Research*, 11(1), 12-35.

Berkas, T. (1997). Strategic review of the W.K. Kellogg Foundation's service-learning projects, 1990-1996. Kellogg Foundation.

Billig, S.H. (2000). Research on k-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 658-664.

Billig, S.H., & Weah, W. (2008). K-12 service-learning standards for quality practice. *Growing to Greatness: The State of Service-Learning*, 8-15.

Boyer, E. (1990). Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bingle, R. G., Hatcher, J. A., & Jones, S. G. (Eds.). (2011). *International service learning: Conceptual frameworks and research (Vol. 1)*. Stylus Publishing, LLC..

Bingle, R.G., & Hatcher, J.A. (2000). Institutionalization of service-learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290.

Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Palgrave Macmillan.

Cairn, R.W. & Kielsmeier, J. (Eds.) (1991). *Growing hope: A sourcebook on integrating youth service into the school curriculum*. National Youth Leadership Council.

Campus Compact (2007). *2007 service statistics. Highlights and trends of Campus Compact's annual membership survey*. Campus Compact.

Center for Social Concerns (2021). University of Notre Dame. Recuperado el 2 de septiembre de 2021, de <https://socialconcerns.nd.edu>.

Committee for the Study of National Service (1979). *Youth and then needs of the nation: Report of the Committee for the Study of National Service*. Potomac Institute.



Conrad, D., & Hedin, D. (1975). Action learning in Minnesota. Center for Youth Development and Research. Universidad de Minnesota.

Conrad, D., & Hedin, D. (1991). School-based community service. What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, 72(10), 743-749.

Council for Christian Colleges and Universities. (2018). Building the economy and the common good: The national impact of Christian higher education in the United States. Econsult Solutions.

Daynes, G., & Longo, N. V. (2004). Jane Addams and the origins of service-learning practice in the United States. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 5-13.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* Macmillan Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Kappa Delta Pi.

Driscoll, A. (2008). Carnegie's community-engagement classification: Intentions and insights. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 38-41.

Eby, J. (1998). Why service-learning is bad. *Service-learning, General*. Paper 27, 1-9.

Ehrlich, T. (2000). *Civic responsibility and higher education.* American Council on Education. Oryx Press.

Erickson, J., & Anderson, J. (1997). *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education.* AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines. Stylus Publishing.

Ewert, M. (2007). Christian higher education: Engaging society and culture. *Direction*, 36(2), 175-191.

Eyler, J., & Giles, D.E. (1999). *Where's the learning in service-learning.* Jossey-Bass.

Follman, J. (1998). *Florida Learn and Serve: 1996-97 outcomes and correlations with 1994-95 and 1995-96.* Center for Civic Education and Service. Florida State University.

Follman, J., Watkins, J., & Wilkes, D. (1994). *Learning by serving: 2,000 ideas for service-learning projects.* SouthEastern Regional Vision for Education. University of North Carolina at Greensboro.

Furco, A. (1998). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education.* Service-Learning Research and Development Center. University of California, Berkeley.

Giles, D.E., & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.

Gomez, B. (1999). Service-learning. Every child a citizen. Issue Paper. Education Commission of the States.

Gray, M.J., Ondaatje, E.H., & Zakaras, L. (1999). Combining service and learning in higher education. Summary report. RAND.

Hartley, M., & Saltmarsh, J. (2016). A brief history of a movement: Civic engagement and American higher education. In M.A. Post, E. Ward, N.V. Longo, & J. Saltmarsh (Eds.). *Publicly engaged scholars: Next-generation engagement and the future of higher education* (pp. 112-124). Stylus Publishing.

Hartman, E., & Kiely, R. (2014). Pushing boundaries: Introduction to the global service-learning special section. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 55-63.

Hedin, D., & Conrad, D. (1978). Testing the claims for service-learning. *Synergist*, 7(3), 28-30.

Hedin, D., & Conrad, D. (1980). Study proves hypotheses—and more. *Synergist*, 8-14.

Heffernan, K. (2001). Fundamentals of service-learning course construction. *Campus Compact*.

Heffner, G.G., & Beversluis, C.D. (Eds.) (2002). *Commitment and connection: Service-learning and Christian higher education*. University Press of America.

Hofer, B. (1977). Service-Learning and the liberal arts: Designing an interdisciplinary program. *Synergist*, 6(2), 39-41.

Hoffman, R.L. (1976). Encouraging faculty to invest time in service-learning. *Synergist*, 5(1), 33-37.

Holland, B.A. (1997). Analyzing institutional commitment to service: A model of key organizational factors. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 4(1), 30-41.

Honnet, E., & Poulsen, S.J. (1989). Principles of good practice for combining service and learning: A Wingspread report. Johnson Foundation, Inc. National Service-Learning Clearinghouse.

IARSLCE (2005). Mission Statement. International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement. Recuperado el 24 de abril de 2022, de <http://www.researchslce.org>.

Jagla, V. M., Erickson, J. A., & Tinkler, A. S. (Eds.). (2013). *Transforming teacher education through service-learning*. Information Age Publishing.



Jacoby, B., & Associates (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. Jossey-Bass.

Judge, L. W., Pierce, D., Petersen, J., Bellar, D., Wanless, E., Gilreath, E., & Simon, L. (2011). Engaging experiential service Learning through a co-curricular club: The Chase Charlie Races. *ICHPER-SD Journal of Research*, 6(2), 30-38.

Kecskes, K., and Muyllaert, J. (1997). *Continuums of Service Benchmark Worksheet*. Western Region Campus Compact Consortium Request for Proposals. Recuperado el 19 de mayo de 2008, de <http://www.wacampuscompact.org/documents/COSBenchmarkTool1997.pdf>

Keen, C., & Hall, K. (2009). Engaging with difference matters: Longitudinal student outcomes of co-curricular service-learning programs. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 59-79.

Kendall, J.C., & Associates (1990). *Combining service and learning: A resource book for community and public service*. National Society for Internships and Experiential Education.

Kenney, M.E., & Gallagher, L.A. (2003). *Teenagers and community service: A guide to the issues*. Praeger.

Kezar, A., & Rhoads, R.A. (2001). The dynamic tension of service learning in higher education: A philosophical perspective. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 148-171.

Kielsmeier, J. & Nathan, J. (1991). Special Section on Youth Service. *Phi Delta Kappan*.

Kleiner, B., & Chapman, C. (1999). *Youth service-learning and community service among 6th through 12th-grade students in the United States: 1996 and 1999*. National Center for Education Statistics. Statistical Analysis Report (NCES 2000-028).

Kramer, M. (2000). *Make it last forever: The institutionalization of service-learning in America*. Washington, DC: Corporation for National Service.

Kuh, G.D. (2008). High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. AAC&U, Washington, D.C. 1-34.

Lenkowsky, L. (2002). Testimony to Congress. Hearing of the Committee on Health, Education, Labor, and Pensions of the United States Senate on the reauthorization (continued funding) of Corporation for National and Community Service held April 9, 2002. Washington, D.C..

Liu, G. (1996). Origins, evolution, and progress: Reflections on a movement. In R. Battistoni & K. Morton (Eds.). *Community service in higher education: A decade of development* (pp. 25 -38). Providence College.

Lucas, C.J. (2006). *American higher education: A history*. Palgrave.

Maas Weigert, K. & Miller, S.L. (1996). Identity and mission at sample of Catholic colleges and universities: Students and service to society. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 16(2), 33-62.

Maas Weigert, K., Schlichting, K. & Brandenberger, J. (2018). Institutional commitment to the Catholic social tradition: Implicit or explicit? *Journal of Catholic Higher Education* 37(1), 29-51.

Melchior, A., Frees, J., LaCava, L., Kingsley, C., Nahas, J., Power, J., Baker, G., Blomquist, J., St. George, A., Herbert, S., Jatzrab, J., Helfer, C., & Potter, L. (1999). Summary report: National evaluation of Learn and Serve America. Brandeis University.

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65.

Meisel, W.W. (1988). An end to the "me" generation: Getting student to volunteer. *The Journal of Volunteer Administration*, 7(2), 35-43.

Nash, E.J., Brown, C., & Bracci, L. (Eds.) (2011). *Intercultural horizons. Best practices in intercultural competence development*. Cambridge Scholars Publishing.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. United States Department of Education.

National Commission on Military, National, and Public Service. (2020). *Inspired to serve. The final report of the National Commission on Military, National, and Public Service*. Washington, DC.

National Service-Learning Partnership. (2005). *Excellence in service-learning practice*. Wingspread Conference. The Johnson Foundation.

National Service-Learning Partnership. (2011). Facebook post.

<https://www.facebook.com/national.service.learning.partnership/>

O'Brien, M. (1978). *The CILA Handbook: 1978-1979*. Council for the International Apostolate.

Pacho, T.O. (2015). Unpacking John Dewey's connection to service-learning. *Journal of Education and Social Policy*, 2(3), 9-16.

Padberg, J.W. (Ed.) (1977). *Documents of the 31st and 32nd General Congregations of the Society of Jesus*,

411, #48. Institute of Jesuit Sources.

Parsons, M.H., & Lisman, C.D. (Eds.) (1996). Promoting community renewal through civic literacy and service learning. *New Directions for Community Colleges*, 93. Jossey-Bass Publishers.

Perry, J.L. & Thomson, A.M. (2004). *Civil service: What difference does it make?* M.E. Sharpe.

Pew Research Center (2002). One year later: New Yorkers more troubled, Washington more on edge. Recuperado el 3 de febrero de 2022, de

<https://www.pewresearch.org/politics/2002/09/05/i-americans-and-911-the-personal-toll/>

Pollack, S.S. (1997). Three decades of service-learning in higher education: The contested emergence of an organizational field. Ph.D. Dissertation. Stanford University.

Prentice, M. & Robinson, G. (2014). The prism effect of service-learning. In A.E. Travers & Z.P. Katz (Eds.) *Service-learning at the American community college: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 155-168), Palgrave MacMillan.

Ramsay, W.R. (2017). Service-learning: Memories and perspectives. In R. Shumer (Ed.). *Where's the wisdom in service-learning* (pp 45-66). Information Age.

Robinson, G. (2000). Creating sustainable service learning programs: Lessons learned from the Horizons Project, 1997-2000. American Association of Community Colleges.

Robinson, G. & Barnett, L. (1996). *Service learning and community colleges: Where we are*. American Association of Community Colleges.

Root, S. (1994). Service-learning in teacher education: A third rationale. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 94-97.

Ryan, M. (2012). Service-learning after Learn and Serve America: How five states are moving forward. Education Commission of the States.

Saltmarsh, J. (2017). A collaborative turn: Trends and directions in community engagement. In J. Sachs & L. Clark (Eds.) *Learning through community engagement: Vision and Practice in higher education* (pp. 3-15). Springer.

Saltmarsh, J. & Heffernan, K. (2000). Introduction to service-learning toolkit: Readings and resources for faculty. Campus Compact.

Saltmarsh, J. & Zlotkowski, E. (2011). *Essays on service-learning and civic engagement*. Temple University Press.

Samuelson, B. L., Smith, R. T., Stevenson, E., & Ryan, C. (2013). A case study of youth participatory evaluation in co-curricular service learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(3), 63-81.

Schaffer, R. H. (2004). Service-learning in Christian higher education: Bringing our mission to life. *Christian Higher Education*, 3(2), 127-145.

Schlereth, T.J. (1962). A summer's exercise in love: Project Peru. Maryknoll Mission Archives.

Sellers, R. & Bender, L. (1979). University public service outreach to state and local government: Indicators of commitment and capability. *State & Local Government Review*, 11(1), 22-28.

Sherraden, M.W. & Eberly, D.J. (Eds.) (1982). *National service: Social, economic and military impacts*. Pergamon Press.

Shumer, R. & Cook, C. (1999). The status of service-learning in the United States: Some facts and figures. National Service-Learning Cooperative Clearinghouse. Corporation for National Service.

Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 9-11.

Southern Regional Education Board (1970). Atlanta service-learning conference report.

Spring, K., Grimm, R., & Dietz, N. (2008). *Community service and service-learning in America's schools*. Corporation for National and Community Service.

Stanton, T. K. (1990). Integrating service with academic study: The faculty role. *Campus Compact*.

Stanton, T.K., Giles, D.E., & Cruz, N.I. (1999). *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. Jossey-Bass.

Tian, Q., & Noel, T. (2020). Service-Learning in Catholic higher education and alternative approaches facing the COVID-19 pandemic. *Journal of Catholic Education*, 23(1). <https://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol23/iss1/13/>

Tonkin, H., & Quiroga, D. (2004). A qualitative approach to the assessment of international service-learning. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10(1), 131-150.

Toole, J. & Toole, P. (1998). *Essential elements of service-learning*. National Youth Leadership Council.

United States Congress. (1990). S. 1430 - National and Community Service Act of 1990. Public Law No: 101-610. 101st Congress (1989-1990) of the United States of America.

Wade, R.C. (1995). Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education. *The Social Studies*, 86(3), 123-128.

Wade, R.C. (1997). *Community service-learning: A guide to including service in the public school curriculum*. SUNY Press.

Wade, R.C. & Anderson, J.B. (1996). Community service-learning: A strategy for preparing human service-oriented teachers. *Teacher Education Quarterly*, 23(4), 59-74.

Warren, K., Sakofs, M., & Hunt, J.S. (Eds.) (1995). *The theory of experiential education*. Association for Experiential Education. Kendall/Hunt Publishing Co.

Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E., & Rovner, A. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville, CA: RPP International with the Search Institute.

Wofford, H., Waldman, S., & Bandow, D. (1996). *AmeriCorps the beautiful? Should conservatives support President Clinton's national-service programs?* Hoover Institution, Stanford University.

Woods, H.D. (1980). Testimony of Harold D. Woods, Director, Center for Service-Learning, University of Vermont. Hearings before the Task Force on Welfare and Pension Plans of the Subcommittee on Labor-Management Relations of the Committee on Education and Labor. House of Representatives Ninety-Sixth Congress. Second Session on H.R. 6525 (pp. 522-526). Washington, DC. (September 30, 1980 and October 1, 1980).

Zlotkowski, E. (Ed.) (1997) *AAHE's series on service-learning in the disciplines*. American Association of Higher Education.

Zlotkowski, E. (Ed.). (1998). *Successful service learning programs: New models of excellence in higher education*. Bolton, MA: Anker Publishing.

## REFERENCIAS - PARTE II

Aujla, W., & Hamm, Z. (2018). Establishing the roots of community service-learning in Canada: Advocating for a community first approach. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, 4(1), 19-37.

Barrington, R., Condo, N., Rubayita, F., Cook, K., & Jalloh, C.. (2021). Community organization feedback about an undergraduate medical education service learning program, *Canadian Medical Education Journal*, 12, 4, 70-78. <https://doi.org/10.36834/cmej.71420>

Berkey, B., Meixner, C., Green, P.M., & Eddins, E.A. (Eds.) (2018). *Reconceptualizing faculty development in service-learning/community engagement: Exploring intersections, frameworks, and models of practice*. Stylus.

Black, G. L., & Greenfield, M. (2019). A co-curricular community service-learning program: The impact on teacher candidates and indigenous populations. *Planning for Higher Education*, 47(3), 53-65.

Brassler, M. (2018). Interdisciplinary glocal service learning—enhancement of students' interdisciplinary competence, Self-awareness and glocal civic activism. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 81-98.

Brodhead, T. (2010). Preface. In S.D. Cameron. *Getting wisdom: The transformative power of community service-learning* (pp 4-5). The J.W. McConnell Family Foundation.

Brown, S.D., Ellis-Hale, K., Meinhard, A., Foster, M., & Henderson, A. (2007). *Community service and service learning in Canada: A profile of programming across the country*. Imagine Canada.

Cameron, S.D. (2010). *Getting wisdom: The transformative power of community service-learning*. The J.W. McConnell Family Foundation.

Canada Service Corps (2002). *Backgrounder: Canada Service Corps - 2022 Call for Proposals*. Government of Canada. <https://n9.cl/erb1r9>

Canadian Reconciliation Barometer (2022). *The Canadian Reconciliation Barometer: 2021 Report*. <http://www.reconciliationbarometer.ca>

Cawley, J. (2022). Personal communication, May 21, 2022.

Charbonneau, L. (2004, January). *Educating citizen Jane*. University Affairs - Affaires Universitaires. <https://www.learningexchange.ubc.ca/files/2010/11/educatingcitizenjane2029.pdf>.

CBC Learning (2021). *The quiet revolution: The provincial government spearheads revolution in Quebec*. Le Canada: A people's history [Le Canada: Une histoire populaire]. Canadian Broadcasting Company.

Chika-James, T.A., Salem, T., & Oyet, M.C. (2022). *Our gains, pains, and hopes: Community partners' perspectives of service-learning in undergraduate business education*. Sage Open Monographs. <https://doi.org/10.1177/21582440211069390>

Community-Campus Exposition (2022). C2UExpo Movement. Recuperado el 21 de junio de 2022, de <https://www.communityresearchcanada.ca/c2uexpo>

Flatt, K. (2021). The secularization of universities. Faith Today. <https://www.faithtoday.ca/Magazines/2021-Mar-Apr/The-secularization-of-universities>

Fryer, M. (2022). Personal communication. March 10, 2022.

Fryer, M., Wallis, R., Sattar, K., Annette, J., Battistoni, R., & Lund-Chaix, A. (2007). Context and culture: Models of engagement around the world. In S. Gelmon and S. Billig (Eds.), *From passion to objectivity: International and cross-disciplinary perspectives on service-learning research* (pp. 3-20). Information Age Publishing.

Gemmel, L.J., & Clayton, P.H. (2009). A comprehensive framework for community service-learning in Canada. Canadian Alliance for Community Service-Learning.

Hall, N. (2022). University-community engagement from the perspective of the university populace: A case study of a Canadian university. *Metropolitan Universities*, 33(1), 03-26. DOI: 10.18060/25259

Hanna, S., & Dornan, L. (1995). New federal youth initiatives in Canada. ERIC Digest. EDO-CG-95.42.

Hawes, J. K., Johnson, R., Payne, L., Ley, C., Grady, C. A., Domenech, J., Evich, C. D., Kanach, A., Koeppen, A., Roe, K., Caprio, A., Puente Castro, J., LeMaster, P., & Blatchley, E. R. (2021). Global service-learning: A systematic review of principles and practices. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 9(1), Article 11. <https://doi.org/10.37333/001c.31383>

Jones, G.A. (2014). An introduction to higher education in Canada. In K. M. Joshi and S. Paivandi (Eds.), *Higher education across nations, Volume 1* (pp. 1-38). B. R. Publishing.

Kahlke, R., & Taylor, A. (2018). Community service-learning in Canada: One size does not fit all. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, 4(1), 1-18.

Kahn, S.A., & VanWynsberghe, R. (2020). A synthesis of the research on community service learning in preservice science teacher education. *Frontiers in Education*, 5(45), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00045>

Kennedy, A., McGowan, K., Lindstrom, G., Cook, C., Dean, Y., Stauch, J., Barnabe, C., & Price, S. (with Bear Chief, R., Spence, D., & Tagupa, K. F. D.). (2020). Relational learning with Indigenous communities: Elders' and students' perspectives on reconciling indigenous service-learning. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.37333/001c.18585>

Keshen, J., Holland, B.A., & Moely, B.E. (2010). Introduction. In J. Keshen, B.A. Holland, & B.E. Moely (Eds.). *Research for what: Making engaged scholarship matter* (pp. ix - xviii). Information Age Publishing.

Kishchuk, N. (2003). Performance report: Phase 1 of the Community-University Research Alliances (CURA) Program. Final Report. Presented to Social Sciences and Humanities Council.

Kline, C., Asadian, W., Godolphin, W., Graham, S., Hewitt, C., & Towle, A. (2018). From “academic projectitis” to partnership: Community perspectives for authentic community engagement in health professional education. *Engaged Scholar Journal*, 4(1), 79-96.

Larsen, M.A. (2016). *International service learning. Engaging host communities*. Routledge.

Levkoe, C. Z., Erlich, S., & Archibald, S. (2019). Campus food movements and community service-learning: mobilizing partnerships through the Good Food Challenge in Canada. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, 5(1), 57-76.

Maclean (2004). Maclean’s Ranking of Canadian Universities. Recuperado de: <https://archive.macleans.ca/article/2004/11/15/ranking-canadian-universities>

Martin, F., & Pirbhai-Illich, F. (2015). Service-learning as post-colonial discourse: Active global citizenship. In R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donnelly, K. Ferguson-Patric, & S. Macqueen (Eds.), *Contesting and constructing international perspectives in global education* (pp. 135–150), Sense Publishers.

O’Meara, K., & Niehaus, E. (2009). Service-Learning Is... How Faculty Explain Their Practice. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 17-32.

Peacock, D., Andrée, P., Levkoe, C.Z., Goemans, M., Changfoot, N. & Kim, I. (2020). Accounting for community impact: Thinking across the spaces and times of a seven-year pan-Canadian community-based research project. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 26(1), 175-196.

Pratt, Y. P., & Danyluk, P. J. (2017). Learning what schooling left out: Making an Indigenous case for critical service-learning and reconciliatory pedagogy within teacher education. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l’éducation*, 40(1), 1-29.

Rennick, J.B. (2012). The new mission field: International service learning in Canada, a socio-historical analysis. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(1), Special Edition, 1-16.

Robinson, D.B., Young, D.C., & Orr, J. (2020). Purposeful programming for priority populations as a social justice initiative. In Mullen, C.A. (Ed.). *Handbook of social justice interventions in education* (pp. 1171-1191). Springer.



Rombough, D. (2021). Catholic education in Canada. The Newcomer.

<https://thenewcomer.ca/education/catholic-education-in-canada%E2%80%AF/>

Rose, C. (2005) Learning through service: Community service-learning in Canada. Overview of principles and practice. Presentation at the Annual Meeting of the Canadian Alliance for Community Service-Learning.

Sedgwick, A. & Atthill, S. (2019). Nursing student engagement in cultural humility through global health service learning: An interpretive phenomenological approach. *Journal of Transcultural Nursing*, 31(3), 304-311.

Smith, T.S. (2010). Rhetorical strategies of the postsecondary community service-learning movement in Canada. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 1(2), 1-18.

Taylor, A., & Raykov, M. (2014). The long-term outcomes of community service-learning. University of Alberta.

Taylor, A., Butterwick, S., Raykov, M., Glick, S., Peikazadi, N., & Mehrabi, S. (2015). Community service-learning in Canadian Higher Education. University of British Columbia - Vancouver Campus.

<https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/facultyresearchandpublications/52383/items/1.0226035>

Trudeau, J. (2018). Canada Service Corps.

<https://pm.gc.ca/en/news/backgrounders/2018/01/16/canada-service-corps>

Truth and Reconciliation Commission. (2015). Final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada: Honouring the truth, reconciling for the future. Truth and Reconciliation Commission of Canada.

Umaña, C.A. (2006). Community service learning at Canadian universities: Emerging models of social change. Masters thesis. University of Toronto.

Van Styvendale, N., McDonald, J., & Buhler, S. (2018). Community service-learning in Canada: Emerging conversations. *Engaged Scholar Journal*, 4(1), i-xi.

Zubrzycki, G. (2016). *Beheading the saint: Nationalism, religion, and secularism in Quebec*. University of Chicago Press.



## Alba González

*Alba González es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES, Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO, Diplomada en Constructivismo y Educación por FLACSO. Profesora en Historia, egresada del I. S. P. "Dr. Joaquín V. González".*

*Docente en Educación superior, publicó numerosos libros de texto y de capacitación docente y formó parte del Proyecto de evaluación y mejoramiento de la escuela de la Subsecretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.*

*Se desempeñó en los programas "Escuela y Comunidad" y "Educación Solidaria" en el Ministerio de Educación (Argentina).*

*Participó en la primera investigación sobre aprendizaje-servicio en Argentina (CLAYSS) a partir de la Beca del Global Service Institute, Washington University, St. Louis (USA). Publicó el libro Patrimonio, escuela y comunidad y varias ponencias desarrolladas en distintas instancias del Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"(Argentina).*

*Fue co-editora de una compilación sobre servicio cívico y voluntariado en América Latina y el Caribe (CDS-CLAYSS).*

*Realizó capacitaciones sobre aprendizaje-servicio en escuelas, universidades y organismos públicos de Argentina, Colombia, Venezuela y Ecuador.*

## 4. HISTORIA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN AMÉRICA LATINA

Alba González

Ministerio de Educación, Argentina

### Síntesis

El presente texto se propone ofrecer un panorama general acerca del desarrollo histórico del aprendizaje servicio en América Latina. En los países de la región, la articulación educación-solidaridad se ha manifestado desde propuestas pioneras aisladas a principios del siglo anterior, hasta el actual movimiento global que se expresa en programas estructurados e institucionalizados y en redes nacionales, regionales e internacionales. La diversidad y heterogeneidad de prácticas lleva, más que a focalizar en distintas zonas o países, a poner el eje en las experiencias fundantes y, sin dejar de reconocer las particularidades nacionales, apunta a encontrar elementos comunes.

Poner en contexto histórico las iniciativas y prácticas educativas solidarias en América Latina hace necesario, en primer lugar, abordar las singularidades de la región en relación al inicio y tránsito de estas experiencias en determinados escenarios políticos, económicos y sociales. En segundo lugar, analizar las peculiaridades de estas prácticas en culturas con una larga y profunda tradición comunitaria en las que el término “solidaridad” conlleva un significado asociado a la ayuda recíproca, al trabajo conjunto por una causa común y a la lucha para conseguir y defender derechos. Revisar, en tercer término, las transformaciones en el pensamiento educativo latinoamericano y las modalidades pedagógicas que acompañaron y atravesaron la implementación del aprendizaje-servicio en la región.

El trayecto del aprendizaje-servicio, a nivel regional, se ha iniciado de maneras diversas: alentado por las políticas públicas, o impulsado a la agenda educativa por organizaciones sociales o por las mismas instituciones educativas. En algunos países comenzó en la educación básica, en otros en la educación superior. Las opciones de su implementación, voluntaria u obligatoria, como parte del proyecto institucional o de una materia, inserto en el currículum o como iniciativa de un/a docente, dan cuenta de su flexibilidad y versatilidad, pero también de los retos que implica su puesta en práctica. Para concluir este panorama, entonces, se abordan algunos de estos desafíos.

## Introducción

Este capítulo se escribe en Buenos Aires, durante la segunda ola de una pandemia que ha afectado al mundo entero. En este contexto, que es imposible invisibilizar, en la sociedad argentina se abrió un nuevo debate acerca de dos temáticas: solidaridad y educación. Ellas son las que estructuran esta producción, y operan como marco para la escritura.

¿Qué significan una y otra para nosotros, los argentinos, los latinoamericanos, para quienes habitan el resto de los países? ¿qué rol cumplen en este nuevo tiempo que nos toca vivir? ¿quieren decir lo mismo y se articularon de igual manera a lo largo del tiempo? Las respuestas a estas cuestiones exceden los alcances de este escrito, pero obran como escenario para el abordaje del texto, que se centra en poner en contexto histórico las iniciativas y puesta en práctica de las experiencias educativas solidarias en nuestra América Latina.

Para ello, en primer lugar, se analizará el significado que tiene la solidaridad en los países de la región; en segundo término se describirán los hitos principales en el origen y la difusión de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio y de las experiencias educativas solidarias en instituciones de educación superior, escuelas y organizaciones sociales, seguidamente se identificarán los modelos y corrientes pedagógicas en que abrevaron las prácticas de aprendizaje-servicio y las diferentes opciones de su implementación. Finalmente, se concluirá con un balance de la situación actual y algunos de los desafíos que se abren para el futuro.

### A- De dónde venimos

¿Existe una tradición solidaria común en América Latina? Si nos remontamos a los orígenes de la sociedad, en su conjunto, fue la solidaridad –apoyada en las estructuras de parentesco– la que permitió el crecimiento y desarrollo humano, según nos enseñó la Antropología.

En la época que transitamos, los hallazgos de esta disciplina acerca de la construcción del “Otro”, conforman un insumo esencial para analizar la educación solidaria en nuestra América Latina. Como ya analizó Todorov (1992) sus poblaciones originarias se constituyeron, y fueron, durante siglos y desde la perspectiva europeocéntrica que conformó la mirada científica que se estaba construyendo, el paradigma de “los otros”. Como analiza este autor, el otro puede ser *otro* en relación con el yo, o un grupo social al que *nosotros* no pertenecemos y que puede formar parte de nuestra sociedad como se verificó a lo largo de la historia (las mujeres para los varones, los “locos” para los “normales”, los pobres para

los ricos). O ser exterior a ella, otra sociedad, otra cultura tan desconocida o lejana que en algún momento se dudó de la pertenencia a la misma especie

Reconocer al “otro” interior y al exterior, el marginado, inmigrante, refugiado, pobre, indocumentado, desplazado, invisibilizado en su mayoría, privado de derechos, es parte de la construcción del *nosotros* latinoamericano, y en esta convicción pretendemos educar a las nuevas generaciones. Para ello Joaquín García Roca (2005) nos propone pensar “desde el sufrimiento” de los últimos y los excluidos y “desde el poder” que silenció las historias de los vencidos, los perdedores. Y, junto a esta afección al lugar social de la mirada, el “desde dónde pensamos”, identificar las potencialidades (las causas solidarias) que producen un futuro para todos. El aprendizaje-servicio es una oportunidad de trabajar en las escuelas, las organizaciones sociales y las universidades en este sentido.

*En América Latina la tradición solidaria se expresó en la continuidad, desde sus raíces prehispánicas, de expresiones culturales de ayuda mutua*

En América Latina la tradición solidaria se expresó en la continuidad, desde sus raíces prehispánicas, de expresiones culturales de ayuda mutua tales como la “minka”, “la mano vuelta”, “el convite” y otras for-

mas de propiedad y trabajo en comunidad, y emergió con fuerza en el levantamiento zapatista de Chiapas que surgió en México en la década del 80. Los indios mayas, perseguidos por el ejército lo explicaban en estos términos: “*Nos matan porque trabajamos juntos, comemos juntos, vivimos juntos, soñamos juntos*” (citado por García Roca. 1994, p. 260-261).

La bandera de la fraternidad esgrimida por la Revolución Francesa, inspiró los movimientos independentistas en nuestra América, y la inmigración del siglo XIX, sumó otras formas de asociacionismo solidario como las mutuales, fondos de ahorro común, cooperativas, fraternidades, etc.

Estas hondas raíces de tradición comunitaria, donde a la ganancia se opone la vida compartida, la reciprocidad y la ayuda mutua conformaron un significado de “solidaridad” que, en los países de la región, se decodifica en términos de:

*trabajar juntos por una causa común, ayudar a otros en forma organizada y efectiva, resistir como grupo o nación para defender los propios derechos, enfrentar desastres naturales o crisis económicas, y hacerlo de la mano con los otros. La solidaridad es uno de los valores que nuestras culturas más valoran, y es una bandera común de nuevas y viejas organizaciones en nuestras emergentes sociedades civiles. (Tapia y González, 2005, p. 127).*

Nieves Tapia ha dedicado un extenso artículo a analizar las dificultades para una comprensión, globalmente compartida, del concepto de “solidaridad” (Tapia, 2003 p. 153). Allí señala que no es la menor de las diferencias culturales que nos separan del mundo anglosajón, el hecho de que sea casi imposible traducir el término “solidaridad” al inglés, con la carga de implicación comunitaria y compromiso colectivo que tiene en nuestras lenguas.

*En Sudamérica la solidaridad –como contracultura– visibiliza lo oculto, recupera la reciprocidad, y se nutre de aquellas alternativas que rompen, a pequeña escala, la lógica del sistema que produce un mundo global y único, pero también desigual y antagónico*

En Sudamérica la solidaridad –como contracultura– visibiliza lo oculto, recupera la reciprocidad, y se nutre de aquellas alternativas que rompen, a pequeña escala, la lógica del sistema que produce un mundo global y único, pero también desigual y an-

tagónico. Lo propio y característico de la solidaridad, entendida en este sentido,

*es asumir la asimetría de las relaciones humanas y transformarlas en imperativo ético y político a favor de aquellos que sufren las consecuencias negativas” (García Roca, 2005, p 27)*

Entre nosotros, ya en el siglo XX, la *Teología de la liberación* propuso pensar en esta dirección y hablar desde el “otro lado” del mundo. Desde los años 60, e influenciada por la aparición de las Comunidades Eclesiales de Base surgidas en Brasil y expandidas a América Latina, el Concilio Vaticano II (1962-1965) y la Conferencia Episcopal de Medellín (1968), la teología de la liberación se alineó en la “opción preferencial por los pobres”.

En la misma época, la *Teoría de la dependencia*, surgida en el ámbito de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), desde una mirada crítica a la teoría desarrollista postuló la interpretación del subdesarrollo como una situación estructural causada por una organización injusta y desigual del sistema económico mundial, en beneficio de los países centrales y en perjuicio de las naciones dependientes de la periferia.

Por su parte, la matriz pedagógico-política de estas vertientes se constituyó a partir de la obra *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, publicada en 1970. Este educador brasileño sostuvo la necesidad de implementar un modelo pedagógico que pusiera el foco y la iniciativa en el sujeto a educar, contraponiéndolo a una educación “bancaria” concebida como una simple transmisión de conocimientos sin intervención o aporte por parte de quien aprende. El planteamiento de Freire tuvo una gran repercusión en la región: antes del golpe militar de 1964 se inició en Brasil el “movimiento de educación popular” que –me-

diante la alfabetización– pretendía poner en cuestión la relación de dominación; Paulo Freire también estuvo a cargo del proceso de alfabetización en Chile<sup>3</sup>, que se constituyó en una cantera de militantes que se transformarían en educadores populares pero que al mismo tiempo engrosarían las filas de los nuevos partidos políticos y revolucionarios.

Estas propuestas pedagógicas emancipadoras, fueron portadoras de estrategias metodológicas y prácticas pedagógicas que caracterizaron la educación popular desde sus inicios. Algunos mojones de su larga historia fueron los trabajos de Simón Rodríguez<sup>4</sup> que practicó la educación popular (y luego, de 1830 a 1851, escribió sobre ella) y el proyecto pionero de la Escuela Superior de Formación de Maestros Warisata, nacida en 1931 y reconocida por la innovación pedagógica que supuso su creación como Escuela Ayllu. Esta Escuela de formación docente se estableció en Bolivia (departamento de La Paz) en una población rural mayoritariamente aymará y pretendía construir los saberes comunitariamente, inspirada en las tradiciones indígenas. Como proyecto pedagógico, priorizó la opinión y resoluciones de los pobladores, la cooperación recíproca, la participación comunal solidaria y el compromiso social. La base de su originalidad residió en que planteó estrategias de aprendizaje que respetaban los modos de socialización andina a través de instituciones ancestrales como el “Ayni”, la “Minka”, y la “Marka”. en una experiencia educativa hasta entonces esencialmente ajena a la escuela<sup>5</sup>. Basilico y Luna (2015) han analizado las características de esta experiencia –fundamentos pedagógicos, implementación didáctica del aprendizaje por proyectos y relación entre escuela y comunidad– que la constituyen como antecedente de la práctica del aprendizaje-servicio en Latinoamérica.

Paulo Freire en “La educación como práctica de la libertad” y en “Pedagogía del oprimido” –textos escritos en su exilio en Chile– conceptualiza su práctica brasileña de finales de los 50 y comienzos de los 60 en diálogo con la experiencia de alfabetización chilena, enfatizando la inserción en la práctica cotidiana y la mirada a la realidad.

El papel de la experiencia cotidiana, la relación con la realidad, la importancia de la práctica, el carácter significativo del aprendizaje y la centralidad del sujeto que aprende

- 
- 3 Muchas de las campañas de alfabetización en América Latina, algunas protagonizadas por voluntarios, y otras como parte de programas de servicio obligatorio, fueron inspiradas en el modelo de las brigadas de alfabetización cubanas, establecidas por Fidel Castro en 1960, que movilizó a miles de estudiantes y logró una rápida disminución del analfabetismo.
  - 4 Simón Rodríguez fue profesor, a temprana edad, en la Escuela de Lectura y Escritura para el niño de Caracas y fue tutor del futuro libertador Simón Bolívar. Desde el puesto de maestro, a fines del siglo XVIII, impulsó la educación de los sectores postergados como indígenas y esclavos afroamericanos, en pos de la igualdad, y propuso enseñar a través de situaciones y referencias concretas. En 1825 fue nombrado por Bolívar Director General de Enseñanza Pública y, desde allí, defendió su proyecto de una escuela popular y política para toda América. Para la discusión sobre el impacto de sus ideas en las corrientes educativas iberoamericanas, véase Puiggrós, 2005.
  - 5 Véase Mamani Cussy, O. (2011). La Educación Comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 197-203. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432011000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000200009&lng=es&tlng=es) 2011

en la educación popular, son aspectos que inspiraron muchas experiencias latinoamericanas de aprendizaje-servicio.

*En el marco de las tradiciones comunitarias de la región, las experiencias latinoamericanas subrayan el concepto de solidaridad, distinguiéndolo de los de beneficencia y altruismo, superando el dar con el compartir, el “hacer para” con el “hacer con”, el paternalismo con la fraternidad, y la reproducción de situaciones de injusticia “con el reconocimiento de derechos, búsqueda de equidad y justicia”*

En el marco de las tradiciones comunitarias de la región, las experiencias latinoamericanas subrayan el concepto de solidaridad, distinguiéndolo de los de beneficencia y altruismo, superando el dar con el compartir, el “hacer para” con el “hacer con”, el paternalismo con la fraternidad, y la reproducción de situaciones de injusticia “con el reconocimiento de derechos, búsqueda de equidad y justicia” (Giorgetti, 2021:7). Es este sentido de la solidaridad el que propicia el aprendizaje-servicio.

Si bien el marco teórico y metodológico de esta propuesta proviene de Estados Unidos<sup>6</sup> (especialmente influenciado por John Dewey<sup>7</sup>), en Sudamérica se implantó en una práctica ya instalada, en un *background* de tradiciones solidarias y comunitarias que se apropia de la riqueza del modelo y reivindica la originalidad de una mirada desde esta parte del mundo.

Si bien el marco teórico y metodológico de esta propuesta proviene de Estados Unidos<sup>6</sup> (especialmente influenciado por John Dewey<sup>7</sup>), en Sudamérica se implantó en una práctica ya instalada, en un *background* de tradiciones solidarias y comunitarias que se apropia de la riqueza del modelo y reivindica la originalidad de una mirada desde esta parte del mundo.

## B- El recorrido de las experiencias educativas solidarias en América Latina

La historia de América Latina, jalonada de interrupciones de la democracia (golpes de estado, dictaduras y periodos de terror)<sup>8</sup> crisis económicas y destrucción de lazos sociales, registra también resistencias que se expresaron, en el caso que nos ocupa, en opciones

6 Véase para este tema Tapia & Peregalli, 2022 (en prensa).

7 A principios del siglo XX, John Dewey inició un vasto movimiento de renovación pedagógica, subrayando la estrecha relación entre educación y democracia y promoviendo la educación fundada en la experiencia. Desde su punto de vista, la experiencia no se agotaba en el puro presente ni en la pura acción. A Dewey le preocupa la acción reflexiva acerca de la carga de información que es transportada en distintos momentos de la experiencia, y considera que esta se materializa a partir de una intención y una finalidad, un propósito (Véase Puiggrós, 2005, p. 82).

8 Desde mediados de los 60 hasta la mitad de la década del 70, América Latina fue escenario de una serie de golpes de estado: Brasil 1964, República Dominicana 1965, Argentina 1966 y 1976, Panamá y Perú 1968, Bolivia 1971, Ecuador 1972, Uruguay y Chile 1973. Otros países construyeron regímenes alternativos basados en modelos autoritarios de la órbita soviética: Cuba 1959, Nicaragua 1979 y Venezuela 1999.



pedagógicas emancipadoras como la de Freire, de posibilidades de una educación que integre, como la educación popular.

Adriana Puiggrós (2005) señala que la fragmentación política y económica continental posterior a los movimientos independentistas obstaculizó la reconstrucción de las articulaciones históricas y la edificación de un imaginario educativo común: la tradición pedagógica popular latinoamericana no se expresó en forma sostenida, sino que trazó recorridos interrumpidos, a diferencia de la tradición liberal y la influencia neoliberal que se ha globalizado<sup>9</sup>.

A pesar de este recorrido fragmentado, la extensa y profunda tradición comunitaria se ha puesto en evidencia en el sistema educativo latinoamericano. Iniciativas solidarias que incluyen acciones de alfabetización o apoyo escolar, campañas escolares para recolectar alimentos para comunidades necesitadas o enfrentar desastres naturales, o programas de acción social que los estudiantes universitarios llevan a cabo en forma voluntaria u obligatoria, son habituales a lo largo y a lo ancho de nuestro subcontinente.

En los países de la región, una articulación educación-solidaridad más formal se ha manifestado desde propuestas pioneras aisladas a principios del siglo anterior al actual movimiento global que se expresa en programas estructurados e institucionalizados y en redes nacionales y regionales de aprendizaje-servicio.

*El trayecto del aprendizaje-servicio a nivel regional se ha iniciado de maneras diversas: alentado por las políticas públicas o impulsado a la agenda educativa por OSC o por las mismas instituciones educativas*

El trayecto del aprendizaje-servicio a nivel regional se ha iniciado de maneras diversas: alentado por las políticas públicas o impulsado a la agenda educativa por OSC o por las mismas instituciones educativas. En algunos países comenzó en la educación básica,

en otros en la superior. Las opciones de su implementación, voluntaria u obligatoria, como parte del proyecto institucional o de una materia, inserto en el currículum o como iniciativa de un/a docente, da cuenta de su flexibilidad: no hay un modelo “prefabricado” y “listo para instalar”, los proyectos dependen fundamentalmente del contexto y de la cultura institucional.

---

9 En los países de la región, esta influencia se ha manifestado en la fuerte coincidencia de los modelos educativos adoptados en los años 90.

La diversidad y heterogeneidad de prácticas lleva, más que a focalizar en distintas zonas o países, a poner el eje en las experiencias fundantes y, sin dejar de reconocer las particularidades nacionales, apunta a encontrar elementos comunes.

## B.1 - El compromiso social universitario en América Latina

*Una de las experiencias pioneras en la vinculación educación y solidaridad es la del Servicio Social mexicano, cuyos antecedentes pueden rastrearse en el contexto del movimiento extensionista de las universidades latinoamericanas desde principios del siglo anterior. Este proceso reconoce la influencia de la Reforma Universitaria que, a partir de la ciudad de Córdoba (Argentina), se expandió durante más de una década a todo el continente*

Una de las experiencias pioneras en la vinculación educación y solidaridad es la del Servicio Social mexicano, cuyos antecedentes pueden rastrearse en el contexto del movimiento extensionista de las universidades latinoamericanas desde principios del siglo anterior. Este proceso reconoce la influencia de la Reforma Universitaria que, a partir de la ciudad de Córdoba (Argentina), se expandió durante más de una década a todo el continente<sup>10</sup>.

En 1918, con el telón de fondo de la guerra europea, la Revolución Rusa y la Revolución Mexicana, se produjo en Córdoba un movimiento estudiantil que exigía democratización universitaria y solidarismo social.<sup>11</sup> Las premisas esenciales de la Reforma incluían la unidad estudiantil latinoamericana, la renovación de los métodos pedagógicos, la creación de Universidades Populares, el cogobierno estudiantil, la docencia libre y la extensión universitaria. Es este último postulado el que interesa para el tema que nos ocupa. En agosto de 1920 al inaugurar los cursos de extensión universitaria en la Facultad de Derecho, los estudiantes manifestaban:

*Hasta ahora la Universidad, institución del estado costeadada por el pueblo, no ha tenido –con este– otro contacto fuera del momento en que paga su impuesto (...). Juzgamos, por lo tanto, perentorio la conveniencia de devolver a la colectividad siquiera alguna parte de los beneficios que una situación de fortuna nos permite extraer del patrimonio espiritual*

10 Para la influencia de la Reforma Universitaria de Córdoba en México véase Gortari, 2005; Casanova Cardiel y Cano Menoni, 2018.

11 Para el proceso de la Reforma Universitaria véase Portantiero, 2018 a.

*de la especie (...). Para ello, los estudiantes de derecho, agrupados en centro gremial, como cuadro a su concepto de la solidaridad específica, toman sobre sí la empresa de corregir este divorcio anacrónico entre la universidad y el pueblo, disponiéndose –como medida previa– a divulgar los conocimientos recogidos durante sus largos estudios, conscientes de que servirán a la república, al fortalecer la conciencia jurídica de sus ciudadanos<sup>12</sup>.*

Desde Córdoba, la Reforma, y con ella el movimiento extensionista, se esparció a otras universidades argentinas. El tópico de la solidaridad continental latinoamericana, en la retórica y la práctica de los estudiantes, estuvo en la base de la capacidad del movimiento para expandirse hacia Perú, Chile, Venezuela, Cuba, Brasil y México.

Si bien se puede encontrar en **México** la presencia de la extensión en la ley que crea la Universidad Nacional en 1910, las actividades extensionistas realizadas en esa casa de estudios comienzan con el rectorado de José Vasconcelos en 1920<sup>13</sup>. La política extensionista de esta Universidad formó parte del impulso que la gestión de Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública (1921-1924) dio a la educación popular y a las instituciones culturales mexicanas en una etapa de construcción de un proyecto educativo capaz de responder a las necesidades de un país que emergía de un conflicto bélico, con una población analfabeta en cerca del 80%, dispersa en un amplio territorio y fragmentada en situaciones desiguales (Cano Menoni, 2019 p. 533). De tal manera, el significativo “extensión universitaria” se constituyó en sinónimo de “compromiso social”.

A mediados de la década del 30 los pasantes de Medicina de la Universidad (ya autónoma) presentaron un proyecto de servicio social en las comunidades rurales carentes de servicios de salud. El proyecto fue autorizado por el presidente Cárdenas (1934-1940) quien dio instrucciones para que el Departamento de Salubridad Pública aportara el presupuesto necesario, y por convenio se estableció el Servicio Médico Social como un requisito académico para obtener el título de Médico Cirujano en esa Universidad en 1936. De tal manera se formalizó una práctica que se proponía contribuir a atender las necesidades de las comunidades vulnerables, al mismo tiempo que a la formación académica y la capacitación profesional del estudiante.

El proceso de institucionalización universitaria implicó también una mayor profesionalización de las acciones de extensión, cada vez menos basadas en el voluntarismo. La participación extensionista masiva se organizó progresivamente mediante el sistema de Servicio Social, que siguió un desarrollo propio y paralelo (Cano Menoni, 2019, p. 542). Progresivamente otras instituciones de educación superior mexicanas, inspiradas en la experiencia de

12 Citado en Portantiero, 2018 b. p. 60.

13 Véase Mendoza Cornejo, A. (1992, pp. 12-14)

la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) iniciaron esfuerzos para reglamentar e impulsar el Servicio Social.<sup>14</sup>

En 1945 se sanciona la “Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, relativo al Ejercicio de las Profesiones” y allí, en el capítulo VII, queda definido el Servicio Social como una actividad temporal, obligatoria para la graduación en todas las carreras y en interés de la sociedad y el Estado, que se mantiene hasta el día de hoy<sup>15</sup>. Mendoza Cornejo sostiene que esta reglamentación se dio en un contexto de desmovilización, cuando el Servicio Social pierde su “misticismo de transformador revolucionario” y “pasó a la condición de simbólico en la mayoría de las universidades estatales”, y debieron pasar dos décadas para que se integre plenamente a las políticas públicas (Mendoza Cornejo, A. 1992, pp. 15-17). Si bien la aplicación concreta del Servicio Social ha sufrido diversas falencias y obstáculos burocráticos, y no siempre genera proyectos de aprendizaje-servicio en sentido estricto, es –sin embargo– uno de sus antecedentes más destacados.

A fines de la década del 60 y comienzos de los 70, la emergencia del protagonismo juvenil –enmarcado en un movimiento revolucionario europeo y latinoamericano, desde la revolución cubana al mayo francés– se manifestó en diferentes movimientos sociales y políticos. El movimiento estudiantil de los años 60 fue, sin duda, el portavoz de las reivindicaciones más radicales en el sentido de la intervención social de la universidad (De Souza Santos, 2019, p. 81). Se expresó en la creación de nuevas formas de solidaridad social lideradas por Centros de Estudiantes o agrupaciones juveniles universitarias, movimientos sociales vinculados a ellas o cátedras universitarias. Un ejemplo fue la experiencia de la Universidad de Buenos Aires entre 1973 y 1974, donde muchas cátedras modificaron los planes y programas de estudio con el objetivo de vincular la universidad a un proyecto económico, político y cultural de desarrollo. También se realizaron experiencias comunitarias relacionadas con los sectores populares (Sozzani, 2007).

Por otra parte, el llamado a la práctica tuvo otra vertiente de orientación social y política que consistió en la innovación de la “responsabilidad social de la universidad”, que asumió matices y perspectivas diferentes.

En el marco de la oleada conservadora que empezó a difundirse con más insistencia en los 80, en muchas universidades la “responsabilidad social” se fue reduciendo a los vínculos con la industria. Sin embargo, en el caso latinoamericano, la tradición de reformismo universitario y la especificidad de las relaciones de las universidades con sus ámbitos de

14 Véase este proceso en Mendoza Cornejo, A. (1992)

15 Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucionales, relativo al ejercicio de las profesiones en la ciudad de México. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de mayo de 1945. Última reforma en 2018. Recuperada de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208\\_190118.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf)

pertenencia hicieron que se mantuvieran los programas de orientación social, sobre todo comunitaria (De Souza Santos, 2019, p.80).

*La concepción del compromiso social universitario y la intervención reformista en los problemas sociales continuó vigente en el imaginario simbólico de muchas universidades, y tendió a reforzarse en períodos históricos de transición democrática*

La concepción del compromiso social universitario y la intervención reformista en los problemas sociales continuó vigente en el imaginario simbólico de muchas universidades, y tendió a reforzarse en períodos históricos de transición democrática. Uno de los ejemplos es el de la Universidad de Brasilia,

cuyo rector –al dar inicio a una política de extensión muy avanzada en 1986– afirmó:

*la política de la universidad debe combinar el máximo de calidad académica con el máximo de compromiso social [...] Lo que caracterizará el producto, por lo tanto, es su calidad, su condición de élite, pero lo que caracterizará su uso es su amplio compromiso —su condición antielitista—. (Citado en De Souza Santos, 2019, p.86).*

En un contexto de generalización de procesos de transición a la democracia a fines de la década de 1980 y de creciente aumento de la participación social y cívica, las universidades recobraron sus autonomías, seriamente afectadas durante los periodos dictatoriales de la década anterior<sup>16</sup>. En muchas instituciones se desarrollaron procesos de renovación curricular y las actividades de extensión cobraron nueva vitalidad. Centros de Estudiantes y organizaciones estudiantiles independientes comenzaron a desarrollar actividades de voluntariado que, en algunos casos, convergían con los programas formales de extensión y, en otros, se desarrollaban en paralelo a ellos.

Durante los años 90, y como consecuencia de la aplicación de las políticas neoliberales en la región, grandes sectores de la población de América Latina se encontraron en una grave situación de exclusión, con sus derechos básicos sistemáticamente vulnerados. Esta situación avivó el debate y la reflexión sobre la misión social de las instituciones de educación superior (Perez, D. & otros 2009).

16 En los países que vivieron dictaduras, la crisis institucional se manifestó a partir de la supresión de la autonomía universitaria y la limitación de la producción y divulgación del pensamiento libre y crítico, poniendo a las instituciones al servicio de proyectos modernizantes autoritarios, mientras que en los países democráticos de la región, cuando se impuso el neoliberalismo como modelo global del capitalismo, estuvo relacionada con la competencia de la universidad pública en el emergente mercado de los servicios universitarios, obligándolas a buscar nuevas dependencias (Boaventura, 2019, p.124).

En ese escenario, varias universidades latinoamericanas multiplicaron y/o reformularon las iniciativas de compromiso social, muchas en respuesta a problemas sociales acuciantes, a través de proyectos de Extensión y Transferencia o proyectos de Voluntariado, sostenidos en el tiempo, con diferentes niveles de articulación curricular. En otras instituciones de educación superior estas interacciones se implementaron como requisito obligatorio de acreditación de algunas cátedras o carreras, o se reglamentaron como condición para la graduación.

A partir de la experiencia pionera de México, otros países de la región incluyeron como política pública el requerimiento del servicio social, adoptando diferentes formatos: obligatorio para todos los graduados de la universidad o solo para algunas carreras.

En **Colombia** el Servicio Social Obligatorio, creado en 1949 a partir del Decreto 3842, estableció el “año rural” como requisito para obtener el título de Medicina (reemplazando el internado). Su finalidad era que la población de las zonas rurales y aisladas tuvieran acceso a los servicios de atención primaria en salud. En 1981 la Ley 50 del 27 de mayo modificó el concepto de “año rural” por el de Servicio Social Obligatorio y se reglamentó para el conjunto del territorio nacional, en todas las carreras tecnológicas y universitarias.<sup>17</sup>

**El Salvador** también requiere de los graduados universitarios la prestación de tareas en beneficio de la comunidad. De acuerdo al artículo 2 de la Ley de Educación Superior promulgada por el decreto 522 de 1995, “la *proyección social es el medio a través del cual el quehacer académico interactúa con la realidad social*”.<sup>18</sup> En conformidad con ello, el artículo 19 de la referida ley estipula que haber realizado el servicio social constituye uno de los requisitos de los estudiantes para poder graduarse en cualquier institución del país.

En **Venezuela**, la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, aprobada en 2005, comprende por Servicio Comunitario:

*la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad.*

Esta normativa establece entre sus fines: “*fomentar en el estudiante la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana*”, “*enriquecer la actividad*

17 Ley 50 del 27 de mayo de 1981, por la cual se crea el Servicio Social Obligatorio en todo el Territorio Nacional colombiano. Diario Oficial. Año CXVIII. N. 35794. 7, julio, 1981. pág. 16. Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1604717>

18 Ley de Educación superior. D.L. N° 522, del 30 de noviembre de 1995, publicado en el D.O. N° 236, Tomo 329, del 20 de diciembre de 1995. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/f32fffa1afba9cdd5dc4e9b3f55604382adff1af.pdf>

*de educación superior a través del aprendizaje-servicio” y “formar, a través del aprendizaje-servicio, el capital social en el país”<sup>19</sup>.*

Este último, es el único caso en el que se explicita en la legislación nacional que las acciones de servicio social deben adoptar la forma del aprendizaje-servicio, aunque muchas de las experiencias universitarias latinoamericanas constituyen, de hecho, ejemplos de esta práctica pedagógica.

Hay otros países donde el requisito del servicio social es sólo para algunas carreras, como es el caso de **Nicaragua**. Si bien este país instituyó la práctica mediante la “Ley creadora del Servicio Social Obligatorio”<sup>20</sup> de abril de 1968 para los graduados de la enseñanza secundaria y superior, sólo se reglamentó (en el último caso) ese mismo año, para los profesionales de la salud. De acuerdo al Decreto N° 17 se establece el servicio social como requisito previo a la expedición del Título Profesional para los egresados de las Escuelas de Medicina, Odontología, Farmacia, la Carrera de Tecnología Médica y cualquiera otra carrera relacionada con el Sector Salud en cualquier Universidad del país, legalmente instituida después de haber cumplido todas sus obligaciones académicas<sup>21</sup>.

**Bolivia, Ecuador y Perú** también incluyen la obligatoriedad del servicio social, para estudiantes de Medicina, como requisito para la habilitación del servicio profesional.<sup>22</sup>

En otros países, donde la obligatoriedad del servicio social no se estipula en la legislación nacional, se estableció en las propias instituciones, como es el caso costarricense. La Universidad de **Costa Rica** desde 1975 estableció el Trabajo Comunal Universitario (TCU) cuya estrecha vinculación curricular con las acciones solidarias lo convirtieron en uno de los modelos de aprendizaje-servicio en la región.

*Creado por decisión de la comunidad universitaria en 1971-72 consiste en la obligatoriedad de todo estudiante, para graduarse, de ofrecer un número determinado de horas de trabajo a la comunidad en proyectos interdisciplinarios en los que, con la guía de un*

- 
- 19 “Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior”. Gazeta Oficial Nro.38.272 del 14 de septiembre de 2005. Recuperada de <http://www.ucv.ve/en/organizacion/rectorado/direcciones/dicori/leyes-y-reglamentos/ley-de-servicio-comunitario-del-estudiante-universitario.html>
- 20 Ley creadora del Servicio Social Obligatorio. Aprobada el 3 de abril de 1968. Publicado en la Gaceta No. 81 del 4 de abril de 1968. Recuperado de [http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/\(\\$All\)/2E0E9F278CCE7415062571F800649620?OpenDocument](http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/($All)/2E0E9F278CCE7415062571F800649620?OpenDocument)
- 21 Reglamento de la Ley Creadora del Servicio Social Obligatorio del sector salud. Decreto N°. 17, aprobado el 05 de noviembre de 1968. Publicada en La Gaceta No. 256 del 08 de noviembre de 1968. Recuperado de [http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/\(\\$All\)/23DB8CE7E46629C7062571FD00676FB3?OpenDocument](http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/23DB8CE7E46629C7062571FD00676FB3?OpenDocument)
- 22 Para la legislación respectiva véase Bendezu-Quispe, G., León, F., Moreno J., Inga-Berrosipi F. (2020) “Características del servicio social para profesionales médicos en los estados andinos”. En Revista electrónica Medwave 2020;20(2): e7848 doi: 10.5867/medwave.2020.02.7848. Recuperado de <https://www.medwave.cl/link.cgi/medwave/revisiones/revisiontemas/7848.act?ver=sindisenio>

*profesor, los estudiantes se vinculan crítica y creativamente con la comunidad, para contribuir con la solución de problemas y necesidades. (González, 1998).*

También en **Argentina**, durante los últimos 20 años se han establecido requisitos obligatorios de diversas formas de servicio comunitario: en la Universidad Nacional de General Sarmiento en 1995, en la Universidad Nacional de Río Cuarto en 2009, en la Universidad de Buenos Aires en 2010, en la Universidad de Mar del Plata y la Universidad Nacional de La Pampa en 2011, en la Universidad de Avellaneda en 2013, en la Universidad de Río Negro y la Universidad Nacional de Cuyo en 2017 (Tapia, 2018).

En muchos casos, estas prácticas antecedieron a su conceptualización como experiencias de “aprendizaje-servicio, tal como lo expresa una docente:

*Al hacer el Laboratorio<sup>23</sup> apuntábamos a la formación profesional, y nos dimos cuenta de que estábamos haciendo aprendizaje-servicio cuando encontramos el concepto” (citado en Giacomini, 2012, p.79).*

Otras instituciones de Educación Superior, sin incorporar el requisito de obligatoriedad, incentivan la realización de prácticas solidarias por parte de su estudiantado. Un ejemplo es el de la Universidad de Caxias do Sul (**Brasil**) que, desde su creación en 1967 sostiene una fuerte vinculación comunitaria. En el año 2000, en esa casa de estudios, se desarrollaban más de un centenar de proyectos de investigación dirigidos específicamente a resolver problemáticas de distintas áreas (jurídica, salud, psicología, asistencia social, cultura y deporte) discutidas o propuestas por la comunidad.<sup>24</sup>

La Universidad Católica de **Perú**, por su parte, ha incorporado la propuesta del aprendizaje-servicio como estrategia para actuar sobre el entorno desde la formación y generar conocimiento desde la práctica.<sup>25</sup>

En **México**, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey concibe la inclusión del aprendizaje-servicio en su modelo educativo, como una oportunidad para profesionalizar el Servicio Social a través de un componente curricular.<sup>26</sup>

La Pontificia Universidad Católica de **Chile**, una de las instituciones pioneras en la in-

23 Materia obligatoria en el inicio de todas las carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina).

24 Cf. Pauletti, R. (2001) El aprendizaje-servicio: una experiencia universitaria en Brasil. In Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional Escuela y Comunidad. La Propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional Escuela y Comunidad (pp. 81-85) República Argentina.

25 Véase García Serra, O. y Villaseca Chávez, M. (2008) La experiencia de la Universidad Católica de Perú. In Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. “Antología 1997-2007” (pp.274-277) Buenos Aires, República Argentina.

26 Cf. Recuperado de

[http://www.cca.org.mx/apoyos/formacion\\_c/02\\_profesores/info\\_esp/03\\_Aprendizaje\\_Servicio/manual\\_operativo\\_AS.pdf](http://www.cca.org.mx/apoyos/formacion_c/02_profesores/info_esp/03_Aprendizaje_Servicio/manual_operativo_AS.pdf)



corporación del aprendizaje-servicio en la región, sostiene un equipo interdisciplinario de profesionales y estudiantes que asesora a docentes de las diferentes unidades académicas para implementar la metodología de aprendizaje-servicio en proyectos que impacten positivamente en las comunidades y en la formación de los estudiantes<sup>27</sup>.

Existen también iniciativas de voluntariado social que alientan la actividad solidaria de los jóvenes. En 1973 **Jamaica** estableció el Servicio de Juventud Nacional (National Youth Service, NYS por sus siglas en inglés) que consiste en un grupo de programas manejados en colaboración entre el gobierno e instituciones privadas, dirigidos a personas de entre 17 y 24 años. Suspendido entre 1983 y 1994 y relanzado en 1995, el NYS desde 2001 ha funcionado bajo el auspicio del Ministerio de Educación, Juventud y Cultura (Ochoa, 2010).

Ejemplos de la participación solidaria de los jóvenes, impulsada desde asociaciones civiles u organizaciones sociales, muchas veces vinculadas a Universidades, son las experiencias de UNISOL-Asociación Civil Universidad Solidaria - **Brasil**, fundada en 1995 en San Pablo, y Opción **Venezuela** creada en 2002 e integrada por estudiantes y profesionales universitarios. (Perez, D. & otros, 2009, p. 118)

Todas estas, y otras experiencias de intervención de los jóvenes universitarios, constituyen diferentes formas de asumir una interacción creativa con la comunidad y aporta -a la formación- la reflexión sobre cuestiones que hacen a la agenda pública, al desarrollo de iniciativas sociales y/o políticas públicas, y una visión problematizadora de la realidad local, base para el desempeño más eficaz, más justo y más solidario de cualquier profesión. En los proyectos de aprendizaje-servicio de calidad

*las propuestas de desarrollo se ponen en diálogo con diferentes actores de la sociedad, es decir, se incluye a la sociedad como actor, se analiza cuáles son las propuestas que son promovidas explícitamente, o aquellas que tienen dificultades y por ello no pueden articularse como demanda de necesidades o propuestas. Esto es muy diferente a simplemente “difundir” a la sociedad lo que la Universidad investiga y acotarlo a eso. (Giacomini 2012, p. 40)*

Como hemos analizado, a lo largo del siglo XX, se han desarrollado diferentes formas institucionales que sustentan el compromiso social como un rasgo común de la educación superior latinoamericana.

A más de 100 años del movimiento reformista de Córdoba, en el marco de las problemáticas y demandas del siglo XXI, se ha vuelto a agitar la reflexión acerca del vínculo entre

---

27 Véase un balance de estas prácticas en Anuario A+S (2020) de la Universidad Católica de Chile. Recuperado de <https://user-eku1m4o.cld.bz/Anuario-A-S>

las instituciones de educación superior y la sociedad. En la agenda de debates acerca de la “misión social” universitaria se cuentan: la discusión acerca de la nominación que adopta “compromiso social”, “responsabilidad social universitaria”, etc.; las distintas formas de la articulación de las prácticas de investigación y docencia con estrategias de intervención social; el diálogo entre “conocimientos académicos” y “saberes populares” y la relevancia social de la producción científica y técnica y de la formación profesional, entre otros.<sup>28</sup>

*Las prácticas de aprendizaje-servicio constituyen, en este marco, espacios pedagógicos innovadores que vinculan docencia, investigación y extensión, y que –en el proceso– devuelven a la sociedad soluciones basadas en el conocimiento, la ciencia y la técnica*

Las prácticas de aprendizaje-servicio constituyen, en este marco, espacios pedagógicos innovadores que vinculan docencia, investigación y extensión, y que –en el proceso– devuelven a la sociedad soluciones basadas en el conocimiento, la ciencia y la técnica. Este particular encuentro

entre el proceso de producción y distribución de conocimiento y las necesidades sociales, constituye un insumo para la propia Universidad y una posibilidad para que los estudiantes aprendan en una experiencia de trabajo real.

En la educación superior latinoamericana se ha generado un variado espectro de alternativas para incluir prácticas de aprendizaje-servicio en el currículo y los programas de investigación, tomando la forma de trabajos prácticos dentro de cursos disciplinares, cursos articulados en torno a prácticas de aprendizaje-servicio, pasantías en organizaciones comunitarias, prácticas pre-profesionales en comunidad, programas interdisciplinarios de atención a problemáticas sociales o ambientales o programas de investigación articulados con prácticas de aprendizaje-servicio<sup>29</sup>.

## B.2 - Experiencias educativas solidarias en la Educación Básica

En América Latina, como señala Tapia (2006), las experiencias que articulan educación y solidaridad emergieron, en general, a partir de desarrollos locales más que por influencias externas, y las prácticas de aprendizaje-servicio antecedieron a la reflexión teórica sobre ellas.

28 Para una revisión detallada de estas temáticas véase Boaventura, 2019, p. 80 y sig., Tapia, 2018, p. 123 y sig.; Perez, D. & otros, 2009, p. 34 y sig.

29 Véanse ejemplos concretos de estas distintas modalidades en Tapia, 2018, p.39-57.

*A diferencia de otros movimientos de reforma e innovación educativa que se dieron en casi toda América Latina durante los 90, por influjo –sobre todo– de los organismos internacionales, el aprendizaje-servicio nació “de abajo hacia arriba”*

A diferencia de otros movimientos de reforma e innovación educativa que se dieron en casi toda América Latina durante los 90, por influjo –sobre todo– de los organismos internacionales, el aprendizaje-servicio nació “de abajo hacia arriba”.

En el contexto latinoamericano, muchas instituciones educativas se aproximaron históricamente a la realidad social; en principio, para intentar mitigar la pobreza o responder a algunos de los desafíos que plantea la inequidad de la región. La fuerte tradición solidaria se manifestó tempranamente en actividades habituales en las escuelas como campañas solidarias, viajes llevando ayuda a zonas aisladas, carenciadas o afectadas por emergencias ambientales, apoyo a las escuelas rurales, etc. Las experiencias de aprendizaje-servicio, plantea Tapia (2018) son muy anteriores a su caracterización como tales y se nutren de las tradiciones culturales de cada país.

Hacia los años 80, varios países de América Latina experimentaron transiciones de gobiernos autoritarios a democráticos<sup>30</sup>. La formación en la participación cívica, los derechos humanos y los valores asociados a la democracia se volvió, entonces, imperativa para acompañar estos procesos políticos en la educación de las nuevas generaciones. Varias investigaciones refieren la necesidad de que la escuela participe activamente en la construcción de la ciudadanía en los jóvenes, sobre todo en cuanto a las prácticas políticas y su significado.<sup>31</sup>

“Ciudadanía”, hoy, es un significante amplio, asociado a otras palabras clave como participación, democracia, convivencia, disciplina, autoridad, politicidad, cuyo sentido van cargando, discutiendo y definiendo las mismas investigaciones.

El concepto de ciudadanía en América Latina, entre la reflexión teórica y las realidades vividas y sufridas en la región, asociadas a las crisis económicas y la violencia política, se vio enriquecida por un componente de protagonismo de los propios actores. Como señala Giorgetti (2007, p. 41):

30 En América Latina, la llamada “tercera ola de democratización” llegó a: República Dominicana y Ecuador, en 1978; Perú 1980; Honduras 1981; Bolivia 1982; Argentina 1983; El Salvador 1984; Guatemala, Brasil y Uruguay 1985; Paraguay y Panamá 1989; y Chile 1990.

31 Véase Núñez, P. y Fuentes, S. (2015). “Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)”. *Espacios en Blanco*, vol. 25, N° 2, pp. 351-372. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852015000200006&lng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852015000200006&lng=es)

*Ciudadanía y educación articulan de una manera nueva, donde los destinatarios son, a su vez, los protagonistas de cada etapa y los que construyen el conocimiento. En ese marco, los proyectos de aprendizaje-servicio constituyen una experiencia innovadora en ciudadanía y en educación, ya que proveen un fortalecimiento de los aprendizajes curriculares y un compromiso con la sociedad con un fuerte protagonismo de los jóvenes en cada instancia.*

Las experiencias educativas solidarias se revelaron, en este contexto, como potenciadoras de la formación de un liderazgo juvenil activo y una ciudadanía integral a partir de la participación comunitaria desde edades tempranas.<sup>32</sup> El aprendizaje-servicio no considera a los niños y jóvenes como “ciudadanos del futuro”, sino que subraya la necesidad de promover su participación, compromiso y liderazgo en el presente. Educar en ciudadanía requiere más que conocer las normas legales y los principios éticos; el desarrollo de este tipo de proyecto permite a los estudiantes conectar actividades y resultados tangibles con las necesidades de cambio, analizar la vinculación entre problemas emergentes y cuestiones estructurales, entre las problemáticas sociales y las situaciones de injusticia social y económica, y entre la acción social y el compromiso ciudadano. (Tapia, 2006, p.150)

Por otro lado, en países de nuestra región, con creciente fragmentación social y educativa, se encuentran evidencias de que los proyectos institucionales de aprendizaje-servicio impactan positivamente en la inclusión y retención escolar. La experiencia de una decena de años de política pública que se sostuvo en Argentina en la promoción del aprendizaje-servicio, da cuenta de que estas prácticas pueden considerarse una herramienta de inclusión educativa ya que

*alientan el protagonismo de todas y todos los estudiantes, aún aquellos con capacidades diversas o en condiciones de máxima vulnerabilidad socio-educativa (...) para convertir a los estudiantes de “destinatarios” en “protagonistas” participativos y solidarios de proyectos de desarrollo local (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 3)*

*En la Educación Básica, los proyectos educativos solidarios se iniciaron en las propias instituciones: en la escuela media (Argentina, Chile y Bolivia, por ejemplo) o en la escuela primaria (como fue el caso de Uruguay)*

En la Educación Básica, los proyectos educativos solidarios se iniciaron en las propias instituciones: en la escuela media (Argentina, Chile y Bolivia, por ejemplo) o en la escuela primaria (como fue el caso de Uruguay). A veces

32 Véanse algunas experiencias en Giorgetti, D. (2007) (Comp.) Educar en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio. Buenos Aires: CLAYSS.

por propia decisión institucional, como parte de la misión o el proyecto pedagógico de la institución, a instancias de la comunidad o de alguna organización de la sociedad civil, o estimuladas por una política pública.

A partir de las prácticas iniciales de acciones solidarias protagonizadas por estudiantes que articulaban con aprendizajes, en algunos países de la región comenzaron a extenderse este tipo de prácticas con mayor o menor grado de formalidad.

En ciertos casos, se establecieron como requisito obligatorio de la promoción de los estudiantes, varios promovieron –mediante políticas públicas– la expansión de experiencias educativas solidarias, y también existen ejemplos en los que fueron las organizaciones de la sociedad civil las que, muchas veces en alianza con las instituciones de gobierno, colaboraron en la difusión de estas prácticas.

Como requerimiento para obtener el título de la escuela media, el servicio social estudiantil fue establecido en Panamá, República Dominicana, Colombia, Nicaragua, El Salvador y Costa Rica. En casi todos los casos el requisito se cumple con un número de horas de servicio comunitario que no siempre constituyen prácticas de aprendizaje-servicio en sentido estricto.

En **Panamá** la Ley 47 de **1946**, Orgánica de Educación, establece como requisito para el otorgamiento del título, el Servicio Social Estudiantil en V y VI años de la Educación Media, de los centros oficiales y particulares del país. Por Resuelto N° 1003 del Ministerio de Educación (31 de agosto de **1998**) se reglamenta el Servicio Social Estudiantil y fija el requisito de una carga horaria de 80 horas entre el V y VI año durante el ciclo lectivo, de las cuales el estudiante está obligado a cumplir un 80%. En 2000 por Resuelto N° 1846 se flexibiliza la cantidad de horas requeridas para los estudiantes de centros educativos nocturnos y con necesidades especiales, a 40 horas.<sup>33</sup>

En **República Dominicana** se estableció en **1988** el Servicio Social Estudiantil como requerimiento para obtener el título de Bachiller, en cualquiera de las modalidades del Nivel Medio, por Ordenanza 4-88 del Ministerio de Educación.

En 2003 la Ley No. 179-03<sup>34</sup> reglamenta un período de treinta (30) horas en actividades de reforestación en los lugares que disponga la Secretaría de Estado de Medio Ambiente y Recursos Naturales, en el marco de las 60 horas de trabajo comunitario que debe desarrollar cada estudiante del nivel medio, en el segundo grado del segundo ciclo.

33 Para consultar la legislación véase: Sue González, A. (2012) “Marco jurídico de la educación en Panamá”, p. 388 y 392. Recuperado de: [https://iptlaspalmas.weebly.com/uploads/1/2/7/9/12795050/marco\\_marco\\_juridico.pdf](https://iptlaspalmas.weebly.com/uploads/1/2/7/9/12795050/marco_marco_juridico.pdf)

34 Ley N° 179-03 Recuperada de

<https://www.inaipi.gob.do/transparencia/phocadownload/base-legal/Ley%20establece%20Treinta%20Horas%20Actividades%20Reforestacion%20para%20Obtener%20Titulo%20Bachiller.pdf>

En **1994**, a través de la Ley General de Educación del Ministerio de Educación Nacional **colombiano**, se establece que los estudiantes de educación media prestarán un servicio social obligatorio durante los dos grados de estudios que la componen: el décimo y el undécimo. Esta ley (115/94) establece, en su artículo 30, entre los objetivos de la educación media, la “vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno”, y concibe el servicio social estudiantil como “un componente curricular exigido para la formación integral del estudiante”<sup>35</sup>.

Dos años más tarde se reglamenta, por Resolución N° 4210 del Ministerio de Educación Nacional, ochenta horas de acción social en los últimos años de la educación media, y se establece que los proyectos pedagógicos de servicio forman parte del currículum y del proyecto educativo institucional.<sup>36</sup>

En **1996, Nicaragua** por medio de la Ley 217 “Ley General del Medio Ambiente y los Recursos Naturales” (Art. 36) establece que para la obtención del grado académico de bachillerato se requiere la realización de un número mínimo de horas de práctica o servicio ecológico<sup>37</sup>.

En **El Salvador**, el Decreto N° 917, Ley General de Educación (1996) estipula en su artículo 26 que los estudiantes de Educación Media obtendrán el grado de bachiller una vez cursado y aprobado el plan de estudios, que incluye Servicio Social Estudiantil.<sup>38</sup>

En 2019, por Decreto presidencial N° 4 de 2019, se reglamentó el servicio social estudiantil de educación media entendido como

*la actividad que tiene como propósito contribuir a la formación integral del estudiante y de servicio a los demás, que permite a este, descubrir y desarrollar conciencia crítica y de solidaridad; así como sus capacidades ciudadanas, productivas, académicas, a través de proyectos prioritariamente educativos que impulsen el desarrollo personal y social a nivel institucional, comunitario y nacional.”*<sup>39</sup>

Y establece como áreas prioritarias las de ambiente, alfabetización, arte, cultura, recreativas, prevención, deportivas y sociales, educación y científicas.

35 Ley General de Educación del Ministerio de Educación Nacional. Ley 115, del 8 de febrero de 1994. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000259.pdf>

36 Resolución N° 4210 del Ministerio de Educación Nacional, del 12 de setiembre de 1996. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-96032\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-96032_archivo_pdf.pdf)

37 Ley General del Medio Ambiente y los Recursos Naturales. Ley 217 del 27 de marzo de 1996. Recuperado de: [http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/\(\\$All\)/1B5EFB1E58D7618A0625711600561572?OpenDocument](http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/($All)/1B5EFB1E58D7618A0625711600561572?OpenDocument)

38 [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_el\\_salvador\\_0197.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_el_salvador_0197.pdf)

39 Decreto N° 4. Reglamento Especial del Servicio Social Estudiantil de Educación Media. Publicado en Diario Oficial de El Salvador, 31 de Enero de 2019. Recuperado de <https://sv.vlex.com/vid/decreto-no-4-reglamento-775355949>

En **Costa Rica**, en **1997**, la Ley N° 7.739 Código de la Niñez y la Adolescencia<sup>40</sup> establece, entre los deberes de las personas menores de edad que se encuentren en el sistema educativo, brindar un servicio a su comunidad mediante programas que cada centro educativo desarrolle para tal efecto, conforme a los lineamientos del Ministerio de Educación Pública. La ley dispone también que el mencionado servicio será requisito para optar al título de bachiller en enseñanza media.

En el año 2000, el Consejo Nacional de Educación reglamenta el “Servicio Comunal Estudiantil” entendiéndolo por tal la participación de los estudiantes durante treinta horas reloj, en el ciclo lectivo, en programas, proyectos y actividades que favorezcan su desarrollo personal y social y contribuyan a la solución de problemas comunales<sup>41</sup>.

Dos años más tarde, por decreto 30226 del Presidente de la República y el Ministro de Educación Pública se reafirma que Servicio Comunal Estudiantil constituye un requisito para los estudiantes de colegios académicos que cumplirán con esta obligación en décimo año, mientras en los colegios Técnicos lo harán en undécimo año.<sup>42</sup>

En Venezuela, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, de 1999, establece que *“además de los requisitos legales establecidos para la obtención del título de bachiller o de técnico medio, se deberá exigir a cada alumno su participación en una actividad que beneficie al respectivo plantel o a la comunidad.”*<sup>43</sup>

Como hemos visto, muchas de las legislaciones de servicio obligatorio se establecieron en el marco de las llamadas “reformas de los noventa”, término que remite al proceso histórico de las reformas educativas en América Latina que se inició en el año 1990 con la declaración de Jomtien (Tailandia).

En los distintos foros donde se discutieron las políticas educativas<sup>44</sup>, se señalaron –para el caso latinoamericano– como principales carencias y/o dificultades: la exclusión de los jóvenes del sistema escolar, el analfabetismo, la falta de equidad educativa, la centralización de

40 Ley N° 7.739 Código de la Niñez y la Adolescencia. Recuperado de:

[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_costa\\_rica\\_0673.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_costa_rica_0673.pdf)

41 Reglamento del Servicio Comunal Estudiantil. Acuerdo 50-200 del Consejo Nacional de Educación, del 24 de octubre de 2000. Recuperado de <https://mep.janium.net/janium/Documentos/8714.pdf>

42 [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/costa\\_rica\\_-\\_decreto-30226-mep.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/costa_rica_-_decreto-30226-mep.pdf)

43 Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 36.787, 15 de septiembre de 1999. Decreto N° 313. Artículo 27. Recuperado de

<https://docs.venezuela.justia.com/federales/reglamentos/reglamento-general-de-la-ley-organica-de-educacion.pdf>

44 Existieron cuatro cumbres Iberoamericanas de Educación: la de 1991, en Guadalajara (México); la de 1992, en Guadalupe (España); la de 1993, en Salvador de Bahía (Brasil); y la de 1995, en Buenos Aires (Argentina). Tras estas cumbres, en La Habana (Cuba) en 1999 se realizó la IX Conferencia Iberoamericana de Educación. El proceso culminó en el año 2000, en Dakar, con el Pronunciamiento latinoamericano por una educación para todos.

la gerencia educativa, la falta de recursos financieros, la falta de formación docente, el escaso tiempo dedicado a los aprendizajes en la escuela y la necesidad de recursos tecnológicos.

Con sus luces y sombras, sus herencias y sus fracasos, este proceso puso en primer término la importancia de la educación a escala global, y agitó el debate sobre las políticas y la calidad educativa<sup>45</sup>. Entre las líneas fundamentales, las reformas señalaban la necesidad de la participación comunitaria, si bien pudo interpretarse como una estrategia de los estados y los organismos internacionales para descargar la responsabilidad de la educación a otros (familias, comunidades, docentes, empresarios y OSC), la propuesta también habilitó la discusión sobre la relación escuela-comunidad y la inclusión de otros actores para movilizar la educación, con distintos resultados en los diversos países.

En este escenario, las diferentes normativas sobre servicio obligatorio tuvieron impactos disímiles en los sistemas educativos y en la formación ciudadana y solidaria de los estudiantes. En algunos países, las leyes fueron acompañadas por orientaciones y capacitaciones específicas que permitieron consolidar la articulación entre las acciones solidarias y los aprendizajes curriculares y alentaron la multiplicación de iniciativas. En otros casos, el requisito de servicio no llegó a implementarse efectivamente a nivel nacional, o se burocratizó excesivamente. El hecho de tener que medir el número de horas de servicio realizadas, no siempre contribuyó al desarrollo de proyectos sustentables ni con verdadero sentido social (Ochoa, 2009). Sin embargo, varios proyectos de servicio social, comunitario o estudiantil constituyeron experiencias de aprendizaje-servicio en sentido estricto donde se evidencia un verdadero protagonismo de los estudiantes, una acción solidaria efectiva que responde a las necesidades comunitarias, con una articulación planificada con los contenidos curriculares.

Otros países latinoamericanos si bien no establecieron requisitos obligatorios, implementaron políticas públicas de promoción del aprendizaje-servicio, como Argentina, Chile y Uruguay. En el itinerario recorrido en la implementación de estas políticas se advierten períodos o etapas de fuerte decisión política o de retraimiento de los apoyos institucionales, marcadas por los vaivenes político-económicos.

En la **República Argentina**, existe una política pública que, desde fines de los años 90 –con sus discontinuidades y interrupciones– alentó y visibilizó las experiencias de aprendizaje-servicio, generó instancias de capacitación e intercambio y producción de materiales específicos.

---

45 Para un balance de las reformas véase Javier Herrera Cardozo (2017) "Reformas educativas en Latinoamérica: huellas y camino a seguir". Recuperado de <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/70>



Esta política se concretó en el año 1999, con la creación del Programa Nacional “Escuela y Comunidad” en el Ministerio de Educación de la Nación, que se transformó –en 2003– en el Programa Nacional “Educación Solidaria” (que incluía también a las instituciones de Educación Superior), dando continuidad a la línea de trabajo sobre aprendizaje-servicio que se venía desarrollando. En este sentido, el nuevo Programa continuó convocando anualmente a los Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario, iniciados en 1997 y que progresivamente se hicieron más masivos. Estos eventos sumaron a la audiencia nacional, docentes, equipos técnicos y especialistas de otros países latinoamericanos, y al día de hoy se siguen realizando en Argentina.

Desde sus orígenes, el Programa apuntaba a sumar referentes latinoamericanos; como lo atestigua la organización de los Foros Educativos MERCOSUR junto con el área respectiva del Ministerio<sup>46</sup>.

Otra línea de continuidad la constituyó la dirección de María Nieves Tapia, referente de la promoción del aprendizaje-servicio a nivel local e internacional, y de la mayor parte de su equipo.

Una de las principales innovaciones que surgió del Programa “Escuela y Comunidad” fue la creación del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” en el año 2000, con el objetivo de dar visibilidad, reconocer y valorar las experiencias educativas solidarias que se estaban desarrollando a nivel nacional, y alentar a otras instituciones educativas a implementarlas.

Esta línea de acción, para la promoción del aprendizaje-servicio, que constituyó también una herramienta fundamental para recabar, compilar y sistematizar información sobre las múltiple y variadas experiencias desarrolladas por las instituciones educativas, fue replicada por otros países latinoamericanos.

En 2002, el Ministerio de Educación de Chile convocó a un concurso de reconocimientos a las mejores prácticas de aprendizaje-servicio. Este evento se repitió en los años siguientes, y en 2006 se creó el Premio Bicentenario “Escuela Solidaria”, con el objetivo central de dar visibilidad y reconocimiento público a las prácticas solidarias que realizan los estudiantes, fomentar la práctica de la solidaridad como parte del currículum escolar, vincular los valores de solidaridad y democracia y sistematizar experiencias para facilitar su difusión y replicación<sup>47</sup>.

En 2007 el Ministerio de Educación de Uruguay, entrega el “Premio Nacional de Educación Solidaria”, y en 2014 el mismo Ministerio y la ANEP (Administración Nacional de Edu-

46 Véase Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, pp. 96-97.

47 Eroles D. (2007) Visibilidad y reconocimiento de la solidaridad estudiantil en Chile. Premio Bicentenario Escuela Solidaria. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de <https://docplayer.es/15685765-Visibilidad-y-reconocimiento-de-la-solidaridad-estudiantil-en-chile-premio-bicentenario-escuela-solidaria.html>

cación Pública) convocan, junto con el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) y la Asociación “El Chajá”, al Concurso “Educación Solidaria”. En el curso del año 2021, se ha lanzado una nueva edición de este evento<sup>48</sup>.

En 2008, Ecuador lanza el “Premio Presidencial Escuelas Solidarias” que se entrega al año siguiente. El concurso fue organizado por el Programa de Escuelas Solidarias del Ministerio de Educación de Ecuador, cuya propuesta pedagógica apuntó a vincular los conocimientos desarrollados en el aula con el servicio solidario a la comunidad.<sup>49</sup>

La experiencia argentina reveló la multiplicidad de experiencias que se estaban desarrollando en las instituciones educativas de manera informal, antes de que se convirtiera en una práctica promovida desde el Estado. Muchas eran de aprendizaje-servicio en sentido estricto, pero otras constituían proyectos de investigación escolar en el ámbito comunitario, campañas de recolección de alimentos, ropa o útiles, para responder a una emergencia puntual, campañas de concientización o experiencias de servicio comunitario institucional, que tenían potencial como puntos de partida de un proyecto de aprendizaje-servicio. Como señala Giorgetti (2021) en Argentina existió un vínculo “dialéctico” en la construcción del movimiento del aprendizaje-servicio:

*las escuelas que desarrollaban experiencias nutrían de ejemplos y aplicación práctica a los conceptos teóricos propuestos, en tanto estos mismos conceptos (...) se probaban en la práctica y se modificaban (Giorgetti, 2021, p. 26).*

Incluso los mismos equipos técnicos del Ministerio (entre los que se contaba el autor mencionado y quien escribe el presente capítulo) reconocían que aprendían de lo que hacían las escuelas.

Esta experiencia, desarrollada en el corazón del sistema educativo, condujo a la inclusión del aprendizaje-servicio de manera explícita en la Ley de Educación Nacional de 2006<sup>50</sup>.

En el caso de **Chile**, a fines de los 90, y tras el final de la dictadura (1973-1990), el Estado promovió la realización de experiencias educativas vinculadas a la comunidad, con el objetivo de paliar las desigualdades y formar ciudadanía en las escuelas. Para ello, en el Ministerio de Educación se crearon los programas “Proyecto Montegrande” y “Liceo Para Todos”.

---

48 Cf. <https://uruguay.clayss.org/es/uruguay/concurso>

49 Cf. [https://clayss.org.ar/boletines\\_anteriores/24/noticia05\\_24-2009.htm](https://clayss.org.ar/boletines_anteriores/24/noticia05_24-2009.htm)

50 En su artículo 32, la Ley de Educación Nacional promueve la “acción solidaria” y las “actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios para cooperar en el desarrollo comunitario” y, en el artículo 123, propone específicamente “aprendizaje-servicio”. Cf. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Programa Educación Solidaria (2007) “10 años de aprendizaje y servicio solidario en Argentina”.

El primero se implementó en 1997, con el objetivo de mejorar la calidad a través de la innovación educativa y la equidad en la educación media. Propiciaba la formación de redes de intercambio entre los liceos que atendían a una población vulnerable y distintos organismos de la sociedad civil, para la realización de proyectos solidarios con y hacia la comunidad<sup>51</sup>.

El Programa “Liceo Para Todos”, creado a mediados del año 2000, se focalizaba en las escuelas medias más desfavorecidas y con un alto índice de deserción, con la meta de garantizar doce años de escolaridad para todos los estudiantes. Para ello, promovió que cada liceo –de acuerdo con su realidad particular– implementara acciones tendientes a la retención escolar y que contribuyeran al desarrollo comunitario, mediante redes de apoyo con organizaciones sociales. Durante el año 2001 se implementó una capacitación para los docentes de los Liceos que se proponían trabajar con proyectos de aprendizaje-servicio en colaboración con el Programa Nacional “Escuela y Comunidad” del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina<sup>52</sup>. Al año siguiente, el Ministerio de Educación de Chile convocó a un concurso de reconocimiento a las mejores prácticas de aprendizaje-servicio.

En 2006, como señaláramos, el mismo Ministerio y la Comisión del Bicentenario de Chile, lanzan el Premio Bicentenario “Escuelas Solidarias”<sup>53</sup>

A diferencia de los casos anteriores, la promoción del aprendizaje-servicio en **Uruguay** comenzó con la iniciativa de una organización de la sociedad civil: el Centro de Voluntariado de Uruguay (CVU)<sup>54</sup>. Desde su creación en 2002, en un clima de ebullición de organizaciones sociales que comenzaron a emerger en el país en los últimos años de la dictadura (1973-1985) y se incrementó a partir de aquel momento, el CVU tomó contacto con los referentes argentinos.

Como señaláramos más arriba, las experiencias de aprendizaje-servicio suelen preceder a su conceptualización y se nutren de las tradiciones culturales nacionales. En el caso uruguayo podemos mencionar las “misiones sociopedagógicas”, desarrolladas entre 1945 y 1971 por estudiantes y profesionales en “rancheríos” rurales, que concentraban a la población más pobre del país y las múltiples experiencias de colegios católicos en actividades de servicio comunitario (Giorgetti, 2021: 8).

---

51 Cf. Ministerio de Educación, Proyecto Montegrande (2000) Proyecto Montegrande, de cada liceo un sueño. Santiago de Chile.

52 Cf. Marshall, T. (s/f) “Aprendizaje-servicio y calidad educativa” En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. “Antología 1997-2007” Buenos Aires, República Argentina pp. 235-240.

53 Cf. Eroles, D. (s/f) “El Premio Bicentenario “Escuelas Solidarias”. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. “Antología 1997-2007” Buenos Aires, República Argentina pp. 241-244.

54 Para la evolución del aprendizaje-servicio en Uruguay retomo el análisis de Lasida y Miguez, 2021.

Este *background* facilitó la apropiación de la propuesta por parte del sistema educativo y la fructífera alianza con sus autoridades estatales. En el desarrollo del aprendizaje-servicio en Uruguay se articularon los esfuerzos de organizaciones de la sociedad civil locales y regionales (desde los inicios, CLAYSS participó en la capacitación de docentes y formadores uruguayos, a través de su plataforma argentina), responsables del gobierno de la educación y organismos intergubernamentales.

Otra diferencia con las experiencias de Argentina y Chile fue que, en Uruguay, el aprendizaje-servicio se formalizó inicialmente en la escuela primaria y sigue teniendo allí su mayor potencial. También, a diferencia de aquellas, señalan Lasidas y Miguez (2021, p. 43) que la estrategia de implementación del aprendizaje-servicio en Uruguay “*evidencia la fuerte articulación ONG-Estado con una lógica top-down” o desde arriba*”, que se manifiesta en que la propuesta de llevar adelante un proyecto de aprendizaje-servicio llega a la escuela tras un proceso de múltiples aprobaciones de las autoridades educativas.

Luego de un periodo de debilitamiento del soporte institucional a la promoción de experiencias educativas solidarias (2008-2014) –en el que, sin embargo, existía una red docente que continuaba acompañando la propuesta–, con el apoyo de la organización local El Chajá, se funda la sede Uruguay de CLAYSS y se crea una oficina con estructura propia. Esta iniciativa, apoyada por la OEI, desde 2015, retoma y amplía el trabajo anterior de asesoramiento a las escuelas en la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio y promoción de la propuesta en el sistema educativo, en articulación con las autoridades educativas y OSC.

Tal como ocurrió en el caso argentino y chileno, los concursos de experiencias educativas solidarias permitieron visibilizar las prácticas concretas y apoyarlas con la validación de los referentes del sistema político.

Hay, en América Latina, otros casos en que las organizaciones de la sociedad civil que promueven el voluntariado estudiantil, han jugado un importante papel en la promoción del aprendizaje-servicio en los países en que desarrollan su acción, como por ejemplo CEBOFIL (Centro Boliviano de Filantropía) en Bolivia<sup>55</sup>, Alianza ONG en República Dominicana<sup>56</sup> y Faça Parte en Brasil<sup>57</sup>. Esta última organización coordinó en 2003 el lanzamiento del “Sello Escuela Solidaria”, que convocó a todas las escuelas de ese país a autoevaluar y certificar sus prácticas solidarias, en alianza con el Ministerio de Educación federal, el Consed (Conselho

---

55 Cf Landers, S. “El aprendizaje-servicio en Bolivia” (s/f). In: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. “Antología 1997-2007” (pp. 254-258). Buenos Aires, República Argentina.

56 Cf. Then Marte, A. “Construcción de una iniciativa de fomento del voluntariado juvenil en aprendizaje-servicio en la República Dominicana” (s/f). In Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. “Antología 1997-2007” (pp. 259-263). Buenos Aires, República Argentina.

57 Cf. Villela, M. (Coord.) (2001) *Sonhando juntos*. Sao Paulo: Faça Parte. Instituto Brasil Voluntario.

Nacional de Secretários de Educação), Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNESCO, UNICEF y OEI. (Tapia y Ochoa, 2015).

Un párrafo aparte merece el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) creado en Argentina en el año 2002 para promover el aprendizaje-servicio, cuando el Programa Escuela y Comunidad había sido discontinuado en el Ministerio de Educación Nacional. CLAYSS, que desde su propia denominación afirmó su vocación latinoamericana y solidaria,

*nació para acompañar y servir a los estudiantes, educadores, y organizaciones comunitarias que desarrollan o quieren implementar proyectos educativos solidarios o de aprendizaje-servicio.*<sup>58</sup>

Sus acciones, lideradas por María Nieves Tapia, permitieron sostener las experiencias argentinas haciéndose cargo de la organización de los Seminarios internacionales cuando el Ministerio dejó de financiarlos y hasta la fecha. Paralelamente abrió la opción de formar a equipos técnicos, docentes y directivos, en el nivel básico y también en el superior, y promover estas prácticas en el escenario latinoamericano como hemos visto en el caso de Uruguay, pero también en Perú, Ecuador, Venezuela, Colombia, México, entre otros.

### C. Influencias y lazos pedagógicos. Entre la tradición y la innovación

A fines de los 60, en la convergencia entre la tradición de “aprender haciendo” de John Dewey (en un escenario de movilización por los derechos civiles y la protesta juvenil, en los campus norteamericanos), con el pensamiento de Freire, se formaliza en Estados Unidos el

*Las tradiciones de educación popular latinoamericanas acompañaron el tránsito hacia el aprendizaje-servicio en muchos países, pero también estas experiencias abrevaron en otras teorías, modelos o corrientes pedagógicas que, a través del tiempo, influyeron en la construcción de una masa crítica para pensar los proyectos educativos solidarios*

término “aprendizaje-servicio” (“service-learning” en inglés), y desde mediados de la década siguiente esta propuesta pedagógica comienza a difundirse también en América Latina (Tapia, 2018, p. 11)

Como hemos señalado, las tradiciones de educación popular latinoamericanas acompañaron el tránsito hacia el aprendizaje-servicio en

58 Cf. <https://clayss.org/es/node/1>

muchos países, pero también estas experiencias abrevaron en otras teorías, modelos o corrientes pedagógicas que, a través del tiempo, influyeron en la construcción de una masa crítica para pensar los proyectos educativos solidarios, con distintos perfiles, sin perder sus características identitarias centrales: protagonismo de los estudiantes, acciones concretas de servicio para atender problemáticas diagnosticadas junto a la comunidad y planificadas con intencionalidad pedagógica.

Durante los 70 y los 80 el avance de la ciencia cognitiva impactó fuertemente en las teorías y estudios pedagógicos y se difundieron los trabajos sobre estrategias de pensamiento, metacognición y diferencias entre pensamiento de expertos y principiantes<sup>59</sup>. Bajo ese paraguas se recuperaron los planteamientos vigotskianos y se difundieron los trabajos referidos a las estructuras cognitivas y su relación con los aprendizajes significativos de conceptos<sup>60</sup>.

Como teoría psicológica que se ocupa de los procesos que el individuo pone en juego para aprender en el aula, el aprendizaje significativo se define como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con aspectos relevantes presentes en la estructura cognitiva del aprendiz (conocimientos previos o ideas de anclaje) de forma no arbitraria y sustantiva. En esta interacción los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los conocimientos previos de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevas ideas de anclaje, más potentes y explicativas, que servirán de base para futuros aprendizajes.<sup>61</sup>

La idea del aprendizaje significativo, con más de cuarenta años de vigencia, sigue estando presente en el diálogo de docentes, especialistas en diseño curricular e investigadores en educación, en ocasiones de manera crítica. En Latinoamérica se extendió –fundamentalmente– durante las décadas del 80 y 90, en el marco de las reformas educativas.

El aprendizaje significativo como proceso en el que se comparten, intercambian y negocian significados (aunque la teoría lo reduce al docente-estudiante como protagonistas del evento educativo) puede ser retomada y amplificada a los distintos actores de las experiencias educativas solidarias. La importancia atribuida, en el aprendizaje significativo, a la metacognición, la participación activa y el análisis crítico del que aprende de su propio proceso cognitivo, sustenta también el proceso de reflexión, uno de los aspectos que conforman un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad.

---

59 Cf. Fly Jones, B. (1987) *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique.

60 Véase para la teoría del aprendizaje significativo, los estudios clásicos: Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós; y Novak, J. & Gowin, B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

61 Véase Rodríguez Palmero, M. L. (2004) “La teoría del aprendizaje significativo” *First Int. Conference on Concept Mapping*. Pamplona, Spain. Recuperado de <https://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf>

Otra de las influencias pedagógicas más potentes fue la de Lev Vigotsky. Muchos de los conceptos fundamentales de la psicología de Vigotsky –tales como mediación, práctica y actividad– impactaron fuertemente en las concepciones educativas desde finales de la década de los 80. En Latinoamérica comenzaron a circular en la década siguiente, cuando se tradujo al castellano la primera obra de este pensador ruso, publicada en 1934<sup>62</sup>.

En el caso del aprendizaje-servicio, sus teorías aportan fundamentos en relación a la importancia de la comunicación y la cooperación entre los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje como una estrategia de instrucción eficaz, la motivación como aquello que da sentido al aprendizaje, y el trabajo cooperativo como forma de aprender mejor que en un marco individual.

El concepto de “zona de desarrollo próximo”<sup>63</sup> de Vigotsky, que sostiene la importancia decisiva del contexto en el que se verifica el aprendizaje, también contribuye a otorgar sustento teórico a la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Por su parte, investigaciones de especialistas inspirados en Piaget han sostenido la interacción entre pares, que sustentan perspectivas diferentes acerca de un problema, como un medio eficaz para inducir el desarrollo cognitivo (Tudge, 1993).

Como señalan Moll, L. y Greenberg, J. (1993) uno de los aportes más importantes de Vigotsky es la propuesta de que el pensamiento humano se debe entender en sus circunstancias sociales e históricas concretas. Al estudiar las relaciones entre las actividades productivas (relacionadas con el trabajo) con las de aprendizaje (relacionadas con la escuela) estos autores han puesto énfasis en la interdependencia del aprendizaje de los estudiantes con los recursos proporcionados socialmente para apoyarlo. También han demostrado los efectos positivos de la contribución a la tarea del aula de diferentes actores comunitarios, cuyos conocimientos se integraron al trabajo de los estudiantes y se convirtieron a su vez en temas de análisis. En este tipo de experiencia, que comparte características con las del aprendizaje-servicio, los docentes “aprenden” que existen conocimientos valiosos más allá del aula y que la enseñanza a través de la comunidad, representada por sus actores y saberes, puede convertirse en parte de la rutina escolar. Los investigadores mencionados sostienen que

*desarrollando las redes sociales que conectan a las aulas con las fuentes exteriores, movilizándolo los fondos de conocimiento podemos transformar a las aulas en contextos más avanzados para la enseñanza y el aprendizaje. (Moll, L. y Greenberg, J. 1993, p. 398)*

62 Vigotsky, L. (1995) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Fausto.

63 Vigotsky define esta categoría como la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la capacidad de resolver problemas independientemente) y el nivel de desarrollo potencial (determinado por la capacidad de resolver problemas con la guía de adultos o pares más capacitados).

Afirman, también, que la creación de redes significativas entre la vida académica y social a través de actividades concretas de aprendizaje en el aula, puede mejorar lo que sucede “dentro de sus muros”. La propuesta del aprendizaje-servicio sostiene, además, que a través de las acciones solidarias también se puede transformar lo que sucede “fuera” de ella.

Otros modelos pedagógicos y estrategias didácticas (influidos por una postura constructivista en la concepción del aprendizaje) que proponen el aprendizaje centrado en el descubrimiento o la solución de problemas reales, los juegos de simulación, análisis de casos, trabajo en equipos cooperativos, comunidades de aprendizaje, aprendizajes por proyectos, aprendizajes situados o basados en problemas (ABP)<sup>64</sup> comparten con el aprendizaje-servicio un trabajo sistemático e intencionado en la articulación de los aprendizajes con el “hacer”, la vinculación de la teoría con la práctica, el papel protagónico de los estudiantes y la redefinición del rol del educador.

Sin embargo, las experiencias educativas solidarias agregan un componente esencial: la proyección comunitaria. Veamos algunos ejemplos.

En el estudio de casos o método de casos los estudiantes construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real; en un proyecto de aprendizaje-servicio se trabaja efectivamente sobre casos reales pero, además de la intencionalidad pedagógica, existe la intención solidaria de atender y mejorar, junto a otros, la situación planteada.

El aprendizaje basado en problemas, es una estrategia de enseñanza en la que se presentan y resuelven problemas del mundo real, donde es el docente quien selecciona las situaciones problemáticas; en el caso del aprendizaje-servicio se propone que esa situación sea construida como problemática a partir de un diagnóstico participativo que involucre a los estudiantes e interpele a los actores comunitarios.

Como en el aprendizaje situado, los estudiantes aprenden en el aula y en el territorio, pero en una experiencia educativa solidaria, trabajan y aprenden “con” y “de” la comunidad y de todos los sujetos involucrados en el proyecto.

Un proyecto de aprendizaje-servicio supone que en las acciones solidarias se desarrollan los contenidos curriculares, descubriendo, aplicando y profundizando conceptos disciplinares en situaciones reales, orientados a la resolución de carencias comunitarias concretas. El conoci-

---

64 Véanse, para estos modelos y estrategias de enseñanza: Morine, H. & Morine, G. (1992) El descubrimiento: un desafío a los profesores. México D.F: Santillana-Aula XXI; Deva, J. I (1983) Crecer y pensar. Barcelona: Paidós; Pozo Municio. J. I. & otros (1998) La solución de problemas; Litwin E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Buenos Aires: Paidós.



*Un proyecto de aprendizaje-servicio supone que en las acciones solidarias se desarrollan los contenidos curriculares, descubriendo, aplicando y profundizando conceptos disciplinares en situaciones reales, orientados a la resolución de carencias comunitarias concretas*

miento de la comunidad y sus necesidades reales y sentidas, la acción mancomunada “con” (y no “para”) los otros, la acción solidaria efectiva en la atención de las problemáticas, constituyen elementos básicos de un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad y aportan a las distintas opciones metodológicas

cas el compromiso con una sociedad más justa, la formación en una ciudadanía solidaria y el desarrollo de perfiles profesionales responsables ante la sociedad.

A la propuesta de que la escuela proporcione a los estudiantes

*oportunidades para que elijan, adopten reflexivamente un contexto, una vivencia para transitar, concibiéndolos como una posibilidad que contradiga la sensación del observador casual, furtivo (Litwin E. 2008, p. 20)*

el aprendizaje-servicio promueve, además, que se les ofrezca la oportunidad de colaborar en la transformación de ese contexto.

La misma autora asegura que enseñar por proyectos o por problemas, adoptando un enfoque interdisciplinario, puede convertirse en una respuesta a la solicitud de hacer más desafiante y provocativo el conocimiento (Litwin 2008, p. 47). El potencial de una enseñanza “más allá de las disciplinas” está siendo debatido hace tiempo, tanto en relación a la educación básica como a la educación superior.

En este último caso, el compromiso social se viene expresando en nuestra región en formas de investigación y docencia, articuladas con prácticas de intervención social, como la investigación-acción<sup>65</sup>. Estas prácticas incluyen la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación que involucran a las comunidades y a las organizaciones sociales, en la medida en que la solución de los problemas puede beneficiar los resultados de la investigación (De Souza Santos, 2019, p. 166).

El abordaje de los problemas sociales implica, en su complejidad, una necesaria integración disciplinar que va en línea con la lógica transdisciplinar que en la actualidad rige en la

65 La investigación-acción propuesta por Kurt Lewin, hacia 1940, tiene un sólido arraigo en América Latina retomada por Fals Borda como investigación-acción participativa, que se desarrolló especialmente en las décadas de 1960 y 1970.

producción científica. A diferencia de la multidisciplinariedad que estudia el objeto propio de una disciplina por parte de otras disciplinas a la vez, y de la interdisciplinariedad que promueve la transferencia de métodos de una disciplina a otra, la acción transdisciplinar:

*se manifiesta y produce interactiva y complementariamente entre, a través y más allá de la disciplinariedad, simultáneamente, en diversos niveles de la realidad, integrando y complementando conocimiento de todas en favor de una comprensión del mundo, en los términos en que actualmente se problematiza... (Almarza Riquez, 2003, p. 10)*

De tal manera, en los proyectos que vinculan aprendizaje, investigación y compromiso social, base de las experiencias de aprendizaje-servicio de calidad en la educación superior, las problemáticas sociales se vinculan con los intereses académicos, y la producción del conocimiento científico queda ligado a la satisfacción de las necesidades comunitarias.

*Las líneas de investigación participativa y la articulación entre aprendizaje y compromiso social responden a las demandas del siglo XXI, de una educación más centrada en la producción de conocimiento socialmente significativo, en la resolución de problemas sociales y en la búsqueda de una reorientación solidaria de la relación universidad-sociedad*

Las líneas de investigación participativa y la articulación entre aprendizaje y compromiso social responden a las demandas del siglo XXI, de una educación más centrada en la producción de conocimiento socialmente significativo, en la resolución de problemas sociales y en la búsqueda de una reorientación solidaria de la

relación universidad-sociedad.<sup>66</sup>

Por otra parte, las prácticas de aprendizaje-servicio, en sí mismas, pueden considerarse estrategias educativas innovadoras. Como analiza Edith Litwin (2008, p. 66) las propuestas innovadoras reconocen fuentes de inspiración diversa: en desarrollos teóricos referidos al aprender (como fue el caso de las corrientes constructivistas) o en experiencias que cuestionan los desarrollos tradicionales y abordan los contenidos de forma novedosa y eficaz, exploran de manera diferente los temas o proponen actividades que “bordean” el currículum. Otras innovaciones se inspiran en el cambio que algunas estrategias pueden sustentar al romper con los tiempos y los espacios curriculares tradicionales. La misma autora sostiene que:

*Entendemos como innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y /o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación (ciudadanía y participación) y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos*

66 Véase ejemplos en este sentido en Giacomini (2012)

*de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones. Más de una vez las innovaciones recogen las mejores propuestas de la historia de la pedagogía e intentan imponer experiencias pasadas que fueron verdaderas creaciones, en su momento, pensadas en nuevos contextos y realidades. (Litwin, 2008, p. 65)*

Si acordamos con esta definición, el aprendizaje-servicio constituye una práctica innovadora. Un ejemplo de cómo esta propuesta pedagógica puede adecuarse a diferentes situaciones y contextos, es la vitalidad que ha conservado en el curso de la pandemia de COVID que se desató en 2019, cuando las clases presenciales fueron suspendidas o se adoptó la bimodalidad presencial-virtual. En este sentido, muchas experiencias que ya se estaban desarrollando, u otras que se iniciaron para atender específicamente los problemas derivados de la enfermedad, adoptaron la modalidad *on line* asegurando actividades de aprendizajes situados y relevantes, vinculadas a la participación estudiantil, la responsabilidad cívica y el compromiso comunitario, además de vehiculizar los intereses de las nuevas generaciones en los desarrollos tecnológicos y el encuentro a través de las redes sociales.<sup>67</sup>

*La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio también ha demostrado su versatilidad y adaptación a diversos contextos institucionales, heterogéneos en cuanto a sus cometidos, cultura y formas de funcionamiento*

La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio también ha demostrado su versatilidad y adaptación a diversos contextos institucionales, heterogéneos en cuanto a sus cometidos, cultura y formas de funcionamiento.

En América Latina, las modalidades de implementación de esta propuesta, en la educación formal, han tenido una enorme diversidad en relación a las tradiciones nacionales y se han modificado, a lo largo de las décadas, en función de los cambiantes contextos sociales, económicos y políticos.

Encontramos, como hemos visto, modelos que se sustentan en el cumplimiento de un requisito de horas de servicio para la graduación, en la escuela media o en la universidad. En estos casos no siempre ha habido consistencia entre la letra de la ley y las políticas públicas, ni entre la normativa y las prácticas institucionales y, por otro lado, esta obligatoriedad

67 Véase Strait, J. & Nordyke, K. (2015) eService-Learning. Creating Experiential Learning and Civic Engagement Through Online and Hybrid Courses. Sterling, Virginia: Stylus Publishing y Tapia, M. R. (2021) Ventanas abiertas al aprendizaje y servicio solidario virtual: cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario mediados por tecnologías. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS; Bogotá: Educapaz, Libro digital, PDF. Recuperado de [https://clayss.org/sites/default/files/material/Colombia\\_A-S\\_Pandemia.pdf](https://clayss.org/sites/default/files/material/Colombia_A-S_Pandemia.pdf)

puede convertir las prácticas en un mero requisito para cumplimentar. Si bien algunas instituciones han aprovechado la normativa para generar programas institucionales de aprendizaje-servicio de calidad, no pareciera que este fuera el escenario mayoritario.

De todas maneras, la preocupación por integrar a la educación la formación en la ciudadanía activa y solidaria está presente en la región desde fechas tempranas, y –recientemente– en varios países como Argentina, Chile, Ecuador, Venezuela y Uruguay, se ha incorporado explícitamente en las políticas educativas el concepto “aprendizaje-servicio”. (Tapia y Ochoa, 2015, p. 94).

En otros casos existen marcos normativos o institucionales en los que se desarrollan proyectos obligatorios de actividad social (como el “CAS”–Creatividad, Acción, Servicio del Bachillerato Internacional) o, específicamente, de aprendizaje-servicio, como fue el caso de los proyectos sociocomunitarios solidarios en Argentina.

Encontramos también experiencias educativas solidarias que se realizan en forma obligatoria por decisión institucional: algunas escuelas han establecido programas de aprendizaje-servicio solidario en los que deben participar todos los estudiantes de la institución, o los de determinados cursos. Por ejemplo, el Colegio Concepción, de la ciudad homónima de Chile<sup>68</sup> o la Escuela de Comercio “Carlos Pellegrini”, dependiente de la Universidad de Buenos Aires que estableció en 1996 el Programa de Acción Solidaria obligatorio (PAS)<sup>69</sup>.

Hay, además, una multiplicidad de instituciones educativas de la región donde se realizan experiencias solidarias vinculadas al aprendizaje en materias determinadas, por la propia iniciativa de sus docentes, en forma obligatoria o voluntaria.

## C- Balance y desafíos

Se han desplegado, a lo largo del presente capítulo, los orígenes, itinerarios y modalidades de las diferentes propuestas que articularon y articulan, en nuestra región, educación y solidaridad. Para concluir, daremos una breve mirada a algunos de los desafíos que se presentan hacia el futuro. Elegimos tres: el primero, la importancia de la comunicación y vinculación de todos aquellos actores que, en el extendido ámbito de nuestra región (y también del resto del planeta) trabajan y promueven propuestas de aprendizaje-servicio; luego consideraremos la solidaridad como un imperativo de nuestro tiempo; y, finalmente, abordaremos algunos elementos que permiten transitar las experiencias solidarias como propuestas para la mejora educativa.

---

68 <https://educacionparalasilididad.com/2016/11/08/experiencia-del-colegio-concepcion-en-chile-aprender-sirviendo-aprendizaje-servicio/>

69 <http://www.cpel.uba.ar/index.php/informacion-institucional-info>

## C.1- La articulación en redes

El contexto mundial, hoy dominado por la globalización neoliberal, no se reduce a ella: hay espacio para articulaciones regionales, nacionales e internacionales basadas en la reciprocidad y el beneficio mutuo. Como afirma De Souza Santos (2019)

*La nueva transnacionalización alternativa y solidaria se apoya ahora en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en la constitución de redes nacionales y globales donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros nuevos compromisos sociales, locales, nacionales y globales. (De Souza Santos 2019, p. 153):*

*En los últimos años se han creado en nuestros países redes de educadores, instituciones educativas y organizaciones públicas y privadas, que promueven el aprendizaje-servicio*

En los últimos años se han creado en nuestros países **redes** de educadores, instituciones educativas y organizaciones públicas y privadas, que promueven el aprendizaje-servicio. Este tipo de vincu-

lación se sustenta en una estructura horizontal de colaboración entre los miembros, donde la complementación de sus capacidades y la sinergia de sus interrelaciones se orientan al logro de metas comunes como la promoción, el aprendizaje mutuo y la investigación sobre la propuesta.

A nivel regional, se construyó la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, fundada en Buenos Aires en 2005. Actualmente está integrada por setenta y cuatro organismos gubernamentales, organizaciones sociales, universidades y organismos regionales de América Latina, Estados Unidos y España. Este modelo abierto, respetuoso de las identidades de cada miembro, tiene como meta alimentar las vinculaciones, sinergias y crecimiento conjunto, partiendo de las asociaciones y prácticas ya existentes. Se propone, además, constituirse como un espacio de aprendizaje, articulación, ejecución, sensibilización e investigación de oportunidades para el desarrollo del aprendizaje-servicio. Promueve la participación de la sociedad civil y la difusión de buenas prácticas en respuesta a las necesidades educativas.<sup>70</sup>

También, en los últimos diez años, se han multiplicado las redes nacionales. La más antigua es la Red Nacional de Aprendizaje Servicio en Chile (REASE)<sup>71</sup>, creada en 2011 por un grupo de académicos y autoridades de instituciones educativas de distintos niveles educativos, para promover, sistematizar e impulsar el enfoque metodológico del aprendizaje-servicio

70 Véase <https://www.clayss.org.ar/redibero.html>

71 Véase <https://www.facebook.com/reasechile>

en Chile (conocido como A+S). Esta Red ha incrementado sistemáticamente el número de miembros, desde los diecisiete participantes originales, hasta los doscientos registrados y adheridos hacia 2016, representantes, en un 85,5% de la Educación Superior (Pizarro Torres & Hasbún Held, 2019, p. 23).

En 2017, y promovida por CLAYSS, se lanzó la Rede Brasileira de Aprendizagem Solidário<sup>72</sup> con la participación de diversas organizaciones sociales, universidades, organismos gubernamentales, investigadores y escuelas, que trabajan en la promoción y el desarrollo del aprendizaje solidario en Brasil. La red cuenta entre sus miembros a la Oficina Brasil de la OEI, junto con organizaciones como Instituto Singularidades, Instituto Unibanco, CENPEC, Instituto Quer, SESC Nacional, y la Secretaría de Educación de São Paulo.

En 2019, se fundó la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario<sup>73</sup> y la Red Uruguaya de Aprendizaje-Servicio<sup>74</sup>. La primera está integrada por once instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil. Allí están representadas la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Iberoamericana, Tecnológico de Monterrey, Colegios Maristas de México Central, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Querétaro y Universidad de Monterrey.

La Red Uruguaya está conformada por representantes de organizaciones de la sociedad civil, instituciones educativas, organismos gubernamentales, regionales e internacionales con sede en Uruguay.

En los dos primeros encuentros realizados participaron representantes de CLAYSS, de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), del Consejo Directivo Central de ANEP (CODICEN), de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA), del Plan CEIBAL, del Centro de Formación en Educación (CFE), la Red Global de Aprendizajes, Universidad Católica del Uruguay (UCU), Universidad de la Empresa (UDE), Instituto de Inclusión Social Adolescente (INISA), Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), organización social IPRU, Asociación Civil El Chajá, América Solidaria y Gurises Unidos.

1Recientemente, a partir de diciembre de 2020, CLAYSS –junto a un grupo de organizaciones locales– está promoviendo la creación de la Red Argentina de Aprendizaje-Servicio. Entre sus propósitos se encuentran: promover y acompañar el aprendizaje-servicio como política de Estado en el país, acompañar estas prácticas en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades y en las organizaciones de la sociedad civil que trabajan con

---

72 Véase <http://facebook.com/RedeBrasileiraAprendizagemSolidaria>

73 Véase <https://sites.google.com/udem.edu.mx/1er-encuentro-de-ayss-mxico/inicio>

74 Véase <https://uruguay.clayss.org/es/uruguay/red>

niños, adolescentes y jóvenes, y constituirse como un espacio de socialización de los aprendizajes y trayectorias de las organizaciones miembro de la Red en la mejora de la calidad e inclusión educativa.

Paralelamente a la constitución de estas redes, y favorecida por estas, se ha comenzado a generar conocimiento e investigación propia sobre la experiencia regional de aprendizaje-servicio<sup>75</sup>. El nacimiento de la primera revista académica en castellano, en 2014, destinada a difundir investigaciones, reflexiones y prácticas de aprendizaje-servicio<sup>76</sup> y la creciente presencia latinoamericana en foros internacionales, son otras tantas muestras de la diseminación y madurez de la propuesta.

En ella, también cobra un rol fundamental la articulación de redes con agentes del gobierno local y organizaciones de la sociedad civil. En el caso argentino, por ejemplo, el Ministerio Nacional gestionó una red con funcionarios designados por los Ministerios provinciales como “referentes jurisdiccionales”. La capacitación y acompañamiento a estos hizo posible implementar acciones a nivel regional, provincial y local y facilitó la llegada de la propuesta al conjunto del sistema.

Por su parte, la constitución de alianzas con organizaciones involucradas a nivel local y nacional con la promoción del aprendizaje-servicio, también permitió difundir más horizontalmente las propuestas y fortalecer la vinculación entre organizaciones locales y escuelas en torno a proyectos de aprendizaje-servicio. Este tipo de articulaciones permite a las instituciones educativas derivar la respuesta a las problemáticas que no pueden o no deben resolver por sí mismas, hacia organismos gubernamentales o no gubernamentales especializados en la temática, aliviando la presión de la demanda social, especialmente sobre las escuelas; facilita el reconocimiento de las necesidades prioritarias de la comunidad y otorga continuidad y sustentabilidad al proyecto (Tapia, 1998, p. 130).

## C.2- La solidaridad como imperativo

En la actualidad, la emergencia de problemas globales en relación a los derechos humanos, el ambiente, el desarrollo sostenible, la alimentación, el agua (y ahora mismo, la enfermedad) constata que ya no hay territorios acotados ni grupos sociales inmunes; los riesgos y las amenazas nos afectan a todos y cada uno. Y, en este escenario, la educación en la solidaridad cobra una importancia vital.

---

75 Véase <https://clayss.org.ar/investigacion.html>

76 RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. Solidaridad, Ciudadanía y Educación. Recuperado de <https://www.clayss.org.ar/ridas.html>

Por otra parte, el debate contemporáneo en sus variadas formas de presentación, (estudios de la subalternidad, estudios poscoloniales, decoloniales) aborda la otredad tanto en sus expresiones teóricas, filosóficas, y éticas como “otros concretos”, minorías culturales, grupos sometidos a formas de dominación, discriminación y/o subalternización. Estas discusiones también atraviesan el campo educativo e informan teorías y prácticas que dan cuenta de estas temáticas.

La “apertura al otro” como señala De Souza Santos (2019) es el sentido profundo de la democratización de la universidad, que va más allá de la democratización en el acceso y la permanencia. En una sociedad donde la calidad de vida se basa en configuraciones cada vez más complejas de saberes,

*la legitimidad de la universidad solo será realizada cuando las actividades hoy mencionadas como de extensión, se profundicen tanto que desaparezcan como tales y pasen a ser parte integrante de las actividades de investigación y de enseñanza.” (De Souza Santos 2019, p.108)*

Los proyectos de aprendizaje-servicio en Educación Superior pueden ser parte de la respuesta a esta problemática<sup>77</sup>.

Las demandas del siglo XXI en la búsqueda de una educación más centrada en la resolución de problemáticas sociales, plantean nuevos desafíos a la docencia y la investigación, como la búsqueda de diálogos entre el conocimiento científico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, de culturas no occidentales, como en nuestro caso los de las comunidades indígenas. Sin embargo, como señala Nieves Tapia (2018), las inercias del paradigma tradicional persisten, los sistemas de formación y promoción docentes no siempre reflejan las nuevas demandas y, en el marco de la creciente globalización de los estudios superiores, las Universidades de la región sufren la presión de responder a los patrones definidos en el Norte, que no suelen tener en cuenta ni evaluar el compromiso social.

Los desafíos para institucionalizar un compromiso social que articule las misiones de docencia, investigación y extensión llevan consigo tanto el reto de superar los obstáculos burocráticos como la revisión de las metodologías pedagógicas y de investigación, la formación de la docencia universitaria y la pertinencia de los currículos.

La adecuada planificación de los programas y proyectos para llevar a cabo un servicio comunitario eficaz, la calidad y pertinencia de los conocimientos aplicados por los estudiantes a la hora de realizar la labor social, la inclusión de actores comunitarios a los procesos

---

77 Véanse en este sentido Giacomini (2012) y Abramovich & otros (2012)



de diagnóstico y resolución de problemas complejos, la incorporación de nuevos espacios y sujetos en los procesos de enseñanza, y la producción de un sistema permanente y flexible de monitoreo y evaluación, son otros tantos desafíos que implica la incorporación del aprendizaje-servicio a la vida universitaria.

*El modelo solidario que propone el aprendizaje-servicio tiene también un fuerte potencial en países con una larga historia de gobiernos autoritarios para la orientación cívica y solidaria en la formación temprana de los estudiantes, ya que promueve la participación activa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social y educativa, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural*

El modelo solidario que propone el aprendizaje-servicio tiene también un fuerte potencial en países con una larga historia de gobiernos autoritarios para la orientación cívica y solidaria en la formación temprana de los estudiantes, ya que promueve la participación activa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social y educativa, la degrada-

ción ambiental y en la defensa de la diversidad cultural.

### C.3 Una educación de calidad para todos, como meta

En los distintos países de América Latina hay, como hemos visto, una larga historia de prácticas educativas solidarias, muchas de las cuales constituyen excelentes modelos de aprendizaje-servicio, tanto de instituciones de Educación Superior como de Educación básica, o impulsadas por organizaciones de la sociedad civil<sup>78</sup>. Sin embargo, es importante tomar en consideración que no cualquier proyecto de servicio a la comunidad es “aprendizaje-servicio” en sentido estricto. Para ello debe desarrollarse atendiendo con igual énfasis a un alto nivel de respuesta a la demanda comunitaria y a los aprendizajes de los estudiantes.

78 Para el caso de Argentina, por ejemplo, véanse una recopilación de experiencias de aprendizaje-servicio ganadoras del Premio Presidencial “Escuelas solidarias” y del Premio “Prácticas solidarias en Educación Superior” en: [https://clayss.org.ar/publicaciones-me\\_argentina.html](https://clayss.org.ar/publicaciones-me_argentina.html). Experiencias de otros países latinoamericanos (Chile, Colombia, México, Uruguay, Ecuador, Guatemala, Perú, Venezuela) pueden encontrarse en: [https://clayss.org.ar/publicaciones-clayss\\_experiencias.html](https://clayss.org.ar/publicaciones-clayss_experiencias.html). Experiencias en Uruguay ver en: <https://clayss.org.ar/uruguay/bibliografia.html>. En Brasil: Gomez da Costa A. C. (2004) Casos e Contos. Viagem por um Brasil solidario. Sao Paulo: Faça Parte. Instituto Brasil Voluntário.

Las prácticas de aprendizaje-servicio de calidad se planifican en función del proyecto educativo institucional y no sólo de las necesidades comunitarias, con la participación de la comunidad educativa, al servicio de una demanda comunitaria efectivamente sentida y a la cual puedan atender los estudiantes. Aprender en este tipo de proyectos, implica involucrarse con los problemas comunitarios con la intención de conocerlos, conceptualizarlos, pensar colectivamente maneras de intervenir y aportar a su solución o mitigación, como estrategia para actuar sobre el entorno desde la formación. Se apuesta, de este modo, a establecer el espacio real como espacio de aprendizaje, tanto para estudiantes como para docentes.

Para garantizar un servicio eficaz es indispensable poner en práctica un diagnóstico participativo, contar con un asesoramiento adecuado que puede lograrse a través de vínculos con organizaciones sociales y actividades adecuadamente planificadas y gestionadas. La totalidad del proceso y el intercambio con los distintos actores, pueden convertirse en oportunidades para aprender.

Hacer posible aprender en el desarrollo de este tipo de prácticas implica, además, generar estrategias que apunten específicamente al aprendizaje. Entre ellas se cuentan la apertura de espacios de reflexión sobre las actividades realizadas y los contenidos puestos en juego o adquiridos en la práctica, y también, el establecimiento de vínculos efectivos entre la problemática diagnosticada y las categorías de las diferentes áreas o disciplinas.

Los criterios que hemos mencionado, y que definen las prácticas de aprendizaje-servicio de calidad, permiten evaluar si las experiencias de intervención comunitaria que se desarrollan en las instituciones constituyen proyectos de aprendizaje-servicio, y establecer estrategias institucionales para optimizarlos (Tapia, 1998: 130).

De igual forma, es fundamental avanzar en relación al monitoreo y evaluación de programas institucionales y prácticas de aprendizaje-servicio y la institucionalización de los mismos. Si bien existen propuestas y experiencias en este sentido<sup>79</sup>, la construcción de pautas de evaluación eficaces y compartidas y procesos evaluativos adecuados y rigurosos propios de la región, sigue siendo otro de los desafíos que afronta el aprendizaje-servicio en América Latina.

---

79 Véase por ejemplo Abramovich y otros (2012: 37-39), Puig (2017), Herrero, M. A. y Ochoa, E. (2020 pp. 35-176), Pizarro Torres V. y Hasbún Held B. (2019).

## Anexo

DÉCADA	PAÍS / REGIÓN	
1900	Argentina	Incorporación legal de la "extensión" en la estructura de una universidad de la región. Se crea el primer órgano formal de extensión en la Universidad de La Plata (1905).
1910	Argentina	Inicio del Movimiento de Reforma Universitaria. Universidad Nacional de Córdoba (1918).
1920	México	José Vasconcelos impulsa la política extensionista en la Universidad Nacional de México.
1930	México	La UNAM se convierte en la primera institución mexicana en formalizar el Servicio Social como requisito para los graduados de la carrera de Medicina (1936).
1940	México	Se reglamenta el Servicio Social obligatorio para todos los estudiantes universitarios por no menos de seis meses (1945).
	Panamá	Se establece como requisito, para el otorgamiento del título en la escuela secundaria, el Servicio Social Estudiantil (1946).
	Colombia	Se establece el Servicio Social Obligatorio como requisito para obtener el título de Medicina (1949).
1950		
1960	Nicaragua	Se sanciona la "Ley creadora del Servicio Social Obligatorio" en 1968 para los graduados de la enseñanza secundaria y superior y se reglamenta, ese mismo año, para los profesionales de la salud.
1970	Jamaica	En 1973, se establece el "Servicio Nacional Juvenil", suspendido entre 1983 y 1994 y relanzado en 1995. Desde el año 2001 funciona bajo el auspicio del Ministerio de Educación, Juventud y Cultura.
	Costa Rica	La Universidad de Costa Rica establece como requisito para graduarse, participar en un proyecto de "trabajo comunal universitario". TCU (1975).
1980	Costa Rica	Se reglamenta el Servicio Social Obligatorio para todas las carreras tecnológicas y universitarias (1981).
	República Dominicana	Se establece el servicio estudiantil como requisito obligatorio para la graduación en la educación media (1988).
1990	Colombia	El servicio social estudiantil se establece como requisito para la graduación secundaria en la legislación educativa (1994).
	El Salvador	la Ley de Educación Superior estipula que haber realizado el servicio social constituye uno de los requisitos que los estudiantes deben poseer para poder iniciar su proceso de graduación en el país (1995).
	El Salvador	Ley General de Educación estipula que los estudiantes de Educación Media obtendrán el grado de bachiller una vez cursado y aprobado el plan de estudios, que incluye Servicio Social Estudiantil (1996).
	Colombia	Se reglamenta el servicio social con una obligación de ochenta horas de acción social en los últimos años de la educación media, y se establece que los proyectos de servicio forman parte del currículum y el proyecto educativo institucional (1996).

DÉCADA	PAÍS / REGIÓN	
1990	Nicaragua	Se establece que todos los estudiantes secundarios deberán realizar un servicio ecológico como requisito para su graduación (1996).
	Costa Rica	El Código de la Niñez y la Adolescencia establece, entre los deberes de las personas menores de edad que se encuentren en el sistema educativo, brindar un servicio a su comunidad, lo cual será requisito para optar al título de bachiller en enseñanza media (1997).
	Venezuela	El Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación establece la obligación de los estudiantes, para la obtención del título de bachiller o de técnico medio, su participación en una actividad que beneficie a la comunidad (1999)..
	Argentina	Se realiza el I Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario (1997). Buenos Aires, Argentina.
	Panamá	Se reglamenta el Servicio Social Estudiantil y se fija el requisito de una carga horaria de ochenta horas (1998).
2000	Argentina	Se crea el Programa “Escuela y comunidad” (1999) y el Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” (2000).
	Chile	En el 2000 se comenzó a promover el aprendizaje-servicio desde las políticas educativas. En 2002, el Ministerio de Educación convocó a un concurso de las mejores prácticas de aprendizaje-servicio, y en 2006 lanzó el Premio Bicentenario “Escuela Solidaria”.
	Costa Rica	Se reglamenta el Servicio Comunal Estudiantil, entendiéndose por tal la participación de los estudiantes durante treinta horas reloj en el ciclo lectivo (2000).
	Argentina	Se crea el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (2002).
	Brasil	A partir del 2002 la OSC Faça Parte promueve la expansión del aprendizaje-servicio en alianza con el Ministerio de Educación Federal y las autoridades educativas locales. En 2003 coordinó el lanzamiento del “Sello Escuela Solidaria”, que convocó a todas las escuelas de Brasil país a autoevaluar y certificar sus prácticas solidarias, en alianza con el Ministerio de Educación Federal, y otros organismos locales e internacionales.
	República Dominicana	Se reglamenta un período de treinta horas en actividades de reforestación, en el marco de las sesenta de trabajo comunitario que deben desarrollar los estudiantes del nivel medio (2003).
	Argentina	Se otorga, por primera vez, el “Premio Presidencial de Prácticas Solidarias en la Educación Superior” (2004).
	Regional	Se otorga, por primera vez, el “Premio Presidencial de Prácticas Solidarias en la Educación Superior” (2004).
	Venezuela	La Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior establece que las acciones de servicio deben adoptar la forma del aprendizaje-servicio (2005).
	Uruguay	En 2002 el Centro del Voluntariado del Uruguay, toma la iniciativa para introducir el aprendizaje-servicio en las escuelas primarias. En 2007 el Ministerio de Educación entrega el “Premio Nacional de Educación Solidaria”.

DÉCADA	PAÍS / REGIÓN	
2000	Ecuador	Se lanza el “Premio Presidencial Escuelas Solidarias” (2008).
2010	Chile	Se crea la Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE) (2011).
	Regional	Se crea la Revista Ridas, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. Primera revista académica sobre aprendizaje-servicio en castellano (2014).
	Uruguay	El Ministerio de Educación y la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) convocan, junto con CLAYSS y la Asociación “El Chajá”, al Concurso “Escuelas Solidarias” (2014).
	Brasil	Se lanza la Rede Brasileira de Aprendizagem Solidário (2017).
	México	Se funda la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario (2019).
	Uruguay	Se crea la Red Uruguaya de Aprendizaje-Servicio (2019).
	El Salvador	Se reglamenta el servicio social estudiantil de educación media (2019).
	Argentina	CLAYSS, junto a un grupo de organizaciones locales, promueve la creación de la Red Argentina de Aprendizaje-Servicio (2020).

## Referencias bibliográficas

Abramovich, A. L., Da Representação, N. & Fournier, Marisa Lis (Comp.) (2012). Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Almarza Riquez, F. (2003). Convergencia transdisciplinar: una nueva lógica de la Realidad. Tharsis, Año 7, Vol. 4, N° 2. (pp.9-22). Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Basilico P. & Luna Kelly M. (2015). Aprendizaje en comunidad: una herencia latinoamericana. In M. A. Herrero & M. N. Tapia (Comp.) Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio (pp. 29-34). Buenos Aires, 26 de agosto de 2015. CLAYSS. Recuperado de: [https://www.clayss.org.ar/JIAS/III\\_jias/Libro\\_IIIJIA-S.pdf](https://www.clayss.org.ar/JIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf)

Casanova Cardiel, H. & Cano Menoni, A. (2018). La Reforma Universitaria de 1918 y sus ecos en la Universidad Nacional Autónoma de México. In E. Rinesi, N. Peluso & L. Ríos (Comp.) Las libertades que faltan: dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918 (pp. 111- 132). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cano Menoni, J. A. (2019). Selección de tradiciones: siete momentos en la historia de la extensión universitaria en la UNAM. In H. Casanova Cardiel, E. González González & L. Pérez Puente (Coord.), Universidades

de Iberoamérica: ayer y hoy (pp. 525-558). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de:

[http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/509/1/CanoJ\\_2019\\_Seleccion\\_de\\_tradiciones.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/509/1/CanoJ_2019_Seleccion_de_tradiciones.pdf)

García Roca, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado*. Santander: Sal Terrae.

García Roca, J. (2005). *Globalización y Solidaridad*. In Departamento Administrativo Nacional de la Economía Solidaria (DANSOCIAL) (Comp.) *Derecho a solidarizarse* (pp. 11- 33) Medellín, Colombia.

Giacomini, S. E. (2012). *La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y el aprendizaje-servicio, una experiencia educativa de aporte al desarrollo local*. (Los Polvorines, Argentina. 1993-2012). Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

González, M. (1998). *La experiencia de Costa Rica desde la Universidad nacional*. In: Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario" (pp.76-80). República Argentina.

Gortari, A. (2005). *El Servicio Social obligatorio en la Universidad mexicana*. In Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7º Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario" (pp.111-113). República Argentina.

Giorgetti, D. (2007). *Hacia un marco histórico de ciudadanía*. In D. Giorgetti (Comp.) *Educación en la ciudadanía*. El aporte del aprendizaje-servicio (pp.23-46). Buenos Aires: CLAYSS.

Giorgetti, D., Lasida, J. & Míguas, F. (2021). *Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay*. CLAYSS. Libro digital, PDF. Recuperado de:

[https://clayss.org/sites/default/files/material/PubliClayss\\_Investigacion\\_Uruguay.pdf](https://clayss.org/sites/default/files/material/PubliClayss_Investigacion_Uruguay.pdf)

Giorgetti, Daniel (2021). *Aprendizaje y servicio solidario en las políticas públicas de Argentina*. In D. Giorgetti & otros (2021) *Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay* (pp. 13-38) Buenos Aires: CLAYSS. Libro digital, PDF. Recuperado de:

[https://clayss.org/sites/default/files/material/PubliClayss\\_Investigacion\\_Uruguay.pdf](https://clayss.org/sites/default/files/material/PubliClayss_Investigacion_Uruguay.pdf)

Herrero, M. A. & Ochoa, E. (2020). *V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS. Libro digital, PDF. Recuperado de:

[https://clayss.org/sites/default/files/material/Libro\\_VJIA-S.pdf](https://clayss.org/sites/default/files/material/Libro_VJIA-S.pdf)

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lasida, J. & Miguez, F. (2021). Procesos de instalación del aprendizaje servicio en Uruguay. In D. Giorgetti & otros (2021). *Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay* (pp. 39-71) Buenos Aires: CLAYSS, Libro digital, PDF.

Mendoza Cornejo, A. (1992) *El Servicio Social Universitario en México. Su filosofía, historia y marco jurídico y vinculación con la sociedad*. México: Editorial Universidad de Guadalajara.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria (2007). *10 años de aprendizaje-servicio en Argentina*. República Argentina.

Ochoa, E. (2010). Aprendizaje-servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. In: *Revista TZHOECOEN*. Año 3, N° 5 (pp. 108-125). Chiclayo, Perú: Universidad Señor de Sipán USS, Buenos Aires-Argentina: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS, Organización de Estados Iberoamericanos OEI Oficina Regional Buenos Aires, Argentina.

Pizarro Torres V. & Hasbún Held B. (2019). "La historia del aprendizaje-servicio en Chile". In V. Pizarro Torres y B. Hasbún Held. (Editoras) *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena* (pp. 18-35) Santiago de Chile: Ediciones CEA-FEN Universidad de Chile. Recuperado de

<https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/953/submission/proof/files/assets/common/downloads/publication.pdf?uni=b1729b188e5d7237a198d99d19b0ab24>

Pizarro Torres V. y Hasbún Held B. (2019) (Editoras) *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*. Santiago de Chile: Ediciones CEA-FEN Universidad de Chile. Recuperado de

<https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/953/submission/proof/files/assets/common/downloads/publication.pdf?uni=b1729b188e5d7237a198d99d19b0ab24>

Perez, D. A., Lakonich, J. J., Cecchi, N. H. & Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires IEC-CONADU Serie Universidad. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20100317010331/2.pdf>

Portantiero, J. C. (2018 a). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria (1918-1938)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Portantiero, J. C. (Comp.) (2018 b) *El proceso de la Reforma Universitaria (1918-1938) Crónicas, Documentos, Testimonios y polémicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Puig Rovira, J., Martín García, X. & Rubio Serrano, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de La Educación*, 2 (4) (pp.122-132). Recuperado de

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/72>

Rivas, C. (2006). Aprendizaje-servicio: aproximación a sus antecedentes en América Latina. In ProPAZ Estudios sobre la nueva Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Creando espacios para la participación (pp.107-113). Caracas: Ediciones Paredes.

de Sousa Santos, B. (2019). Educación para otro mundo posible. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Medellín: CLACSO. Recuperado de CEDALC [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro\\_detalle.php?id\\_libro=1526](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1526)

Sozzani C.E. (2007). Servicio social universitario: una herramienta para la profundización del vínculo entre la universidad y las problemáticas nacionales. Trabajo presentado en VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-106/380>

Tapia, M. N. (1998) Los proyectos de servicio comunitario en la transición hacia EGB 3 y Educación Polimodal. In Ministerio de Educación de la Nación. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario" (pp. 121-138). República Argentina.

Tapia, M.N. (2003). 'Servicio' y 'Solidaridad' en español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. In H. Perold, M. Sherraden, & S. Stroud (Eds.). Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (pp. 147-156) Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa.

Tapia, M. N.& González, A. (2005). La solidaridad como pedagogía: el aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina. In DANSOCIAL (Comp.) Derecho a solidarizarse (pp. 125-170) Medellín, Colombia.

Tapia M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2018). El compromiso social en el currículo de la Educación Superior. Buenos Aires: CLAYSS Libro digital, PDF. Recuperado de [https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf)

Tapia, M. N. & Peregalli, A. (2022). Manual global UNISERVITATE. Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior. CLAYSS (en prensa).

Tapia, M. N. & Ochoa, E. (2015). Legislación y normativa latinoamericana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio. In M. A. Herrero & M. N. Tapia (Comp.) Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio (pp. 91-95). Buenos Aires, 26 de agosto de 2015. Recuperado de: [https://www.clayss.org.ar/JIAS/III\\_jias/Libro\\_IIIJIA-S.pdf](https://www.clayss.org.ar/JIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf)

Todorov, T. (1992). La conquista de América. El problema del otro. México DF: Siglo XXI.



Tudge, J. (1993). Vigotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula (pp. 187-207) In Luis C. Moll (Comp.) Vigotsky y la educación. Buenos Aires: Aique.

Moll, L. & Greenberg, J. (1993) Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza (pp. 171-402). In L.C. Moll (Comp.) Vigotsky y la educación. Buenos Aires: Aique.

Puiggrós, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello. Recuperado de:

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930040039/puiggros\\_de\\_simon\\_rodriguez\\_a\\_paulo\\_freire.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930040039/puiggros_de_simon_rodriguez_a_paulo_freire.pdf)

Mamani Cussy, O. (2011). La Educación Comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad. Revista Integrada Educativa, 4 (2) (pp.197-203). Recuperado de

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432011000200009&Ing=es&tIng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000200009&Ing=es&tIng=es)



## Esther Luna González

*Doctora en Pedagogía con Mención Europea y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora agregada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Investigadora en el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) y en el Instituto de Investigación en Educación (IRE) de la Universidad de Barcelona.*

*Ha realizado numerosas estancias en universidades europeas, americanas y australianas con finalidad docente o investigadora como profesora invitada.*

*Ha coordinado diferentes investigaciones en materia de aprendizaje servicio y mediación y gestión del conflicto, en su mayoría, llevando a cabo investigaciones evaluativas. Así mismo ha publicado sobre estos ámbitos de especialización en revista y editoriales de impacto.*

*Es secretaria del Consejo de Estudios de Pedagogía y coordinadora del Máster Oficial Intervenciones Sociales y Educativas de la Universidad de Barcelona.*

*Es una persona implicada en la comunidad a través de su participación en asociaciones de ámbito local.*

## 5. HISTORIA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EUROPA<sup>80</sup>

Esther Luna González

Universitat de Barcelona

*A ti, Laura Rubio, por todo el impulso en la promoción del aprendizaje-servicio; tus valores y enseñanzas desde el corazón, son una llama que has dejado encendida y es inapagable.*

### Síntesis

El aprendizaje servicio (ApS) tiene su nacimiento en diferentes países a la vez. De una forma paralela, a finales del siglo XIX empiezan a desarrollarse experiencias –tanto en el ámbito formal como no formal– que ponen en relación la institución educativa y la comunidad, con la finalidad de realizar un aprendizaje más significativo y aproximar la realidad comunitaria al centro educativo. Es a partir de estas experiencias que en las instituciones educativas disminuye el absentismo y los conflictos, aumenta el rendimiento escolar y la motivación por el aprendizaje; se implican más en las actividades del centro y la comunidad, aumentando de esta manera su participación en el centro educativo y barrio para la mejora de ambos.

*El nacimiento del ApS en Europa tiene su cuna en el ámbito anglosajón, con la primera experiencia en 1872 de Extensión Universitaria de Cambridge la cual se considera práctica educativa y se rige por los mismos principios y bases pedagógicas que el ApS*

Estas experiencias no se sistematizan hasta la década de los 80 cuando recobra fuerza en países como Alemania, Reino Unido, Argentina y Estados Unidos. El nacimiento del ApS en Europa tiene su cuna en el ámbito anglosajón, con la primera experiencia en 1872 de Extensión Universitaria

de Cambridge la cual se considera práctica educativa y se rige por los mismos principios y bases pedagógicas que el ApS.

<sup>80</sup> Este capítulo ha sido posible por la colaboración inestimable de expertas y expertos en aprendizaje-servicio. Mi más sincero agradecimiento a M. Nieves Tapia, Daniel Giorgetti, Luz Avruj, Andy Furco, Lavinia Bracci, Italo Fiorin, Wolfgang Stark, Karsten Altenschmidt y Lorraine Mc Ilrath. También al geógrafo Jaume Casañas y a la traductora Macarena Cossio.

Este capítulo tiene por objetivo hacer un recorrido por las raíces europeas del ApS, destacando aquellos países donde su práctica y evolución es significativa.

Escribir sobre la historia del aprendizaje-servicio en Europa supone un reto, ya que partimos de que la historia es colectiva, se construye entre todas y todos. Y, recoger las voces y experiencias, de modo que al leer este capítulo sintamos que formamos parte de la historia del ApS, es un reto. También es un reto intentar reflejar todas las voces, ya que la diversidad idiomática de Europa es muy rica y variada, y no todo está documentado. Es por ello que este capítulo se define, por un lado, “en construcción”, ya que tiene como fin recibir historias de vida y testimonios que compartan sus conocimientos y experiencias sobre los orígenes del aprendizaje-servicio en Europa y –así– seguir construyéndola entre todas y todos. Y, por otro lado, como una “aproximación” a la historia del ApS en Europa, con prudencia y respeto a la construcción colectiva, ya que asegurar que “esta” es la historia, sería osado.

Si bien partimos de que el aprendizaje-servicio no es un invento que tenga una fecha de inicio, sino que se trata del descubrimiento de una metodología, práctica, pedagogía, filosofía, etc., a la que le hemos puesto un nombre por tener características, objetivos, finalidades, en común, podemos decir que el ApS surge y se construye en América a partir, principalmente, de las aportaciones de William James y John Dewey con el aprendizaje experiencial en Estados Unidos y Paulo Freire con la experiencia social. De hecho, es en 1967 cuando –por primera vez– el término de aprendizaje-servicio adquiere un reconocimiento al ser utilizado como tal en la descripción de un proyecto y, en 1969, tiene lugar la primera Conferencia de Aprendizaje-Servicio en Atlanta.

A partir de aquí se extiende, de forma desigual, hacia todo el mundo.

*Que el ApS tiene diferentes nombres en Europa y que ha habido avances epistemológicos desiguales entre los diferentes países analizados*

Este crecimiento desigual se pone de manifiesto en Europa con la investigación realizada por Sotelino et al. (2021) –quienes llevan a cabo un estudio, con el fin de revisar la

literatura académica de Europa con raíces europeas sobre el aprendizaje-servicio en los últimos veinte años (2000-2020)– evidenciando que el ApS tiene diferentes nombres en Europa y que ha habido avances epistemológicos desiguales entre los diferentes países analizados.

Europa es un continente que se caracteriza por su diversidad en muchos aspectos; característica que supone un enriquecimiento en sí misma y que implica que sea difícil y

complejo dividir el continente por “partes o secciones”; sin embargo, con el fin de que la historia del aprendizaje-servicio no resulte muy tediosa y desde un enfoque parcializado, se considera oportuno agrupar los países siguiendo un criterio geográfico<sup>81</sup>:

- ▶ Islas británicas (Gran Bretaña e Irlanda)
- ▶ Europa Central (Alemania, Austria, Bélgica, Bielorrusia, Eslovaquia, Holanda, Hungría, Liechtenstein, Luxemburgo, Moldavia, Polonia, República Checa, Suiza y Ucrania)
- ▶ Europa Mediterránea (Andorra, Ciudad del Vaticano, Chipre, España Francia, Italia, Malta, Mónaco, Portugal y San Marino)
- ▶ Europa Balcánica (Albania, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Eslovenia, Grecia, Kosovo, Macedonia, Montenegro, Rumania y Serbia)
- ▶ Región nórdica (Dinamarca, Estonia, Finlandia, Islandia, Letonia, Lituania, Noruega y Suecia)
- ▶ Región Eurasia<sup>82</sup> (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán, Turquía y Rusia)

La primera región que se presenta es **Islas Británicas**, ya que el nacimiento del ApS en Europa tiene su cuna en el ámbito anglosajón a partir de diferentes acciones e iniciativas paralelas. En el **Reino Unido**, se destaca como punto de partida la *Extensión Universitaria de Cambridge* que data de 1872 (Tapia y Peregalli, en prensa). Si bien entendemos la extensión universitaria como el conjunto de acciones realizadas por una institución educativa que brinda la interacción de la comunidad educativa con el entorno social, Posada (1911) coincide con la definición de Leclère, Buisson y Munn (Palacios, 1908: p.217) en cuanto a que la consideran, como todo movimiento popular de educación social superior, ya sea privado o público, liderado por la Universidad y que se dirige a la población trabajadora que no puede asistir a la universidad, yendo más allá de la enseñanza científica.

Si bien, el movimiento de *Extensión Universitaria* data de los años 1872 y 1873, en que la universidad de Cambridge inaugura la Extensión organizando cursos en tres ciudades del centro, el profesor Richard Febb apunta que, en realidad, la idea fundamental de la *Extensión* tiene tres siglos (citado en Palacios, 1908: p.222), cuando Sir Thomas Gresbam, fundador del Colegio Gresham en Londres, tiene la idea de organizar conferencias para los habitantes de Londres que trabajan en el comercio. De un modo similar, en 1650 Williams Dell, director del Colegio de Cains, también diseña un proyecto parecido. Sin embargo, estas iniciativas no son muy bien aceptadas y no logran ser llevadas a cabo. Fue entre

81 Si bien se ha realizado esta agrupación de países europeos que permite, de una manera más organizada, explicar la historia del aprendizaje-servicio en Europa, solo se aborda aquellos países que tienen una historia significativa, que contribuye a los orígenes del ApS en Europa.

82 Esta denominación atiende a la diversidad encontrada en el criterio geográfico, ya que algunos geógrafos consideran que son países del continente asiático y otros del continente europeo.

1850 y 1873 que los estudios en Oxford y Cambridge se ampliaron considerablemente, a partir de reformas, y abrieron sus puertas a una sociedad que, hasta entonces, había sido rechazada. A partir de 1873, se empieza a hacer uso del término *Extensión universitaria*, tal y como se apunta anteriormente, con la acción de Cambridge inaugurando la *Extensión* con la organización de cursos en tres ciudades del centro de Inglaterra. Estas conferencias y cursos que la Universidad ofrece e imparte a la sociedad, en calidad de extensión universitaria, supone un referente histórico del aprendizaje-servicio en cuanto al componente de responsabilidad social universitaria que se evidencia, ya que contribuyen –voluntariamente– para construir una sociedad más justa.

Años más tarde, se destaca a Alec Dickson (1914-1994) como una de las personas referentes del aprendizaje-servicio en Reino Unido, cuya implicación empieza activamente con el voluntariado en la década de los 50, constituyéndose como un referente. Dickson (Ellis, 2001) se implica en la ayuda a los refugiados, poco después de que los nazis ocuparan la antigua Checoslovaquia y sirve en África con las tropas británicas durante la Segunda Guerra Mundial. Después de la guerra, pasa 15 años en África, Medio Oriente y el sudeste asiático, formando a jóvenes indígenas para que sirvan como líderes comunitarios. Funda, junto con Mora, su mujer, la organización británica *Voluntary Service Overseas*<sup>83</sup> (VSO), que influye, directamente, en el desarrollo del *Peace Corps* (Cuerpo de Paz) en los Estados Unidos y que envía a recién graduados universitarios y de la escuela secundaria, a trabajar en países en desarrollo. El 15 de mayo de 1958, los primeros voluntarios de VSO (ocho hombres de 18 años) abandonan el Reino Unido para ofrecer un año de servicio voluntario en países en desarrollo: Ghana, Nigeria, Rhodesia del Norte (Zambia) y Sarawak. Como dato interesante hay que destacar que, en el año 2021, esta organización ha tenido un impacto de 1,95 millones de personas. Más tarde, en 1962, Alec y Mora Dickson fundan *Community Service Volunteers*<sup>84</sup> (CSV), un programa nacional que, en 2021, ha implicado a 8.711 voluntarios con un impacto de 20.769 personas.

CSV brinda la oportunidad de poner en práctica muchas de las ideas innovadoras de Alec sobre el servicio comunitario. Cree apasionadamente que cualquier persona, independientemente de su origen, puede hacer una contribución positiva al mundo que le rodea. Es pionero en la participación de jóvenes voluntarios con experiencia en delitos, uso indebido de drogas y desamparo, crea un programa de trabajo de servicio comunitario en las escuelas y lleva a cabo una campaña energética a través de un servicio comunitario a nivel nacional. En este sentido, y tal y como apuntan Tapia y Peregalli (en prensa), la CSV se considera una de las primeras organizaciones en impulsar el aprendizaje-servicio en el Reino Unido, que desde 2015 se denomina *Volunteering Matters*.

---

83 Para más información, visitar <https://www.vsointernational.org>

84 Para más información, visitar <https://volunteeringmatters.org.uk/>

En 1984, Dickson es nombrado presidente honorario de la Junta Directiva del *National Youth Leadership Council*<sup>85</sup> (NYLC) y participa de la Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio en varias ocasiones. Cabe destacar que un premio del NYLC lleva su nombre: el premio *Alec Dickson Servant Leader Award*, otorgado a líderes ejemplares que han inspirado el campo del aprendizaje-servicio, impactando positivamente las vidas de los jóvenes y motivando a otros a tomar la bandera del servicio<sup>86</sup>.

Si bien Alec Dickson se considera una de las personas referentes del aprendizaje-servicio en Reino Unido, también hay que destacar en este contexto a Elisabeth Hoodless como otra de las personas de referencia, quien –en 1963– es nombrada subdirectora de la fundación CSV fundada por Alec y Mora Dickson de forma voluntaria. Hoodless preside la Red de Agencias Nacionales de Participación de Voluntarios (NNVIA), que incluye 46 agencias del Reino Unido, incluyendo el *National Trust*, *Age UK* y el *Refugee Council*, hasta 2001. Es presidenta de *Volonteurop*<sup>87</sup>; vicepresidenta de la Comisión de Ciudadanía de Presidentes 1987 a 1990 y miembro de un grupo de trabajo del Departamento de Salud del Reino Unido sobre el fortalecimiento del voluntariado en el Servicio Nacional de Salud, entre 1993 y 1996.

Hoodless (1998) en su intervención en el Seminario Internacional *Educación y Servicio Comunitario* de Buenos Aires realizado del 8 al 10 de septiembre de 1998, apunta que ese mismo año el Reino Unido llevaría a cabo el programa *Voluntarios del Milenio*, donde los jóvenes adquieren el compromiso de dar servicio a sus comunidades durante un año; cualquier persona es bienvenida sin rechazar a nadie. Este programa parte del programa piloto *Servicio ciudadano* del *Community Service Volunteers* de 1996.

En esta misma intervención, Hoodless (1998) apuesta por la formación de una educación para la ciudadanía crítica y activa en el sistema educativo, realizando algunas propuestas de acción. De hecho, en 1997, David Blunkett MP, entonces el Secretario de Estado de Educación, nombra a Bernard Crick como presidente del Grupo Asesor sobre Educación para la Ciudadanía y la Enseñanza de la Democracia en Escuelas (CRICK GROUP) con el fin de dar asesoramiento sobre la enseñanza de la ciudadanía y la democracia en las escuelas. La razón por la que Blunkett realiza este encargo es la preocupación por un problema público que se detecta en las escuelas: *la atonía política de los estudiantes, su falta de interés por lo público y su ausencia de participación en los debates y opciones políticas en general* (Marco, 2003, p. 341). Este asesoramiento desemboca en la publicación del Informe Crick en septiembre de 1998, en Inglaterra, donde se justifica la introducción de la educación para la ciudadanía como asignatura del Currículo Nacional (Heater, 2001):

---

85 Para más información, visitar <https://www.nylc.org/>

86 Texto traducido de la página web del NYLC, <https://www.nylc.org/page/awards>

87 <https://volonteurop.eu/>

*Nuestro objetivo es un cambio en la cultura política de este país tanto a nivel nacional como local: para que las personas se consideren ciudadanos activos, dispuestos, capaces y equipados para influir en la vida pública (Informe Crick, 1998, citado en Huddleston, Kerr & Citizenship Foundation, 2006, p. 2)*

A partir de la publicación de este informe se produce un cambio histórico: en el ámbito educativo se apuesta por la educación para la ciudadanía incluyéndola, en septiembre de 2002, como parte explícita del currículum prescriptivo en Inglaterra; concretamente, en la Enseñanza Secundaria (niveles 3 y 4, alumnado de 11 a 16 años) con el fin de fomentar la responsabilidad ciudadana en un contexto de democracia (Kerr, 2003; Marco, 2003). Es entonces cuando se crean organizaciones como *Association Teacher Education*<sup>88</sup> (ACT), fundada en 2001 para apoyar al profesorado y a los agentes educativos comprometidos en la formación de una educación para la ciudadanía de calidad.

*El enfoque con el que se plantean los contenidos en Educación para la Ciudadanía tiene relación directa con los aspectos que fomenta el aprendizaje-servicio, ya que implica a la juventud en el aprendizaje activo y participativo en su comunidad*

El enfoque con el que se plantean los contenidos en Educación para la Ciudadanía tiene relación directa con los aspectos que fomenta el aprendizaje-servicio, ya que implica a la juventud en el aprendizaje activo y participativo en su comunidad. Más

concretamente, apunta a cuestiones tales como el desempeño de un rol activo y efectivo en la sociedad en relación con sus comunidades locales, nacionales e internacionales; formar a una ciudadanía informada y consciente de sus derechos y responsabilidades y deberes; y tomar conciencia de su capacidad de influencia en sus propias comunidades.

Si bien el Informe Crick marca un antes y un después en la historia del aprendizaje-servicio en el Reino Unido a partir de la introducción de la Educación para la Ciudadanía en el Currículum Nacional, cabe destacar dos antecedentes clave que evidencian la evolución de cómo se ha llegado a este cambio histórico en la educación. En primer lugar, un referente clave es la obra de Marshall (1949) donde se contempla al ciudadano como una persona de derechos, desde tres puntos de vista (derechos civiles, derechos políticos y derechos sociales), independientemente de su clase social y apuntando que la ciudadanía plena se logra con los tres tipos de derechos; es decir, Marshall plantea una igualdad social basada en los derechos del ciudadano/a. Y, en segundo lugar, en 1990 y a partir de dicho modelo, se publica el Informe *Encouraging Citizenship* (Estimular la Ciudadanía) donde

88 <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship>



se incorpora la relación entre derechos y deberes, considerando el voluntariado como actividad cívica propia de la ciudadanía, y la necesidad de considerar la actuación política como pacífica (Marco, 2003).

El avance que supone el Informe Crick en relación con Marshall (1949) y el Informe *Encouraging* (Murdoch, 1991) reside en el cambio del concepto de ciudadanía, ya que se apuesta por una ciudadanía activa. De acuerdo con Marco (2003, p. 342):

*la ciudadanía activa a la que se refiere el Informe Crick, parte de una interrelación entre los tres elementos considerados por Marshall. Se compone de responsabilidad social y moral, compromiso con la comunidad y alfabetización política. Cada uno de estos aspectos de la ciudadanía tiene distinto peso y lugar dentro del currículum escolar.*

De hecho, en el informe Crick, se insiste en la importancia de desarrollar valores y habilidades conceptualizando la educación para la ciudadanía de la siguiente manera:

*La ciudadanía suministra a los alumnos los conocimientos, las habilidades y la comprensión necesarios para tener un papel efectivo en la sociedad a los niveles local, nacional e internacional. Les ayuda a lograr ser ciudadanos bien informados, respetuosos y responsables, así como conscientes de sus derechos y deberes. Promueve su desarrollo espiritual, moral, social y cultural, haciéndoles más seguros de sí mismos, y responsables tanto dentro como fuera del aula. Les impulsa a tomar parte activa en la vida de sus centros educativos, en sus entornos, en sus comunidades y en el mundo entero. Les hace aprender de economía, de instituciones democráticas y de valores; estimula su respeto por las diferencias nacionales, religiosas y étnicas; les enseña a reflexionar sobre temas variados y a tomar parte en debates (National Curriculum of England 1999, citado en Marco, 2003, p. 344).*

Si bien la Educación para la Ciudadanía en el Currículum Nacional se constituye como asignatura del plan de estudios en secundaria en 2002, en la educación primaria es una asignatura no establecida; sin embargo, existe un marco curricular para la planificación de la asignatura en las etapas clave 1 y 2 (5-11 años)<sup>89</sup>.

Cabe añadir que el Currículum Nacional se revisa por última vez por el Departamento de Educación en 2013. En esta revisión, se crea la organización *Democratic Life*<sup>90</sup> para luchar a favor de mantener la educación para la ciudadanía en el Currículum Nacional, logrando el mantenimiento de la asignatura.

89 Para más información, visitar <https://n9.cl/8o8dxu>

90 Para más información, visitar <http://www.democraticlife.org.uk/>

En otras partes del Reino Unido, la Educación para la Ciudadanía se concreta de forma diferente.

En el plan de estudios del **Norte de Irlanda** existe el área *Desarrollo personal y entendimiento mutuo* (PD&MU) en las etapas 1 y 2 (12-14 años) que pretende formar al alumnado a ser personal, emocional y socialmente efectivo, a llevar una vida sana, segura y plena y a convertirse en ciudadanos seguros, independientes y responsables, tomando decisiones y elecciones informadas, así como responsables a lo largo de su vida. Cabe destacar que existen requisitos legales que deben cumplirse<sup>91</sup>.

En las etapas 3 y 4 (14-16 años) existe el área *Aprendizaje para la vida y el trabajo* (LLW) que tiene como objetivo desarrollar habilidades y conocimiento en los jóvenes para prepararlos para la vida y el trabajo. Del mismo modo que en las etapas anteriores, aquí también hay requisitos<sup>92</sup> a cumplir<sup>93</sup>.

En **Escocia**, la educación para la ciudadanía no se contempla como una asignatura en el plan de estudios, sino como un tema transversal que debe impregnar los procesos y las prácticas particulares de la vida escolar más allá del currículum<sup>94</sup>; por ejemplo, a través de la participación del alumnado en la toma de decisiones sobre la vida escolar.

En **Gales**, la Educación para la Ciudadanía<sup>95</sup> forma parte de las tres áreas del plan de estudios, sin ser –por lo tanto– una asignatura independiente:

- ▶ *Educación Personal y Social* (PSE) que va de los 7 a los 19 años, trabaja la ciudadanía activa (diversidad, comprensión procesos políticos y participación en la vida social y comunitaria), y el desarrollo sostenible y ciudadanía global (recursos naturales, pobreza, desigualdad e interdependencia global).
- ▶ *Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global* (ESDGC) es una política del gobierno de Gales para incorporar la ciudadanía y el desarrollo sostenible en todos los niveles de la educación en Gales.
- ▶ La *Calificación del Bachillerato Galés* (WBQ) se ofrece en los niveles básico, intermedio y avanzado, y se basa –principalmente– en los logros obtenidos en PSE y ciudadanía e incluye un programa básico de desarrollo personal (que aborda cuestiones como pasar tiempo en una situación laboral, experiencia laboral), experimentar qué significa administrar una empresa (empresa en equipo), dedicar tiempo a

91 Para más información, visitar <https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-1-and-2>

92 Para más información sobre KS3 y KS4, visitar <https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-3-and-4>

93 Para más información, visitar <https://www.fivenations.net/northern-ireland.html>

94 Para más información, visitar <https://www.fivenations.net/scotland.html>

95 Para más información, visitar <https://www.fivenations.net/wales.html>

ayudar a la comunidad (trabajo comunitario), proyecto de investigación, poner a Gales en contexto (Gales, Europa y el Mundo), habilidades personales (planificación y gestión del tiempo), entre otras cuestiones.

*El aprendizaje servicio mantiene una estrecha relación con la educación para la ciudadanía, en la medida que constituye una estrategia de trabajo que fortalece y desarrolla actitudes de ciudadanía activa, responsable, crítica e intercultural*

El aprendizaje servicio mantiene una estrecha relación con la educación para la ciudadanía, en la medida que constituye una estrategia de trabajo que fortalece y desarrolla actitudes de ciudadanía activa, responsable, crítica e intercultural (Luna, 2010 y Puig et al., 2011). El alumnado

es quien asume el protagonismo del proyecto, desde su elaboración (en la identificación de necesidades, objetivos a cubrir y otros), la gestión de su implementación y desarrollo, y valoración final de sus resultados.

Con el conjunto de actividades que comporta el proyecto, el alumnado desarrolla conocimientos, comportamientos y actitudes totalmente implícitas en el fortalecimiento de las cuatro dimensiones de la ciudadanía (activa, responsable, crítica e intercultural). Además, en la línea de un enfoque de educación para la ciudadanía activa y aplicada, también adquiere sentido como antecedente del aprendizaje-servicio en la medida que el ApS constituye una manera de adquirir, dar sentido y significado a los contenidos de manera contextualizada y significativa.

Si bien hemos partido de que el nacimiento del aprendizaje-servicio en el Reino Unido tiene sus raíces en la Extensión Universitaria de Cambridge, seguido de las iniciativas de Alec y Mora Dickson en colaboración con Elisabeth Hoodless<sup>96</sup> y la introducción de la educación para la ciudadanía como asignatura en el currículum nacional, paralelamente a estos sucesos históricos, hay que sumar la Educación Comunitaria (o *Community Education*) que, al igual que el aprendizaje-servicio, se consideran prácticas educativas que se rigen por los mismos principios y bases pedagógicas (Bendit, 2007), promoviendo el aprendizaje y el trabajo de desarrollo social con individuos y grupos en sus comunidades, utilizando una variedad de métodos formales e informales. Una característica definitoria común es que los programas y actividades se desarrollan en diálogo con las comunida-

96 De esta colaboración entre los Dickson y Elisabeth Hoodless, también hay que mencionar la colaboración del norteamericano Donald Eberly, siendo quienes, entre otros, contribuyeron a difundir las ideas del "national service" y el "service-learning" en el mundo angloparlante (IANYS 1998, citado en Tapia y Peregalli, en prensa).

des y las y los participantes, con el propósito de formar a individuos y grupos de todas las edades a través de sus acciones, poniendo el acento en la capacidad de las comunidades para mejorar su calidad de vida. Para ello, es fundamental su participación en los procesos democráticos (Luna, 2010).

La educación comunitaria surge en el contexto de la educación informal, llevando a cabo programas de educación y desarrollo dentro de las comunidades locales. Durante mucho tiempo ha sido crítica con los aspectos del sistema de educación formal, al no dar respuesta a las necesidades de grandes sectores de la población. Es por ello que su mayor preocupación ha sido llevar el aprendizaje a las zonas más pobres, como oportunidad de desarrollo.

En Inglaterra, la Educación Comunitaria tiene una larga tradición que se remonta hasta mediados del siglo pasado a partir del *Plowden Report* (1967). El Informe *Plowden* es el nombre no oficial del informe de 1967 del Consejo Asesor Central para la Educación, sobre la educación primaria en Inglaterra. Se titula “Los niños y sus escuelas primarias” y revisa dicho nivel educativo de manera generalizada. Entre sus conclusiones más importantes se destaca la institucionalización de las *Community Schools*. Inicialmente, estas escuelas se instalaron prioritariamente como *Primary Schools* en áreas sociales marginales o semi marginales, con un especial grado de conflictividad. Dichas escuelas deben permanecer abiertas más allá del horario de clases regular y hacer ofertas orientadas a las necesidades del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad. La implementación de esta recomendación, que incluye además un tratamiento financiero privilegiado de estas escuelas, se inicia en 1968 en cinco áreas geográficas especiales, denominadas *Educational Priority Areas* (EPAS), de las cuales, cuatro son las inglesas originales, localizándose en el centro de Liverpool, parte de Deptford en Londres, Balsall Heath en Birmingham y una comunidad minera en South Yorkshire, parte del entonces West Riding, LEA; siendo la quinta escocesa.

A su vez, este proyecto piloto va acompañado de un programa orientado a la evaluación de los resultados de este programa innovador (Halsey, 1972; Jones, 1978 y Midwinter, 1972 y 1973). Se constatan notables diferencias entre las escuelas en cuanto al grado de participación en el desarrollo local; evidencia de ello es la que destacan Smith et al. (2007) haciendo referencia al impacto que ha tenido en la evolución económica de las zonas más desfavorecidas del Reino Unido.

En otras regiones, las escuelas empiezan a trabajar como *Community School/College* debido a las iniciativas ciudadanas que surgen desde las familias, maestras, trabajadores sociales, quienes se apoyan en la fuerte descentralización del sistema educativo del Reino

Unido y en la autonomía y fuerte posición de las direcciones de escuela. Este movimiento se sostiene en Reino Unido por diferentes iniciativas e instituciones como *Community Schools*, *Community Colleges* y *Open Universities*; con el objetivo de unir la realidad del interior de los centros educativos con la realidad del barrio o región.

En la historia de la educación comunitaria y del aprendizaje y desarrollo comunitarios, el Reino Unido desempeña un papel importante al albergar los dos principales organismos internacionales que representan a dichas áreas. Se trata de la Asociación Internacional de Educación Comunitaria (ICEA), que durante muchos años tuvo su sede en el Centro de Desarrollo de la Educación Comunitaria (CEDC) en Coventry, Reino Unido, fundada en 1980 por John Rennie con el apoyo del Ayuntamiento de Coventry, la Fundación Mott y la Fundación Bernard Van Leer. El objetivo de esta asociación es promover, apoyar y desarrollar la educación y las escuelas comunitarias en la región de Midlands y, posteriormente, en Inglaterra y Gales. La organización desarrolla una estructura de asesores regionales (generalmente de las autoridades gubernamentales locales y/o escuelas) y redes de profesionales que trabajaban en escuelas comunitarias y entornos educativos comunitarios en todo el país. Gradualmente, la CEDC, su personal y los miembros de su red se convierten en un recurso único con herramientas de planificación concretas. Si bien ICEA y CEDC ya han cerrado, se mantiene la Asociación Internacional para el Desarrollo Comunitario<sup>97</sup> (IACD) con sede en Escocia; esta es una organización internacional no gubernamental, sin fines de lucro, dirigida por voluntariado y comprometida con la construcción de una red global de personas y organizaciones que trabajan por la justicia social a través de un enfoque de desarrollo comunitario.

Entre los referentes teóricos de la Educación Comunitaria, se destaca a Paulo Freire por su pedagogía crítica relacionada con la politización de los pobres. De hecho, en 1999, se establece una organización, en el Reino Unido, responsable de establecer estándares de formación para los profesionales de la educación y el desarrollo que trabajaban en las comunidades locales (siendo los estándares la educación de adultos, el trabajo con jóvenes, el desarrollo comunitario y la educación para el desarrollo). Esta organización se llama PAULO - Organización Nacional de Formación para el Aprendizaje y el Desarrollo Comunitario (en recuerdo de Paulo Freire). Cabe destacar que esta organización es reconocida formalmente por David Blunket, el Secretario de Estado de Educación y Empleo en el Nuevo Gobierno Laborista en enero de 1999. Reúne una variedad de intereses ocupacionales bajo un solo organismo nacional de estándares de capacitación.

Esta organización representa a todos los principales trabajadores, sindicatos, asociaciones profesionales y agencias de desarrollo nacionales del Reino Unido que trabajan en

---

97 Para más información, visitar <https://www.iacdglobal.org/>

esta área. Esta es la primera vez que los trabajadores de la educación informal en todo el Reino Unido se unen con el propósito común de crear un sector ocupacional reconocido públicamente, de la misma manera que las maestras de escuela y el profesorado universitario han sido reconocidas pública y oficialmente durante mucho tiempo.

En esta línea, es importante destacar la relación que se establece –por primera vez– entre los educadores de adultos, los trabajadores juveniles y de educación comunitaria (que se habían centrado, hasta el momento, en dar apoyo educativo informal a las comunidades) y trabajadores comunitarios y del desarrollo comunitario (centrándose en el desarrollo socioeconómico y ambiental de estas comunidades). Los dos colectivos reconocen que comparten valores, conocimientos y habilidades similares, y que los une el compromiso común de apoyar el aprendizaje y la acción social.

Según Bendit (1998), en 1998 existen, en Reino Unido, 450 escuelas bajo la concepción pedagógica de escuelas comunitarias, destacando algunas zonas en las que se sigue una política de apoyo y desarrollo, tales como Leicestershire, Nottinghamshire, Devon, Coventry, Walsall, Rochdale, así como también en Escocia y algunas regiones del País de Gales. En 2002, el gobierno se plantea como reto que las 23.000 escuelas (primaria y secundaria) de Inglaterra, se conviertan en Escuelas Comunitarias para el año 2010. En el logro de esta meta, *Children's Aid Society*<sup>98</sup> ayuda de varias maneras y continúa manteniendo relaciones de trabajo activas con los líderes de las escuelas comunitarias que trabajan en el Reino Unido. De acuerdo con el Informe del DCSF (2008) en 2008, aproximadamente, el 61% de las escuelas estatales en Inglaterra son escuelas comunitarias<sup>99</sup>.

Tal como apunta Bendit (2007), se han realizado diversos estudios en Inglaterra en relación a los conceptos y contenidos pedagógicos de la “educación comunitaria” (Lovett, 1980 y Lovett, Clarke & Kilmurray, 1983), y sobre el trabajo de las escuelas que siguen estos objetivos en Escocia (Nisbet et al., 1980), donde se ha demostrado que se pueden distinguir seis aspectos o elementos básicos que le dan significado a la definición de estas escuelas como centros de educación comunitaria o de aprendizaje-servicio (Bendit, 2007, pp. 205-206):

1. *Relaciones de apoyo mutuo entre la escuela y la comunidad.*
2. *Instalaciones compartidas entre escuela y comunidad.*
3. *Un currículum orientado hacia la comunidad.*
4. *Educación permanente (lifelong education/learning).*

---

98 Para más información, visitar <https://www.childrensaidnyc.org>

99 Tras un trabajo profundo de investigación, no se ha logrado constatar el número de escuelas comunitarias en 2010; por lo que no se puede afirmar si se logró alcanzar la meta propuesta en 2002.

5. *Implicación de la comunidad en los procesos de toma de decisiones, administración de las escuelas y*
6. *Desarrollo comunitario.*

*Se considera la educación comunitaria como un antecedente del aprendizaje-servicio, un elemento clave en la raíz de las prácticas y experiencias de dicho aprendizaje. De hecho, incluso, se puede considerar como la base teórica, entre otras conceptualizaciones clave, del aprendizaje-servicio*

Como evidencia Bendit (2007), en estos seis aspectos la educación comunitaria y el aprendizaje-servicio se consideran *prácticas* similares ya que ambas coinciden en responder al desafío de mejorar la educación; crear relaciones entre todos los miembros de la comunidad; mejorar la comunidad a partir de la impli-

cación del alumnado en la comunidad ofreciendo oportunidades de aprendizaje y colaboración y de adquirir y desarrollar habilidades para la vida. Es por ello que se considera la educación comunitaria como un antecedente del aprendizaje-servicio, un elemento clave en la raíz de las prácticas y experiencias de dicho aprendizaje. De hecho, incluso, se puede considerar como la base teórica, entre otras conceptualizaciones clave, del aprendizaje-servicio. O bien, como apunta Bendit (2007) conceptos, enfoques, prácticas paralelas e iguales con distinto nombre.

Por tanto, en el Reino Unido, las primeras iniciativas del aprendizaje-servicio son claras y se remontan a los años 1872 y 1873 con el movimiento de *Extensión Universitaria de Cambridge*. A partir de aquí y con la influencia de voluntarios y activistas (Diskson y Hoodless) y políticos (David Blunkett) implicados en el compromiso de una sociedad más justa e igualitaria, la educación para la ciudadanía y las escuelas comunitarias, tienen en común las mismas bases teóricas y pedagógicas que el aprendizaje-servicio. De hecho, Jerome (2012) lo define muy bien argumentando que cuando en Estados Unidos se denomina aprendizaje-servicio, en Reino Unido se llama aprendizaje de la ciudadanía.

Si bien estos son los hechos históricos que trazan la historia del nacimiento del aprendizaje-servicio en el Reino Unido, siendo la universidad el lugar donde surgen las primeras experiencias (*Extensión Universitaria Cambridge*), es importante destacar la contribución para el cambio social que diferentes autoras y autores de referencia y fruto de sus investigaciones y experiencias, han realizado sobre la educación superior en Europa como cuestiones clave e importantes del aprendizaje-servicio. Estas contribuciones están recogidas por Benneworth

& Osborne (2013) en GUNI (2013) y, entre las actividades y los proyectos se destaca la iniciativa de Liverpool Hope University, que creó un campus con un centro cultural de arte en Everton, el barrio más pobre de Inglaterra, con el fin de fomentar el compromiso de la universidad con la sociedad. Con este proyecto se pretende contribuir al desarrollo económico de la zona. Sin embargo, para muchas comunidades excluidas socialmente, la dificultad está en el acceso al crédito y préstamos, ya que supone una carga financiera muy grande. Es por esta realidad que, según Powell & Dayson (2013), la Universidad de Salford ha trabajado con grupos locales para crear Moneyline, un conjunto de iniciativas de finanzas comunitarias devolviendo el acceso al crédito a diez comunidades del noroeste de Inglaterra.

Krüger et al. (2014) destacan que varias universidades en Glasgow tienen programas con comunidades pobres sobre arte, cultura y aprendizaje permanente con la finalidad de fomentar la inclusión social. En esta línea, las universidades de Glasgow y Strathclyde han realizado proyectos con la tercera edad con la finalidad de brindar oportunidades laborales y mejora en el bienestar.

Con esta finalidad de fomentar la inclusión social también se encuentra la iniciativa de la University of Newcastle sobre el cambio de edad en el Reino Unido desde un punto de vista de la salud y el bienestar<sup>100</sup>. También hay ejemplos de otras universidades que contribuyen a eventos culturales y deportivos como la University of East London en los Juegos Olímpicos de 2012; o bien the University of the West de Escocia que contribuye a colaborar en los Juegos de la Commonwealth, de 2014, sobre desarrollo comunitario a partir de proyectos de aprendizaje-servicio realizados por el alumnado.

Cabe destacar que varias universidades del Reino Unido se han comprometido a fomentar el desarrollo sostenible como un índice de responsabilidad social y ambiental (ESR) en el sistema de acreditación universitario. Esto es promovido por el Consejo de Financiamiento de la Educación Superior de Inglaterra y varias universidades están en seguimiento de la ESR para contribuir en la sostenibilidad a partir del desarrollo de un enfoque estratégico. Este desempeño de las universidades por la justicia ambiental favorece la priorización de las demandas de las comunidades minoritarias y excluidas.

Se considera que un cambio interno es esencial y algunas prácticas evidencian que puede lograr, así como la University of Plymouth (UK) que lleva a cabo el modelo 4C: *Campus, Curriculum, Community and Culture*.

En **Irlanda**, el aprendizaje servicio surge hace dos décadas, siendo Lorraine McIlrath una referente nacional; de hecho, este apartado está basado en la entrevista que se le rea-

---

100 Para más información, visitar <http://www.ncl.ac.uk/changingage/>



lizó con el fin de recoger su testimonio y experiencia en el nacimiento y la evolución histórica del aprendizaje-servicio, además de ser contrastado con otras fuentes documentales. A lo largo de este apartado, se comparten citas textuales de la entrevista citada como “comunicación personal”.

El punto de partida en el que nace el aprendizaje-servicio en Irlanda es a partir del Tigre Celta (1995-2001), el modo en que se llama al crecimiento económico irlandés. La economía irlandesa crece muy rápidamente, aumentando el nivel de vida irlandés de manera espectacular, superando el de otros países europeos con una trayectoria de nivel de vida muy elevada. El punto álgido es en 1999 y la economía sigue creciendo hasta 2003, aproximadamente. Como resultado de este crecimiento económico, la población irlandesa siente que los niveles de capital social están disminuyendo. En palabras de McIlrath:

*Históricamente la población irlandesa ha tenido una gran relación comunitaria y se ayudaban unos a otros, como –por ejemplo– en la agricultura y la comunidad granjera que se unían para ayudarse mutuamente en proyectos de agricultura.*

*Pero cuando sucedió este boom, creció también el temor de que estas relaciones se empezaran a desvanecer y que las personas se estuvieran volviendo más materialistas y que los estudiantes que iban a la universidad ya no tenían sentido de justicia social como solía ser (L. McIlrath, comunicación personal, 9 de noviembre de 2021).*

En los años 60 y 70, el estudiantado irlandés muestra un gran compromiso y preocupación por la situación social de discriminación del norte de Irlanda entre católicos y protestantes. De hecho, esta preocupación y compromiso se manifiesta activamente con marchas en las calles irlandesas. Sin embargo, a partir del boom económico se percibe que el estudiantado ya no está preocupado por cuestiones de justicia social, sino que su preocupación se centra, cada vez más, en una buena educación para conseguir mejorar su vida material (una casa grande y un buen coche).

En este momento de materialismo y boom económico, el Gobierno Irlandés también muestra su preocupación; en palabras del ex Taoiseach (Primer Ministro) de Irlanda, Sr. Bertie Ahern:

*Tengo la sensación de que a muchas personas les preocupan los cambios en las actitudes y comportamientos sociales y culturales; no se trata solo de las presiones prácticas y cotidianas que dan forma a la manera en que vivimos. Existe la preocupación de que nos hayamos vuelto más materialistas, tal vez –incluso– más egoístas. Y si lo hemos hecho, creo que mucha gente concluiría que, a pesar de toda nuestra nueva riqueza, somos mucho más pobres (Ahern 2006, citado en McIlrath & Lyons, 2009:20).*

Es por ello que el Gobierno Irlandés invita, en varias ocasiones, a Robert Putnam a conversar sobre cómo se pueden aumentar los niveles de capital social. Esta invitación supone un hecho histórico importante en la historia irlandesa, ya que desde el gobierno se muestra preocupación por fomentar el capital social, realizando iniciativas para conseguirlo. La invitación a Putnam (2000) resulta significativa al compartir la publicación de su libro *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*<sup>101</sup>, donde se analiza el declive del capital social en los Estados Unidos desde 1950. Explica cómo se ha dado una reducción en las relaciones sociales, que ha afectado al tejido de la vida social de las personas y al compromiso activo que una democracia requiere. Tal y como apunta Maya Jariego (2002, p. 3):

*En ese período disminuye el porcentaje de votantes, la asistencia a mítines y la colaboración con partidos políticos. Cada vez es menor el contacto con los vecinos, la implicación de los padres en las actividades de la escuela, o la formación de hermandades. También se han visto reducidas la afiliación a sindicatos, la participación en asociaciones voluntarias y el número de organizaciones femeninas tradicionales. En suma, el americano promedio se ha vuelto más desconectado socialmente y más alejado de la vida comunitaria. Todos estos cambios tienen su expresión negativa en términos de vitalidad democrática. Pero Robert Putnam analiza también las repercusiones que tienen en el plano personal y comunitario.*

Putman (2000) apunta que los lazos sociales son el mayor predictor de satisfacción con la vida. Del mismo modo que la pérdida de capital social se relaciona con peores resultados educativos, embarazos tempranos, aumento de tasas de delincuencia, mortalidad perinatal, suicidios, entre otros (Maya Jariego, 2002). Si bien la publicación de Putman (2000) es muy significativa en la historia de Irlanda, y el primer ministro de Irlanda se preocupa mucho por los niveles de capital social, la *National University of Ireland de Galway* también muestra interés en los niveles de compromiso cívico entre la población estudiantil. Les preocupa que el estudiantado también cambie y se vuelva más materialista.

*Además, la Universidad se estaba masificando: de 5000 estudiantes llegamos a 20.000, por lo que existía la preocupación de que no hubiera igual contacto por parte del staff hacia las y los estudiantes debido al crecimiento. Estábamos preocupados porque el nivel de capital social estuviera reduciéndose entre el alumnado; también por la creación de una red social llamada "Bebo" (L. McIlrath, comunicación personal, 9 de noviembre de 2021).*

Tal y como apunta Daly (2007) el gobierno de Irlanda tiene interés en fomentar el compromiso cívico activo en las comunidades, con especial énfasis en alimentar el volunta-

---

101 El título del libro es una metáfora norteamericana sobre el juego de los bolos, ya que a los bolos se juega con amigas y amigos. Sin embargo, se está rompiendo este juego de grupo y, crece cada vez más la cantidad de personas que van solas a jugar a los bolos. A partir de esta realidad, Putnam (2000) desarrolla el declive del capital social.

riado. De hecho, entre las iniciativas del gobierno para asegurar un aumento de la participación cívica activa, se establece el grupo de trabajo *Active Citizenship* para asesorar al gobierno irlandés sobre cómo asegurar este aumento (Boland, 2006).

Retomando la aparición de la red social *Bebo* (acrónimo de *blog early, blog often*) lanzada en julio de 2005 a la que McIlrath hace referencia, se destaca que –siendo cuatro millones la población total de Irlanda– un millón de irlandeses fue miembro de la misma. Este número demográfico era significativo e implicaba temor hacia una socialización online del estudiantado.

En esta época es cuando la donación de Charles Francis Feenay supone otro hecho histórico muy significativo en la historia del aprendizaje-servicio en Irlanda. Este empresario y filántropo irlandés-americano multimillonario donó 1.4 millones para crear en 2004 el centro que McIlrath dirige actualmente *Community Knowledge Initiative*<sup>102</sup> (CKI) en la *National University of Ireland de Galway*.

Feenay fue el cofundador de *Duty-Free Shoppers Group* con sede en Hong Kong e, inspirado por Andrew Carnegie, decidió dar su riqueza mientras se vive, vendiendo sus acciones y donando todo su dinero para la realización de proyectos comunitarios y así construir capital social en diferentes lugares del mundo, cuando la tendencia es dejar en los testamentos el dinero para donar. Funda en 1982 *Atlantic Philantropy*<sup>103</sup> a través de la cual regala su fortuna en secreto durante muchos años, hasta que en 1997 se revela su identidad por un movimiento comercial.

El CKI fue fundado por *Atlantic Philantropy* y tiene como finalidad promover el compromiso cívico, en el estudiantado y la comunidad, a través de la enseñanza, la investigación y el voluntariado. Su creación implica un alto significado histórico, ya que se empiezan a establecer actividades, siendo una de ellas el aprendizaje-servicio. Esta fue la primera vez que el ApS en Irlanda se articula como objetivo central en la universidad, considerándose, de esta manera, la *NUI Galway* como líder en Irlanda en aprendizaje-servicio en la universidad.

*Yo fui empleada para ser la persona que estuviera trabajando en el campus, con el equipo académico y con las facultades, para ayudarlos a construir aprendizaje-servicio en sus propios Currículums (L. McIlrath, comunicación personal, 9 de noviembre de 2021).*

El trabajo y la experiencia que tenía McIlrath en el Centro UNESCO de la Universidad de Ulster (1998-2003) le permite asumir el cargo de responsable para llevar a cabo el aprendizaje-servicio en el CKI y la gestión del proyecto en general. McIlrath ya había incorporado

102 Par más información, visitar <https://stories.nuigalway.ie/service-learning/index.html>

103 Para más información, visitar <https://www.atlanticphilanthropies.org/>

el ApS en su propia práctica docente como herramienta de enseñanza en Irlanda del Norte, transformando el conflicto y trabajando por la paz democrática; fomentaba la participación del alumnado en partidos políticos y organizaciones comunitarias.

McIlrath forma una junta asesora, formada por personas expertas en el ámbito, procedentes de Irlanda, Sudáfrica y Estados Unidos, e invitando a académicos de prestigio en aprendizaje-servicio como Andrew Furco, Elizabeth Holland, Robert Bringle, entre otros. A partir de la visita y las conversaciones con estos referentes, de quienes aprenden mucho, se dan cuenta de que el aprendizaje-servicio tiene una influencia cultural importante, y que resulta necesario adaptar, moldear y relacionar el ApS a la cultura irlandesa.

*En Irlanda, el término que se utiliza para hacer referencia al aprendizaje-servicio es Community-based learning o Community engaged learning*

En Irlanda, el término que se utiliza para hacer referencia al aprendizaje-servicio es *Community-based learning* o *Community engaged learning*. Existe mucho debate por encontrar un término común,

debido al uso de la palabra “servicio” (Boland & McIlrath, 2007). El motivo es porque, en el ámbito de la justicia, el *community service* (trabajo comunitario) es el castigo que el juez dicta por aquello que una persona no ha hecho bien. A esta carga punitiva del concepto se le suma una connotación católica, relación que no colabora a la comodidad debido a los conflictos que ha habido en Irlanda con el catolicismo.

De hecho, en un estudio realizado por Iverson & Espenschied-Reilly (2010), una de las participantes del estudio, Nora (coordinadora de aprendizaje-servicio en la universidad), así lo evidencia:

*En Irlanda, el término aprendizaje-servicio no significa mucho y se encuentra más adecuado el uso del término compromiso cívico. En Irlanda, el “servicio” tiene relación con el castigo (Iverson & Espenschied-Reilly, 2010, p. 6).*

Otro de los participantes entrevistados en el estudio, Aidan (profesor de aprendizaje-servicio en la universidad), manifiesta lo mismo:

*“Todo el concepto de servir a los demás es jerárquico o está relacionado con la servidumbre penal”. Aidan indicó además que “todo lo que tenga que ver con cuestiones éticas y desarrollo moral, casi sería objeto de burla; debido al reciente declive de la Iglesia por los escándalos de los últimos 10-15 años. Todo lo relacionado con el deber moral o pastoral sobre responsabilidad, no es un lenguaje que resuene en los estudiantes irlandeses actuales” (Iverson & Espenschied-Reilly, 2010, p. 6).*

En la línea que se apunta anteriormente, de relacionar el ApS con la cultura irlandesa, en este mismo estudio, Aidan propone hacer uso de palabras y conceptos irlandeses en lugar de tratar de traducir nuevas palabras; así como hacen los educadores hawaianos al hacer uso de su lengua materna (Iverson & Espenschied-Reilly, 2010). En este sentido, propone la palabra *meitheal*, que significa que los vecinos se unen para trabajar en la tierra, como concepto de reciprocidad. Por lo tanto, un aprendizaje *meitheal*, es una palabra que los irlandeses entenderían. También propone una alternativa a la palabra reflexión: *machnamh*, que significa contemplar o contemplativo (Iverson & Espenschied-Reilly, 2010, p. 7).

Rápidamente, la NUI Galway empieza a organizar sus propios congresos, siendo el primero en 2005: *International Conference on Civic Engagement and Service Learning*<sup>104</sup>. Este congreso está centrado en la misión cívica de la universidad y tiene como finalidad introducir el aprendizaje-servicio en el plan de estudios de la educación superior. Cabe destacar que el congreso se realiza en el momento oportuno, ya que el Departamento de Asuntos Comunitarios Rurales y Gaeltacht del Gobierno de Irlanda fomenta el aprendizaje-servicio en todas las universidades de Irlanda.

Cabe destacar que McIlrath contribuye de forma significativa al nacimiento y el crecimiento del ApS, trabajando con más de cincuenta académicos para desarrollar más de veinticinco módulos de ApS que conectan el aprendizaje del alumnado con las comunidades irlandesas. También apoya el voluntariado estudiantil a través del programa ALIVE<sup>105</sup> y encuentra formas innovadoras de conectar la institución con las comunidades a nivel nacional e internacional. Destacar que el programa ALIVE empieza con veinticinco estudiantes en 2003 y, en los años intermedios, el estudiantado es de mil participantes en un año. Del mismo modo, crecen las organizaciones de la sociedad civil, empezando por diez y llegando a más de cien (McIlrath & Lyons, 2009).

El 30 y 31 de marzo de 2006 se lleva a cabo en Athlone el primer *Service Learning Academy* con sede en NUI Galway y en colaboración con *NUI Maynooth*, *Dublin City University* y *Dublin Institute of Technology*. El objetivo de este evento es reunir a académicos de toda Irlanda para explorar el vínculo entre las universidades y la comunidad en general.

*Asistieron unas 200 personas entre estudiantes, académicos, comunidad y staff y tuvimos muchas conversaciones relacionadas sobre aprendizaje-servicio y pudimos detectar que había prácticas del mismo, en las universidades, que no estaban reconocidas o identificadas como tal (L. McIlrath, comunicación personal, 9 de noviembre de 2021).*

104 Para más información, visitar

<https://www.nuigalway.ie/about-us/news-and-events/news-archive/2005/june2005/international-conference-on-civic-engagement-and-service-learning-1.html>

105 Para más información, visitar

<https://www.nuigalway.ie/community-engagement/studentvolunteeringsymposium/symposiumsupporters/alive/#>

Después de este congreso se redacta un informe, con los resultados obtenidos, que se entrega al gobierno irlandés, por lo que este otorga fondos económicos para crear, en 2007, *Campus Engage*<sup>106</sup> que es la red irlandesa de *Civic Engagement*. *Campus Engage* tiene como finalidad apoyar a las instituciones de educación superior irlandesas para promover el compromiso cívico y comunitario entre la comunidad universitaria, y en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (Benneworth & Osborne, 2013). Inicialmente, *Campus Engage* se hospeda en la NUI Galway, pero después de cinco años, se decide que no se percibe como red nacional, sino como una red propia de la universidad. Por este motivo se plantea a *Irish Universities Association* (IUA) si están interesados en que *Campus Engage* se incorpore. Así que, desde 2012, forma parte de la IUA y está supervisado por un comité directivo de la misma. Actualmente, las siete universidades irlandesas y la *Dublin Institute of Technology* están representadas en el Comité Directivo y participan en las siguientes áreas de actividad: enseñanza y aprendizaje basados en la comunidad; investigación e innovación comprometidas para el impacto social; voluntariado estudiantil y planificación del impacto. Desde 2012, otras universidades han invertido también en centros de compromiso comunitario y cívico, incluyendo el aprendizaje-servicio como una de sus acciones.

En Irlanda hay un sistema binario de educación superior, ya que hay universidades e institutos tecnológicos. Actualmente, en Irlanda, están en un momento de cambio en la educación superior, ya que los institutos tecnológicos se están convirtiendo en universidades. Hasta el momento, estos están interesados en el aprendizaje-servicio y –de hecho– realizan prácticas; sin embargo, al no ser miembros de la IUA no forman parte del *Campus Engage*.

Cabe destacar que, de acuerdo con EOSLHE (2019), *Campus Engage* tiene, entre sus acciones, fomentar la enseñanza y aprendizaje basado en la comunidad (*Community-Base Learning and Teaching*, CBLT), y para ello lleva a cabo el taller *Participate Programme* en el que participan más de quinientas personas empleadoras de la comunidad universitaria entre 2017 y 2018. Este programa consiste en introducir los conceptos básicos del CBLT, y motivar para integrarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En las evaluaciones de los talleres llevadas a cabo por las organizaciones de la sociedad civil se recomienda que el contenido del taller se rediseñe para ofrecerlo en línea, a distancia, en modalidad semipresencial y ampliar el número de formadores de organizaciones de la sociedad civil.

Es por ello que, en 2019, *Campus Engage* empieza a desarrollar una adaptación al taller con el Foro Nacional Irlandés, para la Mejora de la Enseñanza y el Aprendizaje en Niveles Superiores de Educación (NFETL). El Foro Nacional trabaja en asociación con estudiantes,

---

106 Para más información, visitar <https://www.campusengage.ie/>

personal y líderes en la educación superior irlandesa, para desarrollar una cultura inclusiva, colaborativa e innovadora que maximiza el impacto del aprendizaje para el éxito del estudiantado. A modo de curiosidad, hay que destacar que, a quien finaliza el curso de veinticinco horas de CBLT, se le reconoce con una insignia digital del *National Forum and Campus Engage CBLT* (EOSLHE, 2019).

Para una mayor profundización de la evolución del aprendizaje-servicio en la universidad en Irlanda, se sugiere leer la publicación colectiva de McIlrath, Farrell, Hughes, Lillia & Lyons (2009).

El aprendizaje-servicio no existe como tal en la escuela irlandesa. En cambio, en las escuelas de secundaria adquiere mucha importancia la Educación para la Ciudadanía que se incluye en el plan de estudios post primario (12-18 años) con la asignatura de carácter obligatorio *Educación cívica, social y política* (CSPE) basada en derechos humanos y responsabilidad social, que forma al alumnado para una ciudadanía participativa activa a nivel personal, local, nacional e internacional. Se parte de la idea que la participación en la comunidad está relacionada con el sentimiento de pertenencia del alumnado en su comunidad; a mayor sentimiento de pertenencia, mayor participación<sup>107</sup>.

En cuanto al ámbito no formal se refiere, cabe destacar la creación de asociaciones como la nacional irlandesa *The Wheel*<sup>108</sup> formada en 1999 por organizaciones comunitarias y voluntarias, organizaciones benéficas y empresas sociales. Es la única asociación relacionada con el sector benéfico y sin fines de lucro, que pretende representar, apoyar y conectar a organizaciones de esas características, desde la comunidad más pequeña y los grupos voluntarios, hasta las organizaciones benéficas y empresas sociales más grandes.

Se funda con el objetivo de crear una Irlanda inclusiva, participativa, justa y equitativa, a partir del desarrollo comunitario y el voluntariado, y con un modelo de colaboración y participación en la toma de decisiones. A partir de diferentes informes (*Citizens Rising, Money Matters, A Two-Way Street and Powering Civil Society*) se establecen diferentes acciones, entre las que se encuentra, *Participating People*<sup>109</sup> en colaboración con *Carnegie UK Trust*. Actualmente, hay más de dos mil miembros que forman parte de la asociación.

En cuanto a los países de **Europa Central** se refiere, nos centramos en explicar el nacimiento del aprendizaje-servicio en Alemania, Bélgica, Eslovaquia, Holanda, Hungría y Suiza. El criterio para la selección de estos países es el hallazgo de información documentada

107 Para más información, visitar <https://www.fivenations.net/ireland.html>

108 Para más información, visitar <https://www.wheel.ie/>

109 Para más información, visitar

[https://www.wheel.ie/sites/default/files/media/file-uploads/2019-11/15129\\_TheWheel\\_participating\\_people\\_WEB.pdf](https://www.wheel.ie/sites/default/files/media/file-uploads/2019-11/15129_TheWheel_participating_people_WEB.pdf)

disponible para poder aportar sucesos históricos que trazan el surgimiento del aprendizaje-servicio en cada uno de ellos. Si bien en otros países de Europa Central como Polonia, Luxemburgo y Austria cuentan con experiencias interesantes en la educación superior, no nos adentramos en su descripción ya que no constituyen experiencias que radican en los orígenes del ApS en Europa.

**Alemania** es un país pionero en el aprendizaje-servicio, con larga tradición de voluntariado, donde el compromiso con la comunidad se ha considerado fundamental para la mejora y la transformación de la sociedad. De hecho, es el país que organiza el Primer Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio, el cual tuvo lugar del 15 al 17 de junio de 2004 en Köln (Colonia).

Para conocer la historia del aprendizaje-servicio en Alemania desde la voz y la experiencia de personas alemanas expertas en ApS, se ha contado con la colaboración de Karsten Altenschmidt<sup>110</sup> y Wolfgang Stark<sup>111</sup>, quienes –a partir de una entrevista– han contribuido a la construcción de los orígenes del ApS en Alemania. Además, también se ha contado con la colaboración de otro referente en la historia del ApS en Alemania, René Bendit<sup>112</sup>, a partir de su participación en el Seminario Internacional sobre *Educación y Servicio Comunitario* en Argentina en 1998, por invitación de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina.

Bendit (1998) expone que, a partir de un estudio a través de una encuesta realizada por EMNID, la situación en Alemania a mediados de la década de los 80 era que el 40% de la juventud consideraba que debía tener mayor compromiso social y tenía que hacer algo para la sociedad; sin embargo, sienten que no pueden hacerlo por cuestiones tales como la falta de tiempo o inseguridad personal. A finales de los 80, el 15% de la juventud encuestada desarrolla alguna vinculación con el compromiso social o la acción solidaria.

---

110 Director de Uniaktiv (Centro de Aprendizaje y Responsabilidad Social) de la Universität Duisburg Essen. Se puede consultar la trayectoria y experiencia profesional de Karsten Altenschmidt en <https://www.uniaktiv.org/en/team/karsten-altenschmidt/>

111 Fundador y ex director del Laboratorio de Desarrollo Organizacional ([www.orglab.org](http://www.orglab.org)) y del Centro para el Aprendizaje Social y la Responsabilidad Social ([www.uniaktiv.org](http://www.uniaktiv.org)), ambos con sede en la Universidad de Duisburg-Essen en Alemania. Ha sido fundador y presidente de la German Service Learning Network (Red Alemana de Aprendizaje-Servicio) en HEI de 2011 a 2017 y, desde 2010, Managing Research Director en Steinbeis Center for Innovation and Sustainable Leadership.

112 René Bendit (1944-2018), doctor en la Universidad de Kassel. Estudió Psicología y Sociología en la Universidad de Chile y en la FLACSO de Chile. Cursó posgrados en Psicología, Sociología y Pedagogía en Ludwig-Maximilian University de Munich y en University of Kassel. Investigador Senior del Instituto Alemán de la Juventud (DJI), profesor en Ludwig-Maximilian University de Munich. A partir de 1994 fue Coordinador Académico del Programa de Investigaciones de Juventud de la FLACSO – Sede Argentina. Con una amplia trayectoria en investigación, durante sus últimos años tuvo una actuación destacada en estudios comparativos y transnacionales en el ámbito de la Comunidad Europea.



En esta misma línea, el estudio que realiza *Jugendkompass* en 1989 también evidencia que el 70% de los encuestados considera muy relevante el compromiso en actividades que ayudan a construir una sociedad mejor, más allá de la ayuda al otro de forma caritativa. Sin embargo, si bien hay conciencia social y el valor de la autorrealización adquiere protagonismo, el valor de la utilidad tanto de las instituciones como de las relaciones sociales, adquiere mucha importancia (Münchmeier, 1990). Tanto las y los jóvenes, como las instituciones y profesionales del ámbito social, perciben los contactos y situaciones sociales desde una perspectiva utilitaria (no utilitarista); es decir, desde una mirada de utilidad y funcionalidad para la superación de los propios problemas objetivos y subjetivos de la cotidianidad (Bendit, 1998).

Otro estudio contemporáneo realizado por Schell confirma que la visión de Münchmeier (1990) sobre el valor de la utilidad que tiene la participación y el compromiso social de la juventud, está condicionada a instituciones, organizaciones o asociaciones donde obtengan reconocimiento de sus propios intereses, problemas y necesidades. En este sentido, Bendit (1998) considera que este valor de la utilidad se comprende como una estrategia adecuada de superación de los retos que la juventud se enfrenta a diario en su proceso de incorporación a la sociedad adulta.

*Bendit (1998) realiza una revisión de las acciones e intervenciones sociales y educativas que se llevan a cabo en Alemania y que constituyen antecedentes clave en la práctica del aprendizaje-servicio: el Trabajo socioeducativo y el Trabajo juvenil y Servicio voluntario*

A partir de esta realidad, Bendit (1998) realiza una revisión de las acciones e intervenciones sociales y educativas que se llevan a cabo en Alemania y que constituyen antecedentes clave en la práctica del aprendizaje-servicio: el Trabajo socioeducativo y el Trabajo juvenil y Servicio voluntario (entre los que se destacan el Trabajo juvenil y la cooperación con la escuela, y el Servicio social y ecológico voluntario).

El *trabajo socioeducativo* nace hace cuarenta años, aproximadamente, a partir de la implementación de la Escuela Integral (*Gesamtschule/ Comprehensive School*) en Renania del Norte-Westfalia, Hesia, Hamburgo y Berlín como alternativa al sistema educativo alemán, el cual separa en Secundaria al alumnado en función de su nivel académico en tres tipos de colegio (*Gymnasium, Realschule y Hauptschule*). Algunos especialistas consideran una edad muy temprana para conocer la capacidad de las y los niños, es por ello que surgen las escuelas integrales con el objetivo de agrupar los tres tipos de colegios

mencionados anteriormente, aunando la función socializadora-formadora y la función de instrucción y selección, y de ofrecer igualdad de oportunidades a todo el alumnado.

Con la creación de estas escuelas, hay que sumar la realidad de las familias, cuya actividad profesional activa la necesidad de que las escuelas tengan una dedicación a tiempo completo. Es por ello que las escuelas integrales incluyen en su diseño una respuesta a esta necesidad, empezando a introducir el término de actividad socioeducativa o pedagogía social (Bendit, 1998). A partir de aquí, en las diferentes regiones de Alemania, hay prácticas innovadoras e intensa reflexión sobre la acción socioeducativa en el ámbito escolar. Este suceso supone un hecho histórico en el sistema educativo, ya que va más allá de la finalidad de la escuela como espacio de formación-instrucción e incorpora, como una de sus funciones principales, la acción socioeducativa.

Esta acción socioeducativa implica un enfoque comunitario, en el que interviene toda la comunidad educativa (alumnado, familias y otros agentes de la comunidad) de dentro y de fuera de la escuela. El objetivo que persigue está en la línea de la Educación Comunitaria que se ha abordado anteriormente en el Reino Unido; neutralizar las consecuencias negativas de las condiciones de vida, de crecimiento y de socialización difíciles y generadoras de desigualdad en las oportunidades educativas y vitales de una persona. Es, por ello, que la escuela persigue, entre otras actitudes, promover actitudes prosociales (Bendit, 1998).

La incorporación de la acción socioeducativa como función del sistema educativo, junto con la de formación e instrucción, implica que las escuelas también hagan un cambio metodológico, respecto del tradicional. Con el paso del tiempo, la escuela ha ido incorporando otras metodologías de intervención, información, participación y prevención, a la vez que convive con un método más clásico. Entre las diferentes metodologías, y de acuerdo con Bendit (1998), encontramos el trabajo comunitario donde se constituyen redes de apoyo a la escuela o participación del alumnado en la comunidad, entre otros.

El *Trabajo Juvenil y Servicio Voluntario* hace referencia al espacio de la educación informal que se lleva a cabo en el tiempo libre de las y los jóvenes de manera autodeterminada, en las llamadas Asociaciones Juveniles que surgen a principios del siglo XX con una función formativa de utilizar creativamente el tiempo libre. Entre las diferentes tareas se destaca la educación política, el trabajo juvenil internacional (intercambio juvenil) y la formación cultural, musical y deportiva llevándolas a cabo en espacios propios y con prácticas pedagógicas similares a las del sistema educativo formal. Estos espacios propios pueden ser Casa de Juventud (municipales), Clubes Juveniles, agrupaciones políticas juveniles, confesionales o sindicales, así como también en el interior de instituciones sociales o culturales.

Las Asociaciones Juveniles pretenden tener autonomía y no vincularse con la educación formal; sin embargo, entre sus finalidades, se busca dar una respuesta a las limitaciones de la escuela y a las presiones sociales a las que esta está sometida. Es por ello que persigue el desarrollo de una conciencia cívica (desde una lógica de actitudes prosociales) donde se generan espacios de convivencia, experiencias vitales y procesos de aprendizaje autodeterminados como punto de partida de una praxis social orientada hacia la realidad de saberes y habilidades que en la escuela no están reconocidos o aceptados. En esta línea, Böhnisch (1994) y Schefold (2004) apuntan que las asociaciones juveniles responden a las expectativas de participación de las y los jóvenes en cuanto a que no están condicionadas por el principio de “neutralidad” política exigida por el Estado en la escuela pública.

En este sentido, y de acuerdo con Bendit (1998), el nacimiento del aprendizaje-servicio en Alemania tiene su origen en el ámbito informal, del tiempo libre. Las asociaciones juveniles evidencian una necesidad en la sociedad a la que dan respuesta fomentando la participación y realizando acciones de información, prevención e intervención entre la juventud. Si bien la escuela está muy alejada de esta finalidad, ya que su principal y único objetivo es la formación-instrucción, con el paso del tiempo toma conciencia de la importancia del capital cultural y social acumulado en la actividad asociativa que contribuye a que el alumnado se maneje de manera más segura y autónoma en la confrontación de los desafíos que le plantea la educación formal. A partir de aquí, estos saberes van formando parte del Currículum escolar y se van llevando a cabo actividades y “proyectos cooperativos” entre el trabajo juvenil asociativo y la escuela.

A partir de aquí, y particularmente en los años 70, 80 y 90, la escuela se auto percibe como un espacio de la cotidianeidad, y empieza a experimentar con nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje que van más allá de los muros escolares. Ejemplos de ello son las “Mancomunidades de Intereses”, “Proyectos de Acción”, “Semanas de Actividad Extra-Escolar”, “Cursos y Actividades de Grupo”, “Enseñanza Centrada en Temas Sociales o de Aprendizaje-Servicio”, entre otras (Bendit, 1998). La escuela va asumiendo los temas y las formas pedagógicas que han sido propias del trabajo juvenil.

De alguna manera, se puede decir que este cambio de finalidad en la escuela, que va más allá de su función principal de formación-instrucción, se debe a la influencia del trabajo juvenil en la comunidad. De esta manera la escuela empieza a abrirse a problemas generados por situaciones de vulnerabilidad social (desigualdad de oportunidades educativas, pobreza, marginación, gente mayor, inmigración, contaminación ambiental, entre otros). Sin embargo, todavía no incluye en el Currículum el aprendizaje del compromiso en términos de educación para el servicio social o comunitario.

De acuerdo con Schefold (2004) las colaboraciones entre la escuela y las asociaciones juveniles están bastante estructuradas, aunque poco institucionalizadas, y vienen “desde abajo”, desde las asociaciones. Es decir, las asociaciones juveniles acompañan a las escuelas hacia la toma de conciencia y hacia la intervención en la implicación de los retos que las condiciones de vida cambiantes de la postmodernidad, plantean al alumnado (Bendit, 1998).

Contemporánea a esta colaboración entre la escuela, el Trabajo juvenil y el Servicio voluntario, se destaca el *Servicio civil* y el *Servicio ecológico voluntario*. Ambos están institucionalizados y dirigidos a jóvenes de mayor edad; concretamente, a jóvenes que han terminado la educación formal obligatoria y que están en la transición de iniciar un estudio superior. Durante este periodo, buscan realizar una actividad de bien social, o comunitaria, con el fin de indagar en sus intereses vocacionales, ganar en madurez personal y alcanzar experiencia práctica en los diferentes ámbitos de interés laboral. Esta práctica se manifiesta de formas diferentes en espacios distintos, en función del género chico o chica. En el caso de las chicas, participan del “Año Social Voluntario” y los chicos participan del “Servicio Ecológico Voluntario” o del “Servicio Civil”, que sustituye al servicio militar en caso de que no lo realizaran.

El Año Social Voluntario (ASV) (*Freiwilligen Sozialen Jahr*<sup>113</sup>, FSJ), dirigido a jóvenes que han terminado la escolarización obligatoria hasta los 27 años, tiene sus inicios en los años 50 (postguerra) en actividades sociales y caritativas de la Iglesia. Inicialmente, se basan en los valores cristianos de “voluntad de servicio”, pero a partir de los años 60 y su consecuente crisis laboral de postguerra, el ASV adquiere otro significado: un matiz más vocacional, y las jóvenes empiezan a vivenciarlo como una práctica social en respuesta a la dificultad de orientación y formación vocacional, fruto de la crisis laboral del momento. El interés en estas actividades da como resultado la Ley de Promoción del Año Social Voluntario, en 1964, que regula las condiciones jurídicas, orgánicas, asistenciales y pedagógicas de estas actividades sociales voluntarias. Esta ley se complementa con la disposición del 12 de julio de 1968, donde se establece la edad mínima de participación (entre 17 y 27 años), con la disposición del 18 de diciembre de 1975 sobre la realización de este servicio en otros países. Cabe destacar que la Ley hace hincapié que el ASV no establece una relación laboral, sino una actividad de ayuda en el ámbito de los cuidados, la asistencia social o la educación. Además, tal y como se ha mencionado anteriormente, se realiza una vez finalizada la educación secundaria y tiene una duración de 6 a 12 meses. Los lugares de realización del ASV son instituciones de bien público, oficialmente reconocidas de carácter hospitalario, social o educativo.

En cuanto a las instituciones que se ofrecen para que las y los jóvenes puedan realizar voluntariado, la Ley determina una serie de requisitos a cumplir, entre los que se

---

113 Para más información, visitar <https://www.bundesfreiwilligendienst.de/fsj-freiwilliges-soziales-jahr/>

destacan dos aspectos; por un lado, la vinculación del voluntariado con la atención directa de las personas destinatarias del servicio y, por otro lado, la institución tiene el deber de orientar, asesorar y apoyar técnica y pedagógicamente a la persona voluntaria en su actividad.

Cabe destacar la función formativa que tiene el ASV, ya que las instituciones adquieren el compromiso de formar a las y los voluntarios con la organización de cursos, talleres prácticos, seminarios y tutorías. Esta formación les permite conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para saber gestionar y acompañar problemáticas sociales y reflexionar sobre su actuación ante estas situaciones, constituyendo, así, la base para ampliar su horizonte informativo, experiencial e intelectual.

A partir de la experiencia positiva del ASV, junto con los problemas crecientes de carácter medioambiental ocasionado por la sociedad industrial, el Parlamento Federal Alemán publica la Ley de Promoción del Año Ecológico Voluntario en 1993. Esta Ley ofrece, a las y los jóvenes que cuentan entre 16 y 27 años, realizar un voluntariado en actividades, acciones y proyectos de protección del medio ambiente, desarrollando una conciencia y compromiso ecológico<sup>114</sup>. Este voluntariado solo se puede realizar una vez en la vida, con una duración mínima de 6 y máxima de 12 meses consecutivos, en instituciones medioambientales y –tal y como se indica en el artículo 2 de la Ley– cabe la posibilidad de realizar este voluntariado en otro país europeo.

En 1997 se crea la Fundación *Aktiv Bürgerschaft*<sup>115</sup> (Ciudadanía Activa) con el fin de apoyar profesionalmente el compromiso cívico. En 1998 presentan el Premio de Promoción de la Ciudadanía Activa para promover la innovación e implicar la cultura del reconocimiento. Esta fundación sin ánimo de lucro, es el centro de competencia para el compromiso cívico de la cooperativa *FinanzGruppe Volksbanken Raiffeisenbanken*. Brinda apoyo a las cuatrocientas veinte fundaciones comunitarias de todo el país, con tareas de gestión, proyectos y adquisición de donantes y miembros activos; junto con la Asociación Federal de *Volksbanks i Raiffeisenbanks alemanyys* (BVR), fundación de apoyo al compromiso de la red financiera cooperativa con las fundaciones comunitarias. Cuatro de cada cinco fundaciones comunitarias se benefician del compromiso de su *Volksbank* o *Raiffeisenbank* local. Con el programa de “aprendizaje-servicio socialmente ingenioso”, esta Fundación, junto con *DZ BANK* y otros bancos cooperativos, ya ofrece su conocimiento a más de ochocientas escuelas para introducir a los jóvenes al voluntariado en una fase inicial.

114 Para más información, visitar <https://www.deutschland.de/es/topic/saber/ano-ecologico-voluntario-en-alemania>

115 Para más información, visitar <https://www.aktive-buergerschaft.de/>

De acuerdo con Zentner (2010), en el año 2001 la Fundación Freudenberg<sup>116</sup> inicia el primer proyecto piloto de aprendizaje a través del compromiso en escuelas alemanas con el programa de aprendizaje-servicio *Demokratie lernen & leben* (Aprender y vivir en Democracia), bajo la dirección de la Dra. Anne Sliwka. Este programa se desarrolla de forma conjunta con el Gobierno Federal y Estatal enmarcado con la BLK (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Fotschungsförderung/ Comisión Federal-Estatal de Planificación Educativa y Promoción de la Investigación*). Se inicia en la primavera del año 2002 y participan más de doscientas escuelas en trece estados alemanes; busca promover la participación de la juventud en la sociedad civil, con el fin de que las escuelas sean un espacio más democrático para el aprendizaje (Edelstein y Fauser, 2001). Veinte años después, alrededor de quinientos profesoras y profesores de doscientas cuarenta escuelas, de quince estados federales, están activos con el ApS.

*Stark aporta más detalles de este primer proyecto piloto en la medida que “Anne Sliwka es un referente importante en ApS porque importó la idea de educación democrática de EEUU instaurándola en escuelas y en la educación superior. Ayudó a extenderlo en escuelas en su forma de ‘Lernen durch Demokratie’ (Aprender a través de la democracia)” (Wolfgang Stark, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021).*

Debido a las experiencias positivas de los proyectos de este programa (Sliwka, 2001), se lleva a cabo una investigación a cargo del gobierno alemán sobre este programa de ApS. La investigación finaliza en 2007, con la inclusión del aprendizaje-servicio en muchas escuelas como parte del Currículum escolar, pero existe la problemática de que la mayoría de los proyectos no cumplen estándares de alta calidad; las escuelas tienen dificultades en distinguir entre servicio a la comunidad (*community service*) y el aprendizaje-servicio propiamente dicho. La dificultad radica en ir más allá de implicar al alumnado en la comunidad. Es decir, Zentner (2010) apunta que los proyectos de ApS no siguen los estándares de calidad en términos como la integración adecuada en el currículum; la inclusión de actividades que implique la reflexión; la incorporación de las voces del alumnado en la toma de decisiones; el fomento de la inclusión; el acompañamiento a lo largo del proceso; la duración significativa del proyecto; el compromiso con las organizaciones de la comunidad y la participación significativa del alumnado en el servicio.

La investigación evidencia la necesidad de que las escuelas cuenten con un apoyo externo, que les permita lidiar con los obstáculos y los retos que la implementación del aprendizaje-servicio les plantea. Es por ello que se crea, en 2007, la red *Lernen durch En-*

---

<sup>116</sup> La Fundación Freudenberg se creó en 1984 para socios de la empresa Freudenberg & Co. KG como una organización independiente y de la sociedad civil, encargada de fomentar la educación y la convivencia pacífica y, desde 2001, la Fundación está comprometida con el ApS en Alemania. Para más información visitar <https://www.freudenbergstiftung.de/en/news/change-stories/?id=2567>

*gagement*<sup>117</sup> (aprendizaje-servicio), siendo su acrónimo LdE (ApS), con el fin de iniciar una práctica de alta calidad<sup>118</sup> y diversa en las escuelas de toda Alemania, a partir de generar red, calificar, asesorar, desarrollar materiales y acompañar en la implementación del ApS en las escuelas. Inicialmente, esta red fue coordinada y administrada por la Fundación Freudenberg y, en 2017, la red pasa a ser Fundación, la Fundación *Lernen durch Engagement*, siendo la Fundación Freudenberg socia accionista. Tres años después de la creación de la red, en 2010, hay más de cien escuelas participantes conectadas de forma regular para intercambiar experiencias e ideas (Zentner, 2010). Actualmente, en la red participan quince estados federales de Alemania<sup>119</sup> y cuenta con el Premio Escolar<sup>120</sup> de aprendizaje a través del compromiso que ha fundado el Dr. Jürgen Rembold, con el fin de reconocer las escuelas de la red por su innovadora y positiva tarea pedagógica, de acuerdo con los estándares de calidad del ApS.

De acuerdo con Baltés y Seifert (2010) las escuelas que forman parte de la red incluyen el ApS de maneras diferentes. Algunas, llevan a cabo proyectos de ApS integrando una o varias materias durante un año escolar. Otras, utilizan el aprendizaje-servicio como metodología en clases electivas. Y, en otras, se llevan a cabo proyectos de ApS únicamente en algunas materias como ética. Estas autoras también apuntan que, tradicionalmente, en Alemania no existe la escuela por las tardes; sin embargo, en 2010 ya se han convertido en escuelas de todo el día, lo que supone una oportunidad para incluir el ApS, utilizando las tardes para la preparación, la reflexión y el aprendizaje:

*Las escuelas alemanas han sufrido de varios cambios curriculares en los últimos años. Una gran oportunidad para el aprendizaje-servicio es que ahora las escuelas se enfocan más en los resultados que los alumnos obtienen en cuanto a conocimientos, competencias y habilidades y menos en el input requerido del maestro (Baltés y Seifert, 2010: p. 34).*

*Para que realmente esta práctica suponga un proceso de cambio sostenible, la fundación también apuesta por la legitimización y reconocimiento de la política educativa y de la población escolar*

La Fundación *Lernen durch Engagement* entiende el ApS como un aprendizaje mediante el compromiso en tanto que la forma de enseñanza y aprendizaje combina el compromiso social del alumnado

117 Para más información, visitar: <https://www.servicelearning.de/>

118 Para conocer los estándares de calidad, visitar:

[https://www.servicelearning-de.translate.google.com/lernen-durch-engagement/ide-qualitaetsstandards?\\_x\\_tr\\_sl=de&\\_x\\_tr\\_tl=ca&\\_x\\_tr\\_hl=ca&\\_x\\_tr\\_pto=op,sc](https://www.servicelearning-de.translate.google.com/lernen-durch-engagement/ide-qualitaetsstandards?_x_tr_sl=de&_x_tr_tl=ca&_x_tr_hl=ca&_x_tr_pto=op,sc)

119 Para más información, visitar:

[https://www.servicelearning.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Netzwerk/LdE-Netzwerkkarte\\_9-2021.pdf?\\_x\\_tr\\_sl=de&\\_x\\_tr\\_tl=ca&\\_x\\_tr\\_hl=ca&\\_x\\_tr\\_pto=op,sc](https://www.servicelearning.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Netzwerk/LdE-Netzwerkkarte_9-2021.pdf?_x_tr_sl=de&_x_tr_tl=ca&_x_tr_hl=ca&_x_tr_pto=op,sc)

120 Para más información, visitar:

[https://www.servicelearning-de.translate.google.com/praxis/schulpreis-lernen-durch-engagement?\\_x\\_tr\\_sl=de&\\_x\\_tr\\_tl=ca&\\_x\\_tr\\_hl=ca&\\_x\\_tr\\_pto=op,sc](https://www.servicelearning-de.translate.google.com/praxis/schulpreis-lernen-durch-engagement?_x_tr_sl=de&_x_tr_tl=ca&_x_tr_hl=ca&_x_tr_pto=op,sc)

con el aprendizaje profesional (Seifert, Zentner y Nagy, 2012). Para que realmente esta práctica suponga un proceso de cambio sostenible, la fundación también apuesta por la legitimización y reconocimiento de la política educativa y de la población escolar. Es por ello que también se centra en tres ámbitos de actividad: fortalecer la práctica, convencer la política y crear conciencia entre la población escolar y los expertos.

Cabe destacar que, en cuanto al ámbito político se refiere, a nivel europeo en el Consejo de Europa y, a nivel nacional en la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales, se detalla específicamente la importancia del aprendizaje-servicio para promover la competencia democrática:

*En todas las asignaturas, así como fuera de la asignatura, se pretende motivar al alumnado en su predisposición a asumir responsabilidades y a participar activamente en la configuración de la vida escolar. Esto se hace utilizando el (...) método de aprendizaje-servicio/ aprendizaje a través del compromiso, por ejemplo (Conferencia de Ministros de Educación 2018, citado en Stiftun Lernen durch Engagement 2021).*

Este compromiso y apuesta por el aprendizaje-servicio desde el ámbito político también se manifiesta con el testimonio de los siguientes dos ministros:

*El aprendizaje a través del compromiso es un concepto educativo innovador y prometedor. Estaré encantado de hacer mi parte para difundir aún más este enfoque en las escuelas de Saxonia-Anhalt (Marco Tullner, Ministro de Educación de Saxonia-Anhalt en la firma del acuerdo de cooperación sobre ApS, citado en Stiftun Lernen durch Engagement 2021).*

*Aprendizaje a través del compromiso reúne el compromiso con el bien común, el aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión en el aula, es decir, la educación contemporánea y holística en el mejor sentido de la palabra (Gabriele Warminski-Leitheuber, ExMinistro de Educación de Baden-Württemberg, citado en Stiftun Lernen durch Engagement 2021).*

Tal y como se puede observar, en Alemania, el aprendizaje-servicio se vincula con el aprendizaje a través del compromiso en un contexto democrático. Se apunta hacia una cultura del aprendizaje, caracterizada por la reflexión, el intercambio, el sentido de la responsabilidad y la apreciación, donde el ApS ofrece a los y las jóvenes un entorno democrático en el que pueden ayudar a crearlo y participar del mismo.

Si bien se han llevado a cabo varios congresos en materia de aprendizaje-servicio en Alemania, cabe destacar que en 2008 tiene lugar el I Congreso de Aprendizaje-Servicio a nivel nacional. A partir de aquí, se ha realizado uno cada año; habiendo realizado en 2021 el 14º Congreso. Este se organiza desde la Fundación *Lernen durch Engagement* con la colaboración de subvenciones y donaciones de organizaciones y personas comprometidas.



das con la educación en Alemania. El mismo va dirigido a todos los agentes educativos de la práctica educativa y del aprendizaje-servicio en concreto: personas de la educación, la sociedad civil, la investigación, la administración y la política focalizando en el intercambio, la formación continuada y la inspiración, alrededor del propio trabajo con ApS en los contextos educativos actuales.

En cuanto a lo que se refiere al sistema educativo superior, también allí se lleva a cabo el aprendizaje-servicio. Cabe destacar que el sistema universitario en Alemania difiere de otros países europeos, en el sentido de que las universidades de ciencias aplicadas reciben el nombre de *Hochschule*, y a todas las demás –que no son del ámbito de la ciencia aplicada– se les llama *Universität* (Universidad). En este sentido, Bartsch y Grottker (2018) apuntan que el aprendizaje-servicio –en Alemania– tiene sus inicios en 2002, con los proyectos de ApS que la agencia *Mehrwert* lleva cabo, siendo *Hochschule Reutlingen* la primera escuela de educación superior con el programa *Do it!* Entre los años 2004 y 2006, se lleva a cabo en otras once escuelas de educación superior de Baden-Württemberg.

Estos autores (Bartsch y Grottker, 2018) también apuntan la relevancia de la invitación de Will Holton, profesor de sociología en la Northeastern University Boston, en 2003 por parte de la Fundación Freudenberg, para presentar el aprendizaje-servicio y compartir sus experiencias. Manfred Hofer, profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de Mannheim, tomó la idea y ofreció al alumnado, por primera vez, un seminario en ApS. Él considera que su alumnado debe conocer las teorías científicas de la psicología educativa, no solo a partir de los libros de texto, sino también desde la realidad. Así es como el alumnado pone en práctica sus conocimientos y aplica conceptos trabajados en el seminario a partir de la realización de proyectos en las escuelas. Estos proyectos son muy diversos; entre ellos, forman al alumnado de primaria y secundaria como mediadores de conflictos; ponen en práctica habilidades sociales y habilidades de lectura y escritura; preparan al alumnado de secundaria para su certificado de finalización de la escuela secundaria (proyecto *Endspurt*).

Cabe destacar que los seminarios del profesor Hofer son recibidos y valorados muy positivamente. El alumnado está muy satisfecho y motivado con el ApS al colaborar con sus conocimientos a ayudar a otras personas. A partir de aquí, el ApS se extiende en el profesorado y se empieza a ofrecer eventos de ApS en varias cátedras de la Universidad de Mannheim. Por ejemplo, en la Cátedra de Administración General de Empresas, Gestión Pública y Sin Fines de Lucro (Prof. Dr. Bernd Helmig), en la Cátedra de Educación Empresarial (Prof. Dr. Hermann Ebner), en las Cátedras Psicología III (Prof. Dr. Edgar Erdfelder), Psicología de la educación (Prof. Dr. Oliver Dickhäuser) y Psicología empresarial (Prof. Dr. Karsten Müller), así como en la Cátedra de Ciencias Políticas e Investigación Social Comparada Internacional (Prof. Dr. Jan W. van Deth).

Otra evidencia de la respuesta positiva de los seminarios ofrecidos por el profesor Hofer, es la iniciativa estudiantil del alumnado que asiste a estos seminarios al crear *CampusAktiv121* como forma de difundir el ApS. De hecho, en 2007, el profesor Hofer y *CampusAktiv* reciben el primer premio de la Fundación Jimmy y Rosalynn Carter por el proyecto escolar “Los estudiantes asumen la responsabilidad”. La fundación elogia la excelente y duradera cooperación entre la universidad y las escuelas asociadas, así como el compromiso comprometido del estudiantado. El premio es económico, dotándoles de 15.000 euros; de los cuales, deciden que 7.500 euros se destinan a un Premio anual de Enseñanza de ApS (dirigido al profesorado que contribuye a la creación de redes entre la universidad y la sociedad con proyectos de ApS) y los otros 7.500 euros para costes derivados de los eventos de ApS.

A partir de aquí, también se crea la unidad de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Mannheim, ubicada inicialmente en la Oficina de Estudios y Enseñanza, con el fin de asesorar en ApS al profesorado, alumnado y entidades, en la preparación e implementación de eventos de ApS.

En este sentido, el profesor Hofer es uno de los pioneros en introducir el ApS en la universidad, así como también lo evidencia el profesor Stark:

*El aprendizaje servicio como seminario universitario fue concebido por primera vez en Alemania en la Universidad de Mannheim” (Wolfgang Stark, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)*

y Altenschmidt:

*En la Universidad de Mannheim había una organización que fue fundada en conjunto con estudiantes. La persona que la llevó a cabo fue el profesor Manfred Hofer, inspirado por Anne Sliwka. Ella conoció el concepto de aprendizaje-servicio en el marco de su reflexión de la pedagogía democrática (Karsten Altenschmidt, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021).*

Altenschmidt destaca la influencia del trabajo realizado por Anne Sliwka quien, así como se apunta anteriormente, importa la educación democrática de Estados Unidos a Alemania en el ámbito educativo (escuelas y educación superior) y, más tarde, en la Universidad de Mannheim, se adopta la educación democrática como aprendizaje servicio. Stark cuenta:

*Anne Sliwka fue invitada en 2005 a la Universidad Duisburg-Essen como conferenciante en aprendizaje-servicio y, por casualidad, el rector de la Universidad estaba sentado al lado mío; se unió y entonces dijo “nosotros también tenemos que hacer esto”. Fue enton-*

---

121 Para más información, visitar <https://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/campusaktiv-bar/>

*ces cuando recibimos financiación para elaborar y escribir un programa de ApS a modo de pequeño cuaderno. Esto despertó el interés en la Fundación Stiftung Mercator, quien pretendió promover el ApS financiando el programa durante tres años. En esta reunión, donde se acordó la financiación, participamos el compañero Jurg Müller y yo mismo. Esto supuso una oportunidad para hacer mucho en Alemania y nos convertimos como un pequeño faro de iluminación en la Universidad de Duisburg-Essen (Wolfgang Stark, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021).*

En este sentido, se puede decir que el surgimiento del ApS en las universidades alemanas fue en 2002 de manera simultánea y paralela en diferentes universidades (Universidad de Mannheim y Universidad de Duisburg-Essen, por ejemplo) y con influencias comunes de personas relevantes en el tema del ApS (Anne Sliwka).

En 2005, en la Universidad de Duisburg-Essen, se creó UNIAKTIV-Center<sup>122</sup> (Centro para el aprendizaje y la responsabilidad social) fundado por Wolfgang Stark con el fin de llevar a cabo proyectos de ApS y ofrecer asesoramiento e información al alumnado y profesorado de todas las disciplinas de la universidad. Desde 2017 UNIAKTIV, está institucionalizado como unidad de trabajo –de manera permanente– en el Instituto de Estudios Opcionales de la Universidad de Duisburg-Essen. Cabe destacar que UNIAKTIV constituye un precursor y gran protagonista en la implementación y el desarrollo didáctico del ApS en la educación superior alemana. Se han realizado y desarrollado alrededor de trescientos cursos de ApS en ocho departamentos y han estado ofreciendo talleres a nivel nacional para educadores y personal docente sobre el modelo de servicio de aprendizaje-servicio de Duisburg-Essen desde 2008. Actualmente, UNIAKTIV está dirigido por Karsten Altenschmidt y Jörg Miller.

A partir de todas estas experiencias y éxitos, en 2008, se realiza el primer Congreso nacional de ApS en las universidades, concretamente, en la Universidad de Mannheim. Y, en 2009, el Congreso *Do it! Learn it! Spread it! Aprendizaje-servicio para estudiantes* en Stuttgart. Cabe destacar que, si bien las universidades estadounidenses distan de las alemanas, en la primera conferencia sobre ApS que hubo en 2008, participó el norteamericano experto en ApS Andrew Furco, quien les proporciona asesoramiento; del mismo modo que también reciben apoyo durante un año del experto Jeffrey Anderson. Este Congreso supone un acontecimiento histórico porque es la base de la creación de la red de escuelas de educación superior en 2009. Esta red se creó en 2009 en Würzburg con cinco o seis escuelas de educación superior y es registrada en 2015. Stark explica que:

*Lo especial fue que, desde el inicio no teníamos miembros de tipo personal, sino solo escuelas superiores; eso hizo que hoy tengamos la red con cuarenta y ocho escuelas de educación superior. Y esto es muy importante, porque con esta red representamos a es-*

122 Para más información, visitar <https://www.uniaktiv.org/>

*cuelas de educación superior y no a personas (...) La "Red de Escuelas de Educación Superior para la Responsabilidad Social" rápidamente pensó en la importancia de vincular las escuelas de educación superior y la sociedad civil. Es por ello que, actualmente se cuenta, aproximadamente, con unas cuarenta y ocho escuelas de educación superior<sup>123</sup> y diez o doce instituciones sociales civiles, y muy pocos miembros particulares. Por ejemplo, yo, que no soy una escuela de educación superior y ya no trabajo en ella, soy un miembro unitario. (Wolfgang Stark, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021).*

Stark añade que es una red de habla alemana, por lo que hay universidades de Austria y de Suiza, aunque cada uno de estos países está en camino de crear la suya propia, ya que las leyes son diferentes en cada país.

Esta red universitaria lleva por nombre *Hochschulnetzwerk Bildung durch verantwortung*<sup>124</sup> (Educar a través de la Responsabilidad) y sus miembros creen en el impulso y la capacidad de asumir la responsabilidad personal y social como un mandato educativo esencial. Se organizan congresos, se hace presión política, colaboran activamente en grupos de trabajo, y proporcionan información a través de un boletín regular.

En las escuelas de educación superior se ha mantenido el término en inglés *service learning* para referirse al aprendizaje-servicio, ya que son universidades internacionales; a diferencia de las escuelas donde se ha traducido el término al alemán *Lernen durch Engagement* (aprender a través del compromiso) para referirse al aprendizaje-servicio, tal y como se explica anteriormente.

Stark destaca, en su entrevista, dos hechos clave que han hecho que se logre instaurar el ApS en la universidad. Por un lado, porque se organiza un concurso con apoyo de la universidad, donde se otorga un premio a la mejor enseñanza, al mejor proyecto y al mejor estudiante. Esto provoca que el ApS se dé a conocer, ya que incentiva la curiosidad de la comunidad universitaria. Y, por otro lado, el rector de la universidad decide que cada profesor/a nuevo/a que entre a trabajar en la universidad, sea informado sobre los proyectos y la metodología del aprendizaje-servicio. Se considera que el profesorado nuevo está más receptivo que el profesorado que lleva trabajando más de treinta años, ya que este último, en su gran mayoría, tiene más resistencia al cambio.

Cabe destacar, dentro de la historia del ApS en Alemania, el concurso que se lanza en 2010: *Mehr als Forschung und Lehre! Hochschulen in der Gesellschaft* (Más que investigación y en-

123 La red de escuelas de educación superior incluye tanto las Hochschule como las Universität. Si bien son cuarenta y ocho las escuelas de educación superior que forman parte de la red, unas cien/cientoveinte escuelas de las cuatrocientas treinta que hay aproximadamente en Alemania, realizan aprendizaje-servicio.

124 Para más información, visitar <https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wer-wir-sind/>

señanza. Escuelas de educación superior en la Sociedad), cuyos resultados se exponen en el Congreso Mission Gesellschaft – Hochschulbildung durch gesellschaftliches Engagement (Misión Sociedad – Educación superior a través del compromiso social) del 25 y 26 de abril de 2013 en Berlín. Así como el Qualitätspakt Lehre (El Pacto por la Calidad de la Enseñanza) con el que el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF), desde 2011, da oportunidades a las escuelas de educación superior de incluir el ApS como un método innovador.

En cuanto a la investigación se refiere, el primer estudio sobre la difusión y las características del ApS en las escuelas de educación superior se realizó en 2013 por parte de Holger Backhaus-Maul y Christiane Roth como parte del proyecto Do it! Stark añade que en esta investigación:

*Se llevaron a cabo focus groups y entrevistas con las personas participantes en los proyectos de ApS, con el fin de recoger información sobre qué está funcionando y, con los resultados obtenidos, se creó una herramienta que es un juego de cartas (baraja de cartas). Este juego permite identificar los pequeños elementos que marcan la diferencia para que funcione el ApS. Cabe destacar que este juego ha sido traducido al inglés, al catalán y al castellano (Wolfgang Stark, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021).*

En 2014 se lleva a cabo el programa *Qualitätsoffensive Lehrbildung* en las escuelas superiores que forma a los docentes en ApS y, entre 2019 y 2023, se está llevando a cabo la segunda fase.

A modo de resumen y destacando las ideas clave, en Alemania, el ApS surge en el ámbito informal, del tiempo libre, a partir de las asociaciones juveniles fomentando la participación de la juventud en la comunidad y realizando acciones de información, prevención e intervención entre la juventud. También cabe destacar que, en Alemania, el aprendizaje servicio se vincula con el aprendizaje a través del compromiso en un contexto democrático. En el ámbito de las escuelas se denomina *Lernen durch Engagement* (LdE) y en las escuelas de educación superior se mantiene el término en inglés *Service Learning* (SL) por ser coherente con el carácter internacional de las universidades.

Si bien se destaca Alemania como el país de la Europa Central con mayor tradición histórica en aprendizaje-servicio, es importante mencionar a uno de sus países colindantes, **Holanda**, donde el centro para el desarrollo social MOVISIE<sup>125</sup> es un referente en ApS, ya que contribuye a reconvertir las prácticas de voluntariado en ApS. La misión de este centro es promover la participación y la independencia de la ciudadanía a través del apoyo y el asesoramiento a organizaciones profesionales, organizaciones de voluntariado e instituciones gubernamentales en el ámbito del bienestar, el cuidado y el desarrollo social.

---

125 Para más información, visitar <https://www.movisie.nl/>

El gobierno holandés establece una ley, en 2007, para implementar el ApS en el Currículum de Secundaria con el fin de *ayudar a los jóvenes a desarrollar las habilidades necesarias para participar en la sociedad, recuerda Adriaan Vonk* (García-Ajofrín, 2010, p. 32). No obstante, antes de esta ley, ya se llevan a cabo diez proyectos piloto en 2003 y, entre 2004 y 2006, el 60% de las escuelas utiliza la financiación pública para iniciarse en el ApS. La obligatoriedad del aprendizaje-servicio en educación secundaria se hace efectiva en el año 2011. Bekkers (2009) afirma que el programa obligatorio de ApS se introduce legalmente en 2012, en todo el país, después de un período de pruebas piloto y evaluaciones.

En la entrevista realizada a Vonk (García-Ajofrín, 2010) explica que, después de varias negociaciones y debates, se acuerda que el alumnado de secundaria realice setenta y dos horas distribuidas en tres meses, destinando un día a la semana. Tal y como apunta Bekkers (2009), el objetivo de los programas es promover la mentalidad cívica: compromiso cívico, conciencia de valores, y normas y ciudadanía activa. Esta misma autora afirma que, en 2013, el aspecto obligatorio de los programas se elimina como resultado de un cambio en la coalición en el cargo.

En cuanto al ámbito universitario se refiere, tiene sus inicios en el curso 2003-2004, cuando se llevan a cabo los primeros proyectos de ApS en el alumnado de negocios de la Rotterdam School of Management (Universidad Erasmus). Estos proyectos surgen a partir de la investigación norteamericana en la que participan la profesora Judith van der Voort y los profesores Lucas Meijs y Gail Whiteman, la cual implica la realización de proyectos de ApS. A partir de aquí, diferentes universidades empiezan a incorporar el ApS en sus planes de estudio.

Cabe destacar, como evento importante en Holanda, el II Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio, que tiene lugar el 26 de octubre de 2004 en el *World Trade Center* de Amsterdam, ya que el I Congreso Europeo en ApS tuvo lugar del 15 al 17 de junio de 2004 en Köln, Alemania<sup>126</sup>.

En **Bélgica** se identifican experiencias de ApS a nivel universitario y con un carácter europeo, probablemente por considerarse la capital de la Unión Europea. En 2007 este matiz europeo va más allá, a nivel mundial, celebrándose el I Congreso Internacional sobre Aprendizaje-Servicio en la Formación del Profesorado en Bruselas. Este Congreso fue

---

126 Sin embargo, la noticia publicada en <https://jimkielsmeier.wordpress.com/2011/11/10/1st-european-s-conference-launches-dutch-centre-european-network/> anuncia que el I Congreso Europeo en ApS fue en Amsterdam. Se deduce que desconocerían la realización del que se realizó en Alemania. No obstante, se considera importante hacer mención especial, por reconocimiento al trabajo realizado en Alemania y por construir, colectivamente, la historia del ApS en Europa con la mayor precisión posible aportando, entre todas y todos, nuestros conocimientos y experiencia al respecto.

patrocinado por el Centro Internacional para el ApS en la Formación Docente de la Universidad de Clemson (Estados Unidos) con participantes de seis continentes. En esta línea de internacionalización, se destaca el II Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior<sup>127</sup> que tuvo lugar en Amberes del 19 al 21 de septiembre de 2019.

En cuanto a experiencias e iniciativas de ApS en la educación superior, tal y como está recogido en EOSLHE (2019), la primera de estas en el ámbito universitario tuvo lugar en 2012 en la Universidad de Gant. En esta publicación se detalla la evolución del ApS en la universidad, siendo la segunda experiencia documentada dos años más tarde con la experiencia en la Universidad de Leuven<sup>128</sup>.

Si bien no se detectan experiencias de aprendizaje-servicio en escuelas, sí que Bélgica tiene una trayectoria que le identifica con el compromiso para la transformación social en términos de voluntariado, también marcado por un matiz europeo. Una evidencia de ello es el Centro de Voluntariado Europeo<sup>129</sup> (CEV) creado en 1992 (hasta el 1 de julio de 2020 conocido como el Centro Europeo de Voluntariado). Es una red europea de más de sesenta organizaciones dedicadas a la promoción y apoyo al voluntariado en Europa a nivel regional, nacional o europeo.

En **Suiza** el aprendizaje-servicio cuenta, desde 2006, con el Centro Suizo de Aprendizaje-Servicio<sup>130</sup> creado por la federación de cooperativas de alimentación Migros en calidad de responsabilidad social. Este centro tiene como finalidad la promoción del ApS en todo el país y empieza con la creación del concurso *x-hoch-herz* con una duración de 10 años, hasta 2016. El objetivo del concurso es sensibilizar a las niñas y niños sobre el compromiso social, ecológico y caritativo. Participan alrededor de 50.000 niños y niñas a partir de la presentación de proyectos sobre el tema “implicarse con los demás”, premiando a los mejores proyectos.

Actualmente, el centro ofrece subvenciones de financiación y publicaciones para que las escuelas con buenos proyectos de ApS puedan ser financiados.

**Eslovaquia**, otro país de la Europa Central, se encuentra en los inicios del ApS, siendo desconocido en el ámbito académico y en la práctica educativa, tal y como nos cuenta Luz Avruj<sup>131</sup>, a través de la entrevista que se le realiza como experta en la historia del ApS en este país.

---

127 Para más información, visitar <https://www.servicelarningvlaanderen.be/>

128 Para más información, visitar [https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2019/10/Newsletter1\\_def\\_web.pdf](https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2019/10/Newsletter1_def_web.pdf)

129 Para más información, visitar <https://www.europeanvolunteercentre.org/>

130 Para más información, visitar <https://servicelarning.ch/>

131 Coordinadora de capacitación del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Para más información visitar <https://clayss.org/es/luz-avruj>

El ApS se lleva a cabo en Eslovaquia en algunas escuelas primarias y secundarias como proyectos piloto (la gran mayoría en colaboración con el Centro de Voluntariado en Banská Bystrica y la Matej Bel University). Sin embargo, a nivel universitario, sí que se identifican prácticas en ApS. Entre ellas, tal y como apuntan Brozmanová et al. (2019), la Matej Bel University (MBU) es líder en ApS desde el curso 2005-2006 realizando investigaciones, resolviendo becas y publicando a nivel nacional e internacional en materia de ApS. Cabe destacar que esta universidad ya cuenta con una tradición de voluntariado, ya que desde 1998 está trabajando en el desarrollo de actividades de estudiantes voluntarios, particularmente, en cooperación con el Centro de Voluntariado regional en Banská Bystrica.

EOSLHE (2019) apunta que, a partir de la evaluación de las necesidades del alumnado de la MBU, se lleva a cabo ApS en una asignatura universitaria optativa de dos semestres: Aprendizaje-servicio 1 y Aprendizaje-servicio 2, liderado por un equipo interdisciplinar de diez profesores de diferentes departamentos desde el curso 2013/2014. Desde entonces, más de cuatrocientos estudiantes han participado en proyectos de ApS, en cooperación con diferentes socios comunitarios. En 2016, MBU ingresa en el programa internacional dirigido por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) que asesora en el desarrollo del ApS en las universidades, con una participación de más de treinta profesores y profesoras, creando una plataforma para el intercambio de información y experiencia. En 2017, el rector de la universidad reconoce la práctica del ApS como una manera de cumplir la tercera misión de la universidad (el compromiso social y comunitario). Y, en 2018/2019 más de quince asignaturas de diferentes facultades de la MBU incluyen el ApS y diecisiete profesores participan en su implementación.

En 2018, se establece en MBU el Fondo de apoyo a los proyectos de ApS del estudiantado. Por primera vez, el alumnado tiene la oportunidad de obtener apoyo para la implementación de su proyecto.

Otra universidad en la que se realiza ApS es la Universidad de Prešov, concretamente, en la formación de trabajadores sociales. También se destaca la Universidad de Ružomberok que se encuentra en los inicios de la introducción del ApS.

*El aprendizaje-servicio, en Eslovaquia, se conecta con la educación para el voluntariado y el compromiso cívico*

Es importante destacar que el aprendizaje-servicio, en Eslovaquia, se conecta con la educación para el voluntariado y el compromiso cívico.

En este sentido, el 19 de abril de 2018, el Ministro de Educación, Ciencia, Investigación y Deportes de la República Eslovaca, JUDr. Mgr. Martina Lubyová, PhD., aprueba el *Concep-*



to de educación infantil y juvenil en el voluntariado<sup>132</sup> (*Koncepcia výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu*, en adelante “el concepto”), que se basa en documentos estratégicos y conceptuales a nivel europeo y nacional, resultados de investigación en el ámbito del voluntariado juvenil y práctica actual. El proceso de elaboración del concepto se desprende del punto B.10 de la Resolución del Gobierno de la República Eslovaca N° 105/2017 en el Plan de acción del concepto de desarrollo de la sociedad civil en Eslovaquia para los años 2017-2018. El objetivo del concepto es crear condiciones previas para la implementación de la educación y la formación para el voluntariado a todos los niveles educativos, definir objetivos y principios de la educación para el voluntariado y establecer medidas para su implementación. El material contiene una propuesta de medidas y recomendaciones para la implementación del concepto bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deportes de la República Eslovaca.

La Plataforma de Centros y Organizaciones de Voluntariado es la encargada de coordinar la creación de textos y el apoyo organizativo del proyecto. El material se desarrolla de forma participativa de acuerdo con las normas de implicación pública en la elaboración de políticas públicas (aprobado por Resolución del Gobierno N° 645/2014) en un grupo de trabajo que tiene como misión elaborar una propuesta de educación y formación para el voluntariado, a través de la cual se conduce a niños y jóvenes a una participación activa, un enfoque inclusivo y proactivo para resolver los problemas de la sociedad y fomentar comportamientos, actitudes y valores prosociales. Los miembros del grupo de trabajo son representantes del Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deportes de la República Eslovaca, organizaciones directas y representantes de organizaciones no gubernamentales que operan en el ámbito del voluntariado.

Esta estrategia pretende desarrollar las políticas de voluntariado con el fin de crear los requisitos previos para implementar el ApS en los distintos niveles educativos (incluida la universidad) y capacitación docente. De hecho, en 2019, un grupo de trabajo prepara un programa dirigido a las y los docentes para implementarla.

En **Hungría**, tal y como afirman Brozmanová et al. (2019), en la Ley de Educación (2011) emitida el 1 de enero de 2016, se establece que el alumnado de secundaria debe realizar cincuenta horas de servicio comunitario, previo al examen nacional de bachillerato.

El servicio comunitario se entiende como:

*la actividad social o ambiental realizada en beneficio de la comunidad local del estudiante; así como su procesamiento educativo. La actividad se lleva a cabo dentro de un*

132 Para más información, visitar

[https://www.minedu.sk/data/files/7972\\_koncepcia\\_vav\\_dam\\_k\\_dobrovolnictvu.pdf?\\_x\\_tr\\_sl=sk&\\_x\\_tr\\_tl=ca&\\_x\\_tr\\_hl=ca&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://www.minedu.sk/data/files/7972_koncepcia_vav_dam_k_dobrovolnictvu.pdf?_x_tr_sl=sk&_x_tr_tl=ca&_x_tr_hl=ca&_x_tr_pto=sc)

*marco organizado, individualmente o en grupo, y es independiente de intereses económicos (EOSLHE, 2019: p. 9).*

En junio de 2012 se publica un Manual del maestro para las actividades de servicio juvenil, por la Fundación para la Juventud Democrática para dar apoyo y asesoramiento al profesorado. Este Manual ofrece antecedentes pedagógicos, sugerencias metodológicas, descripciones de proyectos y relatos personales de varios proyectos. Desde la Fundación también se llevan a cabo formaciones dirigidas a las maestras y maestros.

El Ministerio de Recursos Humanos funda el Instituto Húngaro de Investigación y Desarrollo Educativo con el objetivo de desarrollar un programa de servicio comunitario y apoyar su implementación. Para ayudar a la introducción del servicio comunitario, el Instituto desarrolla –en 2012– un portal multifuncional para compartir contenidos y la comunicación entre escuelas y organizaciones de acogida. El Instituto organiza jornadas de información y prepara un manual de estudio para escuelas, estudiantes e instituciones, en el tema de servicio comunitario escolar<sup>133</sup>. Matolcsi (2013), experto en ApS en Hungría, identifica dificultades en la implementación del servicio comunitario, debido a su carácter obligatorio; ya que, entre otras cuestiones más específicas, no es una práctica sentida y coherente con el quehacer de la comunidad educativa en general.

En otros países de la Europa Central como **Luxemburgo**<sup>134</sup>, **Austria**<sup>135</sup> y **Polonia**<sup>136</sup> también se llevan a cabo experiencias de aprendizaje-servicio que, desde un punto de vista histórico, son muy recientes. Sin embargo, está evolucionando de una manera muy acelerada, extendiéndose por el territorio de forma significativa.

En los países de **Liechtenstein, República Checa, Ucrania, Moldavia y Bielorrusia** no se han identificado prácticas de aprendizaje-servicio. Sin embargo, no se pretende afirmar que no exista el ApS, ya que puede ser que por varios motivos que se desconocen, como el idioma, no se haya tenido acceso a esta información.

En la **Europa Mediterránea**, se destacan Italia y España como la cuna del ApS. Para conocer mejor el nacimiento del ApS en **Italia** se ha contactado a Italo Fiorin<sup>137</sup>, quien ha

133 Se puede consultar el manual en

<https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/kezikonyv-az-iskolai-kozossegi-szolgalat-sikeres-megvalositasahoz>

134 Para más información, visitar <https://zpb.lu/teilnehmen/service-learning/?lang=de>

135 Un ejemplo de aprendizaje-servicio en Austria es

<https://www.wu.ac.at/en/mitarbeitende/infos-fuer-lehrende/data-reports/lernen-durch-engagement-service-learning>

136 Un ejemplo de proyecto de ApS en Polonia es <https://globalvolunteers.org/day-teaching-learning-poland/>

137 Presidente de la Escuela de Educación Superior EIS de la Universidad de LUMSA; Coordinador del Comité Científico de “Lineamientos nacionales para el plan de estudios de jardín de infantes y primer ciclo de educación”, establecido por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación y director Científico del Programa Internacional de Cátedras Scholas de la Fundación Pontificia Scholas Occurrentes, entre otras.

facilitado documentación al respecto. También se ha entrevistado a una de sus referentes del país, Lavinia Bracci<sup>138</sup>, quien nos explica que el ApS:

*Es bastante nuevo, por lo que no se puede encontrar mucho en los libros. Pero hay un concepto fundamental que es importante tener en cuenta y es que el Service Learning comenzó en Italia primero como "Service Learning internacional" y después como "Community Service Learning" (Lavinia Bracci, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021).*

Por lo tanto, antes que el ApS entrara formalmente en el sistema educativo italiano (ya sea en escuelas o en universidades), el ApS ya estaba en Italia como aprendizaje-servicio internacional, siendo Lavinia Bracci quien lo importa en 2001. Empieza con la creación de proyectos de ApS internacional en cooperación con la Universidad norteamericana *Swartmore College* en el *Siena Italian Studies*<sup>139</sup> (SIS):

*Ellos enviaron un estudiante de Máster a Siena para enseñarnos cómo se realiza un proyecto de ApS en todos sus componentes: la integración del currículo con el servicio, la reflexión, todo. Después, nuestra escuela formó parte de una organización que, por muchos años, en los Estados Unidos fue como la casa madre del ApS (Lavinia Bracci, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021).*

*Siena Italian Studies* acoge estudiantes de Ciencias Sociales, Negocios, Lengua, entre otros, del *Swartmore College* y hace una estancia de un semestre académico. Durante la misma, el alumnado realiza proyectos de ApS. Bracci apunta que, si bien la práctica es internacional y en colaboración con una universidad norteamericana,

*es una práctica estructurada, siendo la primera en Italia sobre ApS (Lavinia Bracci, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021).*

Bracci explica que la Università di LUMSA es la institución que introduce el ApS en Italia, de manera muy rápida, en el sector educativo el año 2011 a cargo de Italo Fiorin:

*El ApS que se desarrolló en Italia de manera más eficaz, es el del ámbito educativo, gracias a la relación entre LUMSA y las escuelas. En otros sectores no hay un desarrollo eficaz, como por ejemplo, en sectores de ciencias y ciencias sociales. En Italia hay una cantidad de proyectos sociales enorme, pero la conexión entre las universidades y los proyectos no es muy fuerte. Solamente ha sido fuerte el desarrollo del ApS en el sector educativo (Lavinia Bracci, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021).*

Por lo tanto, se puede decir que el ApS en Italia aparece en Siena en el ámbito internacional de la Universidad y, con el tiempo, se va extendiendo por Italia. A nivel de escuelas,

138 Fundadora y directora del Siena Italian Studies (SIS). Para más información, visitar <https://it.linkedin.com/in/lavinia-bracci-3b1490a>

139 Para más información, visitar <https://www.sienaitalianstudies.com/>

la pionera es la Università di LUMSA; empieza por lo más local y se va extendiendo. Bracci añade que

*es importante saber que hay muchas otras experiencias en el sector de ApS International como en institutos privados y otros (Lavinia Bracci, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021).*

Sobre el término de aprendizaje-servicio, Bracci explica que *en Italia no traducimos, así que lo mantenemos en inglés. A veces con guión, a veces sin. Yo lo escribo con, porque están conectados y ese es un reflejo de la unión* (Lavinia Bracci, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021). En este sentido, como el ApS ha nacido de un contexto internacional, quizás por ello no se ha traducido al italiano y se ha mantenido el concepto en inglés (*service learning*).

En cuanto al ámbito de la educación no formal e informal se refiere, Bracci apunta que las organizaciones desconocen la pedagogía del ApS; por tanto, quizás sí que hacen ApS pero sin ser conscientes de ello.

El testimonio de Bracci coincide con Tapia (2016: p. 3) cuando manifiesta que en Italia el ApS nace *de abajo hacia arriba*; de hecho, se identifican en las escuelas prácticas de formación para la ciudadanía, de escuela inclusiva, de educación ambiental, de adopción de monumentos, entre otras, que, si bien no se reconocen como ApS, podrían serlo perfectamente.

Entre 2004 y 2006, el Ministerio de Educación italiano recopila un centenar de buenas prácticas solidarias llevadas a cabo en Italia a partir del Programa de *Scuole Solidale* (2004-2006).

En 2006, la experta internacional en ApS, M. Nieves Tapia, por invitación del Prof. Michele de Beni de la Università di Verona, publica el libro *Educazione e solidarietà* (Tapia, 2006) donde recoge algunas experiencias de escuelas italianas que estaban desarrollando prácticas de ApS, aunque no lo denominan así. A partir de la publicación de este libro que, probablemente, sea la primera publicación en italiano, Tapia (2016) destaca que identifica a diferentes pioneros en el ApS italiano, como el dirigente escolástico milanés Enrico Danili; la directora de un liceo de la periferia de Firenze, Rosaria Bortolone; Rosa De Pasquale y el profesor Italo Fiorin.

La documentación brindada por Fiorin también apunta que el ApS en Italia es reciente y que se difunde muy rápidamente por todo el país. Coincide con Tapia en que la publicación del libro *Educazione e solidarietà* (Tapia, 2006) es uno de los antecedentes clave. Unos años

más tarde, se organizó un congreso internacional sobre ApS con la contribución de algunas fundaciones y/o agencias importantes en ApS como CLAYSS (Latinoamérica), Zerbikas (España) y Migros (Suiza). Después de este congreso, el *Centro Provinciale per la Formazione degli Insegnanti* de la provincia autónoma de Trento (ahora absorbido en IPRASE), desarrolla un informe de investigación denominado *Oltre la classe* (Más allá del aula) (2012-2013) donde participan numerosos profesores y directivos de la provincia del Trentino.

Fiorin explica que este informe de investigación se realiza por un grupo de trabajo creado en el Ministerio de Educación y Universidad; este grupo está formado por representantes ministeriales de las regiones interesadas y con la responsabilidad científica de Italo Fiorin. En este informe han participado tres regiones italianas del norte, centro y sur de Italia (Lombardía, Toscana y Calabria) y participan más de setenta instituciones educativas de todos los tipos y niveles, la escuela estatal y la escuela paritaria. Los resultados del ensayo están publicados por el Ministerio en un documento titulado *Una via italiana per il Service Learning* (El camino italiano hacia el aprendizaje-servicio) (MIUR, 2018).

En 2014 se institucionaliza el ApS con la creación de *Scuola di Alta Formazione Educare all'incontro e allà solidarietà*<sup>140</sup> (Escuela de Educación Superior “Educar para el Encuentro y la Solidaridad”, EIS) en la Universidad di LUMSA de Roma. Esta escuela contribuye a desarrollar de forma explícita el compromiso de la LUMSA con el campo educativo. Las líneas de trabajo hacen referencia a la formación y a la investigación con un enfoque comunitario que fomenta la ciudadanía activa.

La Escuela promueve la formación en profesorado y educadoras y educadores, en formato de encuentros de estudio, congresos, seminarios y otros. Además, fomenta el ApS investigando sobre el mismo, con el fin de descubrir el potencial de la metodología para el crecimiento de la comunidad educativa y de la sociedad; promueve la institucionalización del ApS en las universidades; lleva a cabo una intensa acción de investigación y divulgación en todo el territorio nacional, a través de seminarios, conferencias, iniciativas de formación y publicaciones. También se imprime el primer volumen italiano dedicado al ApS, que tiene una gran difusión y contribuye a dar a conocer cada vez más la propuesta. Esta publicación es coordinada por Fiorin (2016), visibilizando las prácticas ya existentes en ApS y resulta un espacio para la reflexión y la investigación sobre ApS en Italia.

Esto coincide con el primer mapeo de experiencias explícitamente vinculadas al ApS, realizado –en 2015– por Zani, de la Universidad de Bolonia. Esta primera investigación evidencia que sólo dos instituciones ofrecen programas de ApS: Siena Italian Studies (SIS) y Universidad di LUMSA en Roma (Zani et al., 2019).

---

140 Para más información, visitar <https://www.lumsa.it/eis>

En el bienio 2016-2017 el Ministerio de Educación crea el evento nacional Le Olimpiadi del Service-Learning (Las Olimpiadas del Aprendizaje-Servicio), donde participan noventa y ocho instituciones educativas de las tres regiones de Italia (Lombardía, Toscana y Calabria). A partir de entonces, la implicación de estas tres regiones se convierte en tres grandes redes de ApS que participan en la convocatoria emitida por MIUR de conformidad con el artículo 5, párrafo 2, del Decreto MIUR 663/2016, para acceder a la financiación prevista para las experiencias formativas en ApS. Cabe destacar que en el informe de MIUR (2018), mencionado anteriormente, se detalla el modelo organizativo que se lleva a cabo en las tres regiones, para el desarrollo del ApS.

En 2018, el Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa<sup>141</sup> (INDIRE) muestra interés en el ApS y lo incluye dentro de las innovaciones educativas consideradas de especial trascendencia, dentro del proyecto denominado *Avanguardie Educative* (Vanguardias Educativas). *Avanguardie Educative* es un proyecto de investigación-acción que está orientado a identificar, apoyar y difundir aspectos y modelos educativos altamente innovadores. El proyecto de ApS se denomina *Dentro/fuori la scuola - Service Learning* (Dentro/fuera de la escuela – Aprendizaje Servicio); en 2020 se publica la versión 2.0<sup>142</sup>.

Este proyecto promueve la idea de escuela cívica como lugar de encuentro entre el conocimiento formal y el informal con formas innovadoras de integración entre la escuela, el territorio, las autoridades locales y el mundo laboral. La idea se concreta con prácticas como el ApS, que incluyen la creación de experiencias encaminadas a desarrollar procesos de aprendizaje significativo y promover la participación activa del alumnado.

Por último, destacar las directrices ministeriales relativas a *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento*<sup>143</sup> (PCTO) (Caminos para las competencias transversales y la orientación) donde el ApS se propone como uno de los métodos de mayor interés para la realización de experiencias que alternan la escuela y el trabajo.

Según MIUR (2018), son cuatro las referencias que permiten entender el éxito del ApS en Italia. En primer lugar, la promoción de una “cultura inclusiva” en Italia que empieza en los años setenta con la aprobación de la Ley N° 517/77 en la que se promueve una escuela para todos. Se expande de forma significativa, atendiendo a alumnado provenientes de otras culturas (inmigración) y a alumnado con diversidad funcional. En segundo lugar, las “directrices nacionales para el currículo de jardín de infancia y el primer ciclo de educa-

---

141 Para más información, visitar <https://www.indire.it/>

142 Para más información, visitar

<https://www.indire.it/2020/11/17/dentro-fuori-la-scuola-service-learning-pubblicata-la-versione-2-0-delle-linee-guida-dellidea-del-movimento-avanguardie-educative/>

143 Para más información, visitar

<https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/pcto-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-lorientamento/>

ción” en 2012. Hay varios puntos de encuentro entre las direcciones y el aprendizaje-servicio, entre ellos, el propósito general, que es el de la formación en el ejercicio de ciudadanía activa. En tercer lugar, “la propuesta de alternar escuela/trabajo”<sup>144</sup> extendido a todas las instituciones educativas en los tres años del segundo ciclo de educación. Si bien no está relacionado con la propuesta de ApS propiamente, constituye una gran oportunidad, tanto desde el punto de vista formativo como organizativo. Y, en cuarto lugar, tal y como se evidencia en el sistema educativo italiano, la orientación didáctica está centrada en el desarrollo de “habilidades” y esto sucede casi de forma natural dentro de un proyecto de ApS que ofrece, entre otras, la posibilidad de un trabajo interdisciplinar, conectando con las disposiciones del Decreto Legislativo 62/2017, en los exámenes del segundo ciclo de educación y, en particular, el contexto de la entrevista.

*En Italia hay una Red Universitaria Italiana de aprendizaje-servicio. Es una red no formal integrada por doce universidades de la península*

Cabe señalar que en Italia hay una Red Universitaria Italiana de aprendizaje-servicio<sup>145</sup>. Es una red no formal integrada por doce universidades de la península. La Red

se reúne anualmente para reflexionar sobre las prácticas de ApS implementadas, a la luz de los desafíos didácticos, institucionales y sociales. Los encuentros tienen como objetivo tanto el intercambio de buenas prácticas por parte de las instituciones universitarias pertenecientes a la Red, como el fomento de la adhesión de otras universidades ya activas en el ApS, o –incluso– simplemente interesadas en conocer este enfoque pedagógico a través de sus docentes.

Por último, en cuanto a la historia del ApS en Italia se refiere, es importante destacar la historia del Servicio Civil Nacional, que tiene sus raíces en la historia de la objeción de conciencia. En 1972, hubo acciones de protesta llevadas a cabo por organizaciones no violentas, un creciente interés de la ciudadanía por la objeción de conciencia y una gran cantidad de jóvenes dispuestos a enfrentarse a la cárcel antes que realizar el servicio armado. Por ello, el gobierno aprobó la ley N° 772 “Normas sobre la objeción de conciencia”, que sanciona el derecho a la objeción por razones morales, religiosas y filosóficas, y establece el servicio civil como sustituto del servicio militar y –por lo tanto– obligatorio. La ley dedica sólo un artículo, el 17, a los fines y organización de la función pública, claramente establecidos para encontrar empleo a los objetores.

144 La legislación relativa a la alternancia entre la escuela y el Trabajo, se rige por el apartado 33, párrafo 43 de la Ley N° 107/2015.

145 Para más información, visitar <https://eis.lumsa.it/internazionalizzazione/reti-di-service-learning>

A partir de aquí, son numerosos los cambios, las sentencias del Tribunal Constitucional, las leyes –entre otras cosas– que, después de casi 50 años, han constituido un recurso significativo de las políticas sociales, especialmente en el campo de la atención a las personas mayores, personas con diversidad funcional, menores; una herramienta innovadora para las políticas ambientales y la cooperación internacional; experiencia de un nuevo pacto de ciudadanía entre jóvenes e instituciones, donde los deberes de sociabilidad con nuevas formas de expresión, y los derechos individuales, encuentran un punto de equilibrio. El 6 de marzo de 2001, el Parlamento italiano aprueba la Ley N° 64, que establece el Servicio Civil Nacional; este voluntariado, abierto también a las mujeres, resulta una oportunidad única puesta a disposición de jóvenes de 18 a 26 años, que pretendan emprender un camino de formación social, cívica, cultural y profesional a través de la experiencia humana de la solidaridad social, las actividades de cooperación nacional e internacional, salvaguardando y protegiendo el patrimonio nacional. Esta ley es diseñada para actuar en dos etapas:

- ▶ una primera fase en la que conviven dos funciones públicas, una “obligatoria” para los objetores de conciencia y otra para las y los «voluntarios»;
- ▶ una fase posterior destinada únicamente a voluntarios de ambos géneros.

El año 2006 termina con el “Día Nacional del Servicio Civil”, establecido para celebrar la promulgación de la primera ley sobre objeción de conciencia y el nacimiento del servicio civil sustitutorio, ley 15 de diciembre de 1972, N° 772. El evento se celebra en Roma con la presencia del presidente de la República, Giorgio Napolitano.

*La participación ciudadana, a través de asociaciones de voluntariado y promoción social, es uno de los aspectos más significativos de la historia de Italia. Esta participación se evidencia en las emergencias de la historia nacional, tiene raíces profundas y está impregnada de valores religiosos, solidaridad, igualdad, justicia social y participación directa*

La participación ciudadana, a través de asociaciones de voluntariado y promoción social, es uno de los aspectos más significativos de la historia de Italia. Esta participación se evidencia en las emergencias de la historia nacional, tiene raíces profundas y está impregnada de valores religiosos, solidaridad, igualdad, justicia social y participación directa. En este contexto, el

Servicio Civil Nacional constituye una modalidad de participación que promueve los principios constitucionales de solidaridad, defensa de la patria y crecimiento personal.



Las instituciones de la República Italiana no crean el espíritu de participación ciudadana, pero tienen la responsabilidad de dar apoyo y alentar a quienes lo viven. La ley del 6 de marzo de 2001, N° 64 “Institución de la Función Pública Nacional” es el signo de esta.

Si bien el Servicio Civil Nacional no es ApS, comparte con ella principios y valores esenciales como la solidaridad, la responsabilidad y la cooperación, entre otros. Este Servicio y la lucha histórica para lograrlo evidencian una sociedad italiana con unos valores afines a los promovidos por el aprendizaje-servicio.

A modo de resumen, el ApS en Italia empieza en 2001, con la experiencia de Lavinia Bracci en el SIS, con carácter internacional y en el contexto universitario. A partir de aquí, en 2006 se extiende a gran velocidad por todo el país y a todos los niveles educativos. Tanto es así, que se convierte en una propuesta reconocida a nivel institucional, tanto en escuelas como en universidades. El crecimiento y el interés en el ApS sigue en aumento, también en fundaciones, asociaciones y organizaciones. Cabe destacar que, en Italia, el ApS mantiene el nombre en inglés *Service Learning* y su evolución en universidad y escuelas es conjunta.

Enclavada en la ciudad de Roma (Italia), se encuentra la **Ciudad del Vaticano**; que, si bien es un estado propio de Europa, por situación geográfica, se detalla su implicación en el aprendizaje-servicio a continuación de Italia.

En la Ciudad del Vaticano se destaca la entidad internacional *Scholas Ocurrentes*<sup>146</sup>, impulsada por el papa Francisco, que trabaja con escuelas y comunidades educativas (públicas y privadas, de todas las confesiones religiosas y laicas) con el fin de fomentar el compromiso con una cultura del encuentro y la paz. Si bien esta entidad no es exclusiva en ApS, el programa *Scholas ciudadanía*<sup>147</sup> pretende implicar al alumnado de secundaria en las cuestiones de su comunidad que más le preocupan, invitándoles a ocuparse del problema para solucionarlo. De esta manera, se ocupan de aquello que les preocupa, fortaleciendo el compromiso ciudadano entre pares.

De acuerdo con el último informe disponible (Scholas, 2019), *Scholas Ocurrentes* tiene sede en quince países de todo el mundo, trabajan con ciento países (con presencia a los cinco continentes), conectando a 446.000 escuelas de todo el mundo y con un gran impacto que ha alcanzado a un millón de jóvenes en 2019.

---

146 Para más información, visitar <https://www.scholasoccurrentes.org/>

147 Para más información, visitar <https://www.scholasoccurrentes.org/campaigns/scholas-ciudadania/>

*En España, el aprendizaje-servicio, no se considera un invento, sino un descubrimiento*

En **España**, el aprendizaje-servicio, no se considera un invento, sino un descubrimiento (Batlle, 2010); ya que –durante años– se han reali-

zados prácticas en escuelas, institutos y universidades que ponen en relación la institución educativa y la comunidad, con intencionalidad de aprendizaje y de servicio. Sin embargo, como veremos más adelante, no será hasta el año 2002 que se empieza a introducir el término aprendizaje-servicio.

Si retrocedemos en el tiempo hasta 1978, con la aprobación de la Constitución Española, en ella se expone que el sistema educativo español se configura de acuerdo con los principios y los valores de esta. Literalmente, la Constitución hace hincapié en la importancia de una educación en valores, acuñando en términos de responsabilidad y de implicación de todos los agentes comunitarios (Garrido y Doncel, 2011: p. 2):

*El sistema educativo español tiene entre sus finalidades proporcionar al alumnado una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo. Tal formación no puede considerarse completa y de calidad si no incluye la conformación de un conjunto de valores que no siempre se adquieren de manera espontánea.*

*La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, es, sin lugar a dudas, una meta de gran valor e importancia para la construcción y el desarrollo de una convivencia pacífica, justa y solidaria con las diferencias entre las personas y los pueblos.*

*Educación para la convivencia es una forma de la educación en valores, una demanda que nuestra sociedad pide a la escuela de hoy con creciente insistencia. En efecto, la educación debe permitir practicar los valores que hacen posible la vida en sociedad y desarrollar actitudes de tolerancia y respeto hacia los demás. La educación para la convivencia debe ser, en último término, una enseñanza transversal que puede ser abordada por todo el profesorado y que afecta a todas las áreas del currículo.*

*Los tiempos actuales reclaman ciudadanos autónomos y dialogantes, comprometidos con la participación social, tolerante y respetuosa con los derechos de los demás.*

*La Constitución Española establece que la escuela debe formar a los alumnos ofreciéndoles criterios para resolver las situaciones de conflicto, hacer comprender, respetar y elaborar normas de convivencia justas que regulen la vida colectiva y, finalmente, debe dar pautas para reconocer y asimilar los valores universales que están plasmados de manera explícita en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).*

*La escuela ha de funcionar como una pequeña comunidad democrática. La organización del aula y el funcionamiento del centro, deben tener como fundamento la participación de todos los implicados, de manera que la adopción de normas, la toma de decisiones y*

*la solución de los conflictos se hagan de manera razonada y acordada. Es importante la creación de un clima democrático que permita que los alumnos se sientan responsables y aprendan a vivir en sociedad.*

En 1985, aparece la Ley Orgánica 8/1985, del 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) que desarrolla el artículo 27 de la Constitución, a excepción del apartado décimo relativo a la autonomía universitaria. En ella se apunta que la educación debe de promover el desarrollo pleno de la personalidad del alumnado; promover principios democráticos como el respeto, la tolerancia y la libertad; el aprendizaje de conocimientos, hábitos y técnicas que formen para la actividad profesional; la participación activa en la sociedad y la formación para la paz y la cooperación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004).

En 1990, se promulga la Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En ella se promueven los valores a través de los objetivos generales y actitudinales que debe perseguir la educación. También pone el acento en la prevención de las desigualdades sociales y culturales y en la formación del alumnado en las dimensiones moral y ética como parte fundamental del desarrollo integral del individuo.

En 1995, la Ley Orgánica 9/1995, del 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) adecua a la nueva realidad educativa aprobada en la LOGSE el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento de los centros que reciben financiación pública establecidos en la LODE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004). En el primer título se enfatiza la importancia de la participación de la comunidad educativa en la elaboración del proyecto educativo, así como en la organización y dirección de los centros docentes. En esta ley, la promoción de la participación en el centro educativo entendida como la implicación de la comunidad educativa en la organización y el funcionamiento del centro educativo, resulta primordial.

En 2006, aparece la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, donde se enfatiza la educación en valores –en diferentes apartados– en términos de fomentar la convivencia democrática, el respeto a las diferencias individuales, la solidaridad y evitar la discriminación para una mayor cohesión social. En cuanto a la educación primaria, se hace referencia a la educación en valores en el artículo 17 y acuñan cuestiones como convivencia, responsabilidad, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés, igualdad paritaria de derechos y oportunidades y no discriminación. En relación con la educación secundaria y bachillerato, los artículos 23, 24, 25 y 33 hacen referencia a la educación en valores, con cuestiones como la igualdad paritaria, el ejercicio de los derechos y los deberes de la persona, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, el diálogo, el ejercicio de una ciuda-

danía democrática y la adquisición de una conciencia cívica responsable. Esta ley establece la asignatura obligatoria de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el último ciclo de Educación Primaria y toda la Educación Secundaria del sistema educativo español. Cabe destacar que, en 2016, por diferencias políticas, esta asignatura desaparece.

En el ámbito universitario, en 2010, se dicta el Real Decreto 1791/2010, del 30 de diciembre, Estatuto del Estudiante Universitario, en el que se fomenta la participación social y la cooperación al desarrollo del estudiantado, en el artículo 64 del capítulo XIV.

Si bien hay más leyes en educación hasta la fecha de hoy, estas son las que se pueden considerar parte de los antecedentes del aprendizaje-servicio, ya que introducen y promueven aspectos clave que definen y caracterizan la práctica del ApS en términos de generar una cultura de participación ciudadana y educación en valores en general.

En cuanto al aprendizaje-servicio propiamente se refiere, cabe destacar dos leyes a nivel estatal. En primer lugar, la Ley del Voluntariado 45/2015<sup>148</sup>, del 14 de octubre de 2015, donde en el artículo 6 (ámbitos de actuación del voluntariado) se propone el ApS en el sistema educativo como el modo de acercar al alumnado a las prácticas del voluntariado y a las causas solidarias de las entidades sociales. Y, en segundo lugar, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación<sup>149</sup> (LOMLOE) que incorpora el ApS como recomendación de asignatura específica en Secundaria. Concretamente, se hace referencia en la página 9 del preámbulo, en el artículo 24.3 (de 1º a 3º de la ESO) y en el artículo 25.3 (4º de la ESO). Ambas leyes determinan un avance del ApS en España. Además, es importante destacar que –a nivel autonómico– se establecen diferentes normativas que favorecen la promoción del ApS<sup>150</sup>.

*El ApS en España nace de “abajo hacia arriba”, desde el corazón de las instituciones educativas y sociales (centros educativos, organizaciones sociales, entre otras) hacia la búsqueda de la institucionalización de dichas prácticas para reconocerse como aprendizaje-servicio*

El ApS en España nace de “abajo hacia arriba”, desde el corazón de las instituciones educativas y sociales (centros educativos, organizaciones sociales, entre otras) hacia la búsqueda de la institucionalización de dichas prácticas para reconocerse como aprendizaje-servicio. De he-

148 Para más información, visitar <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-11072-consolidado.pdf>

149 Para más información, visitar <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

150 Para más información, visitar <https://www.aprendizajeservicio.net/otrasccaa/>

cho, la creación y evolución de estas leyes y normativas son paralelas y responden a la sucesión de hechos históricos en ApS que se detallan a continuación.

En 2002 fue la primera vez que se introdujo en España el término aprendizaje-servicio, siendo la Fundación Fórum Cívico Educativo la encargada de promover dicha metodología. De acuerdo con Martínez-Odría (2007), en 2001 esta Fundación firma un convenio de colaboración en el Programa de Formación Permanente del Profesorado del MEC. A partir de esta colaboración, se realizan seminarios de formación del profesorado en diferentes comunidades autónomas a cargo de expertos españoles y norteamericanos en ApS. Estos cursos reciben una valoración muy positiva, y el profesorado asistente valora la posibilidad de poder incorporar en su centro la realización de proyectos de ApS.

Esta fundación también tiene como objetivo realizar contactos institucionales con la Administración central y local, para garantizar el reconocimiento oficial del ApS, incorporarlo en el sistema educativo y conseguir financiación (Martínez-Odría, 2007).

De acuerdo con Santos, Sotelino y Lorenzo (2015), casi en paralelo al Fórum Cívico Educativo, en 2002, la Asociación Española de Voluntariado (AEVOL), con sede en Madrid, organiza la primera conferencia de ApS.

El 18 de noviembre de 2003, de acuerdo con Fernández y Lozano (2021), confluyen dos sucesos clave para el avance y la institucionalización del ApS. Por un lado, la realización del Seminario Aprendizaje-Servicio en Barcelona<sup>151</sup> destinado a monitoras y monitores de entidades de tiempo libre de la Fundació Catalana de l'Esplai. Este Seminario es dirigido por Alberto Croce de la Fundación SES (Argentina) y organizado por ambas Fundaciones (Fundació Catalana de l'Esplai y Fundación SES), bajo el patrocinio de la International Youth Foundation (IYF) con el fin de dar a conocer el ApS. Y, por otro lado, este Seminario proporciona poner en contacto a los promotores del ApS en Catalunya con M. Nieves Tapia, la fundadora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, y su equipo. Esta relación sigue vigente y ha sido clave para la promoción y el desarrollo del ApS en España, entrelazando redes y realizando colaboraciones y proyectos conjuntos.

A partir de aquí se establecen sinergias entre las organizaciones de la sociedad civil, los centros educativos y las universidades; el aprendizaje-servicio avanza muy rápidamente extendiéndose por todo el país.

---

151 Para más información, visitar <https://diari.fundesplai.org/arxiu/032/006.pdf>

En 2004 se crea el Centro Promotor de ApS de Catalunya<sup>152</sup> bajo el amparo de la Fundación Bofill con la finalidad de promover el aprendizaje-servicio a través de ofrecer formación (talleres, seminarios, cursos, entre otros); asesoramiento a municipios, administraciones, entidades y centros que pretendan impulsar el ApS; apoyo en la evaluación de la calidad de los proyectos de ApS; elaboración de materiales a medida; investigación aplicada; colaboración con administraciones y contribuir a crear comunidad ApS.

Aproximadamente en este mismo año, en 2004, en cuanto al ámbito de la investigación se refiere, el Grupo de Investigación en Educación Moral<sup>153</sup> (GREM) y el Grupo de Investigación en Educación Intercultural<sup>154</sup> (GREDI) de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, son los pioneros en investigar en ApS a nivel estatal. Inicialmente, el primero de ellos desarrolla el aprendizaje-servicio como una metodología que promueve la educación en valores y, el segundo, hacia el desarrollo de una educación para la ciudadanía.

En 2005 se defiende, en España, la primera tesis doctoral sobre aprendizaje-servicio en la Universidad San Jorge por Arántzazu Martínez Odría con la tesis titulada “Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación al voluntariado”. Esta investigación teórica conceptualiza el ApS y analiza sus orígenes contemplando la perspectiva internacional y vinculándolo con el voluntariado.

En 2006 aparecen las primeras publicaciones sobre ApS; concretamente, el libro coordinado por Puig (2006) *Aprenentatge servei: educar per a la ciutadania* (Aprendizaje-servicio: educar para la ciudadanía) y el número 357 de la revista *Cuadernos de Pedagogía*<sup>155</sup> dedicado al ApS.

En 2008 se crea la Fundación Zerbikas<sup>156</sup>, que es similar al Centro Promotor de ApS de Catalunya, pero en el País Vasco y con la diferencia de que siguiendo el origen latinoamericano de la metodología, nombran el aprendizaje-servicio como aprendizaje-servicio solidario. Este mismo año, en 2008, la Fundación Zerbikas organiza el I Encuentro para la promoción del Aprendizaje-Servicio en España<sup>157</sup> en Portugalete. Y, también ese mismo año, en 2008, la Fundación Ashoka selecciona a Roser Batlle<sup>158</sup>, miembro del Centro Promotor de ApS de Catalunya, como emprendedora social, con el objetivo de vincular el currículo educativo con el servicio a la comunidad, a través del fomento y el desarrollo del ApS en España.

---

152 Para más información, visitar <https://fundaciobofill.cat/aprenentatge-servei-aps>

153 Para más información, visitar <http://www.ub.edu/GREM/presentacion/>

154 Para más información, visitar <https://www.ub.edu/gredi/>

155 Para más información, visitar <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/132365>

156 Para más información, visitar <https://www.zerbikas.es/>

157 Para más información, visitar <https://aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2014/12/memoria-i-encuentro-aps-2008.pdf>

158 Para más información, visitar <https://spain.ashoka.org/portfolio-items/roser-batlle-charo-red-espanola-de-aprendizaje-servicio/>

En 2010, cinco años después de la primera tesis sobre ApS en España, Esther Luna González, defiende en la Universitat de Barcelona la segunda tesis doctoral sobre ApS en España titulada “Del Centro Educativo a la Comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa”. A diferencia de la primera tesis doctoral, Luna desarrolla una investigación aplicada, ya que lleva a cabo una investigación evaluativa participativa en la que valida el programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” para el desarrollo de participación ciudadana en el alumnado de 3º de la educación secundaria obligatoria, a través de la metodología de aprendizaje-servicio.

Ese mismo año se crea, de manera informal, la Red Española de ApS<sup>159</sup> (REDAPS), la cual se constituye de manera formal en 2014. Esta es una asociación sin ánimo de lucro que tiene como finalidad promover el ApS, favorecer la colaboración entre los grupos territoriales y representarlos en instituciones de carácter supralocal. La asociación está formada por personas procedentes del ámbito formal (todos los niveles educativos), el ámbito no formal y el ámbito informal; con un total de diecisiete grupos territoriales, en diecisiete Comunidades Autónomas.

Según Fernández y Lozano (2021), en 2010 también se constituye de manera informal la Red Española Aprendizaje-Servicio Universitario<sup>160</sup>, siendo en 2017 cuando se crea, formalmente, como asociación con la finalidad de fortalecer la colaboración y el intercambio de experiencias de ApS, difundir los proyectos educativos y sociales basados en esta metodología, promover la investigación, y apoyar los procesos de institucionalización del ApS en las universidades españolas. Esta red está formada por personas docentes, investigadoras y personal técnico del ámbito universitario.

De acuerdo con los autores anteriores, en 2011 se crea la Red Temática sobre ApS dentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras<sup>161</sup>. En 2015, la Editorial Edebé y la Red Española de ApS impulsan el Premio Aprendizaje-Servicio<sup>162</sup> en colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y otras entidades del sector público y privado. Este premio tiene como finalidad reconocer la práctica del ApS y pueden participar todos los centros educativos del Estado Español públicos, concertados o privados de los niveles de Infantil-Primaria, ESO-Bachillerato y Formación Profesional. Según la última memoria de premios de ApS<sup>163</sup>, en 2020, se evidencia un alto impacto del ApS en España, ya que se presentan trescientos treinta proyectos, con la participación e implicación de 36.629 niños, niñas y jóvenes y con un total de 732.580 horas de servicio.

---

159 Para más información, visitar <https://www.aprendizajeservicio.net/>

160 Para más información, visitar <https://www.apsuniversitario.org/>

161 Para más información, visitar <https://www.edcities.org/rece/>

162 Para más información, visitar <https://aprendizajeservicio.com/>

163 Para más información, visitar <https://www.aprendizajeservicio.net/memoria-premios-aps-2020/>

En 2016 se crea la Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio<sup>164</sup> (RIDAS) que es coeditada por CLAYSS y la Universitat de Barcelona con el fin de difundir trabajos sobre investigaciones, reflexiones y experiencias de ApS con periodicidad anual. Cabe mencionar que esta Revista es un proyecto conjunto de la Red Iberoamericana de ApS<sup>165</sup> (REDIBAS) y la Red Universitaria de ApS.

Un dato importante y significativo en la historia del ApS en Europa, es la realización del I Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior y IX Congreso Nacional<sup>166</sup>, el cual tiene lugar en España del 20 al 22 de septiembre de 2018 en Madrid. Este congreso está organizado por la Asociación Red Universitaria de ApS(U) y la Red Europea de ApS en Educación Superior, siendo las entidades anfitrionas, la Universidad Pontificia de Comillas, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Tal y como se puede observar y como se menciona al inicio, el aprendizaje-servicio en España se construye “de abajo hacia arriba”, con un enfoque de descubrimiento y reconociendo las buenas prácticas que ya se vienen desarrollando, aunque sin este nombre. Veinte años después, se han realizado grandes avances en el desarrollo, la promoción y la institucionalización del ApS en España. Aun así, el reto continúa en este último aspecto, en la institucionalización. Cabe destacar que la evolución del ApS en todos los ámbitos (formales, no formales e informales) ha sido paralela y va de la mano, precisamente, por la propia idiosincrasia del aprendizaje-servicio; la relación institución educativa y comunidad favorece que todos los ámbitos estén entrelazados (entidades sociales, escuelas, institutos y universidad).

Si bien, tal y como se expone con anterioridad, la cuna del ApS en la Europa Mediterránea la encontramos en Italia y España, es importante destacar que ello no implica que no haya experiencias de aprendizaje-servicio en otros países de esta región. Por ejemplo, en **Portugal** se identifican experiencias en la Universidad de Algarve y en la Universidad Católica Portuguesa de Port, entre otras. Además, como se detalla más adelante, participa del proyecto de investigación europeo *Europe Engage*.

En la **Europa Balcánica** se destacan, como países pioneros en ApS, Rumania, Bosnia y Herzegovina, y Croacia. Las fuentes principales de información sobre el nacimiento del ApS en estos países ha sido la entrevista con Luz Avruj, el informe realizado por Brozmanová et al. (2019) y el Observatorio Europeo de ApS en Europa EOSLHE.

---

164 Para más información, visitar <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/index>

165 Red fundada en Buenos Aires el 29 de octubre de 2005, está compuesta por setenta y cuatro organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, Universidades y organismos regionales de América Latina y el Caribe, Estados Unidos y España. Para más información, visitar <https://www.clayss.org.ar/redibero.html>

166 Para más información, visitar <https://eventos.uam.es/20800/detail/ix-congreso-nacional-y-i-europeo-de-aprendizaje-servicio-en-educacion-superior.html>



En **Rumania**, la organización pionera en realizar ApS es la Fundación *Noi Orizonturi*<sup>167</sup> (Nuevos Horizontes) que, desde 2002, ofrece herramientas a educadores para promover el cambio en sus comunidades. Esta fundación apuesta por la educación para la transformación, ya que cree en el poder transformador de la educación y, por ello, trabajan con profesorado, directores de escuela y voluntariado con el fin de transformar el sistema educativo. Entre los diferentes programas que tiene, se destaca el programa IMPACT [Anticipación, Motivación, Participación, Comunidad, Teens (adolescentes)], un modelo dirigido a adolescentes entre 12 y 18 años, aunque, a nivel internacional, se adapta a la franja de 19 y 26, creando SKYE (*Skills and Knowledge for Youth Economic Empowerment* – Habilidades y conocimientos para el empoderamiento económico de los jóvenes). SKYE, como sus siglas indican, pone el énfasis en la ocupabilidad y el emprendimiento social de las y los jóvenes.

El programa IMPACT es el responsable, dentro de la Fundación *Noi Orizonturi*, de desarrollar proyectos de ApS. Empieza en 2002, junto con la creación de la Fundación, y nace con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de la juventud residente en el Valle de Jiu que no tiene ninguna oportunidad de desarrollo. Empiezan con dos clubes y, actualmente, tienen más de quinientos clubes IMPACT y SKYE, y trabajan en veintiún países. Cabe destacar que los clubes son espacios donde la infancia y la juventud puede innovar, aprender y participar en la vida de sus comunidades; aquí se empoderan y transforman la comunidad y el mundo que les rodea. Se convierten en los principales responsables de la toma de decisiones en su propio desarrollo económico y personal, a medida que pasan a la edad adulta. Desde IMPACT se ofrece formación, acompañamiento y coordinación de los clubes en su gestión y en aprendizaje-servicio, entre otros.

Más recientemente, desde 2018, en Rumania también se lleva a cabo el ApS en las instituciones de educación superior, así como es en la University Babes-Bolyai y la University Politehnica of Bucharest.

En **Bosnia y Herzegovina**, tal y como consta en el informe realizado por Brozmanová et al. (2019), en 2004, la Asociación Internacional “Escuelas abiertas interactivas<sup>168</sup>” (MIOS) empieza a llevar a cabo los primeros proyectos sobre aprendizaje interactivo y democratización escolar en las escuelas. Es importante destacar que, en el enfoque de estos proyectos, el aprendizaje-servicio forma parte como metodología y filosofía pedagógica. Se empieza por doce escuelas ubicadas en la región de Tuzla, Osijek y Novi Sad y el proyecto lleva por nombre “El desarrollo de escuelas abiertas interactivas”. Estas escuelas están abiertas a la comunidad y ponen el acento en las niñas y niños como actores clave, situándoles en el centro de su proceso de aprendizaje. Actualmente, la asociación está trabajando con

---

167 Para más información, visitar <https://www.noi-orizonturi.ro/>

168 Para más información, visitar <https://www.ioskole.net/about-us/>

cuarenta y cinco escuelas en Bosnia y Herzegovina, en áreas de desarrollo de escuelas comunitarias e innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo el ApS una parte integral, ya que conecta el aprendizaje escolar y la comunidad como lugares donde puede ocurrir el aprendizaje. Cabe destacar que, desde 2009, las escuelas de primaria y secundaria realizan proyectos de ApS en todos los ciclos.

MIOS también realiza formación en ApS a maestros y otros agentes socioeducativos, diseña materiales y recursos y genera una red de escuelas que implementan el ApS. Esta asociación también tiene conexión y alianzas con diferentes organizaciones de dentro del país y otras internacionales con el fin de compartir y ampliar comunidad de aprendizaje-servicio.

En Bosnia y Herzegovina se destaca también *Genesis Project*<sup>169</sup>, el cual se funda en febrero de 1997 motivado por el fin de la guerra en este país y la consecuente devastación. Esta organización no gubernamental está ubicada en Banja Luka, aunque opera a nivel nacional, y tiene como misión ayudar a las niñas, niños y adolescentes a cumplir con sus derechos de tener un desarrollo psicofísico libre y correcto, independientemente de su pertenencia religiosa, étnica o racial, respetando sus diferencias individuales y su potencial. En los últimos años *Genesis Project* también ha incorporado el ApS como una de sus estrategias centrales en su trabajo para la prevención y resolución pacífica de conflictos en las escuelas de Bosnia y Herzegovina.

En **Croacia**, de acuerdo a la información que consta en EOSLHE, el ApS tiene sus inicios en 2006 a través de la realización de talleres en diferentes universidades, escuelas y organizaciones no gubernamentales. En 2006 también se integra el ApS como curso opcional en el plan de estudios de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la University of Zagreb y en el curso 2008-2009 se introduce en la Facultad de Economía de la University of Rijeka. En 2009 el ApS se añade como política del programa nacional de la juventud croata (2009-2013), siendo aceptada como término común a nivel nacional la traducción del aprendizaje-servicio al croata: *društveno korisno učenje*. En el curso 2015-2016 se ofertan dieciséis cursos sobre ApS a nivel nacional de los cuales participan veintisiete profesores y alrededor de 500 alumnas y alumnos.

La "Ordenanza sobre la concesión de créditos ECTS para las actividades extracurriculares del estudiante" (*Pravilnik o dodjeli ECTS bodova za izvannastavne aktivnosti*) se adopta en la University of Zagreb en 2013, en la University of Rijeka en 2015 y en la University of Dubrovnik en 2017. En esta ordenanza se reconocen las actividades extraescolares del estudiantado en organizaciones y asociaciones estudiantiles, el voluntariado estudiantil

---

169 Para más información, visitar <https://genesisl.org/>

y la participación en actividades humanitarias. Esto implica nuevas oportunidades para el reconocimiento formal de actividades de ApS que están vinculadas al plan de estudios pero que no pueden obtener créditos ECTS. Cabe destacar que las misiones y los planes estratégicos de las universidades enfatizan la responsabilidad de la comunidad académica en aquella población en que se encuentra.

En 2017, la Oficina para la Cooperación con las ONGs del Gobierno de la República de Croacia desarrolla una convocatoria de propuestas titulada “Apoyar el desarrollo de asociaciones entre las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones de educación superior para la implementación de programas de aprendizaje-servicio”, en el marco del Programa Operativo de Recursos Humanos Efectivos 2014-2020, financiado por el Fondo Social Europeo (FSE). La convocatoria tiene como objetivo fomentar el desarrollo de asociaciones sostenibles entre las instituciones de educación superior y las organizaciones de la sociedad civil, a través de la implementación de programas de aprendizaje-servicio. Como resultado, 40 de 189 reciben financiación; este dato revela el elevado número de asociaciones que practican el ApS; cautivada por el gran interés en el ApS, la University of Zagreb abre la Oficina de Aprendizaje Permanente y ApS<sup>170</sup>. Esta oficina tiene la finalidad de dar formación (tanto a académicos como a organizaciones de la sociedad civil que trabajen en la universidad) y conectar proyectos de ApS y aprendizaje permanente.

Aunque en Croacia se han realizado grandes y significativos avances en ApS, todavía hay aspectos pendientes de consolidar; tales como la institucionalización del ApS, el compromiso cívico de las universidades croatas y una fuerte colaboración con la comunidad.

Si bien Rumanía, Croacia, Bosnia y Herzegovina son los principales países en los que el ApS tiene una evolución histórica que lleva al reconocimiento de la práctica del ApS extendiéndose en cada uno de ellos, no implica que en los otros países de esta región (Serbia, Montenegro, Albania, Kosovo, Eslovenia, Macedonia, Bulgaria y Grecia) no se practique el ApS. De hecho, en el informe de Brozmanová et al. (2019) se expone el ApS en Montenegro, Serbia, Kosovo y Albania como una realidad que se está dando en los últimos años, pero que todavía es muy incipiente.

En cuanto a lo que a la **Región Nórdica** se refiere, se destacan –como países pioneros en ApS– Lituania, Dinamarca y Finlandia.

En **Lituania**, el EOSLHE vuelve a ser el informante clave que aglutina el nacimiento y la evolución del ApS, siendo muy interesante el nacimiento del ApS en este país, ya que surge con el fin de promover cambios democráticos y fortalecer la sociedad cívica en la

---

170 Para más información, visitar <https://inf.ffzg.unizg.hr/index.php/en/service-learning-projects>

Lituania postsoviética. El ApS nace en el ámbito de la educación superior, concretamente, en la Vytautas Magnus University (VMU) y la Šiauliai University.

A principio de la década de 2000, Lituania recibe mucha influencia norteamericana con el fin de dar a conocer el ApS, y es en los años 2002 y 2003 cuando se estudia el concepto de ApS a partir de autores estadounidenses, principalmente, y se denota que la palabra servicio tiene connotaciones negativas en el contexto lituano. Es por ello que se sugiere introducir Estudios Cooperativos (*Kooperuotos studijos*) en lugar de ApS (Mažeikis, 2004, 2007). Entre 2004 y 2006 se llevan a cabo seminarios y debates sobre ApS desarrollando materiales en la Šiauliai University. Y, entre 2005 y 2006, se institucionaliza el ApS en la Šiauliai University (Liukinevičienė, 2007). A partir de aquí, entre 2006 y 2007, se llevan a cabo implementaciones de ApS implicándose, según datos de la EOSLHE, 800 estudiantes y sesenta académicos; se actualizan cuarenta y cuatro cursos y se involucran 200 comunidades. Entre 2006 y 2008 se llevan a cabo evaluaciones cuantitativas y cualitativas y debates académicos intensivos para reflexionar sobre las experiencias.

Cabe destacar que toda esta implementación del ApS está financiada de manera significativa por los programas de los Fondos Estructurales de la UE a partir de 2004, cuando Lituania se une a ella. El objetivo de esta financiación es institucionalizar el ApS en varias instituciones lituanas (principalmente, en la Šiauliai University). Tal y como se expone más adelante, el Proyecto Civicus (2004-2006), liderado por la Vytautas Magnus University, contribuye a establecer una red europea de instituciones de ApS, entre otras cosas.

Sin embargo, a pesar de los avances y éxitos del ApS en Lituania, se cuestiona la sostenibilidad al no haber iniciativas locales para promover el compromiso cívico y una educación para la ciudadanía.

En **Dinamarca** el ApS tiene su nacimiento en el *Center for Frivilligt Social Arbejde*<sup>171</sup> con el objetivo de apoyar y desarrollar el voluntariado en Dinamarca. Concretamente, en 2009 se crea el proyecto *Frivillig*, financiado por el gobierno, con el fin de conectar las escuelas de secundaria con asociaciones locales. En 2010 se reformula el proyecto siguiendo la metodología de ApS.

En Finlandia, de acuerdo con la información obtenida por el EOSLHE, el ApS todavía es muy incipiente y no hay reconocimiento de su práctica. De hecho, varias de las experiencias que se llevan a cabo como cursos de formación, se reconocen como aprendizaje basado en problemas o aprendizaje basado en proyectos, sin incluir la responsabilidad cívica. Cabe destacar que el ApS, como concepto y enfoque pedagógico diferenciado, se

---

171 Para más información, visitar <https://frivillighed.dk/>

introduce en la Universidad de Helsinki durante el proyecto *Europe Engage Erasmus+* (2014-2017) sobre el cual se comentará más adelante. En este proyecto participa la Facultad de Teología a cargo de Henrietta Grönlund y Aura Nortomaa.

Como dato interesante diremos que existe una red informal, en Facebook, de personas interesadas en el ApS (*Service Learning Suomessa*, que significa ApS en Finlandia) administrada por Henrietta Grönlund (University of Helsinki) y Mai Salmenkangas (Metropolia University of Applied Sciences). El ApS en Finlandia no cuenta con el apoyo de la Administración Pública, pero ha nacido “de abajo hacia arriba” por parte de profesorado que se interesó en él.

Tal y como se puede observar, el nacimiento del ApS en la Región Nórdica se encuentra, principalmente, en Lituania y Dinamarca, siendo Finlandia el tercer país que le sigue. Aunque, tal y como se expone más adelante, en el proyecto europeo *Civicus* consta entre los participantes Suecia, aunque no se han identificado experiencias en este país; así como tampoco se ha detectado actividad en ApS en los países de Estonia, Islandia, Letonia y Noruega que contribuyan al nacimiento del aprendizaje-servicio en Europa.

Por último, y no por ello la menos importante, se encuentra la **Región de Eurasia**. Entre los países que componen esta región, se destaca **Turquía**, concretamente, en la educación superior. De acuerdo con Küçükoğlu (2012), desde 2006, el alumnado de la Facultad de Educación debe cursar, con carácter obligatorio, el *Community Service Learning* (CSL). Este curso forma parte del plan de estudios y tiene una dedicación de dos créditos (tres horas) a la semana; siendo una hora de teoría y dos de práctica. Este curso obliga la implicación en la comunidad, ofreciendo aquello que ellas y ellos mejor pueden aportar a la sociedad, y partiendo de los intereses del alumnado en función de lo que han trabajado en el aula.

Hasta aquí se ha desarrollado el nacimiento del ApS en Europa por regiones, destacando aquellos países en los que radican sus orígenes históricos. Sin embargo, hay otros hitos relevantes en la historia europea del ApS que, por sus características, no pueden ubicarse en un país o región en concreto, ya que hacen referencia a una dimensión más global e internacional. Por un lado, son todos los sucesos en materia de ApS que conciernen a nivel europeo. Y, por otro lado, el nacimiento del ApS en el Bachillerato Internacional.

En cuanto a **los hitos históricos europeos en materia de ApS**, se destaca la primera vez que se aborda el concepto de ciudadanía europea, el cual se define en 1993 en el Tratado de Maastrich (artículo 8); en 1997, en el Tratado de Amsterdam (artículo A) y, en 1998 por la Comisión Europea en el documento *Education and Active Citizenship in the European*

*Union*. Este concepto de ciudadanía se considera un antecedente del ApS, ya que promueve la cultura del compromiso y la responsabilidad en tanto que señala principios de ciudadanía europea, basados en valores compartidos de interdependencia, democracia, igualdad de oportunidades y respeto mutuo (European Commission, 1998).

En 1997, la Comisión de la Unión Europea inicia una acción piloto con el fin de establecer un servicio voluntario a nivel europeo. Este programa de voluntariado internacional financiado por la Comisión Europea se enmarca en el Servicio Voluntario Europeo<sup>172</sup> (SVE) y va dirigido a jóvenes europeos con edades comprendidas entre 17 y 30 años. Estos jóvenes pueden realizar un servicio voluntario internacional en una organización o en un organismo público en Europa, África, Asia o América del Sur por un período de dos a doce meses.

En 2002, según Martínez-Odría (2007), se crea el *European Service Learning Association* (ESLA) abriendo una puerta a Europa en materia de ApS. Sin embargo, actualmente no hay información relacionada con esta asociación y su página web ya no existe.

El 2005 se proclama como el *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*. Esto implica que se debatan nuevas maneras de materializar la educación para la ciudadanía en varios países; entre ellas, se valora el potencial del ApS como metodología innovadora.

*La Unión Europea promueve valores como la ciudadanía activa o el compromiso cívico. Del mismo modo, el voluntariado alimenta a la sociedad civil y fortalece la solidaridad en beneficio del desarrollo comunitario*

En este sentido, y tal y como se expone anteriormente, la Unión Europea promueve valores como la ciudadanía activa o el compromiso cívico. Del mismo modo, el voluntariado alimenta a la sociedad civil y fortalece la solidaridad en beneficio del desarrollo comunitario.

De acuerdo con Regina y Ferrara (2017) el Parlamento Europeo (2008) promueve el reconocimiento del voluntariado para el desarrollo de la cohesión social y económica; además alienta a crear oportunidades de voluntariado en el sistema educativo con el fin de contribuir al desarrollo comunitario en todos los niveles educativos. Se apuesta también para que se reconozca el aprendizaje en el voluntariado como parte del aprendizaje permanente. En este sentido, dichas autoras apuntan que los términos como ciudadanía activa son un punto de partida para abordar el ApS.

<sup>172</sup> Para más información, visitar <https://serviciovoluntarioeuropeo.org/>

En los años 2004 y 2006 se lleva a cabo el Proyecto Europeo de Investigación Civicus denominado *Service-Learning: Dialogue between Universities and Communities*. Este proyecto está financiado por la Unión Europea, dentro del Programa Leonardo da Vinci y constituye un hito muy importante en la difusión del ApS en Europa, ya que explora las formas y estrategias de cooperación entre universidades, empresas, administraciones públicas y organizaciones de la comunidad. En este proyecto participan seis países europeos, liderado por Vytautas Magnus University de Lituania, se encuentran –como socios– Grecia, Hungría, Holanda, España y Suecia.

En 2008 se establece, por el Consejo de Europa y Noruega, el Centro Europeo de Wergheland<sup>173</sup> (EWC) ubicado en Oslo (Noruega). Este es un centro de recursos sobre educación para la comprensión intercultural, los derechos humanos y la ciudadanía democrática. El EWC da servicio a los cuarenta y siete estados miembros y está gobernado por una junta formada por representantes del Consejo de Europa y de Noruega.

En los años 2014 y 2016 se implementa el Proyecto Escuelas como generadoras de Sociedad Democrática en Bosnia y Herzegovina, Polonia, Eslovaquia, República Checa y Kosovo con el fin de desarrollar la cooperación internacional y la creación de redes entre escuelas de los países del oeste de los Balcanes y del grupo Visegrado (V4, formado por República Checa, Eslovaquia, Polonia y Hungría), así como desarrollar procesos democráticos dentro de la sociedad, incorporando el ApS como metodología innovadora.

En los años 2015-2017 se lleva a cabo el proyecto internacional *Europe Engage*<sup>174</sup> financiado por la Unión Europea dentro del programa Erasmus+ con el fin de promover el ApS como un enfoque pedagógico que integra y desarrolla el compromiso cívico dentro de la educación superior, el estudiantado, el personal y la comunidad en general. En este proyecto participan un total de doce países, está coordinado por la Universidad Autónoma de Madrid y participan como socios las siguientes universidades: Universidad Nacional de Irlanda (Irlanda), Universidad Erasmus de Rotterdam (Holanda), Universidad de Gante (Bélgica), ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Portugal), Universidad de Ciencias Aplicadas IMC - Krems GmbH (Austria), Universidad de Bolonia (Italia), Universidad de Brighton (Reino Unido), Universidad de Duisburg-Essen (Alemania), Universidad de Helsinki (Finlandia), Universidad de Zagreb (Croacia) y Universidad Vytautas Magnus (Lituania).

En 2016, a partir del apoyo que CLAYSS brinda a diferentes países de Europa Central y del Este en materia de ApS y en calidad de formación, entre otras, se crea la Red de

---

173 Para más información, visitar <https://theewc.org/>

174 Para más información, visitar

<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2014-1-ES01-KA203-004798>

Aprendizaje-Servicio de Europa del Este y Central<sup>175</sup> (CEE). Esta Red supone un espacio de encuentro para las y los socios implicados en ApS que promueve el intercambio, la comprensión y el aprendizaje mutuo, entendiendo que la cooperación entre los actores clave proporciona apoyo y conlleva que el ApS sea más fuerte en la región.

En 2017-2020 se lleva a cabo el proyecto europeo *SLIHE*<sup>176</sup> financiado por la Unión Europea en el programa Erasmus+, con el fin de fomentar la tercera misión de las universidades y el compromiso cívico del alumnado a través del aprendizaje-servicio en la región de Europa Central y Oriental. El proyecto crea colaboraciones entre los sectores y desarrolla la cooperación entre las universidades y las organizaciones públicas y no gubernamentales de la región. Se basa en las necesidades de una dimensión internacional: motivar al alumnado a comprometerse cívicamente y permitir al profesorado dar apoyo en su papel social en las instituciones de educación superior. En este proyecto participan un total de ocho países, coordinado por la Universidad Matej Bel en Banská Bystrica (Eslovaquia). Los socios del proyecto son: Universitat Babes Bolyai (Rumania); Univerzita Palackeho, Olomouc (República Checa); Sveuciliste u Rijeci, Filozofsky Fakultet u Rijeci (Croacia); Universitaet fuer Weiterbildung Krems (Austria); Katholische Universitat Eichstatt – Ingolstadt (Alemania). Y, como socios asociados: CLAYSS (Argentina) y la Asociación Internacional “Open Interactive School” Organización sin ánimo de lucro (Bosnia y Herzegovina).

*En diciembre de 2018 se aprueba el Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior (EOSLHE) como espacio permanente de cooperación e intercambio entre los miembros de la red europea*

En diciembre de 2018 se aprueba el Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior<sup>177</sup> (EOSLHE) como espacio permanente de cooperación e intercambio entre los miembros de la red europea, creada con el proyecto europeo

*Europe Engage*. El Observatorio está apoyado por *Porticus*<sup>178</sup> y pretende mapear el uso del ApS en Europa, recoger datos y evidencias y promover el uso de esta metodología de aprendizaje, así como su institucionalización. De esta manera, se persigue la mejora y la difusión del conocimiento del ApS en la Educación Superior en Europa como un enfoque pedagógico que mejora el compromiso cívico del estudiantado, les acerca a diferentes realidades sociales a la vez que les permite trabajar en un entorno real.

175 Para más información, visitar <https://www.clayss.org.ar/programaECO.html>

176 Para más información, visitar <http://www.slihe.eu/project-overview/description>

177 Para más información, visitar <https://www.eoslhe.eu/>

178 Para más información, visitar <https://www.porticus.com/en/home/>



El 21 de septiembre de 2019 tuvo lugar en Amberes el establecimiento oficial de la Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior<sup>179</sup> (EASLHE) con motivo de la 2ª Conferencia Europea de ApS en la Educación Superior. El objetivo de la Asociación es promover el ApS en la educación superior en Europa y fomentar las actividades académicas relacionadas con él.

Por último, se destaca el **International Baccalaureate**<sup>180</sup> (IB) como transversal a todos los países, ya que –prácticamente– hay presencia de escuelas IB en todos los países de Europa, y el IB tiene su propia creación y tradición independientemente del país en el que se encuentre el programa. Es por ello que no se ha abordado en cada uno de los países de forma particular, ya que es un programa internacional que tiene su propia identidad e independencia sin estar condicionado por la evolución educativa e histórica del país.

El IB cuenta con cuatro programas educativos, y en tres de ellos se llevan a cabo proyectos de aprendizaje-servicio; siendo pionero el Programa del Diploma (PD) que empezó con proyectos de ApS en 1968, cuando se crean las escuelas IB. Cabe destacar también que el Programa de Orientación Profesional (POP), si bien es un programa más reciente, es el primero donde se utiliza el término aprendizaje-servicio como tal. Y, en el Programa de los Años Intermedios (PAI) el aprendizaje-servicio se considera como una metodología.

A continuación, se desarrollan los tres programas educativos donde el aprendizaje-servicio tiene presencia.

### Programa de los Años Intermedios<sup>181</sup> (PAI)

El PAI es un programa dirigido a jóvenes de 11 a 16 años, cuyo objetivo es que el alumnado tenga un rol activo en su aprendizaje desde una mirada internacional, desarrollando empatía y dando a su vida un propósito y significado, convirtiéndose en pensadores creativos, críticos y reflexivos. Este programa tiene sus inicios en 1994 (International Baccalaureate Organization, 2014).

Entre los conceptos del enfoque de enseñanza y aprendizaje encontramos “el servicio como acción mediante el servicio comunitario”:

---

179 Para más información, visitar <https://www.eoslhe.eu/easlhe/>

180 El Bachillerato Internacional, conocido mundialmente como IB o BI, es una organización sin ánimo de lucro, fundada en 1968 por John Goormaghtigh con sede principal en Grand Saconnex, que ofrece cuatro programas educativos de educación internacional cuyo objetivo es desarrollar las habilidades intelectuales, personales, emocionales y sociales del alumnado (3-19 años). Estas escuelas son de carácter privado y están en todo el mundo, hay más de 5.000 escuelas repartidas en 150 países. Para más información visitar <https://www.ibo.org/es/>

181 Para más información, visitar <https://www.ibo.org/es/programmes/middle-years-programme/>



**FIGURA 1.** Programa de los Años Intermedios del IB  
(International Baccalaureate Organization, 2015<sup>a</sup>, p. 3)

El servicio, como acción en el servicio comunitario, se entiende como las acciones que el alumnado lleva a cabo fuera del aula a partir de lo que ha aprendido en ella, con la idea de ayudar a los demás influenciando positivamente en la vida de las personas y el medio ambiente. Este servicio como acción se enmarca en el Proyecto Comunitario del PAI, siendo una oportunidad para que el alumnado de entre 13 y 14 años lleve a cabo proyectos de aprendizaje-servicio. Paralelamente, los alumnos de estos cursos también realizan el Proyecto Personal con el fin de encontrar la complementariedad en la formación desde una perspectiva global.

Los proyectos del PAI persiguen objetivos que hacen referencia al ciclo de indagación, acción y reflexión, demostrando –principalmente– habilidades comunicativas y una actitud autónoma y responsable. El proyecto surge de su propio interés y necesidad, de tal manera que les resultará más motivador e interesante llevar a cabo el proyecto y conocerse a sí mismos ante el reto a conseguir.

## Programa del Diploma<sup>182</sup> (PD)

Este programa va dirigido a jóvenes de 16 a 19 años, con el objetivo de formarles en su crecimiento físico, intelectual, emocional y ético. El currículum del PD consta de seis grupos de asignaturas y componentes troncales; estos últimos son: Teoría del Conocimiento (TdC), Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) y Monografía.



**FIGURA 2.** Programa del Diploma del IB  
(International Baccalaureate Organization, 2015b, p. 8)

Tal y como se puede observar en la figura 2, el componente troncal “Creatividad, Acción y Servicio” data de 1968, cuando se crearon las escuelas IB, y consiste en que el alumnado realiza un proyecto relacionado con estos tres conceptos, el cual tiene que cursarse, ya que es de carácter obligatorio para completar el PD. El CAS tiene una duración de dieciocho meses.

182 Para más información, visitar <https://www.ibo.org/es/programmes/diploma-programme/>

Las tres áreas del CAS se relacionan entre sí y hacen referencia a:

- ▶ *Creatividad*: actividades y experiencias relacionadas con las artes que hacen referencia al pensamiento creativo.
- ▶ *Actividad*: actividades relacionadas con la actividad física que contribuyen a un estilo de vida sano.
- ▶ *Servicio*: intercambio voluntario y no remunerado que implica aprendizaje para el alumnado, en el que se respetan los derechos, la dignidad y la autonomía de todas las personas implicadas.

Con el fin de evidenciar el logro de estos conceptos, los alumnos llevan cabo un proyecto que permite demostrar su capacidad de iniciativa, perseverancia y desarrollar habilidades como la colaboración, la gestión de problemas y la toma de decisiones. Este proyecto implica la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento, la realización de investigaciones independientes y la realización de un proyecto que implica actividades de servicio comunitario. La evaluación del CAS se realiza a partir de la reflexión del alumnado sobre sus experiencias, aportando evidencias sobre los siete resultados de aprendizaje establecidos<sup>183</sup>.

La importancia del proyecto del CAS recae en potenciar el crecimiento y desarrollo personal e interpersonal del alumnado a través del aprendizaje experiencial. Los principios por los que se rige es que debe ser ameno y resultar ser un desafío hacia el descubrimiento personal de los alumnos. Por lo general, la experiencia que tiene el alumnado de participar en el CAS, resulta una experiencia transformadora y de trascendencia para sus vidas.

De acuerdo con International Baccalaureate Organization (2017), el ApS constituye un modelo metodológico en el que se basa el proyecto que tiene que llevar a cabo el alumnado. De hecho, las etapas del CAS están establecidas de acuerdo con las marcadas por el aprendizaje-servicio. Por lo tanto, podemos decir que el aprendizaje-servicio en el IB data de 1968 con el Programa del Diploma.

## Programa de Orientación Profesional<sup>184</sup> (POP)

Este programa es el más nuevo del IB con sus inicios en 2006 bajo el nombre de Certificado de Estudios con Orientación Profesional del IB (COPIB). En noviembre de 2014 se modifica el nombre por Programa de Orientación Profesional (POP). Este va dirigido a alumnos de 16

---

183 Para más información, visitar

<https://www.ibo.org/contentassets/5895a05412144fe890312bad52b17044/cas-spanish-final-web.pdf>

184 Para más información, visitar <https://www.ibo.org/es/programmes/career-related-programme/>

a 19 años, tiene un carácter de formación profesional e incorpora el ApS como componente troncal. Es el único programa en el que el ApS aparece como componente troncal, sin ser la metodología de una asignatura, como ocurre en los otros programas.



**FIGURA 3.** Programa de Orientación Profesional del IB

(International Baccalaureate Organization, 2016, p.1)

El Aprendizaje-Servicio en el POP parte de la identificación de una necesidad real de la comunidad, con el fin de dar respuesta a partir del desarrollo y la aplicación de conocimientos y habilidades. En este sentido, es un enfoque basado en la investigación, donde el alumnado pone en práctica los conocimientos adquiridos en las otras asignaturas, desarrollando conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

En resumen, el Programa IB como programa escolar transversal en diferentes países europeos, lleva a cabo proyectos de aprendizaje-servicio en todo el mundo desde 1968 con la asignatura CAS del Programa del Diploma. En 1994 se crea el Programa de Años Intermedios, donde el aprendizaje-servicio se considera una metodología para llevar a cabo

el *Proyecto Comunitario* de la asignatura el *Servicio como Acción*. Es en 2006 cuando el aprendizaje-servicio se considera como una asignatura propiamente en el Programa de Orientación Profesional. Por tanto, el IB tiene una tradición de aprendizaje-servicio en sus programas educativos de más de medio siglo.

## Conclusión

A modo de conclusión se puede decir que el ApS en Europa surge de manera desigual en cada uno de los países que la componen, ya que –en parte– depende de la propia historia política y educativa de cada país. En algunos países se promociona el ApS por la necesidad de anclar valores democráticos debido al cambio que han sufrido a nivel político. Y, en otros, se enfatizan las prácticas de ApS con el fin de enraizar el compromiso social de la ciudadanía; ya que consideran que ha habido un cambio de valores, cada vez más individualistas y materialistas, reduciendo las formas de relaciones sociales, la responsabilidad social y un empobrecimiento del tejido social que impide el compromiso social activo que una sociedad democrática requiere.

En este sentido, tal y como apuntan Sotelino et al. (2021) el aprendizaje-servicio en Europa es cada vez más sólido; sin embargo, el desafío está en generalizar su expansión de manera regular en todos los países europeos.

Es también debido a esta historia política y educativa de cada país, que el ApS tiene diferentes acepciones. Por ejemplo, en Reino Unido no se reconoce el aprendizaje-servicio como tal, son prácticas que se amparan bajo el concepto de educación para la ciudadanía y/o ciudadanía activa. En otros, como España, se traduce a su idioma de forma literal, aprendizaje-servicio. En Italia mantienen el término en inglés *Service Learning* y en Irlanda se refieren al ApS como *Community-based learning* o *Community engaged learning*.

Sin embargo, todos los países tienen en común el nacimiento del ApS “de abajo hacia arriba”; ya sea desde el ámbito informal, no formal o formal, las primeras iniciativas surgen de la sociedad civil (entidades sociales, profesorado, maestros y otros agentes socioeducativos). Es por ello también que se entiende por qué, de nuevo, todos los países confluyen en el reto de perseguir la institucionalización de la metodología.

Por último, hay que destacar que, a nivel europeo, la Comisión Europea también está alineada, en tanto que promueve la educación para la ciudadanía, siendo el aprendizaje-servicio una oportunidad de desarrollo. De hecho, evidencia de ello, son las tres investigaciones europeas sobre ApS que han sido financiadas por la Comisión Europea.

## Anexo

1872	Extensión Universitaria de Cambridge (Reino Unido)
	Años 50 - Año Social Voluntario (ASV) (Alemania)
1958	Voluntary Service Overseas (Reino Unido)
1962	Community Service Volunteers (A partir de 2015 se denomina Volunteering Matters) (Reino Unido)
1964	Ley de Promoción del Año Social Voluntario (Alemania)
1967	Plowden Report (Reino Unido)
1968	Programa del Diploma (PD) (International Baccalaureate)
1972	Servicio Civil Nacional (Italia)
1980	Asociación Internacional de Educación Comunitaria (ICEA) (Reino Unido)
1984	Fundación Freudenberg (Alemania)
1992	Centro de Voluntariado Europeo (Bélgica)
1993	Ley de Promoción del Año Ecológico Voluntario (Alemania)
1994	Programa de los Años Intermedios (PAI) (International Baccalaureate)
1997	Fundación Aktiv Bürgerschaft (Alemania)
1997	Genesis Project (Bosnia y Herzegovina)
1997	Servicio Voluntario Europeo (Comisión Europea)
1998	Informe Crick (Reino Unido)
1998	Education and Active Citizenship in the European Union (Comisión Europea)
1999	Organización Nacional de Formación para el Aprendizaje y el Desarrollo Comunitario (PAULO) (Reino Unido)
1999	The Wheel (Irlanda)
2001	Association Teacher Education (Reino Unido)
2002	Programa "Aprender y vivir en democracia" en escuelas (Alemania)
2002	Educación para la Ciudadanía en el Currículum Nacional como asignatura del plan de estudios nacional en secundaria (Reino Unido)
2002	Programa "Do it!" en educación superior (Alemania)
2002	European Service Learning Association
2002	Fundación Fórum Cívico Educativo (España)
2002	I Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio. Asociación Española de Voluntariado (AEVOL) (España)
2002	Fundación Noi Orizonturi (Rumania)
2003	Seminario sobre Aprendizaje-Servicio (España)
2003	Programa ALIVE (Irlanda)
2004	Centro Promotor de ApS de Catalunya (España)
2004	I Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio (Alemania)
2004	II Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio (Holanda)

- 2004 Programa de ApS en Siena International Studies (en 2001, por Lavinia Bracci) (Italia)
- 2004 Asociación Internacional “Escuelas abiertas interactivas” (Bosnia y Herzegovina)
- 2004 Programa de Scuole Solidale (Italia)
- 2004 Community Knowledge Initiative<sup>23</sup> (CKI) (Irlanda)
- 2004 Proyecto Europeo de Investigación Civicus Service-Learning: Dialogue between Universities and Communities (liderado por Vytautas Magnus University de Lituania)
- 2005 International Conference on Civic Engagement and Service Learning (Irlanda)
- 2005 UNIAKTIV-Center (Universidad de Duisburg-Essen)
- 2005 Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación
- 2006 Service Learning Academy (Irlanda)
- 2006 Centro Suizo de Aprendizaje-Servicio (Suiza)
- 2006 Community Service Learning (CSL) (Turquía)
- 2006 Día Nacional del Servicio Civil (Italia)
- 2006 Programa de Orientación Profesional (POP) (International Baccalaureate)
- 2007 Campus AKTIV (Alemania)
- 2007 Unidad de Aprendizaje-Servicio. Universidad de Mannheim (Alemania)
- 2007 Campus Engage (Irlanda)
- 2007 MOVISIE (Holanda)
- 2007 I Congreso Internacional sobre Aprendizaje-Servicio en la Formación del Profesorado (Bélgica)
- 2007 Red Lernen durch Engagement (A partir de 2017 es Fundación) (Alemania)
- 2007 Ley para implementar el ApS en el Currículum de Secundaria (Holanda)
- 2008 Centro Europeo de Wergeland (Consejo de Europa y Noruega)
- 2008 I Congreso Nacional de Aprendizaje-Servicio (Alemania)
- 2008 Fundación Zerbikas (España)
- 2008 I Encuentro para la promoción del Aprendizaje-Servicio en España (España)
- 2009 Red de escuelas de educación superior Hochschulnetzwerk Bildung durch verantwortung (Alemania)
- 2009 ApS como política del programa nacional de la juventud (Croacia)
- 2009 Proyecto Frivillig. Center for Frivilligt Social Arbejde (Dinamarca)
- 2010 Concurso de ApS para escuelas de educación superior Hochschulnetzwerk Bildung durch verantwortung (Alemania)
- 2010 Red Española de ApS (constituida, formalmente, en 2014) (España)
- 2010 Red Española de Aprendizaje-Servicio Universitario (constituida, formalmente como asociación, en 2017) (España)
- 2011 Pacto por la Calidad de la Enseñanza (Alemania)



- 2012 Instituto Húngaro de Investigación y Desarrollo Educativo ( Hungría)
- 2012 Informe Oltre la classe (Italia)
- 2013 Scholas Ocurrentes (Ciudad del Vaticano)
- 2013 Ordenanza sobre la concesión de créditos ECTS para las actividades extracurriculares del estudiante (Croacia)
- 2014 Programa Qualitätsoffensive Lehrbildung en las escuelas superiores (Alemania)
- 2014 Escuela de Educación Superior “Educar para el Encuentro y la Solidaridad” (Università di Lumsa)
- 2014 Proyecto Escuelas como generadoras de Sociedad Democrática (Bosnia y Herzegovina, Polonia, Eslovaquia, República Checa y Kosovo)
- 2015 Ley del Voluntariado (España)
- 2015 Premio Aprendizaje Servicio (España)
- 2015 Proyecto internacional Europe Engage. Programa Erasmus+, Unión Europea (liderado por la Universidad Autónoma de Madrid, España)
- 2016 Obligatoriedad del ApS en secundaria en la Ley de Educación ( Hungría)
- 2016 Le Olimpiadi del Service-Learning (Italia)
- 2016 Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (España)
- 2016 Red de Aprendizaje-Servicio de Europa del Este y Central
- 2017 Convocatoria “Apoyar el desarrollo de asociaciones entre las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones de educación superior para la implementación de programas de aprendizaje servicio”. Oficina para la Cooperación con las ONGs del Gobierno de la República de Croacia (Croacia)
- 2017 Proyecto europeo SLIHE. Programa Erasmus+, Unión Europea (liderado por la Universidad Matej Bel, Eslovaquia)
- 2018 Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior (EOSLHE)
- 2018 Concepto de educación infantil y juvenil en el voluntariado (Eslovaquia)
- 2018 Una via italiana per il Service Learning (Italia)
- 2018 I Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior y IX Congreso Nacional (España)
- 2019 II Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior (Bélgica)
- 2019 Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (EASLHE)
- 2020 Ley Orgánica de Educación incorpora el ApS en secundaria (España)

## Referencias bibliográficas

Baltés, A.M. & Seifert, A. (2010). Germany: Service Learning in its infancy. *Phi Delta Kappan*, 91 (5), 33-34.

Bartsch, G. & Grottker, L. (2018). Zusammenfassung. In mehrwert-Agentur für Soziales Lernen. Handlungsleitfaden.

Batlle, R. (2010). El aprendizaje-servicio une el éxito escolar con el compromiso social de niños, niñas y jóvenes, de manera que estos tengan la oportunidad, por lo menos una vez en su proceso educativo, de actuar como ciudadanos. Educaweb. Recuperado de:

<https://www.educaweb.com/noticia/2010/11/15/entrevista-roser-batlle-aprendizaje-servicio-4469/>

Bekkers, R. (2009). A new national service learning program in the Netherlands: preliminary evidence. *Forum 21 - European Journal on Child and Youth Research*, 3, 62-68.

Bendit, R. (1998). Escuela y servicio comunitario en Alemania y otros países europeos. En: Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario" (pp. 37-75). Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de: [https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/1998\\_Actas\\_1.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/1998_Actas_1.pdf)

Bendit, R. (2007). Escuela y servicio comunitario en Alemania y otros países europeos. En CLAYSS (comp.). Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario (pp. 195-218). Buenos Aires: CLAYSS.

Benneworth, P. & Osborne M. (2013). Knowledge, engagement and higher education in Europe. En GUNI (Coord.). Higher education in the world 5. Knowledge, Engagement and Higher Education: contributing to social change (219-232). Palgrave Macmillan.

Böhnisch, L. (1994). *Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim: Juventa.

Boland, J. (2006). Pedagogies for civic engagement in Irish higher education: Principles and practices in context. In M. Sanden & A. Zdanevicius (Eds.). *Democracy, citizenship and universities* (pp. 72-87). Kaunas, Lithuania: Vytautas Magnus University Press.

Boland, J. A., & McIlrath, L. (2007). The process of localizing pedagogies for civic engagement in Ireland: the significance of conceptions, culture and context. In L. McIlrath & I. Mac Labhrainn (Eds.) *Higher education and civic engagement: international perspectives* (pp. 83-99). Hampshire, England: Ashgate.

Brozmanová, B.; Bariaková, Z.; Kubišová, L.; Murray, M.; Svidroňová & Šolcová, J. (2019). Report from mapping of the educational situation in the Central and Eastern European region with focus on service-learning. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS.

Crick, B. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Crick Report. Londres.

Daly, S. (2007). Mapping civil society in the Republic of Ireland. *Community Development Journal*, 43(2), 157-176.

DCSF (2008). Pupil characteristics and class sizes in maintained schools in England. Department for Children, Schools and Families.

Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. BLK-Kommission H. 96, Bonn.

Ellis, S. (2001). Alec Dickson: Pioneering Influence on Two Continents. Recuperado de:  
<https://engagejournal.org/quarterly/01sum/dickson>

EOSLHE (2019). The origins of service learning in Higher Education. Newsletter 1. Recuperado de:  
[https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2019/10/Newsletter1\\_def\\_web.pdf](https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2019/10/Newsletter1_def_web.pdf)

European Commission (1998) Education and Active Citizenship in the European Union. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg (under the authorship of the European Commission; available in all official languages).

Fernández, J.S. y Lozano, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En D. Mayor y A. Granero (Eds.). *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp.39-53). Barcelona: Octaedro.

Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-learning*. Milano: Mondadori Università.

García-Ajofrín, L. (2010). El voluntariado será "práctica obligatoria" en la secundaria de los Países Bajos. *Escuela*, 3870 (992), 32.

Garrido, M.A. y Doncel, M.J. (2011). La educación en valores. *Innovación y Experiencias Educativas*, 40, 1-8.

GUNI (2013). Higher education in the world 5. Knowledge, Engagement and Higher Education: contributing to social change. Palgrave Macmillan.

Halsey, A. H. (1972). Educational Priority Volume I: EPA problems and policies. London: HMSO.

Heater, D. (2001). The history of citizenship education in England. *Curriculum Journal*, 12(1), 103-123. DOI: 10.1080/09585170010017772

Hoodless, E. (1998). El servicio comunitario de los jóvenes: panorama internacional. En M.N. Tapia (Comp.). *La solidaridad como aprendizaje*. Actas del II Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario" (pp. 20-24). Buenos Aires, Argentina.

Huddleston, T.; Kerr, D. & Citizenship Foundation (2006). *Making sense of citizenship: a continuing professional development*. London: Hodder Murray, The Citizenship Foundation.

International Baccalaureate Organization (2014). El programa de los años intermedios: de los principios a la práctica. Recuperado de

[https://www.spps.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=38372&dataid=21224&FileName=from\\_principles\\_to\\_practice\\_en\\_espan\\_ol\\_2014.pdf](https://www.spps.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=38372&dataid=21224&FileName=from_principles_to_practice_en_espan_ol_2014.pdf)

International Baccalaureate Organization (2015a). El programa de los años intermedios del IB. Recuperado de <https://www.ibo.org/es/programmes/middle-years-programme>

International Baccalaureate Organization (2015b). The history of the IB. Recuperado de <https://www.ibo.org/about-the-ib/>

International Baccalaureate Organization (2016). Programa de Orientación Profesional. Recuperado de <https://www.ibo.org/es/programmes/career-related-programme/>

International Baccalaureate Organization (2017). Guía de Creatividad, Acción y Servicio. <http://www.apc.edu.ec/wp-content/uploads/2020/06/Guia-de-CAS-2017.pdf>

Iverson, S. & Espenschied-Reilly, A. (2010). Made in America? Assumptions about service learning pedagogy as a transnational: a comparison between Ireland and the United States. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4 (2), 1-17. DOI:10.20429/ijstl.2010.040215

Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England, *Education, Citizenship and Social Justice* 7, 1, 59-70. <https://doi.org/10.1177/1746197911432594>

Jones, P. (1978). *Community education in practice*. Oxford: Social Evaluation Unit.

Kerr, D. (2003). Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. *Online Journal for Social Science Education (OJSSE)*, 2. DOI: <https://doi.org/10.4119/jsse-287>

Krüger, K., Duch, N., Parellada, M., Osborne, M., Mariani, M. & Jiménez, L. (2014). Social efficiency of TLL.

In: UIL, *The Role of Universities in Promoting Lifelong Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Küçükoğlu, A. (2012). Service Learning in Turkey: Yesterday and Today. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3083–3087.

Liukinevičienė, L. (2008). Kooperuotos studijos: organizavimas ir administravimas aukštojoje mokykloje. Studijų pagal KS metodą organizavimo ir kokybės vertinimo metodika. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Lovett, T. (1980). Adult Education and action community. In L. Thompson (ed.), *Adult education for a change* (pp. 153-173). London: Hutchinson.

Lovett, T., Clarke, C. & Kilmurray, A. (1983). *Adult Education and Community Action*. Adult education and popular social movements. Beckenham: Croom Helm.

Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Marco, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 339-358.

Marshall, T.H. (1949). Ciudadanía y clase social. Conferencia en Cambridge. Publicado en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79/97, 297-344.

Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (4), 627-640.

Matolcsi, Z. (2013). Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány*, 70-83.

Maya Jariego, I. (2002). Reseña de "Bowling alone. The collapse and revival of American community" de Robert D. Putnam. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 4 (7), 0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28240709>

Mažeikis, G. (2004). Kooperuotų studijų vadovas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Mažeikis, G. (2007). Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą. Mokymosi taraujant bendruomenėms (service learning) adaptacija Lietuvoje. *Mokslo monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

McIlrath, L., Farrell, A., Hughes, J., Lillia, S. & Lyons, A. (Eds.). (2009). Mapping civic engagement within higher education in Ireland. AISHE & Campus Engage. Recuperado de: <https://www.aishe.org/reading-1/>

McIlrath, L. & Lyons, A. (2009). Driving Civic Engagement Within Higher Education In Ireland: A Contextual Picture Of Activities From The Local To The National Through The Evolution Of A Network. In L. McIlrath, A. Farrell, J. Hughes, S. Lillia & A. Lyons (Eds.). Mapping civic engagement within higher education in Ireland (pp. 18-30). AISHE & Campus Engage.

Midwinter, E. (1972). Priority Education. An account of the Liverpool Project. Harmondsworth: Penguin.

Midwinter, E. (1973). Patterns of Community Education. London: Ward Lock.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). El Sistema Educativo Español. Madrid: MEC/CIDE.

MIUR (2018). Una via italiana per il Service Learning. Governo Italiano.

Münchmeier, R. (1990). Was bewegt Jugend? Jugend und soziales Engagement heute. Caritasverband für die Diözese Limburg, e.V. Limbu.

Murdoch, J. L. (1991). Encouraging Citizenship: Report of the Commission on Citizenship. The Modern Law Review, 54(3), 439-441. <http://www.jstor.org/stable/1096931>

Nisbet, J., Hendry, L., Stewart, C. & Watt, J. (1980). Towards Community Education. An evaluation of community schools. Aberdeen, Scotland: Aberdeen University Press.

Palacios, L. (1908). Las universidades populares. Casa Editorial: Valencia.

Parlamento Europeo (2008). Official journal of the European Union - European Parliament resolution of 22 April 2008 on the role of volunteering in contributing to economic and social cohesion (2007/2149 (INI)).

Plowden Report (1967). Children and their primary schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Her Majesty's Stationery Office.

Posada, A. (1911). La extensión universitaria. Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines. Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos, 8 (23), 217-232. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1568/pr.1568.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1568/pr.1568.pdf)

Powell, J. & Dayson, K. (2013). Engagement and the idea of the civic university. In P. Benneworth (Ed.). University Engagement with Socially Excluded Communities. Dordrecht: Springer.

Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprentatge Servei. Educar per a la Ciutadania*. Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill.

Puig, J. M.; Gijón, M.; Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 45-67.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Regina, C. & Ferrar, C. (2017). *Service-learning in Central and Eastern Europe handbook for engaged teachers and students* (coordinado por L. M. Avruj & M.N. Tapia). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS.

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

Schefold, W. (2004). Erziehungshilfen im gesellschaftlichen Kontext Zur Entgrenzung der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Lenz; W.Schefold & W. Schröder (Hrsg.). *Entgrenzte Lebensbewältigung* (pp. 159-237). Weinheim: Juventa, S.

Scholas (2019). Anuario Scholas Ocurrentes. VII Report. Scholas. <https://www.scholasocurrentes.org/publicaciones-y-reportes-anuales/>

Seifert, A.; Zentner, S. & Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning – “Lernen durch Engagement an Schulen”*. Weinheim/Basel: Beltz.

Sliwka, A. (2001). *Service Learning an Schulen in Deutschland. Bericht über den Pilotversuch Verantwortung lernen – Service Learning der Freudenberg Stiftung*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Smith, G., Smith, T. & Smith, T. (2007). Whatever happened to EPAs? Part 2: Educational Priority Areas – 40 years on. *Forum*, 49 (1), 141-156. DOI: 10.2304/forum.2007.49.1.141

Sotelino-Losada, A.; Arbués-Radigales, E.; García-Docampo, L. & González-Geraldo, J.L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding From Academic Publication. *Frontiers in Education*, 6:604825. DOI: 10.3389/educ.2021.604825

Stiftun Lernen durch Engagement (3 de septiembre de 2021). *LdE und Demokratiekompentenz. Service Learning in Deutschland*. Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <https://www.servicelearning.de/lernen-durch-engagement/ldE-und-demokratiekompentenz>

Tapia M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell' apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.

Tapia, M. N. (2016) Presentazione. Uno sguardo internazionale. En: Fiorin, Italo (a cura di) *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-learning*. Milano, Mondadori Università.

Tapia, M.N. y Peregalli, A. (en prensa). *Manual global Uniservitate. Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. CLAYSS.

Zani B.; Compare C.; Guarino A. & Albanesi, C. (2019). Quality of participation in Service-Learning projects. *Psicologia di comunità: gruppi, ricerca azione e modelli formativi*, 1, pp. 90-110. Franco Angeli. DOI: 10.3280/PSC2019-001007

Zentner, S. (2010). "Lernen durch Engagement" Service-Learning in German Schools. En Congreso Internacional "Jóvenes Construyendo Mundos. Capacidades y límites de una acción transformadora". 14 y 15 de octubre de 2010. Contribución mesa de expertos, panel 3. Círculo de Bellas Artes- Madrid.





## Carol Ma Hok-Ka

*Profesora adjunta y directora de los Programas de Gerontología en la Facultad de Desarrollo Humano S. R. Nathan y miembro sénior (Aprendizaje-servicio y Compromiso con la Comunidad) del Centro de Aprendizaje Experiencial de la Universidad de Ciencias Sociales de Singapur.*

*Carol Ma es reconocida por parte de académicos y profesionales en el área del servicio comunitario debido a su labor en la promoción activa del aprendizaje-servicio y la gerontología y su pasión por estos temas. Carol es miembro fundadora del Aprendizaje-servicio en la Universidad de Lingnan y ha impulsado la Red*

*de Aprendizaje-Servicio de Asia. Como pionera en el aprendizaje-servicio, Carol Ma ha participado de investigaciones sobre la comunidad, la extensión universitaria, la capacitación e incluso la recaudación de fondos. Ma considera que el aprendizaje-servicio puede beneficiar a todos los actores involucrados, incluidos los docentes, los estudiantes, la comunidad y las regiones de Asia. Carol Ma se mudó a Singapur en 2016 con el objetivo de comprender mejor las múltiples perspectivas del aprendizaje-servicio y de vivenciar lo que significa el aprendizaje-servicio para la región. En la actualidad, es directora de los Cursos de Maestría y Doctorado en Gerontología y miembro sénior del Centro de Aprendizaje Experiencial en la Universidad de Ciencias Sociales de Singapur (SUSS, por su sigla en inglés). Asimismo, trabaja como consultora sénior en investigaciones relacionadas con la comunidad y en capacitaciones de estudiantes, docentes y socios comunitarios de Taiwán, Hong Kong, Bután, Filipinas, Vietnam, Canadá, Indonesia e India, entre otros países. Carol es una académica con compromiso activo y, como tal, integra la junta de asesores del Centro Internacional de Aprendizaje-Servicio en Formación Docente y es coeditora de sección de la Revista Internacional de Investigaciones sobre el Aprendizaje-Servicio y el Compromiso con la Comunidad. Ha publicado libros y artículos sobre el aprendizaje-servicio y la gerontología en revista especializadas con revisión de pares, como también trabajos académicos sobre las políticas de agencias internacionales como la CESPAP de la ONU e institutos de educación superior estadounidenses.*

*Si desea obtener más información sobre la autora, puede hacerlo utilizando el siguiente enlace:*

[https://www.researchgate.net/profile/Carol\\_Hok\\_Ka\\_Ma](https://www.researchgate.net/profile/Carol_Hok_Ka_Ma)

## 6. HISTORIA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ASIA

Carol Ma Hok-Ka

Universidad de Lingnan, Hong Kong, China

### Resumen

El aprendizaje-servicio (AS) es una pedagogía innovadora que se utiliza en la actualidad en muchas instituciones con compromiso social de Asia. Ha tenido un rápido avance en las últimas dos décadas, en especial luego de la creación de la Red Asiática de Aprendizaje-Servicio (SLAN, por su sigla en inglés) y de la celebración de la 1a. Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre Aprendizaje-Servicio, en 2004 y 2007 respectivamente. El concepto del aprendizaje-servicio se encuentra en la filosofía asiática y en ámbitos de la cultura, como en el confucianismo o el conocimiento ancestral de los pueblos originarios. Además, los valores culturales de colectividad, apoyo mutuo y actitud de servicio son parte de Asia y se manifiestan a través de diversas actividades religiosas, el compromiso con la comunidad, los servicios sociales y las actividades de voluntariado. Con el respaldo de la red regional, las fundaciones de caridad y los líderes de las universidades, se han desarrollado cimientos más sólidos para el AS. Los educadores se encuentran en una constante búsqueda de formas de articulación del AS con los programas académicos, de innovación social, de emprendimiento social y de estudios en el exterior. Por lo tanto, el AS se ha convertido en una forma de atender las necesidades de la sociedad y de brindar soluciones tendentes a transformar la sociedad mediante esfuerzos conjuntos de parte de los estudiantes, los docentes y los socios comunitarios. Este artículo explica la historia del AS en Asia, destacando su avance y su evolución a través de los eventos más significativos.

### Introducción

El aprendizaje-servicio (AS) es una pedagogía única que articula el servicio comunitario significativo con el conocimiento académico. Es una práctica institucional que tiene como objetivo enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes, los docentes y los socios de la comunidad mediante la reflexión crítica, cultivar la responsabilidad cívica, articular el aprendizaje académico con el conocimiento social, y consolidar el vínculo con la comunidad. Si bien el término “aprendizaje-servicio” se originó en Occidente, se han adoptado prácticas similares en contextos asiáticos, pero con nombres diferentes, tales como “pasantías”, “prácticas educativas”, “desarrollo social”, “acción social”, “desarrollo comunitario”, “servicios de voluntariado”, “servicios comunitarios” e incluso “servicios sociales”. Todos estos términos se utilizaron

mucho antes de la introducción formal del aprendizaje-servicio en Asia. Al convertirse en una práctica internacional, el aprendizaje-servicio se ha adoptado cada vez más en instituciones educativas y gubernamentales, y también en organizaciones de servicio social de Asia. En el proceso de introducción del aprendizaje-servicio, los países asiáticos han analizado las diversas formas de interpretación de su significado y sus formas de implementación. Además, modificaron y adaptaron el concepto del aprendizaje-servicio al contexto de sus culturas y a las características sociales, educativas y políticas de sus instituciones.

## Aprendizaje-Servicio

Según Ma, “el aprendizaje-servicio es un método de enseñanza que combina el conocimiento académico y el servicio a la comunidad” (Ma et al., 2019, p. 3), el cual, para Snell et al. (2015), desarrolla la empatía y favorece la predisposición hacia la vocación social. Estos valores son de extrema importancia en las culturas asiáticas. *¿Cómo podemos cultivar estos valores en nuestros contextos educativos?* Stanton et al. (1999) afirman que la acción comunitaria (el servicio) y el conocimiento existente (el aprendizaje) son dos componentes complejos del aprendizaje-servicio. Estos componentes constituyen el motor de impulso para que muchas instituciones asiáticas articulen el aprendizaje con el servicio comunitario a través de la reflexión (Xing y Ma, 2010). Estudios de investigación han demostrado que es posible cultivar valores y actitudes positivas en el alumnado a través de la reflexión frecuente y mediante actividades de aprendizaje experiencial bien diseñadas (Ma et. al, 2016; Dwight y Janet, 1994b; Kiely, 2005). Tal como lo demuestra su adopción generalizada tanto a nivel local como internacional, el aprendizaje-servicio ha logrado reconocimiento como una forma poderosa de

*Tal como lo demuestra su adopción generalizada tanto a nivel local como internacional, el aprendizaje-servicio ha logrado reconocimiento como una forma poderosa de «aprender haciendo» y como una fuerza positiva para el bien social, la transformación de la vida y la solidaridad*

“aprender haciendo” y como una fuerza positiva para el bien social, la transformación de la vida y la solidaridad (Ma et al., 2020). Aunque todavía existen, hoy en día, varias definiciones de aprendizaje-servicio, los términos utilizados con más frecuencia hacen referencia al aprendizaje-servicio comunitario o al aprendizaje-servicio académico.

En efecto, el aprendizaje-servicio ha colaborado con la renovación educativa, pues les permite a los estudiantes hacer un buen uso de los aprendizajes adquiridos en el aula al

ponerlos en práctica en contextos locales, regionales e internacionales. Los estudiantes reciben una plétora de oportunidades de aprendizaje experiencial, en vez de estar limitados solamente al contexto áulico. Este tipo de aprendizaje se ha difundido mucho en Asia, y su avance se debe al éxito obtenido por los pioneros de ese continente. Desde el comienzo, se adoptó como una forma de que los estudiantes, los docentes y los socios comunitarios de distintas culturas se comprometían con el servicio significativo y se aboquen a los problemas sociales. Según Xing y Ma (2010), tres temas caracterizan el aprendizaje-servicio en Asia. El primero de ellos se relaciona con las tradiciones culturales de los pueblos originarios. Cada país tiene sus propias prácticas, formas e incluso definiciones del aprendizaje-servicio para poder así reflejar su propio conocimiento ancestral de los pueblos originarios y su identidad social, histórica y cultural. Al poner en práctica el aprendizaje-servicio, estos aspectos contextuales deben estar presentes (Chithra y Jacqueline, 2010). El segundo tema se refiere a la educación en materia de justicia social. Algunos de los actores

*Cada país tiene sus propias prácticas, formas e incluso definiciones del aprendizaje-servicio para poder así reflejar su propio conocimiento ancestral de los pueblos originarios y su identidad social, histórica y cultural*

del aprendizaje-servicio esperan ir más allá del objetivo de lograr compromiso con el trabajo de caridad y, por ello, a través de las actividades de aprendizaje-servicio, abordan los problemas de la pobreza, la inequidad y el desequilibrio de poder con el fin de impulsar el cambio social y la trans-

formación de políticas (Powers, 2010). Los logros dependen de la situación política de cada país. Algunos actores utilizan el término “armonía social”, en vez de “justicia social”, con el objetivo de poner énfasis en la importancia de lograr que todos gocen de bienestar y vivan felices en la sociedad. El tercer tema es la educación multicultural. Algunas de las actividades de aprendizaje-servicio tienen el objetivo de promover la concordia entre diferentes culturas, el aprendizaje colaborativo y el apoyo mutuo (Oracion, 2010; Lee, 2010). Algunos programas locales o internacionales de aprendizaje-servicio hacen hincapié en una simbiosis multicultural, mediante una interacción humana respetuosa de la diversidad cultural y la concordia en la vida comunitaria; todo ello con el aprendizaje-servicio como forma de inmersión en el contexto local. Si bien los participantes provienen de culturas diferentes y cuentan con experiencias previas y necesidades educativas distintas, debemos aprender a trabajar con los actores locales, a desarrollar nuestra empatía y a realizar cambios basados en las realidades concretas. Lograr el aprendizaje multicultural tiene especial importancia en Asia, donde entre los países existen diferencias significativas en relación con la cultura, la alimentación, la educación, la historia, los idiomas, las creencias sociales y los sistemas políticos. En asambleas, conferencias y a través de diversos inter-

cambios, se ha compartido toda una década de investigación, estudios de casos a cargo de profesionales y debates teóricos, con el fin de mejorar nuestro entendimiento de estos tres temas (Ma et al, 2018; Ma et al, 2019); todo esto, pues, ha sentado las bases del aprendizaje-servicio en Asia.

## El aprendizaje-servicio en Asia

En las últimas dos décadas, el aprendizaje-servicio en Asia se ha desarrollado con mucha rapidez y en forma exitosa gracias al apoyo de las universidades, los Estados, las organizaciones de caridad, los socios comunitarios y las redes regionales e internacionales. El aprendizaje-servicio se ha convertido en una pedagogía reconocida en el sector comunitario y en todos los niveles de educación, desde la escuela primaria hasta la universidad. Un hito importante fue la creación de la Red Asiática de Aprendizaje-Servicio (SLAN, por su sigla en inglés) por parte de la Universidad Cristiana Internacional (ICU, por su sigla en inglés) en Japón en el año 2004, que contó con el respaldo del Estado japonés y de la Junta Unida para la Educación Superior Cristiana en Asia (Junta Unida) (Ma et al., 2008, Ma et al., 2019). Con anterioridad a la creación de la SLAN, muchas universidades religiosas propugnaban el servicio y realizaban buenas acciones para la comunidad. Por ejemplo, la Universidad Católica Fu Jen de Taiwán organiza acciones de aprendizaje-servicio basadas en la comunidad desde 1998, y estos esfuerzos reflejan su compromiso con la integración de la cultura china y la fe cristiana. La Universidad Cristiana Internacional de Japón diseñó en 1999 un curso de aprendizaje-servicio para la comunidad académica que cuenta con dos unidades académicas. Esto también refleja la misión de la ICU en relación con el establecimiento de una tradición académica de libertad y veneración basada en ideales cristianos, como así también la formación de ciudadanos con conciencia internacional, que sirven a Dios y a la humanidad y contribuyen a la paz duradera. La Universidad de Silliman en Filipinas ha incorporado el aprendizaje-servicio a su visión educativa como institución cristiana líder comprometida con el desarrollo humano y a favor del bienestar de la sociedad y del medio ambiente. La Universidad de Lingnan en Hong Kong, mediante su misión “Educación para el Servicio”, aboga desde su fundación por la promoción del compromiso con el servicio comunitario. En 2004, la universidad recibió fondos de la Organización de Caridad Kwan Fong para lanzar un programa piloto de aprendizaje-servicio e investigación y publicó manuales para los estudiantes, los socios comunitarios y los docentes con el fin de comenzar a poner en práctica el aprendizaje-servicio en Hong Kong. En 2006, luego de obtener una reacción favorable de parte de la comunidad, la Universidad de Lingnan recibió la donación de otros 10 millones de dólares para crear la primera Oficina de Aprendizaje-Servicio en Hong Kong. Además, en 2007, organizó la 1.ª Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre el aprendizaje-servicio con fondos de la Fundación Lingnan y la

Junta Unida. Esto constituyó otro hito importante en el desarrollo del aprendizaje-servicio en Asia. En la actualidad, decenas de universidades de toda Asia participan en las conferencias regionales, las asambleas de la SLAN y los intercambios entre estudiantes y docentes sobre el aprendizaje-servicio.

## El surgimiento de la Red Asiática de Aprendizaje-Servicio y sus características

En 2002, la ICU de Japón organizó la conferencia académica “Aprendizaje-Servicio en Asia: la creación de redes y programas de estudio en la educación superior”. Más tarde, esta universidad organizó un seminario de evaluación del aprendizaje-servicio a nivel internacional y denominó a los miembros participantes “Red Asiática de Aprendizaje-Servicio (SLAN)”, que se convirtió en el primer programa colaborativo de investigación del aprendizaje-servicio en Asia. Entre 2005 y 2008, los miembros de la SLAN se reunieron en varias oportunidades para compartir los resultados de los programas de aprendizaje-servicio. En 2008, el primer informe de la investigación sobre la evaluación del aprendizaje-servicio en Asia se presentó en la 2.<sup>a</sup> Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre Aprendizaje-Servicio organizada por la Universidad de Lingnan. Sin embargo, debido a la falta de fondos, la SLAN tuvo un papel menos activo por unos años después de 2008.

En 2010, el Prof. Keno Yomomato de la ICU, quien integra el consejo directivo y es también el pionero del aprendizaje-servicio en Asia, se reunió con la Dra. Carol Ma, quien presidió la 1.<sup>a</sup> Conferencia Regional sobre el Aprendizaje-Servicio en Asia y el Pacífico (APRCSL, por su sigla en inglés) organizada por la Universidad de Lingnan en 2007, con el objetivo de impulsar la labor de la SLAN en el 3.<sup>er</sup> APRCSL en 2011. A raíz de esto, se realizó “la primera asamblea de la nueva SLAN en la Universidad de Lingnan en 2011, que contó con la participación de 24 representantes provenientes de 15 instituciones de 8 países” (Ma et al., 2020). Posteriormente, la asamblea de la SLAN se llevó a cabo junto con la APRCSL. Hasta 2015, esta asamblea se realizó cada año en una institución diferente de la región, a medida que se sumaban más universidades y organizaciones como miembros de la SLAN. La organización de la SLAN se sustenta a través de contribuciones voluntarias, y la red no cobra aranceles de membresía, lo cual evidencia que sus miembros tienen como objetivo servir y respaldar a aquellos que desean desarrollar el aprendizaje-servicio en la región. La SLAN ha procurado ser un programa de beneficio mutuo que impulse más asociaciones colaborativas. “Los objetivos de la SLAN son 1) promover los intereses comunes y las redes de intercambio estudiantil e impulsar la investigación docente, el desarrollo de programas de estudio y la evaluación de programas entre los socios comunitarios, las facultades y las universidades interesadas en el aprendizaje-servicio en Asia; 2) compartir ideas sobre el avance del aprendizaje-servicio en la región y 3) fomentar las colaboraciones a

nivel internacional y mejorar el desarrollo profesional” (Ma, 2018, p. 46). En este momento, existen diversas formas de implementación del aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario en instituciones de Indonesia, Corea del Sur, Malasia, Singapur, Hong Kong, la RPC, Taiwán, Japón, Tailandia, Vietnam, Sri Lanka, India, Filipinas, Camboya, Bután, Laos, Myanmar, Nepal y Pakistán. Más de 60 instituciones miembro forman parte de la SLAN. A continuación, se detallan seis características del aprendizaje-servicio en la región:

1. **Característica esencial del aprendizaje-servicio.** Si bien el aprendizaje-servicio basado en la comunidad es fundamental, ha evolucionado hacia una forma más académica, con universidades que se expresan sobre cómo impacta el aprendizaje-servicio en el desarrollo del alumnado y en relación con la responsabilidad social de las universidades. Muchas universidades comenzaron por organizar servicios comunitarios y luego pasaron a desarrollar el aprendizaje-servicio académico que se lleva a cabo durante el ciclo lectivo, en verano o a través de programas de intercambio con otros países. En dichos casos, el aprendizaje-servicio basado en la investigación comunitaria se realiza como parte de un curso, como proyecto de investigación aplicada o como proyecto de innovación social o de emprendimientos. Algunas universidades también promueven experiencias de aprendizaje-servicio para toda la vida. Por ejemplo, la universidad *Lady Doak College* de India implementó en 2003 el aprendizaje-servicio como un requisito de graduación y todas las carreras de dicha institución lo ofrecen con el nombre de “Compromiso para toda la vida”. En 2012, se realizó una serie de programas de capacitación sobre el aprendizaje-servicio académico en ocho instituciones de educación superior en la RPC.
2. **Creación de un departamento dedicado a la promoción del aprendizaje-servicio.** Muchas universidades han creado un departamento de aprendizaje-servicio para facilitarles a los docentes, los estudiantes y las unidades académicas la implementación del aprendizaje-servicio y, además, promover la investigación basada en la comunidad en relación con este tema. Estos departamentos son denominados de distintas formas: “centro para el compromiso comunitario”, “departamento de innovación social” o “centro para las responsabilidades sociales de la universidad”. Algunas universidades, como la Universidad de Silliman en Filipinas ha creado un instituto de aprendizaje-servicio para brindar modelos de capacitación sobre el tema, con el fin de respaldar el trabajo académico sobre el aprendizaje-servicio. La Universidad Bautista de Hong Kong creó el Centro para la Innovación en el Aprendizaje-Servicio en 2017, con el objetivo de coordinar los cursos académicos sobre el aprendizaje-servicio en toda la universidad. La Universidad de Ciencias Sociales de Singapur (SUSS, por su sigla en inglés) creó una

oficina de aprendizaje-servicio en 2014 y, más tarde, cambió su nombre a Oficina de Aprendizaje-Servicio y Compromiso con la Comunidad en 2018. Esta universidad también diseñó el primer programa de certificación en aprendizaje-servicio para graduados en 2020.

3. El rol de las organizaciones comunitarias en el aprendizaje-servicio. Las voces de las organizaciones comunitarias son muy importantes en la región. Por ejemplo, en Singapur, un grupo de organizaciones comunitarias, como la denominada “Comunidad Touch”, ha formado un equipo dedicado a realizar tareas de extensión en escuelas, como así también promover el aprendizaje-servicio y brindar capacitación en relación con este tema. En Taiwán, existen dos organizaciones importantes creadas por grupos de académicos comprometidos. Una de ellas es la “Asociación para la visualización de necesidades”, la cual tiene como objetivo atender las necesidades de la sociedad a través del aprendizaje-servicio y respaldar a las universidades en Taiwán para que puedan implementar el aprendizaje-servicio y realizar acciones de responsabilidad social. La otra es la “Asociación de aprendizaje-servicio de Taiwán”, ubicada en Taipéi, la cual organiza encuentros frecuentes y ha publicado una revista académica que hace hincapié en el aprendizaje-servicio y el compromiso social. El Grupo ECO de Vietnam (EVG, por su sigla en inglés) ha liderado la implementación de las actividades de aprendizaje servicio con el objetivo de construir una sociedad sustentable.
4. Respaldo estatal. Como se mencionó antes, el Estado japonés finalmente dio su apoyo para la creación de la SLAN en 2004. También hay otros casos de respaldo de parte de organismos nacionales. El Consejo Nacional de la Juventud en Singapur trabajó con la Universidad de Ciencias Sociales de ese país para desarrollar el 1.º Centro de Intercambio de Información sobre el Aprendizaje-Servicio en 2019. Desde 2001, el aprendizaje-servicio es uno de los componentes del Programa Nacional de Capacitación en el Servicio en Filipinas. El Estado taiwanés implementó el aprendizaje-servicio por primera vez en 2003, a través de la creación de un programa de desarrollo de la juventud. Más tarde, en 2007, impulsó el aprendizaje-servicio en las universidades, y desde 2010 lo implementa en todas las escuelas primarias y secundarias como actividades de formación de la personalidad. En la actualidad, el Estado taiwanés hace hincapié en la Responsabilidad Social Universitaria (URS, por su sigla en inglés) y alienta a las instituciones a formar parte de un programa local en esta materia.
5. Redes locales y colaboración. Entre los ejemplos de la región, se encuentra la Asociación de Aprendizaje-Servicio de Taiwán, la Red Nacional de Aprendizaje-



je-Servicio de Japón y las conferencias nacionales sobre aprendizaje-servicio en India y Singapur. Asimismo, en 2010 se creó la Red de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior de Hong Kong. El desarrollo del aprendizaje-servicio allí fue liderado en sus comienzos por la Universidad de Lingnan y, más tarde, más universidades y escuelas adoptaron el aprendizaje-servicio para lograr el desarrollo integral de la persona, el liderazgo en el servicio y la innovación social (Apéndice 1). La creación de otras redes locales, además de la SLAN, ha favorecido el vínculo con otras redes regionales e internacionales. Estos han sido factores determinantes para el rápido avance del aprendizaje-servicio en Asia.

6. Redes regionales e internacionales. Las actividades de promoción realizadas por la SLAN han llevado a muchas universidades, socios comunitarios y Estados a prestar más atención al desarrollo del aprendizaje-servicio. Por ejemplo, luego de que el tifón Haiyan (Yolanda) devastara Filipinas en 2013, la Junta Unida se contactó con los miembros de la SLAN para organizar un programa de aprendizaje-servicio a nivel internacional bajo el lema “Aprendizaje a partir de Yolanda: la respuesta ante el desastre, la resiliencia comunitaria y el rol de las universidades asiáticas”. Cinco universidades de Filipinas fueron coanfitriones y se unieron a la Junta Unida para organizar una conferencia de tres días, además de un programa de ocho días de actividades de reflexión sobre el aprendizaje-servicio. Dieciséis universidades extranjeras, entre ellas universidades de India, China, Hong Kong, Macao, Taiwán, Indonesia, Corea y Myanmar, y ocho instituciones de Filipinas participaron de este importante programa regional sobre el aprendizaje-servicio. Esta colaboración fortaleció los vínculos de la SLAN en la región y mejoró la conexión con otras redes regionales (p. ej. *Asia Engage* y la Asociación de Universidades Cristianas de Asia) y con redes internacionales, como la Red Talloires, la Asociación de Investigación Internacional sobre el Aprendizaje-Servicio y el Compromiso con la Comunidad (IRASLCE, por su sigla en inglés) y Clayss de Argentina. Uno de los miembros de la SLAN, la Universidad De Lasalle (DLSU, por su sigla en inglés), trabajó con Clayss en un proyecto sobre la implementación del aprendizaje-servicio en la educación superior católica denominado “Uniservitate”. A través de dicho proyecto, se ha creado una red internacional, y la DLSU es la entidad coordinadora de la región de Asia y Oceanía. La DLSU, con la ayuda del Centro de Aprendizaje-Servicio de América Latina radicado en Argentina, ha organizado una serie de actividades de capacitación para colaborar con la institucionalización del aprendizaje-servicio en Asia y Oceanía.

*Un evento muy significativo que aumentó el compromiso con el aprendizaje-servicio de parte de las instituciones asiáticas fue la 1ª Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre el Aprendizaje-Servicio, que fue organizada en 2007 por la Oficina de Aprendizaje-Servicio*

Además de estas seis características, un evento muy significativo que aumentó el compromiso con el aprendizaje-servicio de parte de las instituciones asiáticas fue la 1ª Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre el Aprendizaje-Servicio, que fue organizada en 2007 por la Oficina

de Aprendizaje-Servicio (OSL, por su sigla en inglés) y llevada a cabo en la Universidad de Lingnan de Hong Kong. La OSL de la Universidad de Lingnan ha tenido un papel central en la introducción del concepto de aprendizaje-servicio en las instituciones de Hong Kong y de toda la región. Con el objetivo de construir un modelo para la asociación entre la academia, el alumnado y la comunidad, el equipo de aprendizaje-servicio liderado por el Prof. Alfred Chan y la Dra. Carol Ma ha realizado un esfuerzo notable para poner en práctica el lema “Servir para aprender y aprender a servir”. El tema de la conferencia era “Experiencias de aprendizaje-servicio en las culturas de la región de Asia y el Pacífico: la creciente integración de la teoría y la práctica”. Esto puso de relieve el aprendizaje-servicio como un tema educativo importante en Asia y el Pacífico. La Universidad de Lingnan no escatimó esfuerzos para comprometer a sectores clave en el desarrollo teórico y para compartir las experiencias y los desafíos que enfrenta el aprendizaje-servicio. Esa conferencia tan memorable demostró que es posible lograr sinergia poniendo en común perspectivas provenientes de distintos lugares que concentran la atención en sus propias realidades sociales y culturales al desarrollar el aprendizaje-servicio. Se basó en la inspiración, el conocimiento y la experiencia del aprendizaje-servicio comunitario proveniente de las ONG a nivel local, nacional, regional e internacional, y unió todo esto con la experiencia de las instituciones públicas y educativas de todo el mundo.

La positiva recepción de la conferencia de 2007 y la necesidad de obtener mayor conocimiento de parte de los participantes de la región condujo a la organización de una serie de conferencias bianuales y de asambleas de la SLAN (Cuadro 1). La asamblea habitual de la SLAN se convirtió en la oportunidad para que los miembros informen sobre los últimos avances en materia de aprendizaje-servicio en sus instituciones y para que se inicien proyectos en conjunto. Para obtener más información sobre la SLAN, consulte el siguiente sitio: Service-Learning Asia Network (SLAN) | Silliman University (su.edu.ph)

**Cuadro 1:** Resumen de las conferencias regionales sobre aprendizaje-servicio en Asia y el Pacífico y las asambleas de la SLAN:

AÑO	UBICACIÓN	ORGANIZADORES	TEMA
2007	Hong Kong	Universidad de Lingnam	Experiencias de aprendizaje-servicio en las culturas de la región de Asia y el Pacífico: la creciente integración de la teoría y la práctica.
2009	Hong Kong y Cantón, China	Universidad de Lingnan	Cruzar fronteras, conectarse: el aprendizaje-servicio en distintas comunidades.
2011	Hong Kong	Universidad de Lingnan/Asamblea de la SLAN	Haz la diferencia: el impacto del aprendizaje-servicio "Momentos difíciles, corazones sensibles, motivación a la acción".
2013	Hong Kong y Cantón, China	Universidad de Lingnan/Asamblea de la SLAN	"El aprendizaje-servicio como puente entre lo local y lo global: un mundo conectado, un futuro conectado".
2015	Taiwán	Universidad Católica Fu Jen/Asamblea de la SLAN	Conferencia regional sobre aprendizaje-servicio: Viaje de amor: compromiso comunitario mediante el aprendizaje-servicio
2016	Hong Kong	Asamblea de la SLAN celebrada en la Universidad de Lingnan	
2017	Indonesia	Universidad Cristiana de Petra/Asamblea de la SLAN/Asamblea de Presidentes	Educación del corazón: desarrollo de una vida plena mediante el aprendizaje-servicio.
2018	Japón	Asamblea de la SLAN celebrada en la Universidad Cristiana Internacional	
2019	Singapur	Universidad de Ciencias Sociales de Singapur	Aprendizaje-Servicio: un camino de responsabilidad social para toda la vida.
2020	Filipinas	Asamblea de la SLAN celebrada en la Universidad De La Salle	
2021	Filipinas	Universidad de Silliman	Compromiso con la comunidad en la intersección entre la investigación y la extensión.
2022	Japón	Asamblea de la SLAN celebrada en la Universidad Cristiana Internacional	
2023	India	Universidad de Cristo	A confirmar

Además de las conferencias y las asambleas de la SLAN, existen algunos hitos clave en relación con el desarrollo del aprendizaje-servicio en Asia (Apéndice 2):

1. Promoción de la SLAN de parte de la Universidad de Lingnan. La Universidad Cristiana Internacional creó la SLAN en 2004 y la Universidad de Lingnan revitalizó la labor de esta red en 2011. La Universidad de Lingnan cumplió la función de secretaría y centro de conexión de los miembros de la región, publicando gacetillas, compartiendo recursos relacionados con el aprendizaje-servicio y organizando frecuentes conferencias y seminarios que contaron con el respaldo del equipo de la Oficina de Aprendizaje-Servicio de esta universidad.
2. El rol de liderazgo pasó de la Universidad de Lingnan a otras instituciones de la región. La Universidad de Lingnan promueve el aprendizaje-servicio tanto en Hong Kong como en toda la región. Desde la formación del equipo de la Oficina de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Lingnan en 2006, se han producido avances en relación con la promoción del aprendizaje-servicio, y esto se ha logrado mediante la organización de cuatro eventos de la Conferencia Regional Bianual de Asia y el Pacífico. A raíz del crecimiento del movimiento a favor del aprendizaje-servicio y del respaldo de la SLAN, otras universidades (p. ej. la Universidad Católica Fu Jen en Taiwán, la Universidad Cristiana de Petra en Indonesia, la Universidad de Ciencias Sociales de Singapur, la Universidad de Silliman en Filipinas, la Universidad Cristiana Internacional de Japón y la Universidad de Cristo en India) han decidido turnarse para asumir el liderazgo y actuar como secretaría cada dos años. La disposición de sus miembros para suministrar recursos humanos y financiamiento a favor de las conferencias de aprendizaje-servicio y de las asambleas de la SLAN ha sido una característica distintiva de dicha red.
3. Financiamiento de parte de la Junta Unida y la Fundación Lingnan. Tanto la Junta Unida como la Fundación Lingnan fueron pioneras en el financiamiento del desarrollo del aprendizaje-servicio en Asia, sobre todo en brindar su respaldo a los diversos encuentros de intercambio, a los programas y a las conferencias sobre esta temática. La Junta Unida ha otorgado subsidios para lograr la institucionalización del aprendizaje-servicio en China, India, Taiwán, Hong Kong y Japón, entre otros países. Uno de los proyectos insignia que ha respaldado la Junta Unida es el de capacitación sobre el aprendizaje-servicio en China continental, mediante la cual se motivó y preparó a un grupo de docentes para comenzar la implementación del aprendizaje-servicio. Más tarde, se publicó un libro en chino y en inglés con estudios de casos, aplicaciones de la filosofía confuciana, relatos históricos y análisis de las características del aprendizaje-servicio en China (Ma

et al., 2018). Asimismo, la Fundación Lingnan ha brindado su apoyo no solo a las conferencias, sino también a la capacitación de docentes y a los programas de intercambio estudiantiles en la región. Uno de los principales proyectos fue la creación del instituto internacional de aprendizaje-servicio para programas de verano que comenzó en 2009, el cual contó con la participación de estudiantes y docentes de Singapur, China continental, Taiwán, Filipinas, Japón, Hong Kong e Indonesia.

4. Encuesta a los miembros de la SLAN en 2015. La Universidad de Lingnan encuestó a los miembros de la SLAN para comprender mejor las prácticas de aprendizaje-servicio y marcar el rumbo de las asambleas de la SLAN. En total, participaron de la encuesta 38 universidades de 12 países. Alrededor del 15 por ciento de las universidades habían implementado el aprendizaje-servicio por más de 30 años, 50 por ciento durante 10 años, 30 por ciento por menos de 10 años y 5 por ciento durante menos de 5 años. Además, algunas instituciones hacían referencia al aprendizaje-servicio utilizando distintos términos, como por ejemplo “trabajo de campo”, “extensión comunitaria”, “servicio de voluntariado” o “prácticas sociales”. En total, 44 por ciento de las instituciones ofrecían solo actividades de aprendizaje-servicio que otorgaban créditos y 22 por ciento ofrecía solo actividades de aprendizaje-servicio que no los otorgaban, mientras que el 33 por ciento ofrecía ambos tipos de actividades. Las universidades encuestadas tenían prácticas en común, tales como la exigencia de que los estudiantes reciban capacitación antes de participar en las actividades de aprendizaje-servicio, se comprometían con actividades de servicio gratuitas y asistían a encuentros de reflexión sobre estas prácticas luego de llevarlas a cabo. La publicación de artículos sobre las experiencias de aprendizaje-servicio no eran comunes entre las instituciones: 74 por ciento de las instituciones no realizaba publicaciones, mientras solo el 26 por ciento lo hacía. Además, muchas instituciones estaban interesadas en conocer la forma de implementación del aprendizaje-servicio por parte de otras instituciones; no solo sus experiencias exitosas, sino también las prácticas que no funcionaron. Asimismo, deseaban conocer las formas en que se estaban llevando a cabo las investigaciones sobre el aprendizaje-servicio y las plataformas o publicaciones en las que se pueden compartir las mejores prácticas de institucionalización del aprendizaje-servicio. Uno de los temas clave que surgieron entre los miembros de la red fue el hecho de que la mayoría de ellos no habían publicado ninguna investigación sobre el aprendizaje-servicio. Resulta esencial que los miembros de la SLAN trabajen juntos para crear asociaciones y oportunidades de investigación.

5. Temas de investigación en Asia. En 2016, la Universidad de Lingnan no solo fue sede de la asamblea de la SLAN, sino que también organizó dos días de debate sobre las orientaciones de las investigaciones en materia de aprendizaje-servicio, para dar continuidad a la encuesta realizada en 2015. Luego de estos debates, se enunciaron seis áreas de prioridad. La primera prioridad es la investigación en materia de políticas que apunten a obtener financiamiento del Estado para la implementación del aprendizaje-servicio en las universidades. La segunda está relacionada con la investigación en forma colaborativa entre universidades, incluidos los estudios comparativos en la región de Asia y el Pacífico. La tercera está vinculada con el análisis de los datos existentes en relación con los proyectos de aprendizaje-servicio a cargo de estudiantes, docentes y la comunidad. La cuarta tiene relación con las necesidades de los estudiantes, los docentes y las comunidades, y con el impacto que tiene el aprendizaje-servicio en estos actores. La quinta se relaciona con las definiciones de aprendizaje-servicio y el desarrollo de un marco teórico

*El debate sobre la agenda de investigación ha acelerado el crecimiento de la cultura de investigación en materia de aprendizaje-servicio y compromiso con la comunidad en la región*

que permita comprenderlo y mejorarlo. La sexta es la institucionalización del aprendizaje-servicio. El debate sobre la agenda de investigación ha acelerado el crecimiento de la cultura

de investigación en materia de aprendizaje-servicio y compromiso con la comunidad en la región. Desde entonces, más publicaciones conjuntas y artículos de revistas especializadas han focalizado su atención sobre el aprendizaje-servicio (Abenir y Ma, 2020; Chan et al., 2018; Choo et al., 2019; Shumer et al., 2021). En 2019-2020, se invitó a Hong Kong a unirse a la agenda global de investigación sobre el aprendizaje-servicio y el compromiso con la comunidad organizada por la Asociación Internacional para la Investigación sobre el Aprendizaje-Servicio y el Compromiso con la Comunidad (IARSLCE, por su sigla en inglés). Se identificaron otras cuatro áreas de interés. El primer tema de interés está relacionado con los estudios sobre el impacto en los estudiantes, los docentes, las instituciones, las comunidades y los receptores del servicio. El segundo está relacionado con los estudios sobre la implementación y los procesos. El tercero tiene relación con el desarrollo de marcos conceptuales y teorías. El cuarto aborda las consideraciones metodológicas, incluido el desarrollo de instrumentos de medición adecuados para los estudios comparativos. Luego de dos décadas de fuerte compromiso con el aprendizaje-servicio en las instituciones de Asia, la cultura de la investigación ha evolucionado (Fukudome,

2019; Lau y Snell, 2021; Ma y Law, 2019; Ma y Rajesh, 2014; Shek et al., 2020, Ti et al., 2020; Lau, 2021; Lau et al., 2021).

6. Asamblea de presidentes de la SLAN en 2017. Otro hito importante fue la asamblea de presidentes organizada por la Universidad Cristiana de Petra en 2017. Todos los presidentes y miembros de la dirección general de la SLAN se comprometieron a brindar su apoyo a la promoción del aprendizaje-servicio y el compromiso con la comunidad en la región. Desde entonces, se han organizado debates más concretos y programas sobre el aprendizaje-servicio relacionados con el diseño curricular, así como también intercambios entre estudiantes y docentes en la región.
7. Trastornos causados por la COVID-19. Desde el advenimiento de la pandemia en 2020, muchas instituciones de la región han tenido dificultades con las formas de implementación del aprendizaje-servicio. Estos inconvenientes demandaron más intercambios y debates virtuales sobre la adopción de las mejores prácticas durante la COVID-19. Cabe remarcar que, a raíz de la pandemia, se han conectado todos los actores mediante plataformas virtuales. Un ejemplo de esto es la organización de eventos virtuales de parte de la Junta Unida, que contaron con la participación de miembros de la SLAN y en los cuales se compartieron ideas sobre la investigación del aprendizaje-servicio, el diseño curricular y el aprendizaje-servicio realizado en forma virtual, entre otros temas.

### ¿Cuál es el siguiente paso?

*Los análisis presentados aquí suponen que el aprendizaje-servicio en cada región de Asia está impulsado por valores culturales y necesidades institucionales propios de cada lugar, de manera tal que el aprendizaje-servicio no es viable sin valores o sin tomar en cuenta estos aspectos culturales*

En resumen, el desarrollo histórico del aprendizaje-servicio en Asia es sorprendente. Este trabajo no abarca en detalle todo el desarrollo del aprendizaje-servicio en cada país, pero brinda un panorama general de ese avance y resalta la forma en que la creación de la SLAN ha fortalecido el movimiento y ha ayudado a

construir asociaciones para el aprendizaje-servicio y el compromiso con la comunidad en

toda la región. Los análisis presentados aquí suponen que el aprendizaje-servicio en cada región de Asia está impulsado por valores culturales y necesidades institucionales propios de cada lugar, de manera tal que el aprendizaje-servicio no es viable sin valores o sin tomar en cuenta estos aspectos culturales (Xing y Ma, 2010). Aunque muchas universidades asiáticas han adoptado el aprendizaje-servicio, es posible que existan muchas otras en cada subregión (Sur de Asia, Sudeste de Asia y Noreste de Asia), en especial en áreas remotas, que no conocen el aprendizaje-servicio en general ni la SLAN en particular. La SLAN continuará respaldando las prácticas y las asociaciones basadas en el aprendizaje-servicio

*A raíz de las grandes diferencias que existen en la región, es necesario continuar trabajando para comprender y valorar los orígenes, las necesidades y las prácticas relacionadas con el aprendizaje-servicio que se llevan a cabo en Asia y en colaboración entre las distintas regiones de ese continente*

en cada subregión. En 2021, el rector de la Universidad de Silliman y otros importantes miembros de la SLAN organizaron un panel de debate con la participación de representantes de tres subregiones para conversar sobre las características propias del aprendizaje-servicio en Asia, y esto se llevó a cabo en la 8ª Conferencia Regional de Asia

y el Pacífico sobre el Aprendizaje-Servicio en Filipinas. A raíz de las grandes diferencias que existen en la región, es necesario continuar trabajando para comprender y valorar los orígenes, las necesidades y las prácticas relacionadas con el aprendizaje-servicio que se llevan a cabo en Asia y en colaboración entre las distintas regiones de ese continente. Sin duda, el aprendizaje-servicio ha evolucionado en las últimas dos décadas. Ha llegado el momento de que cada miembro de la región reflexione sobre los desarrollos históricos y se comunique con más actores que puedan interesarse en la implementación del aprendizaje-servicio. Se espera también que la SLAN logre consolidar los avances logrados durante 20 años de implementación del aprendizaje-servicio en la región (junto con la investigación más reciente), ponga de relieve las mejores prácticas, desarrolle un marco de evaluación del impacto del aprendizaje-servicio, comparta el conocimiento sobre los programas de alto impacto y marque el camino hacia los futuros objetivos del aprendizaje-servicio en Asia.

Se ha sugerido realizar un documental riguroso basado en los relatos orales de los pioneros y los actores de las segundas generaciones más destacadas. Esto tendría como objetivo no solo registrar y reconocer el trabajo realizado por los pioneros, sino también desarrollar la comprensión sistemática de los fundamentos y los valores del aprendizaje-servicio para que ellos sirvan de guía en las futuras implementaciones de estas prácti-



cas. Con el esfuerzo de todos, podemos lograr la construcción de un mundo mejor. Una vez comprometidos con el aprendizaje-servicio, este se convierte en un viaje de aprendizaje en el servicio y amor a la acción para siempre.

¡Adoptemos, pues, el lema “servir para aprender; aprender a servir” juntos!

## Anexo

### *Apéndice 1: Historia y desarrollo del aprendizaje-servicio en Hong Kong*

- |            |   |
|------------|---|
| 1995       | La Facultad de Chung Chi perteneciente a la Universidad de Hong Kong ya utilizaba el término “aprendizaje-servicio” en sus programas internacionales de aprendizaje-servicio. Dichos programas no otorgaban créditos en ese momento.                          |
| 1995 -2003 | El aprendizaje-servicio no era todavía una disciplina dominante. Muchas facultades utilizaban los términos “trabajo voluntario”, “servicio comunitario”, “compromiso con la comunidad”, “educación experiencial”, “servicio social”, “prácticas de servicio”. |
| 2003       | Con el auspicio de la Fundación Lingnan, más de 20 docentes y estudiantes asistieron a una conferencia organizada por la Asociación Internacional para el Aprendizaje-Servicio y el Liderazgo en Tailandia.   |
| 2004 -2005 | La Universidad de Lingnan lanzó el primer Programa de Aprendizaje-Servicio e Investigación gracias a una donación recibida de parte de la Fundación de Caridad Kwan Fong. Este programa otorgaba créditos.  |
| 2006       | La Universidad de Lingnan creó la primera oficina de aprendizaje-servicio para promover esta práctica en Hong Kong.   |
| 2007       | La Universidad de Lingnan organizó la 1. <sup>a</sup> Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre Aprendizaje-Servicio, que convocó a más de 350 personas de todo el mundo.  |
| 2009       | Se creó la Red de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior de Hong Kong (HKHESLN, por su sigla en inglés).<br>Se celebró la 2. <sup>a</sup> Conferencia Regional de Asia y el Pacífico en la Universidad de Lingnan.  |

- 2011 Se celebró la 3.<sup>a</sup> Conferencia Regional de Asia y el Pacífico en la Universidad de Lingnan.
- 2012 Reforma educativa: la educación universitaria pasó de tener una duración de tres años a cuatro años.
- La Universidad de Lingnan incorporó el Compromiso Cívico (CE, por su sigla en inglés) como requisito de graduación y el aprendizaje-servicio se convirtió en un componente del CE.
  - La Universidad Politécnica de Hong Kong creó la Oficina de Aprendizaje-Servicio e incorporó el aprendizaje-servicio como requisito de graduación.
  - La Universidad de Hong Kong creó el Centro de Aprendizaje Experiencial Gallant Ho.
  - La Universidad Politécnica de Hong Kong organizó la 1.<sup>a</sup> Conferencia Internacional de Aprendizaje-Servicio.
  - La Fundación Li & Fung realizó donaciones a cada universidad de Hong Kong para la implementación de proyectos educativos de liderazgo en el servicio. Algunas universidades utilizaron las donaciones para realizar avances en el desarrollo del aprendizaje-servicio, como una forma de cultivar las cualidades de liderazgo de los estudiantes en relación con el servicio.
- 2013 Se celebró la 4.<sup>a</sup> Conferencia Regional de Asia y el Pacífico en la Universidad de Lingnan. La Facultad de Chung Chi de la Universidad China de Hong Kong creó el Centro de Aprendizaje-Servicio.
- 2014 Universidad de Educación de Hong Kong incorporó el Aprendizaje-Servicio Cocurricular (CSL, por su sigla en inglés) como requisito de graduación. La Oficina de Asuntos Estudiantiles y las facultades de dicha universidad incorporaron cursos que otorgan entre 30 a 40 créditos por año a los estudiantes.
- 2016 La Universidad de Lingnan incorporó el aprendizaje-servicio como requisito de graduación.
- 2017 El primer proyecto de aprendizaje-servicio organizado en forma conjunta por varias universidades, denominado “Capacitación Interinstitucional sobre el Aprendizaje-Servicio en Instituciones de Educación Superior de Hong Kong”, recibió el respaldo del Gran Comité de Investigación de Hong Kong. Entre las universidades participantes, se encuentran la Universidad

Politécnica de Hong Kong, la Universidad de Educación de Hong Kong, la Universidad de Lingnan y la Universidad Bautista.

2018 Desde entonces, se diseñan proyectos de aprendizaje-servicio más significativos.

*Apéndice 2: Hitos clave en el desarrollo del aprendizaje-servicio en Asia*

1998 La Universidad Católica Fu Jen en Taiwán implementa actividades de aprendizaje-servicio basado en la comunidad desde 1998.

1999 La Universidad Cristiana Internacional de Japón diseñó en 1999 un curso de aprendizaje-servicio para la comunidad académica y creó dos unidades académicas para ello.

2001 El aprendizaje-servicio se convirtió en uno de los componentes del Programa Nacional de Capacitación en el Servicio de Filipinas, que comenzó en 2001.

2002 La Universidad Cristiana Internacional (ICU, por su sigla en inglés) de Japón y la Junta Unida organizaron la conferencia académica “Aprendizaje-servicio en Asia: la creación de redes y programas de estudio en la educación superior”, la cual contó con 70 participantes de 30 universidades de Asia en julio de 2002. En octubre de ese mismo año, se creó el Centro de Aprendizaje-Servicio (SLC, por su sigla en inglés) en la ICU y se nombró al Prof. Kan Yamamoto como su primer director.

2003 El Estado taiwanés incorporó el aprendizaje-servicio como un programa de desarrollo de la juventud en 2003.  
La universidad Lady Doak College de India incorporó el aprendizaje-servicio como requisito de graduación en 2003.

2004 Se creó la Red Asiática de Aprendizaje-Servicio (SLAN, por su sigla en inglés), gracias a la estrecha colaboración entre docentes y directivos, quienes se reunieron durante la conferencia que se llevó a cabo en la ICU en 2002.  
La Universidad de Lingnan de Hong Kong realizó el programa piloto “Aprendizaje-Servicio y Plan de Investigación” en 2004 y 2005, y luego publicó el primer manual en chino e inglés sobre la implementación del aprendizaje-servicio en la universidad.

- 2006 La Universidad de Lingnan creó la primera oficina de aprendizaje-servicio para promover dicha práctica en Hong Kong.
- 2007 La Universidad de Lingnan organizó la 1.<sup>a</sup> Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre Aprendizaje-Servicio, que convocó a más de 350 personas de todo el mundo.
- 2008 En 2008, el primer informe de la investigación sobre la evaluación del aprendizaje-servicio en Asia se publicó y se presentó en la 2.<sup>a</sup> Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre Aprendizaje-Servicio organizada por la Universidad de Lingnan.
- 2009 Se creó la Red de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior de Hong Kong (HKHESLN, por su sigla en inglés).
- 2010 Jun Xing y Carol Ma Hok Ka editaron el primer libro sobre aprendizaje-servicio en los modelos y prácticas curriculares en Asia.
- 2011 Reactivación de la SLAN en la 3.<sup>a</sup> APRCSL, que se realizó en 2011 y contó con 24 participantes provenientes de 15 instituciones de 8 países de Asia.
- 2012 En 2012, se realizó una serie de programas de capacitación sobre el aprendizaje-servicio académico en ocho instituciones de educación superior en China. La Universidad Politécnica de Hong Kong fue la primera universidad de Hong Kong en incluir el aprendizaje-servicio como requisito de graduación en 2012. Además, creó la Oficina de Aprendizaje-Servicio en el mismo año con el objetivo de impulsar el desarrollo del aprendizaje-servicio en la universidad.
- 2013 El primer programa interinstitucional sobre el aprendizaje-servicio se llevó a cabo con el fin de atender las necesidades de la población e incentivar el apoyo local a la comunidad filipina luego del gran tifón Haiyan (Yolanda) en 2013. La Junta Unida y cinco universidades filipinas organizaron en conjunto un programa internacional sobre aprendizaje-servicio con el lema "Aprendizaje a partir de Yolanda: la respuesta ante el desastre, la resiliencia comunitaria y el rol de las universidades asiáticas". Fue una conferencia de tres días de duración, en la que se trabajó sobre un programa de aprendizaje-servicio y actividades de reflexión de ocho días en Filipinas. Dieciséis universidades de India, China, Hong Kong, Macao, Taiwán, Indonesia, Corea y Myanmar, y ocho institu-

ciones de Filipinas participaron de este importante programa regional sobre el aprendizaje-servicio.

- 2014 La Universidad de Ciencias Sociales de Singapur (SUSS, por su sigla en inglés) creó una oficina de aprendizaje-servicio en 2014. Se publicó el primer libro en chino sobre aprendizaje-servicio “Un nuevo paradigma en la educación superior: el aprendizaje-servicio en China” en 2014 y se tradujo al inglés en 2018.
- 2015 Se realizó la primera encuesta sobre aprendizaje-servicio entre miembros de la SLAN.
- 2016 La Universidad de Lingnan fue sede de la asamblea de la SLAN y del debate sobre la investigación en materia de aprendizaje-servicio en 2016.
- 2017 La reunión de presidentes se realizó en la asamblea de la SLAN organizada por la Universidad Cristiana de Petra en 2017. El primer proyecto de aprendizaje-servicio organizado en forma conjunta por varias universidades, denominado “Capacitación Interinstitucional sobre el Aprendizaje-Servicio en Instituciones de Educación Superior de Hong Kong”, recibió el respaldo del Gran Comité de Investigación de Hong Kong. Entre las universidades participantes, se encuentran la Universidad Politécnica de Hong Kong, la Universidad de Educación de Hong Kong, la Universidad de Lingnan y la Universidad Bautista.
- 2019 El Consejo Nacional de la Juventud en Singapur trabajó con la Universidad de Ciencias Sociales de Singapur para crear el 1.er Centro de Intercambio de Información sobre el Aprendizaje-Servicio en Singapur en 2019. En 2019, se invitó a Hong Kong a unirse a la agenda global de investigación sobre el aprendizaje-servicio y el compromiso con la comunidad organizada por la Asociación Internacional para la Investigación sobre el Aprendizaje-Servicio y el Compromiso con la Comunidad (IARSLCE, por su sigla en inglés).

2020 -2022 Se realizaron varios encuentros y capacitaciones virtuales debido a la pandemia.

## Referencias

Abenir, A. Mark, & Ma Hok Ka, Carol (2020). Social theories and service-learning: towards building an integrated service-learning sociological framework. *Journal of Community Engagement and Higher Education (JCEHE)*. Volume 12, No.3. pp. 53-68. Recuperado de <https://n9.cl/u0uxp>

Astin, A., Vogelgesang, L., Ikeda, E., & Yee, J. (2000). *How service-learning affects students*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, UCLA. Recuperado de <https://www.heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>

Chan, Liu, Ma, Liu (2018). Developing and validating the Chinese version of service-learning outcome questionnaire. *Journal of Service-Learning and Social Engagement*. Taiwan, 1(1), 19-28. Recuperado de <https://n9.cl/jpslo>

Chithra J. & Jacqueline Helen Mary (2010). Service-Learning Models in the Asia-Pacific Region and Lady Doak College. Chapter 4 in Xing, J., & Ma, H.K.C (2010). *Service-Learning in Asia: Curricular Models and Practices*. Hong Kong: Hong Kong University Press. Recuperado de <https://books.google.com.sg>

Choo, J., Kong, T.Y., Ong, F., Shiuan, T.S., Nair, S., Ong, J., & Chan, A. (2019). What works in service-learning? Achieving civic outcomes, academic connection, career preparation and personal growth in students at Ngee Ann Polytechnic. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(2), 95-132. Recuperado de <https://n9.cl/u9tzh>

Dwight E. Giles, Jr. & Janet Eyler (1994b). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social, and cognitive outcomes, *Journal of Adolescence*, Vol. 17, pp. 327-339. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S014019718471030X>

Fukudome, Hideto (2019). "Service Learning and Community Engagement in Japan Higher Education (Special Papers: Service Learning in Higher Education)." *Comparative Education: Bulletin of the Japan Comparative Education Society* 59: 120-138. [in Japanese].  
Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/344812428.pdf>

Kiely, R. (2005). A transformative learning model for Service-Learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 12(1), 5-22. Recuperado de <https://quod.lib.umich.edu>

Lau Ka Hing (2021). A Win-Win Faculty-Student Collaboration: Integrating Undergraduate Research Skills Training and Faculty Research in Service-Learning. *Silliman Journal*, Vol 62 (no.2): 43-67.  
<https://su.edu.ph/wp-content/uploads/2022/04/SJ-2021-62.2-with-cover-iv.pdf>

Lau, K. H., Chan, M. Y. L., Yeung, C. L. S., & Snell, R. S. (2021). An exploratory study of the community impacts of service-learning. *Metropolitan Universities*, 33(1), 106-128. <https://doi.org/10.18060/25482>

Lee Dennis (2010). *International Service-Learning: A Singapore Experience*. Chapter 9 in Xing, J., & Ma,

H.K.C (2010). *Service-Learning in Asia: Curricular Models and Practices*. Hong Kong: Hong Kong University Press. Recuperado de <https://books.google.com.sg>

Ma, Carol Hok Ka, and Rajesh Tandon (2014). "Knowledge, Engagement and Higher Education in Asia and the Pacific." Essay. In *Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change (Higher Education in the World 5)*, edited by GUNi, 5:196–207. Barcelona: GUNi, 2014. Recuperado de <https://www.guninetwork.org>

Ma, C. M. S., Shek, D. T. L., & Li, P. P. K. (2019). Service leadership through serving socially deprived students: Experience gained from corporate-community-university partnership (project WeCan). In D. T. L. Shek, G. Ngai, & S. Chan (Eds.), *Service-learning for youth leadership* (pp. 83–112). Singapore: Springer Nature Singapore. Recuperado de [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-0448-4\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-0448-4_6)

Ma Hok Ka, Carol, Chiu Thera, Lim Tai Wei (2019). *Service-Learning in Asia*. Metropolitan Universities journal (MUJ). *Engaging Communities in East Asia: Vol 30 No 3 (2019)*. Coalition of Urban and Metropolitan Universities' (CUMU) <https://doi.org/10.18060/23515>

Ma Hok Ka, Carol, Chiu Thera, Lim Tai Wei (2019). Guest editors. *Engaging Communities in East Asia Metropolitan Universities Journal (MUJ)*. Vol 30 No 3 (2019). Coalition of Urban and Metropolitan Universities' (CUMU) <https://doi.org/10.18060/23515>

Ma Hok Ka, Carol, Chan Wing Fung, Chad, Tse Pak Hoi Isaac (2019). A common outcome measurement for service-learning in Hong Kong. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement (JHEOE)*. Volume 23, No.3, p. 3. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1517/1454>.

Ma Hok Ka, Carol (2021). The implications of Confucianism for Service-Learning. Chapter 2 in the book of 'Food for thought: Service-Learning Research in Asia'. USA: Information Age Publishing, INC. Recuperado de <https://www.infoagepub.com/products/Food-for-Thought>

Ma, H.K Carol, Chan W.F, & Chan, C.M Alfred (2016). The long-term impact of service-learning on graduates' civic engagement and career exploration in Hong Kong. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(4), 37–56. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125601.pdf>

Ma, H.K. Carol, & Lo, Y.L. (2016) *Service-Learning as an Independent Course: Merits, Challenges, and Ways Forward*, Volume 4. USA: International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement. Recuperado de <https://n9.cl/jpslo>

Ma, H.K. Carol (2018) "Service-Learning development in Higher Education in Hong Kong" in *Hong Kong in 2017: Two Decades of Post-1997 Hong Kong Developments* edited by T.W. Lim and T.Y. Kong. Singapore and New Jersey: WSPC. [https://www.worldscientific.com/doi/abs/10.1142/9789813223554\\_0004](https://www.worldscientific.com/doi/abs/10.1142/9789813223554_0004)

Ma, H.K. Carol, Chan, C.M, Chan, Fanny Mak, Alice Chan (2018). *Service-Learning as a New Paradigm in the Higher Education of China*. Michigan: The Michigan States University Press. Recuperado de <https://msupress.org/9781611862713/service-learning-as-a-new-paradigm-in-higher-education-of-china/>

Ma, H.K. Carol, & Law. S.M Sophia (2019). Faculty experience of service-learning pedagogy at a Hong Kong university. *Journal of Higher Education Outreach & Engagement*, 23(3), 37–53. Recuperado de <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1519/1456>

Lau, K. H., & Snell, R. S. (2021). Confirmatory factor analysis for the service-learning outcomes measurement scale (S-LOMS), *Metropolitan Universities*, 32(1), 3–34. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295188.pdf>

Meijs, L., Maas, S., & Aramuruzabala, P. (2019) Institutionalisation of service learning in European higher education. In P. Aramuruzabala, L. McIlrath, & H. Opazo, H., (2019) (Eds). *Embedding service learning in European Higher Education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 212-229). London: Routledge. Recuperado de <https://www.routledge.com>

Oracion. G Enrique (2010). *Intercultural Service-Learning and Multicultural Symbiosis*. Chapter 7 in Xing, J., & Ma, H.K.C (2010). *Service-Learning in Asia: Curricular Models and Practices*. Hong Kong: Hong Kong University Press. Recuperado de <https://books.google.com.sg>

Power H. John (2010). *The Community-based Instruction Program at Hong Kong Baptist University*. Chapter 5 in Xing, J., & Ma, H.K.C (2010). *Service-Learning in Asia: Curricular Models and Practices*. Hong Kong: Hong Kong University Press. Recuperado de <https://books.google.com.sg>

Shek, D. T. L., Ma, C. M. S., & Yang, Z. (2020). Transformation and development of university students through service-learning: A corporate-community-university partnership initiative in Hong Kong (Project We-Can). *Applied Research in Quality of Life*, 15(5), 1375-1393. Recuperado de <https://n9.cl/apcodl>

Shumer Robert, Ma Hok Ka, Carol, Chan Constance (2021) *Food for Thoughts: Service-Learning Research in Asia*. USA: Information Age Publishing (IAP). Recuperado de <https://www.infoagepub.com/products/Food-for-Thought>

Shumer Robert, Ma Hok Ka, Carol, Chan Wing Yee, Constance (2021). *Aspiration and Hope in Service-Learning*. Chapter 11 in the book of 'Food for thought: Service-Learning Research in Asia'. USA: Information Age Publishing (IAP). Recuperado de <https://www.amazon.com/Food-Thought-Service-Learning-Research-Asia/dp/1648025099>

Snell, R. S., Chan, Y. L., & Ma, H. K. C. (2013, June). Learning service leadership through service-learning: Anxieties, opportunities and insights. Paper presented at the 4th Asia-Pacific Regional Conference on



Service-Learning: Service-Learning as a Bridge from Local to Global: Connected world, Connected future, Hong Kong and Guangzhou, China. Recuperado de <https://commons.in.edu.hk>

Snell R. S, Chan Y.L M, Ma, H.K.C, Chan K.M. C (2015). Developing Civic-Mindedness in Undergraduate Business Students through Service-Learning Projects for Civic Engagement and Service Leadership Practice for Civic Improvement. *Asian Journal of Business Ethics*: 4:73-99 Recuperado de <https://www.springerprofessional.de/en/developing-civic-mindedness-in-undergraduate-business-students-t/11848938>

Steinberg, K.S., Hatcher, J.A., & Bringle, R.G. (2011). Civic-Minded Graduate: A north Star. *Michigan journal of Community Service-Learning*, 18, 19-33. Recuperado de <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/4592>

Shek T.L Daniel & Hollister M. Robert. (2017). *University Social Responsibility and Quality of Life. A Global Survey of Concepts and Experiences*. Singapore: Springer Nature.  
Recuperado de <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-3877-8>

Stanton, Giles, Cruz (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. p.33. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED431341>

Ti, C., Tang, J., & Bringle, R. G. (2020). Extending institutionalization of service-learning. Unpublished manuscript, Center for Service and Learning, Indiana University Purdue University Indianapolis, Indianapolis, IN, USA. Recuperado de <https://www.suss.edu.sg>

Xing, J., & Ma, H.K.C (2010). *Service-Learning in Asia: Curricular Models and Practices*. Hong Kong: Hong Kong University Press. Recuperado de <https://books.google.com.sg>



## Bibi Bouwman

*Desde hace 14 años, Beatrix se desempeña como directora de Sostenibilidad e Impacto Comunitario (SCI, por su sigla en inglés) para la Universidad del Noroeste (NWU) en Sudáfrica. Es miembro del Consejo Académico de Uniservitate y aporta, de manera personal, experiencia y acceso a una variedad de redes y entornos culturales y regionales. Además de ser miembro fundadora y ex-presidenta del Foro Sudafricano de Compromiso Comunitario en Educación Superior y haber recorrido el camino de la institucionalización del compromiso con la comunidad en las instituciones de educación superior en Sudáfrica, ha colaborado con académicos y directivos para promover y consolidar la noción de servicio y aprendizaje en pro del desarrollo humano y el impacto sostenible. Como miembro de la junta directiva de Mosaic, empresa sudafricana sin fines de lucro, especializada en la implementación de la asistencia holística a niños huérfanos del Centro de Recursos Dr. Kenneth Kaunda, de la Fundación de Desarrollo Social de la Universidad del Noroeste, y como asesora de varias organizaciones de la sociedad civil, Beatrix comprende perfectamente el papel y las expectativas de los socios externos de la universidad.*

*Sus títulos incluyen una maestría en Micología de la Universidad Rand Afrikaans (actualmente Universidad de Johannesburgo), y un MBA de la Universidad del Noroeste. Asimismo, tiene formación en Responsabilidad Social Corporativa y Gestión Estratégica de la Universidad de Ginebra y se ha capacitado con especialistas locales en aprendizaje-servicio. Su experiencia profesional abarca desde nombramientos en varias universidades, a la labor en instituciones de investigación, pasando por la aplicación de la agricultura de desarrollo y el trabajo en sus propias empresas. Beatrix se relaciona y conecta con una amplia variedad de ámbitos que inciden en el modo de instrumentar el aprendizaje-servicio y el compromiso con la comunidad.*

## 7. HISTORIA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ÁFRICA

Bibi Bouwman

Universidad del Noroeste, Sudáfrica

### Resumen

Este capítulo presenta una reflexión en torno a la historia del aprendizaje-servicio (AS) desde la perspectiva del compromiso con la comunidad en África. En el marco de la realidad global, el papel y las culturas de las instituciones de enseñanza superior han evolucionado en función de los movimientos sociales, las reformas educativas y los cambios institucionales, para abordar los imperativos económicos locales, y los objetivos educativos y sociales. Se analizan algunos conceptos como el compromiso con la comunidad, el AS y la erudición del compromiso, a nivel institucional, académico y comunitario. Desde el punto de vista histórico, se presentan la introducción y la integración del servicio y el aprendizaje en los diversos modelos de compromiso. Las universidades tienen diferentes misiones, historias, culturas y contextos culturales y comunitarios, estrechamente afectados por los desafíos sociopolíticos propios de África.

Este trabajo presenta líneas de tiempo destacadas en el contexto africano —en gran medida recogidas a través de las más de 150 publicaciones provenientes de productos del conocimiento con relevancia para África. La cronología del desarrollo del AS y los fundamentos teóricos y enfoques pedagógicos se exploran a través de un estudio de escritorio verificado con expertos en dos mesas redondas.

Se plantea sucintamente no solo cuándo y por qué se aplica un enfoque, sino también su conceptualización y adaptación a los contextos locales. Los fundamentos teóricos del AS proceden de perspectivas de una variedad de normas y valores que lo vinculan con el aprendizaje experiencial, la educación para la democracia, la transformación social, el desarrollo económico, la educación multicultural, la reflexión crítica, el desarrollo humano, la teoría fundamentada, y la educación para la responsabilidad cívica. Los marcos pedagógicos teóricos o fundacionales, así como las raíces sociales y filosóficas del compromiso con la comunidad, son claros impulsores del modo en que se implementa el AS.

### ***Introducción—preparación de la escena***

*Las tensiones de la Educación Superior en África*

Es difícil siquiera intentar efectuar un análisis universal de las instituciones de educación superior (IES) en África dada la notable diversidad en cuanto a calidad, capacidad/

recursos, posicionamiento y estructura de gobernanza de cada gobierno y universidad (Mbah, 2016), y en lo personal, añadiría culturas y relaciones con carácter único.

Aunque África cuenta con una larga historia académica y atesora la universidad (islámica) más antigua, la Universidad Al-Azhar, en Egipto, Le Grange (2005, p. 1211) postula que las IES en África suelen ser fruto de políticas y modelos coloniales. Citando a Le Grange,

“La universidad africana del siglo XXI no puede (re)definirse al margen de los desafíos presentados por las fuerzas de cambio contemporáneas, de carácter tanto global como local”.

A continuación, reconoce que todas las demás universidades africanas han adoptado un modelo occidental de organización académica. Afirma que las universidades africanas han sido moldeadas por el colonialismo y organizadas según modelos europeos como reliquias de estrategias coloniales. En alusión a los cambios a nivel internacional ocurridos con posterioridad a la década de 1970, como la desregulación de los mercados financieros a escala mundial, la globalización, la liberalización de los controles de cambio y los avances exponenciales en biotecnología, informática y electrónica, entre otros, que contribuyeron positivamente en los países desarrollados; Le Grange indica que estos cambios provocaron un descenso en las exportaciones de productos primarios en las naciones en desarrollo (muchos países africanos) con consecuencias económicas negativas. El colapso de la Unión Soviética y el auge del neoliberalismo y el capitalismo afectaron y limitaron la manera en que los gobiernos africanos podían satisfacer las necesidades básicas de sus poblaciones y el costo de las políticas que influyeron en la disponibilidad de fondos para la educación superior. El autor señala que este ejemplo no es más que una breve y simplificada ilustración de cómo los poderes predominantes han marcado los caminos, no solo de los países, sino también de las IES.

Como afirman Thomson et al. (2011, p. 214),

*“una de las premisas de una democracia viable que funcione bien consiste en que los ciudadanos participen en la vida de sus comunidades y su nación”.*

Cabe suponer que en una democracia que funciona bien, los ciudadanos están bien informados acerca de los distintos problemas de la comunidad, participan de maneras diversas para resolver dichas cuestiones, al tiempo que, como resultado de esa participación, mejora su calidad de vida. (Este es un ejemplo de las relaciones a las que me he referido anteriormente). Indican que esta suposición es en parte responsable de los debates académicos sobre la tercera función central de las universidades estadounidenses y africanas y su potencial para inspirar al alumnado a involucrarse en asuntos de la comunidad y a desarrollar la capacidad de actuar con éxito. En estos debates es vital el concepto de

servicio y la introducción del aprendizaje-servicio (AS) como medio para materializar ese potencial. La tercera función de las universidades es ahora reconocida universalmente como de compromiso social/cívico o de capacidad de reacción social (Albertyn & Daniels, 2009, Appe et al., 2017, Bender, 2008a, Bringle & Hatcher, 1996, Fourie, 2003).

Bender (2008a) sostiene que la percepción del servicio a la comunidad ha cambiado, pasando de una visión de tres compartimentos de educación superior —junto al aprendizaje/enseñanza y la investigación— a una mirada del servicio a la comunidad como parte integral y necesaria del aprendizaje/enseñanza y la investigación, infundiéndolo y enriqueciendo estas dos últimas funciones de la educación superior con un sentido de contexto, relevancia y aplicación. Por su parte, Pitsoe & Letsaba (2020, p.155) afirman que

*“La educación superior debe ser un lugar de cuidado, apoyo y búsqueda significativa de objetivos académicos y profesionales”.*

*El papel de las universidades en África a la hora de contribuir al desarrollo y las soluciones relacionadas con los imperativos de la justicia social se ha visto apuntalado por numerosos procesos sociopolíticos y por políticas con frecuencia de arriba abajo*

El papel de las universidades en África a la hora de contribuir al desarrollo y las soluciones relacionadas con los imperativos de la justicia social se ha visto apuntalado por numerosos procesos sociopolíticos y por políticas con frecuencia de arriba abajo (Maistry & Thackrar, 2012,

Mbah, 2016, Mtawa, 2017, Cloete et al., 2011; Pillay, 2010; Salmi, 2001). Esto se ve claramente en Sudáfrica (SA), donde la democratización del trabajo académico y las políticas transformadoras han llevado a la educación superior a repensar e implementar el AS y el compromiso con la comunidad (CC) para hacer frente a los desafíos de desarrollo en este entorno tercermundista semidesarrollado.

*Al responder a las necesidades más acuciantes de la sociedad, las alianzas entre la universidad y la comunidad tienen el potencial de contribuir ampliamente a la sociedad a través de la erudición comprometida (EC) o la erudición del compromiso (EdC)*

En el resto del mundo desarrollado se utilizan términos como compromiso cívico y actividades de tercera corriente, como las “tiendas de ciencia” (por ejemplo, en los Estados Unidos o en el Reino Unido) para acercar la ciencia a todo tipo de comu-  
nidad.

des y abordar el desarrollo sostenible, los problemas de marginación y la justicia social. El compromiso cívico se percibe como una contribución positiva para las comunidades y universidades y para su tarea de aportar las experiencias educativas de los alumnos que beneficiarán a todos (Smith-Tolken & Bitzer, 2017). Al responder a las necesidades más acuciantes de la sociedad, las alianzas entre la universidad y la comunidad tienen el potencial de contribuir ampliamente a la sociedad a través de la erudición comprometida (EC) o la erudición del compromiso (EdC). A pesar de esta promesa, las alianzas enfrentan tensiones contradictorias y paradojas inherentes que no suelen encararse plenamente en estos modelos o marcos de asociación, o incluso en la práctica, donde a menudo no se reconocen las funciones del tercer sector u organizaciones sin fines de lucro, como indican los estudios de casos de Sudáfrica (Albertyn & Erasmus, 2014).

No obstante, es prudente señalar que en el “contexto en desarrollo” a menudo nos basamos en las investigaciones publicadas en los “contextos desarrollados”, como los Estados Unidos o el Reino Unido. A nivel internacional, las universidades incluyen cada vez más el servicio como la tercera función central de la universidad, junto con la enseñanza y la investigación, y como tal, una contribución al conocimiento aplicable en beneficio de la sociedad.

Según Le Grange (2005), existen formas originarias de conocimiento en la mayoría de los pueblos africanos, pero la mayoría de las universidades africanas han incorporado modelos occidentales de organización académica y, al hacerlo, han reproducido métodos eurocéntricos de investigación.

“Por consiguiente, los estudiantes africanos atraviesan un conflicto epistemológico cuando ingresan al mundo académico”, Le Grange (2005, p. 1214).

Por el contrario, las universidades de los países “desarrollados” reflejan una demografía particular que no se asemeja a la del alumnado en África (Petersen, et al., 2020). El replanteamiento de la pedagogía, la implementación y los resultados para alinearse con las situaciones de las naciones en desarrollo han llevado a una fuerte inclinación hacia los fundamentos latinos, o del sur global más freireanos, que apoyan la filosofía africana de Ubuntu.

*El replanteamiento de la pedagogía, la implementación y los resultados para alinearse con las situaciones de las naciones en desarrollo han llevado a una fuerte inclinación hacia los fundamentos latinos, o del sur global más freireanos, que apoyan la filosofía africana de Ubuntu*

«Ubuntu/Botho (unión) es una

filosofía ética o humanista que se centra en las lealtades y relaciones de las personas entre sí. La palabra Ubuntu/Botho se resume mediante los términos bondad y humanidad. En realidad, proviene de las lenguas habladas en Sudáfrica —umuntu ngumuntu ngabantu/motho ke motho ka batho— que significa que una persona solo es persona a través de su relación con los demás», Departamento Nacional de Desarrollo Social, Sudáfrica (2021, p. 11).

Mbah (2016) afirma que Ubuntu, como bienestar colectivo, se refleja en la ideología africana, que representa una alternativa al individualismo occidental al hacer hincapié en la necesidad del cuidado, la hospitalidad, el respeto y la responsabilidad hacia los demás. Según Enslin & Horsthemke (2004), si bien Ubuntu no puede invocar el origen absoluto de algunos de sus atributos, como la humildad y la compasión en el pensamiento occidental, puede inspirar a las universidades africanas a tender la mano al “bien común” de la sociedad, Mbah (2016). Nussbaum (2003) sostiene que el rasgo distintivo de Ubuntu consiste en escuchar y reafirmar a los demás con la ayuda de procesos que generen confianza, justicia, entendimiento mutuo, dignidad y armonía en las relaciones. Las universidades pueden inspirarse en la ideología Ubuntu para crear un marco que empodere a sus miembros y a la sociedad civil con un sentido de conexión (Lutz, 2009, Nussbaum, 2003;) y de apropiación conjunta de los proyectos de desarrollo en los que participa. Larkin (2015) afirma que Ubuntu es tanto una ética social como una visión unificadora. Según su definición, Ubuntu significa “soy porque tú eres”. Señala, además, que las sociedades africanas conceden gran valor a la valía humana, que se expresa sobre todo en un “contexto comunitario” antes que en el “individualismo” propio de occidente. Si bien no existe un código universal que define a Ubuntu, es una teoría que está cobrando interés en la medida en que los académicos africanos procuran teorizar sus experiencias comunitarias en función de ella (Enslin & Horsthemke, 2004, Venter, 2004.).

La pedagogía del aprendizaje-servicio es aplaudida por sus múltiples beneficios, pero en las universidades africanas experimentamos una serie de tensiones entre la globalización, el tipo de universidad, el contexto de la universidad, su historia y cultura, las prácticas y respaldos institucionales y académicos, y las relaciones de confianza con las comunidades asociadas de estas IES; y las expectativas de las comunidades; ellas han jugado un papel fundamental en la manera en que se ha adoptado el compromiso con la comunidad (y el AS, énfasis personal) (Albertyn & Daniels, 2009).

## **Enfoque**

Según Thomson et al. (2011), la cuestión que se le plantea a la educación superior es la de comprender su historia, expresar y acordar su papel, al tiempo que se tiene en cuenta

a los diversos sectores de la sociedad y se crea un «futuro adecuado» dentro del contexto social. Indican, además, que, a pesar del incremento de las investigaciones sobre el AS, se observa un vacío en la bibliografía respecto a lo que el AS busca conseguir (en su naturaleza y en sus resultados) y cómo se lo interpreta en contextos no occidentales.

En este capítulo abordaré la historia del AS dentro del contexto del compromiso con la comunidad y la manera en que los estímulos contradictorios han contribuido en el desarrollo y la difusión del AS en África. Las figuras que se muestran a continuación proporcionan un marco al enfoque de la presentación de esta historia. A medida que exploro estas relaciones entrelazadas, superpuestas e interactivas entre el compromiso y la investigación y la enseñanza y el aprendizaje, resulta importante señalar la naturaleza circular o cíclica de este “espacio” o “ágora”, tal y como se desprende de la conocida descripción de los tipos de compromiso con la comunidad (figura 1) en Sudáfrica. Los enfoques conceptuales y epistemológicos pueden variar en las diferentes universidades, pero últimamente todas ellas han comenzado a avanzar hacia el modelo de compromiso infundido o integrado, que se está convirtiendo en una función central de la universidad, ya que el modelo compartimentado no funciona (Bender, 2008a; Bidandi et al., 2021). Dado que el AS y el compromiso con la comunidad son mayormente mandatos no financiados en las universidades públicas sudafricanas, el enfoque de inserción o integración ofrece un modelo que permite que las actividades comprometidas de la universidad se financien a través de su actividad principal, que consiste en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. En mi propia universidad, en 2015, se tomó la decisión de integrar el compromiso con la comunidad a la enseñanza y el aprendizaje, a la investigación y la innovación, e incluimos en nuestros informes actividades de investigación e innovación “comprometidas”, y de enseñanza y aprendizaje “comprometidos”, que incluyen al AS.

**Figura 1.2:** Tipos de Compromiso con la Comunidad

Educación a distancia	Comunidad	Basado en la comunidad
Enseñanza	Compromiso SERVICIO	Investigación
Servicio	Comunidad profesional	Investigación - acción

(Adaptado de Bringle, Games y Malloy, 1999)

Tipos de compromiso con la comunidad en SA. Fuente: CHE (2006a)



En la figura 2 que aparece a continuación, he añadido el marco adaptado que proponen Albertyn & Daniels (2009) para debatir acerca de las tensiones sociopolíticas que atraviesan diversas universidades en África en un entorno en desarrollo.

El compromiso con la comunidad puede adoptar una serie de formas diferentes dentro del contexto de la educación superior, tal como lo ilustra la siguiente figura. Entre ellas se encuentran la educación a distancia, la investigación basada en la comunidad, la investigación-acción participativa, el servicio profesional a la comunidad y el AS. En su sentido más amplio, el compromiso con la comunidad es la combinación, inserción e integración de la enseñanza y el aprendizaje (por ej., el AS), el servicio profesional a la comunidad por parte del personal académico y la investigación-acción participativa aplicada simultáneamente a las prioridades de desarrollo identificadas, que luego culmina en la erudición del compromiso o en el hecho de ser una universidad comprometida a la que aspiran la mayoría de las universidades sudafricanas (Bidandi et al., 2021).

La publicación del Consejo de Educación Superior (CHE, por su sigla en inglés) (2006a) constituye una guía para el aprendizaje-servicio en los planes de estudio, y el Recurso para las Instituciones de Educación Superior en Sudáfrica aporta un debate a fondo sobre los tipos de compromiso, y una guía detallada para implementar el AS. Brinda, además, conocimientos acerca del marco teórico y conceptual del AS y lineamientos prácticos sobre todo aquello que va del modelo de currículo integrado para el AS, su diseño e implementación, hasta la evaluación, la gestión de riesgos y la garantía de calidad.

Cabe destacar que el marco del compromiso con la comunidad, tal como lo analizan Albertyn & Daniels (2009, p. 411) en la figura 2 para la investigación, está igualmente asociado a la institucionalización e implementación del AS. La figura se ha adaptado para incluir más estímulos (observados) o “tensiones”, que aparecen en cursiva.

Adaptado de Albertyn y Daniels (2009): **Marco de Compromiso con la comunidad**

#### INFLUENCIAS GLOBALES/REALIDADES

#### TIPOS DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

#### CONTEXTOS AFRICANOS/SUDAFRICANOS

- Relevancia vs. bien público
- Responsabilidad y dimensiones económicas
- Corrección & desarrollo
- Historia del país y la IES y su contexto-ubicación y entorno socioeconómico

INSTITUCIONAL	ACADÉMICO	NIVEL DE COMUNIDAD
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas de compromiso con la comunidad</li> <li>• Definiciones/Conceptualización de comunidad y compromiso con la comunidad</li> <li>• Mercadeo &amp; Imagen de marca</li> <li>• Recompensas/Incentivos</li> <li>• Formas de gestión</li> <li>• Recursos: gente, tiempo &amp; dinero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemología</li> <li>• Ontología</li> <li>• Aplicación</li> <li>• Enseñanza &amp; Aprendizaje/Pedagogía</li> <li>• Diseño curricular</li> <li>• Integración de educación académica</li> <li>• Producción de conocimientos</li> <li>• Libertad académica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alianzas</li> <li>• Colaboraciones</li> <li>• Beneficios mutuos</li> <li>• Sostenibilidad</li> <li>• Relevancia de la justicia</li> <li>• Diversidad cultural</li> <li>• Desafíos complejos en las comunidades</li> </ul>

#### IMPPLICACIÓN Y ENLACES DE INVESTIGACIÓN –MOVIMIENTO DE IMPACTO

**FIGURA 2:** Fuente del marco del compromiso comunitario sudafricano: Albertyn & Daniels (2009, p. 411)

Las principales conclusiones de Albertyn & Daniels (2009) apuntan a que las terminologías utilizadas y el marco en el que se producen el compromiso comunitario, la investigación y la educación académica comprometidas en la educación superior continúan teniendo un carácter complejo, además de estar excepcional e intensamente vinculados a varios contextos de todas las IES. Esta autora resalta las presiones colectivas descritas por Albertyn & Daniels (2009), por tratarse de las influencias clave que desafían también a todos aquellos que implementan el AS en África y otros países. Los mismos argumentos que surgen en todo el mundo se presentan en mayor o menor medida en las diferentes universidades africanas.

Además de las influencias globales que determinan los perfiles de graduados requeridos para el empleo frente a los conjuntos de habilidades con las que se gradúan y cómo estas pueden o no contribuir a su sentido de responsabilidad cívica, vemos que las culturas hegemónicas occidentales en los países en desarrollo siguen siendo, en el mejor de los casos, difíciles de superar, dado que las IES en esos países están divididas entre las agendas globales y el tratamiento de las realidades de sus propios países.

Los nobles ideales incorporados en las directivas de las políticas de la educación superior para estimular los “programas de servicio a la comunidad”, o el “servicio a la comunidad basado en el conocimiento para el bien público” suelen ser vistos como actos simbólicos que resultan contradictorios cuando se consideran en el contexto de la provisión de mecanismos de promoción mediante subsidios a los recursos humanos, físicos y financieros que permitirían a las IES implementar estas directivas políticas (Erasmus, 2014). Señala la autora, con toda claridad, la existencia de contradicciones entre la visión del compromiso con la comunidad como mecanismo transformador que tiene el Estado,

por un lado, y las realidades en las que se desenvuelven los responsables de su aplicación en las universidades, por el otro. A la hora de ofrecer una solución más positiva, sugiere la utilización del estado de la sociedad y de los ideales utópicos e ideológicos que se manifiestan en la sociedad sudafricana (o léase... "mundo en desarrollo", énfasis personal), hacia la búsqueda de soluciones creativas que actúen de manera transdisciplinaria, contribuyan a la posibilidad de cambio y a la implementación de impulsores de cambio, en lugar de limitarse a realizar solo actos simbólicos de cambio. Para ello, también será necesario hacer más explícitas las cuestiones de justicia social y contribuir a cambios sostenibles de las condiciones materiales relativas a la vida de las personas.

Al destacar la fuerte relación entre los enfoques respecto al AS de los Estados Unidos y Sudáfrica, tal como se desprende de las filosofías de Dewey y Nyerere, Erasmus (2014) afirma que el objetivo principal en la práctica del AS es formar estudiantes "social y cívicamente responsables", y que al aplicar un enfoque más democrático, el objetivo sea el equilibrio entre las inclinaciones y habilidades de los estudiantes, y los propósitos sociales más amplios y la transformación.

*Cuando se analizan las perspectivas y las misiones de la mayoría de las universidades publicadas en sus sitios web, suele hacerse referencia a la capacidad de respuesta social*

Cuando se analizan las perspectivas y las misiones de la mayoría de las universidades publicadas en sus sitios web, suele hacerse referencia a la capacidad de respuesta social, la ética del cuidado o la justicia

social, como es el caso de la Universidad del Noroeste (NWU), la universidad de la autora (sitio web de la NWU 2022, 28 de marzo). Otros mencionan la utilización de la teoría fundamentada o de la teoría crítica de la justicia social como parte de sus objetivos. Desafortunadamente, estos enfoques rara vez se examinan para establecer un vínculo entre sus consecuencias e implementación y la forma en que se conceptualiza epistemológicamente y se financia como parte de las actividades comerciales centrales dentro de estas instituciones.

Apelando al dicho popular en los negocios y el gobierno: "¡Sigan el dinero!", acuñado por Felt, 1974, durante las investigaciones de Garganta Profunda, se puede ver cuál es la verdadera intención estratégica, Lidburg & Muller, (2018, p. 107). Este argumento se sostiene ya que los autores en el Kagisano No 6 (2010), y otros posteriores, como Erasmus (2014), señalaron que ese mandato no debería ser el tercer mandato; sino que el Departamento de Educación Superior y Formación (DHET, por su sigla en inglés) ha creado una narrativa "utópica", al tiempo que las directivas ideológicas y políticas suelen ubicarse en contra del impulso de transformación más amplio en la educación superior. Irónicamente, a pesar de

que el Comité Ministerial de financiación de las universidades RSA DESF 2014 (República de Sudáfrica, Departamento de Educación Superior 2014, p. 265) ha recomendado que todo tipo de programas o actividades de compromiso comunitario que otorguen créditos deberían recibir financiación, el AS todavía sigue presente en contextos en los que las universidades están generando efectivamente oportunidades más allá de sus planes de estudio. Durante un sondeo informal entre diversos colegas de esta autora, en su mayoría directivos que apoyan, coordinan e informan acerca de las actividades de compromiso comunitario, se recogió información que indicaba una correlación entre el rendimiento, los resultados, la financiación y el personal, brindada por los directivos de la universidad para esta actividad. Dado que parte de la información era confidencial, debo generalizar, pero puedo señalar que las universidades que están comenzando a informar acerca del impacto en sus comunidades y que están siendo reconocidas por diferentes instituciones nacionales e internacionales por sus contribuciones a la generación de graduados socialmente comprometidos y por marcar la diferencia son las que han integrado plenamente la función del compromiso con la comunidad a su actividad principal, con los recursos adecuados y el apoyo de la dirección.

### ***Tipos de institutos de educación***

En las universidades sudafricanas y africanas, podemos ver que las cuestiones de relevancia de la organización y su contribución al “bien público” crean lo que Albertyn & Daniels (2009) llaman factores de empuje y de tracción. Existen varios tipos de universidades, especialmente en África y Sudáfrica, que se consideran IES. Dentro del marco del tipo de universidades, como la educación terciaria, las universidades tradicionales, las enfocadas en la enseñanza o enseñanza-aprendizaje, las orientadas a la investigación, y las de formación profesional y técnica, el rasgo distintivo más relevante sería el de las instituciones de propiedad o financiación privadas y aquellas que dependen de la financiación pública o gubernamental. Más allá del carácter público o privado de las IES, observamos una diferenciación entre las universidades rurales y las urbanas, pero en general sigue existiendo un esfuerzo por conseguir reconocimiento internacional para todas las universidades. Esto conduce a la elaboración de agendas dictadas por la seriedad con la que las universidades y sus autoridades persiguen las calificaciones internacionales, lo que puede colisionar con las políticas de financiación y el apoyo de las autoridades. En innumerables casos, las agendas de las universidades se encuentran a menudo fuertemente influidas por las fuentes de su financiación y por quienes tratan de propiciar. La distinción entre las universidades tecnológicas o las de formación profesional o técnica y las instituciones tradicionales enfocadas en la enseñanza o en la investigación, o una universidad “fusionada”, como en el caso de Sudáfrica, puede influir, además, en el grado de erudición comprome-

tida con la comunidad que se apoya en los documentos fundacionales originales que se reflejan en sus mandatos.

## **Otras tensiones**

### *Conceptualización e institucionalización*

La figura 2 que aparece más arriba resume las demás tensiones surgidas durante el desarrollo del compromiso con la comunidad y especialmente de la investigación comprometida y como parte de esta, también el AS en la mayoría de las universidades sudafricanas (confirmación personal en el taller SAHECEF, agosto 2021).

Mucho se ha hablado acerca de la conceptualización del compromiso con la comunidad y, si analizamos la mayoría de las respuestas obtenidas en los primeros años, se pensaba que Sudáfrica podría alcanzar una definición compartida de compromiso comunitario, mientras que otros estaban más convencidos de que se debía encontrar una tipología de las mejores prácticas de compromiso que se adaptara a la diversidad de contextos institucionales y de desarrollo en la Sudáfrica contemporánea, y que cada universidad debía determinar sus propias definiciones y conceptualizaciones, Bender (2008a, 2008b), Hall (2010), Muller (2010), Slammat (2010). Sin embargo, desde entonces se observa una mayor claridad hacia las definiciones y conceptualizaciones —las conclusiones a las que llegaron Favish y Simpson en la revisión de la CHE (2016) indican que, a pesar de la marginalización del compromiso con la comunidad en algunos contextos, han identificado tres ciclos; el primero es el período entre 2004-2012, cuando muchas universidades lidiaban con los marcos conceptuales. De manera paulatina, se avanzó hacia una fase diferente durante el período 2009-2014, en el que surgieron la institucionalización, la construcción del campo de la práctica, la facilitación del debate y la participación internacional, las publicaciones y la búsqueda de vías contextualizadas para los diversos ámbitos. La formación del Foro Sudafricano de Compromiso con la Comunidad en la Educación Superior (SAHECEF, por su sigla en inglés) y la conferencia celebrada en 2011, junto con la participación de numerosas universidades sudafricanas en el Informe de la Red Mundial de Universidades para la Innovación (GUNI, por su acrónimo en inglés) en 2014, brindan ejemplos de cómo las universidades se han comprometido con las comunidades y cómo el compromiso:

- ▶ ofrece a las universidades oportunidades de investigación diferentes y relevantes;
- ▶ permite a los académicos que participan del compromiso con la comunidad desarrollar competencias interdisciplinarias y recurrir a distintos tipos de fuentes de conocimiento; y

- ▶ contribuye a orientar y educar a los estudiantes de cara a su adaptación al trabajo en una variedad de contextos sociales.

A pesar de los esfuerzos mencionados anteriormente, la diferenciación y los propósitos de la experiencia profesional/práctica, el aprendizaje integrado al trabajo y el AS aún crean tensión entre los académicos y las cúpulas universitarias. Lamentablemente, la disponibilidad de fondos para ejecutar el conjunto de estas acciones/funciones sigue siendo un factor determinante. Si existe un vínculo directo con el plan de estudios en términos de aprendizaje experiencial tal como lo exige un organismo profesional o la titulación, la mayoría de las universidades deducen los costos derivados de la actividad del subsidio del gobierno o de los aranceles correspondientes a los cursos, lo que se considera un “ingreso” y, por ende, puede costearse. Por lo general, cualquier acción voluntaria y/o de extensión requiere que el organizador recaude fondos para ello de manera innovadora.

Si bien los argumentos expresados más arriba a favor del compromiso con la comunidad/aprendizaje-servicio son convincentes y, en muchos casos, han persuadido a la administración para que preste el apoyo necesario para el compromiso con la comunidad, se ha originado otra posibilidad, o más bien tensión, en la que muchas universidades han utilizado el espacio de compromiso comunitario y sus actividades para mejorar su *marketing* y su marca. Obviamente, las IES necesitan atraer estudiantes para poder sostener sus ingresos. En una universidad sudafricana, el compromiso comunitario se asignó a la cartera de gestión del director ejecutivo de *marketing*, relaciones con las partes interesadas y los graduados. Inicialmente, se lo utilizó como un “producto de *marketing*” en lugar de un compromiso de cambio también aplicado en otros casos. El argumento principal que influyó en este movimiento fue el enfoque del “sector corporativo/privado” adoptado en muchos de los ámbitos empresariales, relativos a la “responsabilidad social de las empresas” como parte de la cuenta del triple resultado. Lamentablemente, las primeras iniciativas se enfocaron en eventos de beneficencia en los que el personal podía contribuir para realizar actividades de divulgación puntuales, a menudo sin un sentido de reciprocidad ni de capacidad de respuesta conjunta (y sin la participación del alumnado), pues el foco seguía siendo superficial.

Recientemente, la responsabilidad social ha sido utilizada de manera inclusiva por las universidades ya que los alumnos eligen un lugar de estudio en función de su ubicación en los sistemas de clasificación y calificación internacionales según el “impacto” que la universidad produce en el ambiente y la sociedad. Varias sociedades académicas también se preocupan del impacto social de las universidades y se enfocan en desarrollar instrumentos eficaces para avanzar en el impacto social y compartir las mejores prácticas (Responsabilidad social corporativa, 2022, Clasificaciones de impacto, 2022, La red AESIS, 2022).

Esto último resulta un gran desafío para cuantificar y consensuar. En un análisis reciente de Ali et al. (2021), se opina que, al ser socialmente responsables, las universidades pueden contribuir al desarrollo y

*Varias sociedades académicas también se preocupan del impacto social de las universidades y se enfocan en desarrollar instrumentos eficaces para avanzar en el impacto social y compartir las mejores prácticas*

también educar a los graduados para que sean personas socialmente conscientes, que contribuyan a la sociedad. Desde la óptica de algunos académicos, esto debería incluir disposiciones que permitan a los estudiantes tomar

las mejores decisiones sociales y ecológicas, que creen oportunidades de emprendimiento e inspiren sostenibilidad. Aunque esto causaría una buena impresión a los actores externos y crearía relaciones de confianza que construyen sociedad, se necesita una gran inversión en la construcción de relaciones que no se limiten a girar en torno a lo que la universidad puede hacer o está haciendo para sus actores, sino que lo haga con ellos. Para ello se requiere una administración responsable, consultas, alianzas (amplias asociaciones comunitarias), generación de nuevos conocimientos (investigación), uso de nuevos modelos de investigación y diferentes modelos epistemológicos, y financiación específica.

Si bien la inversión social corporativa es un indicador clave de la capacidad de respuesta social del sector privado, esta métrica no puede utilizarse en las universidades públicas (que son la mayoría en Sudáfrica), dado que ya están utilizando fondos públicos y no cubren los costos del compromiso con la comunidad (Consejo de Educación Superior/ CES, 2016). La integración del compromiso con la comunidad como parte de la enseñanza y el aprendizaje comprometidos y la investigación comprometida, pero aún como un mandato “no financiado” (para respaldar el argumento a favor del compromiso comunitario, independientemente de lo progresista que suene), sigue siendo un gran impedimento para el desarrollo del AS y del compromiso con la comunidad en la mayoría de las universidades.

Además de la necesidad de fondos asignados, la dotación de recursos se extiende más allá del dinero y requiere la reformulación de las funciones y la designación de tiempo para asegurar que la actividad principal siga su curso. Este acto de equilibrio produce más tensiones cuando la cultura de “publicar o perecer”, las tasas de rendimiento del alumnado y el reconocimiento de la excelencia académica no permiten necesariamente una trayectoria profesional de la erudición del compromiso (véase la definición más abajo), Albertyn & Daniels (2009) y Mtawa (2017).

## Tensiones en el cuerpo docente

Al margen de todo lo expuesto, que es analizado de manera más exhaustiva por Albertyn & Daniels (2009), con énfasis en la globalización y en los contextos de las universidades africanas, con frecuencia vemos en países en desarrollo que surgen muchas tensiones en el cuerpo docente.

Reconocen que el compromiso con la comunidad ofrece una oportunidad para que los académicos cumplan con su responsabilidad ciudadana a través de la participación académica. Este proceso puede asistir y vincular a la comunidad con el plan de estudios de manera significativa y contribuir a su desarrollo. Se requieren oportunidades para integrar conocimientos interdisciplinarios, de modo que los graduados logren desarrollar las competencias necesarias para aplicar los conocimientos de forma innovadora. Este objetivo solo puede alcanzarse mediante un enfoque interdisciplinario de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. No todos los académicos se adaptan con facilidad a este desafío, ni las universidades cuentan con los medios para convertirse en “agencias de desarrollo” por sí mismas (Westoby & Botes, 2020). Westoby & Botes (2020) señalan que el desarrollo de la comunidad puede prosperar si permanece directamente ligado a los diálogos de pensamiento descolonizador, la reflexividad y el pensamiento crítico que requiere reconstrucción y procesos que no se producen de forma aislada. Esto supone un marco analítico que sea contextualmente aceptable para todos los actores y socios, y que desafíe a la cultura dominante.

El destacado artículo de Smith-Tolken & Bitzer (2017) señala varias observaciones clave que los integrantes del plantel docente perciben cuando se involucran en el AS. En este sentido, destacan que la bibliografía y las prácticas relativas al AS en entornos en desarrollo se enfrentan a tres cuestiones principales. En primer lugar, que el AS y el compromiso comunitario pueden seguir siendo un ideal o un capricho si no se los comprende, gestiona y coordina bien —en especial, en el contexto de enseñanza y aprendizaje y sus unidades de respaldo. En segundo término, parece haber cierta confusión sobre la conceptualización

*Ante la falta de marcos teóricos sobre cómo se vincula el AS con las actividades basadas en la educación, es necesario aclarar los supuestos teóricos y comprender mejor cómo opera la reciprocidad en la enseñanza y el aprendizaje comprometidos*

y sobre qué constituye el servicio, el compromiso y las alianzas. Por último, ante la falta de marcos teóricos sobre cómo se vincula el AS con las actividades basadas en la educación, es necesario aclarar los supuestos teóricos y comprender mejor cómo



opera la reciprocidad en la enseñanza y el aprendizaje comprometidos. A partir de un proyecto de investigación de teoría fundamentada, proponen un marco teórico para los procesos de servicio académico, como se representa a continuación en la figura 3.

De este estudio se desprenden valiosas observaciones para los docentes, los promotores de la educación y los estudiantes:

- ▶ Que un sólido fundamento teórico respecto al AS es importante para los coordinadores de módulos, profesores y estudiantes como parte de la gestión de riesgos y responsabilidad de todas las partes involucradas, la universidad y sus actores —en particular, sus comunidades locales y de otros ámbitos no universitarios.
- ▶ El servicio tiene numerosos significados y facetas que siempre requieren aclaración contextual y reflexividad. Esto es especialmente cierto con respecto a la reciprocidad, en la que la noción de que el servicio o el compromiso comunitario no es simplemente un servicio de conocimientos prestado a la comunidad, sino que también se considera que el servicio de conocimientos de la comunidad es valioso para la universidad. El “servicio” de la educación superior a las comunidades está adoptando diferentes formas, pero su propósito es involucrar al alumnado en actividades de aprendizaje, de manera tal que esta acción les brinde oportunidades de emancipación a ellos y las comunidades involucradas.
- ▶ “La alianza como concepto parece cargada de implicaciones y prescriptiva.” La alianza es un término que debe aplicarse con cuidado en una asociación de colaboración universidad-comunidad, reconociendo su relación con los acuerdos, los términos de cooperación y colaboración.
- ▶ “Los planes de estudio universitarios que favorecen el trabajo comunitario y el AS son más complicados de lo que parece”—sobre todo en contextos políticamente intensos y de desarrollo. Las comunidades, por lo tanto, deben ser reconocidas como colaboradoras en la planificación de dichos currículos antes de presentarlos para su aprobación en cualquier programa académico, dado que la cocreación es crucial (Smith-Tolken & Bitzer (2017, p. 30).

A la luz de lo expuesto anteriormente, aspectos como la integración de la educación, el diseño del plan de estudios, la libertad y la pedagogía académicas, el seguimiento y la evaluación, el impulso de la carrera profesional como lo mencionan Albertyn & Daniels (2009), y la Red AESIS (2022), se convierten en intensos focos de tensión en el mundo académico. La gestión del cambio y las estructuras de gestión pertinentes relativas al cuerpo docente que alimentan las estructuras formalizadas del mundo académico resultan, por ende, esenciales para el apoyo del profesorado. Los altos directivos todavía suelen preguntarme: “¿Quién es la comunidad?”, a pesar de la abundante documentación de apoyo que

contienen nuestras directrices políticas. Si bien se debe permitir que los docentes respondan a planes institucionales conforme sus contextos y propósitos primarios, es importante alinear los objetivos del compromiso con la comunidad o del AS con los objetivos más generales de alianza con la comunidad, y con los de enseñanza y aprendizaje, investigación e innovación. Sigue siendo fundamental la revisión de estas estrategias y objetivos en un contexto de sistemas con las continuas revisiones cíclicas.

Aunque todavía no se ha publicado, la Universidad del Estado Libre ha puesto en marcha un proceso que permite al personal enriquecer la educación académica comprometida mediante algunas estrategias especiales de trayectoria profesional, creando comunidades de práctica que presentaron a principios de 2022. Los planes propuestos parecen interesantes y vale la pena seguirlos (comunicación personal Karen Venter, Universidad del Estado Libre, 2022). Si bien hablamos en términos generales, tradicionalmente el avance de la carrera académica reconoce la especialización y la pericia de los individuos, mientras que la educación académica comprometida, el compromiso con la comunidad y el AS les exigen que sean capaces de colaborar y trabajar de manera transdisciplinaria. Esta tensión suele ser un factor de disuasión a la hora de convertirse en un académico comprometido.



**FIGURA 3:** Marco teórico de los procesos de servicio académico. Smith-Tolken & Bitzer (2017, p.29).

### **Tensiones en la comunidad**

Al discutir el contexto general sudafricano, Westoby & Botes (2020) se refieren al enfoque de la “doble historia” en el desarrollo comunitario. Esto significa que la observación

del contexto sudafricano refleja dos historias. Exponen las necesidades y los recursos, o a las debilidades y capacidades, y explican que una historia compleja de pobreza, sufrimiento y aflicción puede yuxtaponerse a la resiliencia y a la acción independiente, con notable liderazgo internacional en algunos contextos. Hacen referencia a los cambios exitosos desde el *apartheid*, a las posibilidades de actuación individual y colectiva y algunos de sus éxitos, como la inclusión del AS y el compromiso comunitario en la agenda de la educación superior a través de la legislación (mi ejemplo) y cómo, en cambio, persisten los desafíos de la pobreza, el sufrimiento y la desigualdad estructural. Aunque existe un contexto normativo para crear un ambiente propicio, el área de desarrollo comunitario sigue siendo objeto de debate. Se han puesto en marcha muchos programas coordinados por el gobierno, como por ejemplo, el proyecto de transformación de servicios públicos “Batho Pele” (La Gente Primero), cada uno con sus desafíos y problemas; sin embargo, al margen de los procesos dirigidos por el Estado, sigue existiendo una tradición de organizaciones basadas en la comunidad, basadas en la fe, y sin fines de lucro, que desempeñan un papel destacado en el desarrollo comunitario y social.

Las organizaciones mencionadas anteriormente también se denominan el Tercer Sector, De Beer (2014). Habida cuenta de los complejos desafíos que plantean la pobreza y la desigualdad en Sudáfrica, estas organizaciones civiles contribuyen sustancialmente a la infraestructura social y al bienestar de la sociedad en su conjunto. Además de propiciar el conocimiento y el crecimiento del sector, en especial respecto a la sostenibilidad y la buena gobernanza, la idea de permitir el conocimiento recíproco e invitar al conocimiento local a sumarse al sector (IES) de generación de conocimiento “formal” es clave para que prosperen las alianzas con las instituciones de educación superior. Las acciones clave para intensificar las alianzas marcaron tendencia durante 2009-2014 en SAHECEF, donde había incluso un grupo de alianzas para garantizar las interacciones vecinales locales, promoviendo una nueva mirada con el Tercer Sector sobre escasez, abundancia, sustentabilidad y espacios transdisciplinarios.

Con frecuencia, los grupos pequeños o los individuos que son activistas de la comunidad se autoorganizan y conciben la formación y la inscripción de una organización sin fines de lucro como un medio de supervivencia. Muchos inscriben una entidad que pueda aprovechar el espacio de inversión social corporativa para la financiación como forma de vida. Las universidades pueden atender la falta de educación formal y el desarrollo de capacidades dado que son socios valiosos que han de colaborar con el personal (estudiantes en actividades planificadas de AS) para brindar formación a través de diversos cursos cortos, por ejemplo, de administración y gestión financiera. Es aquí donde las alianzas igualitarias, basadas en la confianza, pueden desempeñar un papel significativo —especialmente con la utilización del AS.

En sus conclusiones, Smith-Tolken & Bitzer (2017) hacen referencia a la vinculación de dos mundos sociales y a la preparación de un terreno común para el éxito de los intercambios cíclicos. Esto implica que los coordinadores del módulo y la organización de la comunidad deciden el tipo de servicio (directo o indirecto), así como un conjunto de claros parámetros de capacidad, la programación de las tareas y la mediación de todo ello de manera continua.

Se refieren al establecimiento de estrategias que contribuyan a los intercambios de información de manera conjunta, asegurando la existencia de un terreno común para el intercambio respecto al apoyo académico, la compatibilidad con el entorno comunitario y el respaldo institucional y organizativo. Insisten en la conducción de las acciones e interacciones, al igual que la gestión de las consecuencias del AS en cuanto a productos, resultados e impactos a fin de alinear acciones futuras.

Kaars & Kaars (2014) comentan desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales y resaltan el papel del liderazgo transformador en ambos tipos de organizaciones para llevar a cabo un proceso de dar y recibir que sea justo y recíproco. La clave es la habilidad de crear una frontera entre las instituciones de educación superior y las organizaciones no gubernamentales. Hacen referencia a ser inclusivos, a gestionar el acceso y valorar la confianza con justicia e integridad. Hablan acerca del “tango” de alianzas que puede observarse en la estrecha relación que no impide la libertad individual de movimiento y que, en última instancia, permite que se sirvan y revitalicen mutuamente, lo cual es muy parecido a bailar juntos. La comunicación es vital para garantizar que cada parte comprenda las expectativas de la otra, los mandatos que tiene y sus habilidades innatas. La necesidad de aplicar el pensamiento sistémico y el reconocimiento del valor de las alianzas suelen ser motivo de tensión,

“pero el desarrollo dirigido por la comunidad puede producirse transformando la mentalidad de la ciudadanía y del gobierno con alianzas que son transdisciplinarias y multidisciplinarias”, Westoby & Botes (2020, p. 79).

### **Definición de los conceptos clave de compromiso con la comunidad y AS**

*Una interpretación compartida de conceptos es fundamental para asegurar el alineamiento, no solo de las alianzas, sino también de la manera en la que las IES despliegan sus estrategias de compromiso comunitario y AS*

Una interpretación compartida de conceptos es fundamental para asegurar el alineamiento, no solo de las alianzas, sino también de la manera en la que las IES despliegan sus estrategias de compromiso comunitario y AS.

En Sudáfrica, percibida como un contexto en desarrollo, el AS se considera

*“una forma de aprendizaje experiencial comunitario, basado en el currículo, que otorga créditos y está estructurado según las experiencias educativas de los estudiantes en actividades organizadas de interacción con la comunidad, que cumplen con los objetivos de la comunidad tal como se han identificado y acordado” (Smith-Tolken & Bitzer, 2017, p. 21).*

Mtawa (2017) señala que el AS es un concepto multidimensional considerado, entre otras cosas, como una pedagogía, una filosofía o un programa con más de 140 términos usados en la literatura para describir y definir las actividades del AS.

El término “compromiso” cívico es más común en los Estados Unidos y se refiere a una forma particular de llevar a cabo la enseñanza, la investigación y el servicio con las comunidades y dentro de ellas. Smith-Tolken & Bitzer, 2017, afirman que el compromiso cívico es, por lo tanto, similar al compromiso comunitario, pero sitúa al compromiso en el centro de todas las actividades que surgen de las funciones principales de la universidad. El AS se muestra como un camino a través del cual puede lograrse el compromiso cívico, por medio de la participación de los estudiantes en las comunidades. La literatura y las prácticas referidas al AS en ámbitos en desarrollo destacan tres cuestiones:

1. El AS y la colaboración de la comunidad pueden ser solo un ideal si no se los comprende, gestiona y coordina adecuadamente —en particular, por parte de los académicos y de las unidades de apoyo al aprendizaje y la enseñanza;
2. parecería haber algún tipo de malentendido acerca de lo que constituye el servicio, el compromiso y las alianzas;
3. dada la falta de teorización acerca de cómo las oportunidades de AS se vinculan con las actividades académicas, es necesario aclarar nuestros supuestos teóricos y fomentar una mejor comprensión sobre el funcionamiento de la reciprocidad en la enseñanza y el aprendizaje comprometidos con la comunidad.

Ernest Boyer, en su reconocido libro *Scholarship Reconsidered*, propone cuatro maneras necesarias e interrelacionadas de erudición, que conforman lo que cada vez más se denomina “erudición del compromiso” (SoE, por su sigla en inglés) o erudición comprometida (ES, por su sigla en inglés) (Boyer, 1996):

- ▶ El primer elemento en este modelo es la erudición del descubrimiento. Se asemeja mucho a la noción de investigación y contribuye a la totalidad del conocimiento humano.
- ▶ El segundo elemento es la erudición de integración, la cual hace hincapié en la necesidad de que los académicos le den importancia a su descubrimiento, poniéndolo

en perspectiva e interpretándolo en relación con otros descubrimientos y formas de conocimiento. Esto significa establecer conexiones inter-, trans- y multidisciplinarias, e interpretar la información en un contexto intelectual y social más amplio.

- ▶ El tercer elemento es la erudición de aplicación. Se sabe que el conocimiento no se produce de manera lineal y puede generarse mediante una causa y un efecto de forma continua. La teoría lleva a la práctica y la práctica lleva a la teoría y viceversa. El compromiso con la comunidad, cuando se lo considera y se lo aplica como una actividad académica, ofrece un marco para el diálogo entre la teoría y la práctica a través de la reflexión.

El elemento final en el modelo de Boyer es la erudición de la enseñanza; aquí, los papeles tradicionales de docente y alumno se desdibujan levemente. Lo que surge es una comunidad de aprendizaje que puede incluir a los miembros de la comunidad, el alumnado, el personal académico y los proveedores de servicios.

### ***Influencias a nivel mundial: el papel fundamental de las IES en desarrollo y sus realidades***

Tumuti, et al. (2013) sostienen que, aunque las universidades en Kenia se esfuerzan cada vez más para preparar a los individuos (estudiantes) idóneos para el empleo, también se interesan en preparar personas capaces de contribuir al crecimiento socioeconómico del país y a su posicionamiento internacional. Señalan que el mayor desafío que queda por delante es el de generar graduados que sean a la vez capaces de obtener empleo y generadores de empleo en su país, pero que sean también idóneos a nivel mundial, lo cual genera tensiones con la “masificación” y las agendas de desarrollo local del gobierno. En el ámbito de las políticas de Kenia, la Ley de Universidades 2012 ha enumerado uno de los objetivos como el de “contribuir al servicio de la comunidad” y, cada vez más, las declaraciones de la misión de muchas universidades kenianas están incluyendo un compromiso con el “servicio”, si bien el servicio a la comunidad o compromiso comunitario se entiende e institucionaliza de manera diferente en las diversas instituciones.

Independientemente del contexto nacional o social y de la ubicación geográfica, la educación superior está atravesando un rápido y vigoroso cambio, dado que las sociedades intentan alinear el contexto local con las prioridades nacionales y las presiones globales. Thomson et al. (2011) sugieren que la educación superior debe definir su papel en un “futuro apropiado” en función de sus contextos sociales. Asumen que en una democracia viable la ciudadanía está bien informada sobre los problemas de la comunidad, aporta su participación de modos diversos para hacer frente a esos desafíos y contribuye colectiva-

mente a la calidad de vida de sus comunidades. Los debates académicos se centran con frecuencia en la tercera función clave tanto de las universidades estadounidenses como africanas, y en su potencial para influir en el alumnado de modo que se involucre en los asuntos públicos y desarrolle la capacidad de actuar de manera positiva, eficaz y coherente. El concepto de servicio y la introducción del AS como vehículo para la consecución de este resultado ocupan un lugar central en estos debates. La tercera misión, el compromiso con la comunidad, abarca el apoyo que brindan las IES a la hora de unir a los grupos con intereses diversos para trabajar en pos de un propósito común. Esto ocurre a través de la cooperación entre la universidad y la comunidad, que genera beneficios mutuos e incluye a varios actores, como el sector público y el privado, la sociedad civil y/o las organizaciones comunitarias. En particular, el compromiso comunitario involucra a una amplia gama de actores, generando acción y creando cambios en una gran cantidad de complejos problemas de la comunidad, a través de la colaboración, el respeto mutuo y la reciprocidad, que también se conoce como erudición del compromiso (Boyer, 1996, Driscoll, 2008).

Ahora bien, el papel que desempeña la educación superior va más allá de educar a los estudiantes para el mundo laboral. Las tres misiones diferentes pero interrelacionadas: (i) enseñanza y aprendizaje; (ii) investigación; y (iii) compromiso con la comunidad, están ampliamente aceptadas. Mtawa (2017) reconoce que cuando las universidades actúan como nodos de crecimiento y puestos de trabajo, y ofrecen competitividad a los países, la educación superior puede convertirse en un agente catalizador para la transformación económica y social y para el desarrollo humano. Tradicionalmente, este sistema puede verse como el cenit del sistema educativo que apoya los demás niveles de educación y genera profesionales y trabajadores capacitados, al tiempo que funciona como incubadora para la investigación y la innovación. A medida que los países en desarrollo amplían sus sistemas educativos básicos y transitan cada vez más hacia la economía del conocimiento, la educación superior continúa desempeñando un papel importante, reconocido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), al servir como generadora de la base de conocimientos y del capital humano necesarios para promover el desarrollo sostenible en los diversos sectores (ODS, 2015). Los diecisiete objetivos reconocen que los países desarrollados, como participantes activos y contribuyentes, colaboran en el proceso, trabajando para “transformar sus propias sociedades y economías en una dirección más sostenible, y contribuyen fuertemente al esfuerzo mundial de acelerar el logro del crecimiento sostenible en los países en desarrollo”, Ulrich (2016).

Según Patrinos (2025) y el Banco Mundial (2018), la educación superior puede actuar como una “clavija o soporte del desarrollo” que participe en todo tipo de comunidades con el fin de mejorar la productividad, formar alianzas con industrias locales, y utilizar recursos locales de manera eficiente para hacer frente a los desafíos del empleo y el desarrollo

humano. Esto abarca desde el simple intercambio de conocimientos, como la prestación de servicios de extensión a las comunidades o las charlas radiofónicas, hasta los proyectos multidisciplinarios y transdisciplinarios más complejos. El compromiso con la comunidad suele estar alineado con la misión y el contexto de la institución, pero también se basa en gran medida en el Modo 2 de producción de conocimientos (Albertyn & Daniels, 2009, Gibbons, 2006, Waghid, 2002). Diversos autores sostienen la idea de que el compromiso comunitario debería superar los esfuerzos tradicionales para mejorar la equidad y el enfoque a favor de los pobres de enseñanza e investigación, y trascender todas las formas de producción de conocimiento (Hall, 2010). En este contexto, Albertyn & Daniels, (2009) mencionan que las naciones en desarrollo sufren la presión adicional de ocuparse de los desafíos globales, además de los desafíos sociopolíticos locales.

La Dra. Birgit Schreiber, miembro asociada del programa de Liderazgo y Gestión de la Educación Superior (HELM, por su acrónimo en inglés) de la organización de miembros de Universidades de Sudáfrica, en una entrevista de University World News Africa Edition, indicó que las universidades africanas no han contribuido lo suficiente a la consecución de los ODS. Otra entrevistada, la Dra. Violet Makuku, especialista en garantía de calidad y responsable del proyecto para la Armonización de la Garantía de la Calidad y Acreditación de la Educación Superior Africana en la Asociación de Universidades Africanas, declaró a University World News: “Las universidades africanas pueden estar contribuyendo, pero deberían hacer más y queda aún mucho por mejorar”. Además de cambiar el currículo, el compromiso con las comunidades locales para abordar las “realidades prácticas y los problemas reales a nivel local” requiere un enfoque pragmático que permita a los estudiantes “ayudar a resolver algunas de las cuestiones mucho antes de graduarse”. La inclusión de los alumnos en contextos de la vida real utilizando el compromiso con la comunidad puede mejorar la situación, pero los impedimentos estructurales como los criterios de promoción para los académicos y la dura realidad de la escasa financiación de la educación superior en general siguen agravando las bajas tasas de participación en el compromiso comunitario (Hayward, 2020, Sawahel, 2021).

### ***África en este contexto de globalización***

Las tasas de matriculación en la educación superior en el África subsahariana son, por mucho, las más bajas del mundo, de aproximadamente un 6 por ciento, en tanto la cifra de desempleo para los graduados terciarios en Sudáfrica fue del 17 por ciento en 2018 (Mtawa, et al. (2021), Banco Mundial (2019)). Sin embargo, debido a la creencia convencional que la educación terciaria es menos importante a la hora de reducir la pobreza, la comunidad internacional de desarrollo ha alentado a los gobiernos africanos a desatender,



al menos relativamente, la educación superior. Se cuestiona esta creencia, según la cual la educación terciaria tiene poco que ver con la promoción del crecimiento económico y la mitigación de la pobreza. Las tensiones entre la generación de graduados relevantes para la localidad, con las habilidades adecuadas para el empleo, pero también ciudadanos equilibrados, forman parte de una relación de atracción y rechazo que agrava el problema. Si bien los resultados en materia de empleo de graduados siguen siendo un factor crítico, Pheko & Molefhe (2017) sostienen que las universidades deben formar graduados que satisfagan las demandas de los empleadores y del mundo contemporáneo, pero recomiendan un enfoque impulsado por la demanda y focalizado en la empleabilidad. Indican, sin embargo, que los graduados desempleados en Botsuana están dispuestos a recibir formación experiencial basada en la realización de servicios y pasantías, aunque el AS y el compromiso con la comunidad no se mencionen en absoluto. Al apostar por el AS con un enfoque orientado a las capacidades, Mtawa et al. (2021) concluyen que el AS basado en la comunidad tiene potencial para mejorar las habilidades de empleabilidad de los graduados y cultivar sus capacidades humanas.

*La interacción social entre docentes, estudiantes y miembros de la comunidad utilizaba el AS para crear un espacio/ágora para la formación de competencias*

A modo de ampliación, Mtawa (2017) reconoce que existen dos escuelas de pensamiento que posicionan al AS como un mecanismo a través del cual las universidades podrían lograr propósitos

tanto educativos como sociales. Estos propósitos incluyen, entre otros, la mejora de las prácticas pedagógicas, el estímulo de las capacidades ciudadanas, la promoción de la justicia social y la formación de graduados con conciencia cívica. En general, estos propósitos encuadran al AS como un potencial contribuyente al desarrollo humano dentro y fuera de los límites de las universidades. El autor aplicó el enfoque de capacidades y desarrollo humano para analizar y teorizar sobre la utilidad del AS con vistas a contribuir al desarrollo humano. Desde una perspectiva institucional, encontró que el AS se practica potencialmente con el fin de mejorar las competencias. No obstante, es posible que los profesores no enmarquen de forma deliberada las actividades que crean las condiciones para cultivar y expandir las capacidades. Entre sus conclusiones, estableció que la interacción social entre docentes, estudiantes y miembros de la comunidad utilizaba el AS para crear un espacio/ágora para la formación de competencias. Lo más significativo de sus conclusiones en relación con las perspectivas del alumnado sobre el AS es el desarrollo de sentimientos morales, éticos y responsables hacia sus conciudadanos (comunidades), que resultan fundamentales de cara a la promoción de la justicia social dentro y fuera de la universidad. Los miembros de la comunidad valoraron el AS ya que permitió a los estudiantes con-

*Los miembros de la comunidad valoraron el AS ya que permitió a los estudiantes contribuir más cabalmente a su bienestar en la sociedad, al tiempo que se proporcionó una plataforma para que los miembros de la comunidad expresaran y compartieran sus preocupaciones y aspiraciones, y elevaran sus expectativas*

tribuir más cabalmente a su bienestar en la sociedad, al tiempo que se proporcionó una plataforma para que los miembros de la comunidad expresaran y compartieran sus preocupaciones y aspiraciones, y elevaran sus expectativas. Su perspectiva e interpretación de la participación del alumnado en el AS y los

posibles resultados están determinados e influidos por las condiciones socioeconómicas y por su posicionalidad. Esta situación agudiza las tensiones e interrogantes del AS, lo cual puede opacar sus valores transformadores.

Su estudio confirmó que el AS puede proporcionar un lugar importante en el que los individuos se forman para ser relevantes y dedicarse a mejorar la sociedad. Estas personas pueden desarrollarse como ciudadanos éticos y democráticos, tanto dentro como fuera de la universidad. Concluye que el AS permite cultivar capacidades profesionales de bien público y cualidades ciudadanas. Mtawa (2017, p. 262) sostiene que, si la universidad se inclina hacia la implementación de la “idea del bien público”, debe favorecer los valores, prácticas y políticas de la justicia social y la inclusión, dentro de la institución y en sus relaciones externas. En su conclusión indica

“que hay pruebas fehacientes que demuestran que el AS tiene la capacidad de permitir que las universidades contribuyan al desarrollo humano. Sin embargo, si las universidades están genuinamente comprometidas a hacerlo, deben contemplar cambios en la forma en la que se perciben a sí mismas, en el concepto y la práctica del AS”.

Mediante el AS, las universidades pueden pasar de ocupar la “esfera de la solución” y la comunidad puede abandonar la «esfera del problema» para construir alianzas que creen un entorno de empoderamiento para todos los socios que logren “su ser y su hacer y sean artífices de su propio desarrollo o de su propia vida”. El desarrollo humano genuino requiere algo más que buenas intenciones. De antemano, se trata de respetar, proteger, apoyar y restablecer la autonomía personal de las personas involucradas. Son valores y principios que deben ser infundidos en el diseño e implementación del AS dadas las complejidades y la dinámica de poder, los privilegios y la pobreza, las alianzas construidas en torno a los valores del desarrollo humano y las construcciones del “enfoque de capacidades” podrían permitir que el AS avance hacia un cambio transformador.

Según Bloom et al., 2014, existe evidencia de que la educación superior puede generar beneficios públicos y privados y contribuir al crecimiento económico. Han encontrado pruebas de que facilita la recuperación tecnológica, y, a través de ella, permite maximizar el potencial de África para lograr un crecimiento económico más veloz, aun con las limitaciones existentes. Proponen que la inversión en educación terciaria puede acelerar la difusión tecnológica, lo que a su vez, reduciría las brechas de conocimiento y la pobreza en la región. Este pensamiento aparece también en el reciente estudio de viabilidad del Banco Mundial (2021) para conectar todas las IES africanas a Internet de alta velocidad.

En este informe, se cita a Kofi Annan para expresar lo siguiente:

*“La universidad debe convertirse en una herramienta fundamental para el desarrollo de África en el nuevo siglo. Las universidades pueden ser de ayuda para el desarrollo del conocimiento especializado en África, pueden enriquecer el análisis de los problemas africanos, fortalecer las instituciones nacionales, servir como un entorno modelo para la práctica de la buena gobernanza, la resolución de conflictos y el respeto a los derechos humanos, y permitir que los académicos africanos desempeñen un papel activo en la comunidad mundial de académicos”, Bloom et al., 2014, p. 26.*

No se pueden analizar ni registrar aspectos de la educación superior en ningún continente sin reconocer el entorno histórico socioeconómico y político propio de los diferentes países. Es un hecho ampliamente reconocido que, para mejorar la vida, una educación superior de alta calidad continúa siendo un factor crítico de transformación, Hayward (2020). Todas las naciones, junto con sus líderes, enfrentan una variedad de desafíos complejos: guerras, subdesarrollo, crisis económicas, problemas de salud y medio ambiente, corrupción, mala praxis, racismo, tiranías, injerencia externa, discriminación de género, codicia personal, o una combinación de todo lo anterior. A estos desafíos se suma el impacto de la pandemia de COVID-19, que ha complicado el difícil equilibrio que tendrán que mantener las IES. Se prevé que el nivel de pobreza en el África subsahariana en particular seguramente empeore. Debido a los efectos de la pandemia, el Banco Mundial estima que entre 26 y 40 millones de personas más se verán sumidas en la extrema pobreza en el África subsahariana durante 2020 (Banco Mundial, 2020). De cara al futuro, la pobreza extrema en el África subsahariana se verá condicionada en gran medida por los efectos del COVID-19, los conflictos armados, el terrorismo y el cambio climático. Estos factores amenazan incluso los modestos avances conseguidos en la lucha contra la pobreza en los últimos años.

En un estudio de Thomson et al., 2011, se afirma que el AS es cada vez más reconocido como una estrategia apreciada para fortalecer tanto a la sociedad civil como a la educación superior en los Estados Unidos y otras partes del mundo, incluyendo Australia, Asia, Irlanda, además de América Latina, México, Medio Oriente y Europa. Aunque la investiga-

ción sobre el AS ha aumentado, se observó que continúa habiendo brechas significativas en la literatura acerca de la naturaleza, resultados y conceptualización del AS en contextos no occidentales.

### **Historia del compromiso con la comunidad y el AS en Sudáfrica**

*En la mayoría de los países africanos con una historia colonial, como es el caso de Sudáfrica, los conocimientos originarios fueron básicamente avasallados mediante la legislación y las prácticas designadas para favorecer a la minoría dominante, contribuyendo, por tanto, a una hegemonía occidental*

En la mayoría de los países africanos con una historia colonial, como es el caso de Sudáfrica, los conocimientos originarios fueron básicamente avasallados mediante la legislación y las prácticas designadas para favorecer a la minoría dominante, contribuyendo, por tanto, a una hegemonía occidental. De Sou-

sa Santos (2018) acuñó el término *epistemicidio* para describir el proceso de devaluación gradual y la desaparición de los conocimientos indígenas. Este legado del colonialismo todavía afecta a todos los tipos de educación y desarrollo en el continente africano.

En Sudáfrica la situación se agravó por los más de 50 años de régimen de *apartheid* tras la independencia del Reino Unido. La agenda de la Educación Nacional Cristiana (CNE, por su sigla en inglés) y el plan de estudios adoptado por el régimen afrikáner después de la independencia, tenían como objetivo “adoctrinar a todos los niños en una ideología nacionalista desde la guardería infantil hasta la universidad o la educación técnica” (Van Heyningen, 1980, p. 50).

Esta ideología nacionalista contemplaba el mundo a través de la lente de la doctrina de la Iglesia Reformada Holandesa, y cualquier desviación de esta forma de pensar y ser era condenada por equivocada y pecaminosa. Asimismo, la separación racial se reivindicaba por mandato bíblico, reduciendo a los no blancos/ “negros” o descendientes de africanos al nivel de niños que, por consiguiente, debían ser cuidados por sus homólogos adultos blancos o europeos o caucásicos, más sabios y moralmente íntegros (Dubow, 1992). Esta ideología sugería que los africanos necesitaban ser educados para pensar y comportarse, y que la cultura originaria, en comparación con la europea, era considerada bárbara en algunos círculos. Según Gannon (2016), la ciencia moderna considera a la raza como una construcción social, una identidad que se asigna sobre la base de normas establecidas

por la sociedad, y este tipo de elaboración de normas fue lo que ocurrió durante la era del *apartheid* en Sudáfrica. El sistema de segregación racial, conocido como *apartheid*, se implementó y aplicó mediante numerosas leyes. Estas leyes contribuyeron a la institucionalización de la discriminación racial y al dominio de la gente blanca sobre la gente de otras razas (Wikipedia, 2022). Como alternativa, de acuerdo con la Educación Nacional Cristiana y la doctrina nacionalista, los africanos que deseaban continuar con sus prácticas culturales podían trasladarse a los territorios nativos asignados, que eran áreas rurales no desarrolladas y carentes de servicios, donde continuarían sus vidas en un desarrollo “separado”. En consecuencia, la Educación Nacional Cristiana, como forma de lavado de cerebro epistemológico, determinó de este modo qué debía aprenderse y quién debía hacerlo, y su eliminación está tardando años en producirse. Como producto de la exclusión sistémica de los negros, al igual que de las mujeres, bajo el colonialismo y el *apartheid*, Badat (2010) aseguró que en Sudáfrica las desigualdades sociales estaban arraigadas y se reflejaban en todas las esferas de la vida. El *apartheid* usó la educación para promover la “deshumanización estratégica” (Memmi, 2013, p. 23) de la mayor parte de la población sudafricana. Lo mismo ocurría en la educación superior antes de 1997. Maistry & Thackrar (2012, p. 60) indican que

“El sistema de educación del *apartheid* buscaba mantener a la población negra como mano de obra no calificada, excluida del poder económico. Como legado de la era del *apartheid*, y junto con la economía general, existió una economía marginal de intentos empresariales de supervivencia por parte de los históricamente excluidos, y como resultado, los altos niveles de desempleo, la distribución sumamente desigual de los ingresos, y los bajos niveles de crecimiento e inversión se volvieron, y han permanecido, profundamente arraigados. La discriminación y las desigualdades de carácter social, político y económico, por razones de raza, clase, género, institucionales y espaciales marcaron profundamente la educación superior de Sudáfrica, y aún hoy continúan caracterizándola”.

Harper (2012) explicó cómo este conocimiento dominó y manipuló las mentes de todos, lo cual contribuyó a que los blancos se creyeran superiores y los negros (en particular, los de origen africano) se sintieran inferiores. Es sabido que los oprimidos aprenden a asimilar el conocimiento y las conductas del opresor en un intento de elevar su posición social y sentirse mejor con ellos mismos (Fiske & Ladd, 2004), y de esa forma los conocimientos y las culturas indígenas (por ejemplo, «Ubuntu», véase más abajo) son aun más desvalorizados por los propios grupos originarios. Mandela (2003) afirmó que

*“La educación es el arma más poderosa que se puede utilizar para cambiar el mundo”,*

pero, por supuesto, depende de los fundamentos epistemológicos en los cuales se basa esa educación.

El nuevo gobierno democrático de Sudáfrica se comprometió en 1994 a transformar la educación superior, así como la estructura social y económica heredada del *apartheid*, y a institucionalizar un nuevo orden de igualdad y equidad.

### **Pre-1994 - Voluntariado**

Jonker (2016) señala que, antes de finales de la década de los 90, el compromiso comunitario era un concepto bastante desconocido en la educación superior de Sudáfrica. Se lo consideraba con frecuencia como la “misión Cenicienta/ hijastra” de las universidades, mientras que la atención se centraba en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Las comunidades externas veían (y a veces siguen percibiendo) a las universidades como torres de marfil inalcanzables, muy alejadas del ciudadano común. Las universidades solo reconocían a las comunidades para realizar investigaciones “sobre” ellas (Lazarus et al., 2008; Wood & Zuber-Skerrit, 2013). Bringle & Hatcher (2002) indican que, en algunas circunstancias extremas, las IES trataban a las comunidades como “laboratorios” o receptores pasivos de conocimientos. Algunos proyectos de compromiso con la comunidad fueron usados incluso para obtener beneficios económicos o para hacer relaciones públicas y escalar posiciones en las clasificaciones internacionales (Kloppers & Froneman, 2009).

Muchos académicos activistas habían participado en iniciativas basadas en la comunidad con anterioridad a esto, y durante los años de *apartheid*. En el marco del *apartheid*, las organizaciones benéficas, financiadas en gran medida por gobiernos y patrocinadores internacionales, pueden haber sido con frecuencia los únicos recursos de servicios en las comunidades, pero rara vez eran responsables ante los propios miembros de la comunidad y se centraban en las obras benéficas (Stanton & Erasmus, 2013). Según Bidani et al., (2021), es evidente que en los momentos de auge del *apartheid* de la década de 1980 y al inicio de la de 1990, los movimientos estudiantiles más grandes participaban más seriamente en las actividades cívicas en paralelo a las de los movimientos sociales y políticos. Entre estos movimientos se encuentran, por ejemplo, organizaciones estudiantiles como el Congreso Nacional de Estudiantes Sudafricanos (SANSCO), la Unión Nacional de Estudiantes Sudafricanos (NUSAS), el Congreso de Estudiantes Sudafricanos (SASCO), y el Movimiento de Estudiantes Panafricanos de Azania (PASMA), que han colaborado enormemente gracias a la organización de simposios, paneles de debate, y presentaciones de foros en una serie de conferencias con la comunidad, para intentar sostener la visión del Plan de Reconstrucción y Desarrollo (RDP) de la época de definir el papel de la educación superior en la disminución de las desigualdades en Sudáfrica.

*Antes de 1994, el término “servicio a la comunidad” se consideraba y practicaba históricamente como las iniciativas de los estudiantes para las comunidades, mientras que la universidad continuaba concentrándose en la enseñanza y la investigación*

Antes de 1994, el término “servicio a la comunidad” se consideraba y practicaba históricamente como las iniciativas de los estudiantes para las comunidades, mientras que la universidad continuaba concentrándose en la enseñanza y la investigación. Por

ejemplo, se tiene constancia de que una versión previa de mi propia universidad suministró un servicio de ambulancias durante la guerra anglo-bóer ya en 1900, implementó el trabajo social en el plan de estudios en 1951, y la educación formal de una cartera de organización de liderazgo (1977) llamada Studente Gemeenskapsdiens (SGD) contribuyó a que varios servicios de voluntarios se extendieran a las comunidades que trabajaban con los líderes estudiantiles de la universidad para recaudar fondos para los proyectos de la comunidad a través de un método denominado “Tiende tu mano y da” (RAG, por su acrónimo en inglés). Entre sus actividades se encontraban los servicios de soporte legal, los servicios farmacéuticos de emergencia, la filantropía y la construcción de escuelas e iglesias en los denominados territorios nativos, vestigios del “desarrollo separado” bajo el *apartheid*. En 2002 la SGD formó una organización sin fines de lucro al fusionarse con “Tiende tu mano y da”, para financiar sus actividades, formando lo que se denominó “Studente Jool Gemeenskapsdiens” (SJGD). Traducido al inglés, esto significa Servicios Comunitarios de los Estudiantes o SRCS (por su sigla en inglés). En la actualidad, cuentan con un consejo asesor externo y se encargan de su propia recaudación de fondos y de la gestión de más de 80 actividades de extensión al año con las comunidades; asimismo, donan fondos a valiosos socios externos de la universidad. Han financiado también la investigación sobre la sostenibilidad de sus actividades y supervisan su progreso incluso cuando nuevos líderes estudiantiles asumen el control de forma anual. Esta organización en particular fue la subcampeona del Premio MacJannet de la Red Talloires, como organización de servicios dirigida por estudiantes a nivel internacional, Gouws (2017).

Numerosas universidades en Sudáfrica tienen una historia similar a la del informe mencionado anteriormente, y es difícil abarcar todos estos avances. Lo que se narra a continuación es un breve ejemplo de algunos datos que he podido localizar sobre estos primeros años de voluntariado. Los primeros alumnos que se inscribían en medicina en la Universidad de Stellenbosch (SU) identificaron la necesidad de ser voluntarios fuera del horario universitario ya en 1961. Formaron la “Universiteit van Stellenbosch se Klinieke Organisasie” o USKOR en SU, creada como una organización de extensión y servicio clínico por parte de los estudiantes de medicina de Ciencias de la Salud para las comunidades de color en el

Cabo Occidental. En 1994 se convirtió en una organización sin fines de lucro llamada Matie Gemeenskapsdienste (MGD), que empleaba proveedores de servicio profesionales como trabajadores sociales e impartía cursos de alfabetización para adultos, clases de refuerzo, etc. En el período 2005-2007, se alentó a los estudiantes a que se involucraran más activamente en el trabajo voluntario y actualmente están impulsando una interacción social y proyectos de impacto social desde los liderazgos estudiantiles y la repercusión social; uno de los cuales es el proyecto SU HOPE (M. Pietersen Universidad de Stellenbosch, comunicación personal, 2021).

La organización estudiantil más antigua, SHAWCO, de la Universidad de Ciudad del Cabo, comenzó en 1943. En la Universidad de Witwatersrand (WITS) se encuentran los Servicios Voluntarios del Consejo Representativo de Estudiantes -SRC SA; y en la Universidad de Pretoria la organización se denominó TUSHO, mientras que en la ya desaparecida Universidad Rand Afrikaans se llamó RAURIG, y en la Universidad del Estado Libre, KOVSGEM (Gouws, 2017).

Hasta la fecha, el voluntariado sigue vigente en todas las universidades de Sudáfrica. Las actividades de voluntariado son una característica de la participación de las organizaciones estudiantiles, las residencias y los centros académicos, pero no de forma excluyente. Cabe destacar que algunos claustros que participan activamente en el compromiso comunitario están más orientados al voluntariado o a la extensión que al AS académico, aunque esto tal vez no se deba a la falta de estímulo a nivel institucional, sino a que el cambio de mentalidad sobre la utilización de los aspectos relativos al “aprendizaje” del AS no siempre se ha filtrado hacia todos los niveles de la universidad.

### ***El aprendizaje-servicio y el compromiso con la comunidad posteriores a 1997***

Como menciona Mitchell (2020), el AS en Sudáfrica fue principalmente dirigido por el proyecto CHE - Alianzas de Servicio (CHESP) (desde 1999), financiado, en parte, por la Fundación Ford y el Departamento de Educación. Durante 1997 y 1998, la Fundación Ford concedió una subvención al Fondo Fiduciario de Educación (JET, por su acrónimo en inglés) para que realizara un sondeo sobre el servicio a la comunidad en la educación superior de Sudáfrica. El CHESP, que se puso en marcha en 1998, buscaba aumentar el compromiso comunitario en las IES sudafricanas, seleccionando universidades “precursoras” para diseñar, dirigir, formar y alentar a los miembros centrales a impulsar las iniciativas en sus contextos (por ej., las IES, organizaciones de servicios, comunidades). Si bien la iniciativa del CHESP financió más de 100 cursos de AS en ocho IES, el vínculo entre el servicio y el trabajo académico solo salió a la luz cuando el gobierno del Congreso Nacional Africano



(ANC, por su sigla en inglés) instituyó un plan de transformación de la educación superior con el objetivo principal de cambiar las instituciones racialmente divididas por entidades “fusionadas” no raciales. Para más información sobre la iniciativa del CHESP y una descripción detallada de los resultados, véase Lazarus, (2006, 2007) y Lazarus et al., (2008).

El plan de transformación formaba parte de un proceso de reforma nacional de gran alcance, como se fomentaba en el RDP (ANC 1994), destinado a reparar las desigualdades del legado del *apartheid* que se ha descrito. El Libro Blanco de la Educación 3, al impulsar esta agenda de transformación de la educación superior, declaró como objetivo nacional,

“promover y desarrollar entre el alumnado la responsabilidad social y el reconocimiento del papel que desempeña la educación superior en el avance social y económico a través de programas de servicio comunitario” (Sudáfrica, 1997, p.10).

A los efectos de transformar el panorama educativo existente, el Libro Blanco sobre la transformación de la educación superior (Departamento de Educación, 1997) identificó al compromiso con la comunidad como parte central e integral de la educación superior en la República de Sudáfrica. Históricamente, las universidades tradicionales sudafricanas eran eminentes en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, y se las reconocía por la producción, el desarrollo y la difusión de conocimientos, por la generación de trabajadores calificados y por la prolífica investigación académica. El Libro Blanco desafió a las IES a demostrar la responsabilidad social y su compromiso con el cambio (Thomson et al., 2011).

Hasta la fecha, ha habido una amplia gama de avances orientados hacia la información que buscan influir en el cambio institucional. Entre ellos se encuentran la definición de los propósitos y objetivos de la educación superior, la formulación de políticas, la investigación exhaustiva de estas, su adopción e implementación en las áreas de la gobernanza, la financiación, las estructuras y programas académicos e iniciativas para asegurar la calidad; la promulgación de nuevas leyes y normas; y la reestructuración y la reconfiguración clave del ámbito de las IES y de las propias instituciones. Estas iniciativas han puesto a menudo a prueba las capacidades del Estado y de las IES y han afectado el ritmo, la naturaleza y los resultados del cambio.

El Marco para las Auditorías Institucionales hace efectivo el mandato del Comité de Calidad de la Educación Superior (HEQC, por su sigla en inglés), y articula su acercamiento a la calidad en la educación superior, que “abarca la adecuación a los objetivos, la relación calidad-precio, y la transformación individual y social, dentro de un marco global de adecuación a los objetivos” HEQC/CHESP (2006, p. 6).

Por consiguiente, el marco reitera los objetivos del Libro Blanco 3 con respecto al propósito de las IES y su responsabilidad frente a la comunidad. Durante el año 2000, la Autoridad Sudafricana de Titulaciones (SAQA, por su sigla en inglés) encargó un documento de debate sobre el papel del servicio a la comunidad en la educación superior, en el que Lazarus contribuyó con las siguientes recomendaciones en el documento destinado a: (i) estimular el debate sobre el servicio a la comunidad en la educación superior sudafricana; (ii) informar sobre el desarrollo de un marco conceptual para este debate; (iii) incluir el servicio a la comunidad con mayor firmeza en la agenda de las iniciativas políticas y legislativas de la educación superior; (iv) identificar los temas clave respecto a la implementación del servicio a la comunidad en la educación superior en Sudáfrica; y (v) formular recomendaciones a fin de hacer avanzar la cuestión del servicio a la comunidad en la educación superior, HEQC/CHESP (2006).

Rajah (2020) observa que, desde 1997, las universidades han luchado con la implementación de la agenda de transformación especialmente relacionada con el compromiso con la comunidad. Se refiere al hecho de que en 2010 el Consejo de Educación Superior (CHE) señaló que los informes sobre el compromiso con la comunidad indicaban

“...actividades de extensión que comportan un compromiso con una amplia variedad de comunidades, pero estas actividades carecen de coordinación y son resultado de iniciativas individuales más que de esfuerzos sistemáticos, estratégicamente planificados” (Kagisano, 2010, p. iii).

Una dificultad que cabe reconocer es que, al principio, se les exigió a las universidades que implementaran el compromiso con la comunidad antes de aclarar el concepto en sí mismo.

La otra fue el papel clave que desempeñarían las alianzas y cómo se establecerían y procurarían ser beneficiosas para ambas partes (Olewu, 2012). La creación de procesos participativos en los que se incluyan las opiniones y la participación de los residentes locales es crucial para el éxito y sostenibilidad de los proyectos comunitarios en Sudáfrica y otras partes del mundo (Prilleltensky 2001). Este adecuado énfasis en las alianzas ha sido no solo fundamental, sino único para el enfoque del AS en Sudáfrica.

Múltiples estudios sobre la implementación del AS en la República de Sudáfrica (Bender 2008a, 2008b; Erasmus 2005; Lazarus, 2000, Lazarus 2007; Maistry & Thackrar, 2012, Perold 1998, Rajah, 2020) reflejan la transformación de la educación superior que produjo en Sudáfrica el Libro Blanco 3 en 1997 y la intervención del CHESP. Las recomendaciones del informe Perold y el análisis crítico de Bender (2008a) reintrodujeron un llamamiento a todas las EIS para que apoyaran el servicio a la comunidad basado en los currículos en

lugar del habitual voluntariado a nivel individual que tiene lugar en la periferia como actividades extra de las instituciones. La inclusión del compromiso comunitario en el AS en la legislación posterior fue, en gran medida, el resultado de la promoción y colaboración del CHESP con el gobierno. Los datos recientes sobre el estado del compromiso con la comunidad en el AS en la República de Sudáfrica indican que se lo practica de forma considerablemente generalizada en las 26 universidades públicas del país (Bender 2008a, 2008b; Lazarus, 2007, Rajah, 2020, Olewu, 2012).

Bender (2008a) identifica tres enfoques dominantes, a saber, los modelos de compromiso con la comunidad Silo, Integrado e Infundido. 1) El enfoque Silo se refiere a las tres misiones que operan de manera conjunta pero independiente entre sí. 2) Integrado significa que el compromiso comunitario se toma en cuenta para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, mientras que 3) el modelo Infundido sugiere que el compromiso se asume y se da por sentado como una actividad transversal, ya que se lo considera un valor esencial de la educación superior, tal como lo propone Gibbons (2006).

En la actualidad, desde la perspectiva de SAHECEF, todas las universidades sudafricanas se encuentran en distintas etapas avanzadas de implementación con sus propias intenciones contextuales y estratégicas de compromiso con la comunidad que dictan los diversos enfoques (Mesa Redonda SAHECEF, 2021, y observación personal, 2021). SAHECEF reconoce que existen numerosos intereses que compiten en Sudáfrica, algo que confirman también varios autores. Los principales focos han estado en (i) la Equidad y la Reparación Institucional, con especial hincapié en la Planificación de la Matriculación y el Desarrollo de la Infraestructura, (ii) el Desarrollo de la Enseñanza y el Aprendizaje, y (iii) el Desarrollo de la Investigación. A pesar de que el compromiso con la comunidad se practica ampliamente, el Departamento de Educación no brindó asistencia financiera para lograr los objetivos de estas iniciativas (Departamento de Educación, 2004), y esto sigue siendo un mandato sin financiación, lo cual representa una amenaza para la implementación del AS en las universidades públicas, que deben hacer frente a múltiples dificultades en materia de recursos. Una distinción notable del AS en Sudáfrica es, por tanto, el papel central de la universidad en la agenda de transformación más amplia del Estado. A pesar de no recibir financiación, el mandato de las políticas del gobierno es claro: las universidades deben ser más reactivas/responsables frente a las cuestiones socioeconómicas del país (Castle & Osman 2003; Fourie, 2003). Lamentablemente, la falta de apoyo financiero dicta también el modo en el que las autoridades de la universidad conciben la implementación del compromiso comunitario y su ambivalencia y la del cuerpo docente con respecto al mismo como un nuevo método de aprendizaje y generación de conocimiento. Mitchell, (2020) observa que, a pesar de estos desafíos, la investigación y las publicaciones relativas al AS en Sudáfrica son sólidas, y las discusiones en torno a sus orígenes, relevancia

y eficacia aún perduran. Desde una perspectiva personal, dado el problema de la limitada dotación de recursos, mi propia universidad ha adoptado el modelo «infundido» o integrado para superar, en cierta medida, la carga financiera, vinculando el compromiso con la comunidad a su actividad principal y fomentando un cambio de mentalidad hacia la concepción de una universidad comprometida.

Bender (2008a, 2008b) resalta que las instituciones educativas cuentan con epistemologías sobre qué es el conocimiento legítimo y cómo podemos afirmar que sabemos qué es el conocimiento verdadero y en qué contexto. En general, con universidades que se encuentran relativamente aisladas de las comunidades circundantes, la noción de “la universidad como torre de marfil” puede agudizarse con más facilidad si solo se concentran en tipos específicos de generación de conocimientos.

Es aquí donde Hoppers (2012) nos interpela sobre nuestro contrato social como universidad africana. Apunta a las identidades culturales/epistémicas de las universidades en África que no han logrado dignificar previamente las formas de conocimiento no occidentalizadas. Por otra parte, las universidades generan cada vez más conocimientos en un ambiente controlado, severamente afectado por presiones financieras y a corto plazo, como la necesidad de satisfacer a los patrocinadores corporativos y gubernamentales, y la generación de graduados en masa que puedan acceder al mercado laboral. Esto crea una especie de organización hipócrita que, en sí misma, decide sobre la calidad, la utilidad y la integridad de sus servicios y no sobre las contribuciones que la comunidad en su conjunto considera útiles, al tiempo que asegura estar comprometida. La universidad controla el discurso de principio a fin —objetivos, métodos de investigación, comunidades de aplicación práctica, hasta la evaluación, según Hoppers (2012).

En el Libro Blanco de 1997 se hizo un llamamiento a la transformación del sector educativo a fin de maximizar su compromiso y su contribución respecto a la determinación de cuestiones inmensamente complejas, a las que se enfrentaba internamente una Sudáfrica que estaba surgiendo tras años de aislamiento exterior sistemático. Se solicitó a las IES “demostrar su responsabilidad social... y su compromiso con el bien común, poniendo a disposición de los programas de servicio a la comunidad su experiencia e infraestructura” (p.11).

Aunque se hacía hincapié en el desarrollo de la comunidad a través de la ampliación de recursos de la universidad, el papel del alumnado y su desarrollo estaban implícitos. El Libro Blanco señalaba, además, que un objetivo principal de la educación superior debía ser el de “promover y desarrollar la responsabilidad y la conciencia entre los estudiantes del papel de la educación superior en el desarrollo social y económico” (p. 10).

Stanton & Erasmus (2013) reconocen que, curiosamente, el libro no abordaba el desarrollo de las responsabilidades individuales del alumnado a la hora de hacer su contribución.

Según los autores, algunos de los propósitos sociales identificados por el Libro Blanco, en los que la educación superior debía servir, incluían los siguientes:

- ▶ Movilizar el “talento y el potencial humanos mediante el aprendizaje permanente” y “proporcionar al mercado laboral, en una sociedad impulsada por el conocimiento y dependiente a su vez del mismo, las competencias y la experiencia de alto nivel, siempre cambiantes, necesarias para el crecimiento y la prosperidad de una economía moderna”.
- ▶ Emprender la “producción, adquisición y aplicación de nuevos conocimientos” y “contribuir a la creación, el intercambio y la evaluación del conocimiento”.
- ▶ “Responder a las necesidades de la sociedad” y a los problemas y desafíos del contexto africano en su conjunto”.
- ▶ Contribuir “a la vida social...cultural e intelectual de una sociedad que cambia aceleradamente”, socializar a “ciudadanos ilustrados, responsables y constructivamente críticos”, y “ayudar a sentar las bases de una sociedad civil crítica, con una cultura de debate público y tolerancia”.

*Los propósitos sociales reflejan y respaldan las funciones centrales de la educación superior de difundir conocimientos y formar graduados críticos, generar y aplicar conocimientos mediante actividades de investigación y desarrollo y contribuir al crecimiento económico y social y de la democracia, a través del aprendizaje y la enseñanza, la investigación y el compromiso comunitario*

Llegan a la conclusión que, en principio, los propósitos sociales reflejan y respaldan las funciones centrales de la educación superior de difundir conocimientos y formar graduados críticos, generar y aplicar conocimientos mediante actividades de investigación y desarrollo y contribuir al crecimiento económico y social y de la democracia, a través del aprendizaje y la enseñanza, la investigación y el compromiso comunitario.

Stanton & Erasmus (2013) advierten que continúa la búsqueda encaminada a crear algún nivel de consenso sobre la variedad de aspectos del AS dentro del contexto sudafricano. Estos aspectos incluyen cuestiones relacionadas con las políticas; fundamentos filosóficos y teóricos; conceptualización; alianzas, participación y desarrollo comunitario; reflexión y desarrollo estudiantil; evaluación del aprendizaje del alumnado;

gestión de riesgos y cuestiones éticas; gestión de calidad (seguimiento, evaluación y estudios de impacto); y último, pero ciertamente no menos importante, la investigación sobre y a través del AS.

### ***Aprendizaje-servicio, compromiso con la comunidad y alianzas***

Mbah (2016) señala que cuando se produce una participación efectiva de la universidad y de la comunidad en ámbitos en desarrollo, esto puede activar visiones compartidas, democracia y motivación. Dado que la universidad forma parte de la comunidad, que también está compuesta por diferentes instituciones, actividades económicas, actores políticos, inclinaciones culturales, orientaciones sociales y preferencias personales, la capacidad de cada sector para integrarse y colaborar con otros sectores es vital para el éxito del desarrollo comunitario.

Las alianzas entre las universidades y las organizaciones comunitarias se basan cada vez más en la provisión de prácticas profesionales, que permiten al alumnado cumplir los requisitos de inscripción profesional y facilitan el futuro empleo, o lo que generalmente se conoce como aprendizaje integrado en el trabajo o aprendizaje basado en el lugar de trabajo. Cuando estas alianzas se basan en un compromiso mutuamente beneficioso y recíproco, tienen el potencial de ser instrumentales para lograr los objetivos de la universidad y de la comunidad, y también de acrecentar la enseñanza y el aprendizaje de profesionales calificados y versátiles. El problema sigue siendo la desigualdad en la calidad de estas alianzas y las relaciones de poder y cómo se gestionan. En el mejor de los casos, el beneficio mutuo suele ser incidental. En el peor, sigue existiendo un beneficio unilateral que favorece ampliamente a la universidad (UNESCO, 2006 y Cooper & Orrell, 2016).

Esta aplicación de relaciones mutuamente beneficiosas se basa en prácticas acertadas de compromiso con la comunidad, que integran la investigación comprometida y los procesos participativos bien planificados, que pueden usar no solo alianzas basadas en la comunidad, sino que incluyen las alianzas público-privadas que trascienden el aprendizaje basado en el lugar de trabajo.

Un debate crítico de Cooper (2009) revela que el bien conocido concepto de alianzas de triple hélice, que incluiría relaciones entre las universidades, el gobierno y la industria destinadas a contribuir a los avances de investigación e innovación, ha sido durante mucho tiempo exclusivista con respecto a las alianzas con la sociedad civil. Propone un cuarto elemento a la triple hélice, para formar una cuádruple que comprenda como mínimo:

- ▶ una labor docente de alta calidad por parte de los académicos de la universidad (que incluye rigor y revisión de pares, y abarca metodologías que cumplen con los criterios de buena investigación de objetivos claros, métodos apropiados, crítica reflexiva, etc.);
- ▶ una o más formas de trabajo académico, como el descubrimiento, la integración, la aplicación, la enseñanza, etc., y que incluya también una presentación y difusión efectivas de los resultados de las investigaciones, incluso para las propias comunidades comprometidas, y en asociación con ellas, y para los estudiantes.
- ▶ compromiso por parte de los académicos de la universidad o la “comunidad”, con la participación conjunta de esta última, de manera que exista una alianza mutuamente beneficiosa entre la universidad y el socio de la sociedad civil;
- ▶ beneficios públicos deliberados, es decir, que al utilizar los recursos de la universidad y la comunidad, se aborden los desafíos (sociales, políticos, económicos, culturales, etc.) que enfrenta la sociedad civil. Esto implica una orientación acordada y explícita hacia el bien común, en lugar de promover de forma limitada los intereses sectoriales de una sola de las partes —como, por ejemplo, una determinada empresa o un grupo cívico. Esto supone, además, que la investigación va más allá de la mera orientación a la curiosidad (relevancia del beneficio público); se inspira en el uso de varios modos.

Thomson et al., (2011) opinan que en esta diferenciación entre alianzas, es fundamental el debate sobre la generación de conocimiento modo 1/modo 2 que plantea Gibbons, que contrasta el conocimiento solo por el conocimiento (modo 1) con el conocimiento práctico destinado a beneficiar a la sociedad (modo 2), o como lo denomina Cooper (2009), la relevancia para el beneficio público. Saleem Badat (2013), por su parte, afirma que los profesores universitarios de primer nivel están más motivados por la adquisición de nuevos conocimientos y por el amor y la pasión por la ciencia que por el dinero —por lo tanto, es el momento propicio para la erudición comprometida.

Cabe destacar la afirmación por parte del HEQC/CHESP 2006 que el desarrollo del compromiso con la comunidad y del AS en Sudáfrica es único en muchos aspectos, dado que hay pocos países en los que el desarrollo de políticas nacionales haya sido informado mediante el seguimiento, la evaluación y la investigación de iniciativas programáticas piloto y en los que estas últimas ilustren cómo pueden implementarse estas políticas.

Desde finales de 2017, cada vez más universidades sudafricanas han apoyado también la idea de la erudición comprometida de manera puntual.

## **Currículo basado en el compromiso con la comunidad: Consideraciones filosóficas y teóricas**

El documento de HEQC/CHESP (2006, p. 13) hace referencia a la siguiente definición:

*“Un marco teórico es como la lente a través de la cual miramos el mundo; nos proporciona una orientación particular, y encuadra la enseñanza/aprendizaje y el compromiso con la comunidad. Un marco teórico amplio desemboca en un marco conceptual particular, posibilitando así alinear los conceptos clave usados en nuestro enfoque del aprendizaje-servicio en el currículo”.*

En este entorno debemos reconocer que cada una de las universidades que están en proceso de implementar el AS tiene que plantearse esta pregunta. La respuesta puede estar sustentada en su estrategia de enseñanza/aprendizaje y en su postura sobre lo que realmente reconocen como “justicia social”, que es uno de los resultados más adecuados que, como universidades, propugnan...

Como apuntan Maistry & Thackrar (2012), que el saber, el actuar y el ser se caracterizan por niveles amplificadas de complejidad, resulta evidente que algunos de los términos de la concesión de titulaciones que marcan el mundo del siglo XXI no son tan sencillos de proporcionar. Insisten que el saber, el actuar y el ser son los tres pilares de los planes de estudio.

A su juicio, la principal preocupación es el papel de las universidades como instituciones de enseñanza superior, en las que se está produciendo un cambio hacia la educación de masas y en las que el propósito de las universidades se basa predominantemente en los requisitos del mercado. Lamentablemente, a menudo se percibe a los estudiantes como mercancías, unidades económicas y consumidores en lugar de como seres humanos. Los currículos se suelen enfocar en proporcionar al alumnado las competencias relacionadas con el empleo, consideradas necesarias para la economía. Pitso & Letseka (2020), en un tratado sobre la aplicación de Freire y Ubuntu en la humanización del liderazgo en la educación superior, resaltan que la práctica hegemónica del liderazgo en la educación superior perpetúa de manera continua una pedagogía deshumanizadora, que carece de los atributos del cruce/hibridación cultural y que ignora los principios de los enfoques humanos. Proponen que la filosofía de Ubuntu tiene razón de ser por tratarse de una pedagogía humanizadora, y que las IES deberían aplicarla. Si bien admiten la obligatoriedad de preparar al alumnado para el mundo laboral, muchos autores sostienen que este enfoque economicista está impidiendo ver a los alumnos como seres humanos de forma integral. Afirman que preparar al alumnado para la vida exige una educación holística que contribuya a un “sentido de conciencia crítica, autoconocimiento y autocomprensión en los estudiantes”, Maistry & Thackrar (2012).



Describen el saber como un acto personal, con una pretensión de propiedad y un acto de identidad, ya que al pretender “saber”, las personas deben cuestionarse a sí mismas. Esto requiere un compromiso personal que puede mejorarse a menudo a través del compromiso de colaboración, con la actuación y el trabajo conjunto del alumnado. Además, la dimensión de la actuación contribuye al concepto central de compromiso con la comunidad. Esto se refiere a la experiencia de los estudiantes en “actividades prácticas”, que con frecuencia se relacionan con sus carreras universitarias y se aplican a la implementación en la vida real de la comunidad. Este entorno requiere que los estudiantes desarrollen a otros, pero sobre todo, a sí mismos. Como señalan Blessinger et al. (2019) y Pitso & Letseka (2020), la mayoría de los académicos consideran a la pedagogía humanizadora como un proceso de desarrollo o “transformación”, tanto del profesor como del alumno. Esto presenta un contrapunto al fuerte marco foucaultiano aplicado por muchas IES a los estudiantes como simples “cuerpos dóciles” que pueden ser formados o moldeados por la educación superior.

Maistry & Thackrar (2012) también admiten que las ideas de la teoría de los sistemas generales y las perspectivas de los ecosistemas destacan un enfoque holístico del desarrollo comunitario y el compromiso con la comunidad. Indican que desde una visión holística y desde la teoría de los sistemas generales, el funcionamiento humano se estudia a partir de los patrones de interacción dentro de estos sistemas y entre ellos. Los sistemas que se discuten aquí son el del contexto del estudiante y el del contexto de la comunidad dentro de la educación superior, en los que el alumno es considerado como ser humano intelectual, físico, emocional y espiritual, participando en una relación recíproca con la vida política, social, cultural y trascendente (aunque en distintos grados) de las comunidades. En la interacción educativa holística entre la comunidad y el alumnado, los sistemas pueden resultar mutuamente beneficiosos.

*A pesar de ser un gran desafío, sería importante adoptar un enfoque holístico para el compromiso con la comunidad. Los principios rectores de este enfoque incluirían la justicia social, la dignidad humana, la igualdad y las acciones universales, incluyendo los valores humanos básicos/universales como el amor, la compasión, la honestidad, la paz, la humildad y el respeto*

A pesar de ser un gran desafío, sería importante adoptar un enfoque holístico para el compromiso con la comunidad. Los principios rectores de este enfoque incluirían la justicia social, la dignidad humana, la igualdad y las acciones universales, incluyendo los valores humanos básicos/universales como el amor, la compasión, la honestidad, la

paz, la humildad y el respeto. Estos principios se inculcan principalmente en los estudiantes, con el fin de comprometerse de manera sensible con las comunidades vulnerables e impredecibles que continúan lidiando con las cicatrices de sus propias heridas recientes. Todos estos valores se hallan comprendidos en la noción de Ubuntu.

Bidandi et al. (2021) respaldan la opinión de Naidu, según la cual la armonización de los estudiantes con las realidades sociales y los desafíos de sostenibilidad y los sustentos les inculca un sentido de ciudadanía y responsabilidad para con la sociedad en la que viven y, en consecuencia, los estudiantes pueden evolucionar gradualmente hasta convertirse en buenos ciudadanos éticos, en lugar de limitarse a ser solo buena mano de obra.

Hatcher & Erasmus (2008) y Stanton & Erasmus (2013) descubrieron, al comparar las expresiones de AS orientadas al mundo occidental con aquellas más africanizadas, que se apoyaban sobre todo en las teorías educativas de John Dewey y Julius Nyerere. Ambos teóricos de la educación esperaban que la educación capacitara a los individuos para “comprender y conectarse” con el mundo en el cual viven de manera democrática, lo que, con el tiempo, contribuiría a su transformación positiva. No obstante, reconocen que es difícil refutar la afirmación de Mahlomaholo & Matobako (2006, p. 203) de que el AS en Sudáfrica puede estar

*“cautivo de forma terminal por los legados del pasado”,*

lo que convierte este desafío en un imperativo para desarrollar expresiones de AS contextualizadas, y sospecho que esto también es cierto para el resto de África...

## **Ubuntu**

Como plantea Mbah (2016, p.4), “dado que la universidad forma parte de la comunidad, que también está compuesta por diferentes instituciones, actividades económicas, actores políticos, inclinaciones culturales, orientaciones sociales y preferencias personales, la capacidad de cada sector de integrar su individualidad y trabajo al unísono con otros sectores es fundamental para la concreción del desarrollo comunitario”.

Concibe la idea de la universidad interconectada para el desarrollo comunitario sostenible y su potencial para reactivar las sociedades. Por otra parte, afirma que estas relaciones cruzadas y los esfuerzos conjuntos refuerzan los atributos de la existencia compartida que apuntalan la filosofía de Ubuntu.

Maistry & Thackrar (2012) explican que la filosofía de Ubuntu considera al individuo no

como un ser aislado, sino en relaciones interdependientes con los demás. Ubuntu tiene una visión social y éticamente unificadora. Es esta relación interdependiente la que mantiene unida a la comunidad. Como concepto, Ubuntu puede definirse como el “valor del ser humano...de tener un buen carácter moral, demostrando buena voluntad, amabilidad, caridad y misericordia a sus semejantes”, como valor central de la perspectiva humanista. Como sistema de valores, tiene protagonismo, junto con las nociones de derechos humanos y construcción de la nación y, por tanto, consideran al Ubuntu como una filosofía de coexistencia, reconciliación, cooperación e integración, Maistry & Thackrar (2012). Mbah (2016) y Nussbaum (2003) afirman que el rasgo distintivo de Ubuntu consiste en escuchar y reafirmar a los demás con la ayuda de métodos que generen confianza, igualdad, entendimiento compartido, dignidad y armonía en relaciones mutuas y recíprocas.

Mbah (2016) reitera que una universidad puede inspirarse en la ideología Ubuntu a fin de establecer un marco que brinde a sus miembros y a las comunidades un sentido de afinidad y apropiación conjunta de las iniciativas de desarrollo. Se cree que en las iniciativas de desarrollo, una universidad eficiente, así como la participación de la comunidad, tienen que estar apoyadas por valores democráticos, respeto por los derechos humanos y un poder capaz de enmendarse. Afirma que la eliminación de contrastes tales como el del oprimido y el opresor, identificado por Freire, puede implementarse mediante el compromiso con la comunidad y el AS. Añade que los diálogos constructivos pueden propiciar el surgimiento de visiones y aspiraciones compartidas, como las descritas por Freire.

Pitso & Letseka (2020) vinculan la pedagogía humanizadora, y por ende, a Ubuntu, con un proceso de “devenir” para estudiantes y docentes alineado con las consideraciones de Freire. Observan que Freire ha sido criticado con frecuencia por la naturaleza “universalista” de su teoría de la opresión y liberación; sin embargo, desde su óptica, la concepción de pedagogía humanizadora es integral al liderazgo educativo. Destacan el hecho de que Freire nos insta a reconocer que la transformación de las relaciones opresivas de poder que conducen a la opresión de la gente común es parte de esta propuesta de pedagogía humanizadora. Ya he indicado que este enfoque sensible a las relaciones de poder es esencial para establecer prácticas y alianzas acertadas de compromiso comunitario.

Albertyn & Erasmus (2014) sostienen que, aunque se ha criticado el idealismo de Ubuntu y su capacidad de aplicación práctica, es preciso destacar que, mientras que algunas disciplinas pueden tener dificultades para incorporar esta filosofía en sus planes de estudio, las profesiones de servicios humanos y sociales están incluyendo con mayor facilidad los valores de Ubuntu en sus currículos. Maistry & Thackrar (2012, p.66) argumentan que

*“el compromiso con la comunidad atraviesa todas las disciplinas y, por ende, los planes de estudio para la educación comprometida con la comunidad, los cuales, respaldados*

*por la filosofía de Ubuntu, proporcionarán el espacio para inculcar estos valores en los estudiantes involucrados en el compromiso con la comunidad”.*

## **Resto de África**

En la búsqueda de las filosofías políticas que predominan en los Estados africanos, no se encontraron referencias directamente vinculadas con el AS para Harambee en Kenia ni para Omolúwàbì en Nigeria. En un libro reciente de Tella (2021) sobre el ascenso del poder blando en contraposición con la americanización, el autor define al poder blando como

“la capacidad no coercitiva de un Estado (que va desde su política exterior y sus valores políticos hasta sus exportaciones culturales), que despierta la atracción, la admiración y las aspiraciones de otros Estados”.

*Resulta interesante que estas filosofías africanas críticas desempeñen un papel importante, similar al de Ubuntu en Sudáfrica, respecto a la descolonización y el desarrollo en el contexto mundial*

Resulta interesante que estas filosofías africanas críticas desempeñen un papel importante, similar al de Ubuntu en Sudáfrica, respecto a la descolonización y el desarrollo en el contexto mundial. A diferencia de las otras filosofías,

Ubuntu ha aportado beneficios adicionales para SA en lo referente a su compromiso con el mundo, su filosofía y sus principios, caracterizados en su celebrada transición política, así como su constitución liberal y sus líderes carismáticos como Nelson Mandela y el obispo Tutu. Esto se hace evidente en la influencia global de Mandela como símbolo de emancipación y reconciliación. En el capítulo de Machakanja & Manuel (2020), los autores afirman que con el pensamiento Ubuntu originado en Sudáfrica y con la filosofía de Paulo Freire procedente de Sudamérica, ambas disciplinas encuentran sus raíces y significado en la humanidad y los valores morales que deben guiar y perfilar el pensamiento y las acciones del educador africano.

Según Tella (2021), Harambee, como lema nacional keniano, también se refiere al involucramiento combinado de los individuos en una comunidad para lograr objetivos específicos a través de la fusión de los recursos de la comunidad. Así pues, Harambee acentúa la “autoayuda y la autosuficiencia de la comunidad”. Aunque no se lo explora ni se lo vincula atinadamente en la bibliografía con el AS, sus valores podrían, en opinión del autor, contribuir colectivamente a la erudición del compromiso si se implementan en las IES. Incluye la

perspectiva de la dependencia excesiva del gobierno para la provisión de bienes públicos, y sugiere, en realidad, que la filosofía Harambee proporciona un método alternativo, especialmente teniendo en cuenta la disminución de los ingresos públicos de los gobiernos a nivel mundial y la incapacidad de muchos Estados de proveer servicios esenciales, al obtener más apoyo a través de las universidades.

Tella (2021) añade que el Omolúwàbí (el epítome del buen carácter), en cuanto filosofía nigeriana, presenta un potencial recurso de poder blando para la nación. Si fuera aceptado globalmente, podría transformar las circunstancias socioeconómicas y el comportamiento político nacional, así como las relaciones internacionales, de manera tal que los individuos y los Estados logren superar los intereses individuales y de corto alcance en favor de los bienes colectivos. Sumado a su fuerte énfasis en lo moral, Omolúwàbí se contrapone al paradigma pragmático que hace hincapié en intereses mezquinos e ignora la moralidad.

### ***Doctrinas religiosas y otras doctrinas sociales de las universidades africanas que pueden contribuir al desarrollo del AS***

Le Grange (2005) sostiene que, si la preocupación central de la universidad africana es la condición y la identidad africanas, entonces es vital comprometer a la sociedad en su conjunto para hacer frente a los desafíos sociales, no solo para asegurar una vida mejor para la ciudadanía del continente, sino también para la supervivencia de la universidad africana. Si las universidades africanas pretenden adoptar la idea del compromiso, las formas de conocimiento que prevalecen en la sociedad deben quedar reflejadas en los objetivos, propósitos y prioridades de las universidades, en los planes de estudio y en los enfoques y actividades de investigación. Todo ello habla de la incorporación y el reconocimiento de los conocimientos originarios. A continuación, aclara que no considera que ningún conjunto de conocimientos exista de manera prístina, al margen de las influencias de otros conocimientos. Una afirmación importante hace referencia a que debemos reconocer que todas las culturas son dinámicas y reciben influencias de otras de forma intercambiable. Señala que el predominio de los conocimientos occidentales se ha visto favorecido por el imperialismo, el colonialismo y las fuerzas armadas, y debe ser manejado con cuidado para dar mayor protagonismo a los conocimientos marginados. Le Grange (2005) propugna un sistema de conocimiento distribuido socialmente en África, diferente al de Gibbons y sus defensores, de modo que las universidades africanas se comprometan con sus propias comunidades para ayudar a solucionar los problemas típicos de África, como la pobreza, la degradación ambiental, el VIH/SIDA, etc. Este tipo de compromiso exige una creación planificada de nuevos espacios de conocimiento que se negocian entre los académicos de la universidad y todos los actores locales externos, con el fin de producir nuevos conocimientos colectivamente.

Padayachee et al. (2021) hacen un contraste entre la educación superior y la filosofía gandhiana, basada en la creencia de que los valores humanos, respaldados por el espíritu cívico y la responsabilidad social, deben regir la vida, no el mercado. Gandhi creía que la educación debía ser un proceso no-dualista y, como tal, arraigado en la cultura y la vida de la gente, para alcanzar el desarrollo integral de la personalidad y la formación del carácter. Del mismo modo, los sistemas de conocimiento originarios africanos (como Ubuntu) son sistemas de conocimiento basados en la comunidad, desarrollados por miembros de una comunidad con una cultura específica y utilizados durante siglos, para el sustento y la sostenibilidad en común. Se diferencian de los sistemas de conocimiento occidentales dualistas por su enfoque holístico y comunitario del desarrollo, uso e intercambio de conocimientos. Esto supone un contraste con los conceptos occidentales en los que ambas perspectivas de interdependencia e interconectividad están intrínsecamente vinculadas al desarrollo humano. Aunque Gandhi no desarrolló ninguna teoría o paradigma directamente relacionado con la educación, su perspectiva holística de la vida se extendió también a este campo. Los autores hacen referencia al hecho de que Gandhi abogaba por un enfoque transformador en el que la educación contribuya integralmente a la cabeza, la mano y el corazón, hacia un objetivo de autodesarrollo para el crecimiento de la comunidad que conduzca a una transformación completa.

Padayachee et al., (2021) también mencionan la pugna entre quienes reclaman que la universidad prepare al alumnado para el mercado corporativo global y aquellos que piden que la formación contribuya a crear un bien público más igualitario. Basándose tanto en la filosofía de Gandhi como en la de Ubuntu, plantean el caso del compromiso centrado en la vida, el conocimiento comunal y la integración de las expresiones originarias, como fundamentos de una universidad socialmente responsable e intercultural.

Ilo (2014) se refiere a la Enseñanza Social de la Iglesia a partir de sus experiencias en Zambia y África. Reflexiona sobre cómo la caridad ha contribuido con la justicia y la forma en que ser cristiano favorece la reconstrucción y la transformación social. Prefiere contar su historia desde un contexto social africano, utilizando la brújula social y ética del evangelio de la Iglesia católica. Procura inspirarse en el mensaje fundamental de la encíclica social “caridad en la verdad” del papa Benedicto XVI.

Ilo (2014, p 266) afirma: “Introducir a Dios en el escenario completo no se convierte en un accesorio sino en la condición misma para poder encontrar la auténtica dirección de la historia de la humanidad y los impulsos éticos y las fuerzas espirituales que dirigirán nuestros pasos”.

Indica que la encíclica social se dirige a numerosas audiencias más allá de la comunidad católica, y nos recuerda que los obstáculos que enfrenta nuestro mundo impactan en

la sociedad sin importar nuestras convicciones religiosas e ideológicas. Básicamente, la reconciliación de las bases de la Iglesia con las comunidades y naciones africanas puede construir una civilización de amor y solidaridad. Además de la filosofía de “Ubuntu”, Ilo (2014, p. 266) también relaciona la ética regenerativa de los igbos de la región oriental de Nigeria en un entorno de vida comunitaria. Cita el dicho que, traducido al español, dice lo siguiente:

*“Quien oye el grito de un vecino no debe mirar para otro lado”.*

En su análisis considera que esto se relaciona con un tipo de vida cultural en la que los individuos no están solos en su dolor ya que hay otros allí dispuestos a levantarse mutuamente. A su juicio, se trata de una filosofía africana capaz de crear un sentimiento de esperanza para todos los africanos. Cabe destacar su preocupación ante el hecho de que las prácticas sagradas africanas se consideren a menudo paganas o fetiches, mientras que la cosmovisión que subyace a estas prácticas versa sobre el íntimo vínculo entre el mundo de la naturaleza y el mundo humano y la conexión con la red de la vida. Hace referencia a las visiones sobre el cambio climático y a una respuesta a la sabiduría del río Ahuruma como ejemplo, y a que dicha sabiduría también crea un sentido compartido de responsabilidad y una ética de cuidado, reciprocidad y solidaridad. Todo lo anterior conforma los argumentos para comprometerse más como universidad.

Sin embargo, tal y como explora Van Schalkwyk (2015), las tensiones inherentes que atraviesan las universidades en entornos en desarrollo, como ya se ha discutido en este capítulo, continúan siendo un acto de equilibrio.

“La clave de la relación entre la educación superior y el desarrollo es el establecimiento de una relación productiva entre el conocimiento y las actividades de compromiso de la universidad” Van Schalkwyk, (2015, p. 210).

En su opinión, un énfasis excesivo en la enseñanza y la investigación puede resultar demasiado autorreferencial. Por lo tanto, este equilibrio supone la protección de la actividad principal, pero atendiendo a las necesidades de los actores externos mediante la formulación de varias dimensiones de interconectividad. Todo esto mientras investigamos

“cómo la experiencia del alumnado y su compromiso en actividades académicas, sociales y políticas en el campus (tomando en cuenta la realidad en la que muchas universidades africanas son un semillero de activismo estudiantil), pueden aprovecharse para la educación ciudadana y la formación de líderes democráticos, de manera que contribuyan eficazmente al desarrollo de sus sociedades” (Luescher- Mamashela, et al., 2015, p. 236).

## Marco teórico y conceptual para el aprendizaje-servicio en Sudáfrica

*El AS lleva a estudiantes y académicos a comprender la importancia de la conexión personal con complejos problemas sociales del momento y sus esfuerzos colectivos para resolverlos se convierten en un elemento importante de la educación integral*

Como resultado del trabajo del HEQC en 2002, en el que se conceptualizaron la calidad y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, varias publicaciones sobre temas del aprendizaje integrado en el trabajo (WIL, por su sigla en inglés) y el aprendizaje-servi-

cio han cobrado mayor atención. El HEQC considera que el compromiso con la comunidad es una función central de la educación superior, y valora el potencial para impulsar el desarrollo social, la justicia y la transformación social. Esto ha obligado a las IES a redefinirse en relación con las expectativas más amplias de la sociedad y ha dado lugar al desarrollo del AS, entre otras cosas. El campo de la educación experiencial constituye la base del fundamento pedagógico del AS, según HEQC/CHESP (HEQC/ JET, 2006, p. 16). Otros opinan que el AS está anclado en las teorías del constructivismo. En consecuencia, para garantizar que el servicio promueva el aprendizaje sustancial, el AS debe conectar las experiencias del alumnado con la reflexión y el análisis en el currículo. El AS lleva a estudiantes y académicos a comprender la importancia de la conexión personal con complejos problemas sociales del momento y sus esfuerzos colectivos para resolverlos se convierten en un elemento importante de la educación integral. Recurren a las teorías de Bandura, Coleman, Dewey, Freire, Kolb, Argyris y Schön, Resnick, y otros que explican sus fundamentos y prácticas pedagógicas (HEQC/ CHESP, 2006, p. 16).

La dimensión del aprendizaje de Dewey se aplica de manera generalizada al AS. Mtawa (2017, p.48) compiló una tabla que resume los diversos elementos de la pedagogía, aun cuando Dewey nunca usó el término AS. Al crear un nuevo paradigma para la pedagogía, Dewey consideró las cinco áreas siguientes, que pueden relacionarse fácilmente con el AS: Vinculación de la educación con la experiencia; comunidad democrática; servicio social; indagación reflexiva; y educación para la transformación social.

Dewey sugiere los fundamentos teóricos para una buena instrucción, que siguen siendo valiosos hasta el presente. Señala que el aprendizaje reflexivo debe generar interés, ser intrínsecamente valioso; presentar problemas para despertar curiosidad (crear demanda de información); y abarcar un período de tiempo razonable para estimular el desarrollo del estudiante a lo largo del tiempo.



**Tabla 3:** John Dewey —dimensiones de educación y aprendizaje en un contexto de AS

DIMENSIONES		DESCIPCIONES
1	Vincular la educación con la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje experiencial</li> <li>• Reflexión y acciones</li> <li>• Conocimiento y comprensión</li> <li>• Conexión de teoría con prácticas</li> <li>• Alumnos como activos exploradores, creadores, hacedores</li> </ul>
2	Comunidad democrática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso social de conexión del “Yo” con “Nosotros”</li> <li>• Interacción, vida asociada y experiencia conjunta comunicada</li> </ul>
3	Servicio social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje implica participación en la comunidad democrática</li> <li>• El aprendizaje contribuye al bienestar social</li> <li>• Oportunidades positivas de crecimiento</li> </ul>
4	Indagación reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conecta y desglosa el pensamiento y la acción, la teoría y la práctica, el conocimiento y la autoridad, las ideas y las responsabilidades</li> <li>• Oportunidades para crear significados a partir de la experiencia</li> <li>• Las acciones se transforman en experiencia y luego en conocimiento</li> </ul>
5	Educación para la transformación social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación como medio principal de transformación social</li> <li>• El papel de las universidades es producir un cambio social</li> <li>• Mejorar la vida de las personas</li> <li>• Unir a las personas</li> </ul>

Fuentes: HEQC/CHE (2006); Deans (1999); Saltmarsh (1996); Giles and Eyller (1994); Dewey (1933, 1916)

Tabla 1: Dimensiones de Dewey de la educación y el aprendizaje en un contexto de AS. Adaptado de Mtawa (2017, p. 48).

Según Dewey, este proceso podría dar lugar a la superación de ideas preconcebidas, como los prejuicios raciales u otros hábitos. Así, el aprendizaje experiencial facilita la transformación de los alumnos, los ayuda a revisar y ampliar sus conocimientos, y modifica su práctica.

Lazarus et al. (2008) mencionan que el desafío pedagógico consiste en idear maneras de conectar el estudio con el servicio, de manera que las disciplinas iluminen e informen a la experiencia, y la experiencia dé sentido y energía a las disciplinas. Asimismo, al hablar del documento de HEQC/CHESP (2006), se refiere al estilo del aprendizaje experiencial descrito por Kolb (1984) y por Kolb & Fry (1975), en el que a la experiencia concreta le sigue la observación y la reflexión, y luego la prueba de nuevos conceptos y situaciones. Seguidamente, como parte de un proceso cíclico, se debe reflexionar sobre la experiencia concreta para definir el nuevo aprendizaje que se ha producido. Según Kolb, el aprendizaje

efectivo se produce cuando una persona atraviesa una experiencia concreta seguida de la observación y la reflexión sobre la experiencia, lo que conduce a la formación de conceptos abstractos (análisis) y generalizaciones (conclusiones). Estas se utilizan entonces para probar futuras hipótesis, que dan lugar a nuevas experiencias. Todo ello se puede simplificar en un modelo de (1) experiencia, (2) reflexión, (3) reformulación, y (4) reforma, lo que conduce a un modelo similar a “¿Qué? ¿Y qué? ¿Y ahora qué?”, aunque se pueden utilizar disparadores similares para este modelo.

Otros aplican también el modelo DEAL de Ash & Clayton, (2009) para la reflexión crítica mediante el compromiso curricular. En este modelo, los estudiantes deben describir objetivamente el “qué, dónde, quién, cuándo y por qué”, y evaluar su progreso a través de la reflexión, seguida de un examen de los objetivos de aprendizaje, desde una perspectiva personal, de compromiso cívico y académico, y luego articular el aprendizaje que se ha producido.

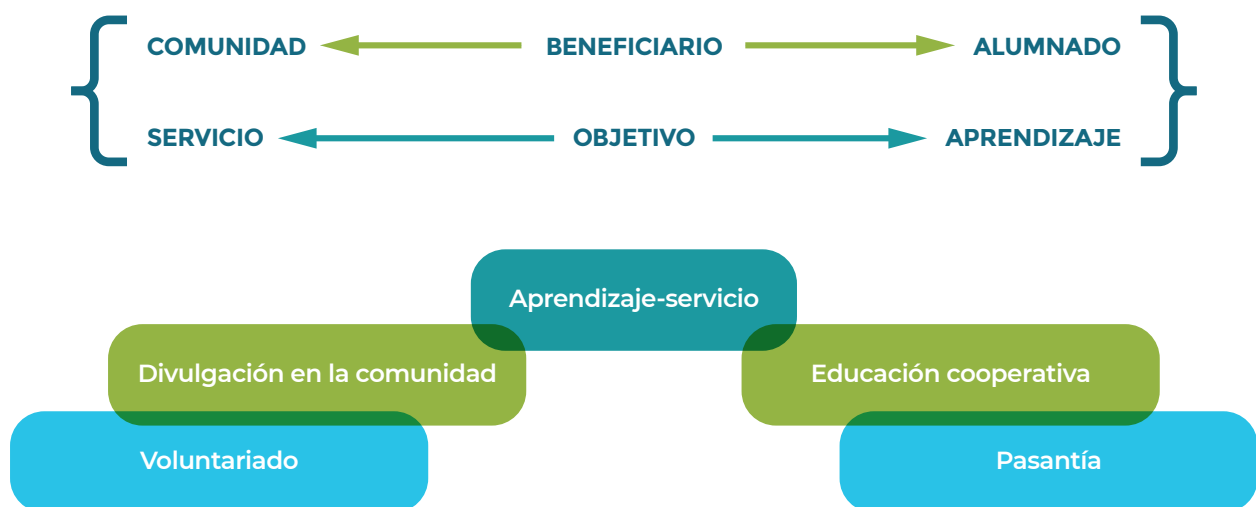
El modelo de reflexión de Gibbs (1988) es especialmente útil para ayudar los estudiantes a aprender de las circunstancias que a menudo se les presentan, en particular aquellas que no tienen un resultado previsto. Si bien este modelo puede ser fácil para los principiantes porque tiene seis pasos que deben seguir, se lo ha condenado por su falta de pensamiento crítico o análisis, y por no intentar que el estudiante perciba la experiencia desde diferentes perspectivas o ángulos.

En cualquier universidad, es importante asegurar que los graduados de sus programas estén preparados para el mundo del trabajo y equipados para desempeñar un rol significativo en la sociedad y las comunidades en las que se desenvolverán. La integración de los conocimientos académicos y la práctica profesional prepararan al alumnado para su

*Del mismo modo, a través de la experiencia en el AS y el compromiso con la comunidad formalizados y dirigidos por el programa, los graduados adquieren cualidades personales, competencias profesionales y prácticas, y conocimientos identificados en los resultados de los programas para mejorar sus atributos como graduados y su responsabilidad social*

rol profesional, a través de su exposición a encuentros en el lugar de trabajo bien elegidos en el aprendizaje integrado en el trabajo. Del mismo modo, a través de la experiencia en el AS y el compromiso con la comunidad formalizados y dirigidos por el programa, los graduados adquieren cualidades personales, competencias profesionales y prácticas, y conocimientos

identificados en los resultados de los programas para mejorar sus atributos como graduados y su responsabilidad social. A través de las asociaciones cuidadosamente planificadas y gestionadas con proveedores de servicios y comunidades, se les muestra a los estudiantes un mundo más grande que el entorno académico y se los guía, no solo para que se involucren con los problemas de la vida real, sino también con la esperanza de encontrar soluciones innovadoras en un contexto de reciprocidad (Lowes, du Plessis & Madavha, 2022). Para profundizar la comprensión del AS en comparación con el aprendizaje basado en el lugar de trabajo, en la Figura 4 se presenta el modelo adaptado de Furco (1996, p. 2-6). En esta figura, el modelo que se describe identifica las diversas formas de compromiso del alumnado con la comunidad. Cabe destacar un aspecto clave, concretamente: los módulos o cursos de AS involucran a los estudiantes en actividades en las que comunidad y alumnado son los principales beneficiarios, y en las que los objetivos primarios consisten en brindar un servicio a la comunidad y, asimismo, realzar el aprendizaje mediante la prestación de ese servicio. De esta forma, el aprendizaje se vuelve tan importante como el servicio y viceversa. La reciprocidad es, entonces, una característica esencial del AS.



**FIGURA 4:** Diversas formas de compromiso del alumnado con la comunidad. Adaptado de Furco, 1996, p. 2-6.

### ***Líneas de tiempo para la implementación del compromiso con la comunidad/aprendizaje-servicio en Sudáfrica. Conclusión***

Aprendizaje-Servicio en el Currículo: *A Resource for Higher Education Institutions* (Un recurso para las instituciones de educación superior) es una de las numerosas publicaciones que el HEQC, en colaboración con JET Education Services (antes Joint Education

Trust) dedica al compromiso con la comunidad en la educación superior de Sudáfrica. En el prólogo de esta publicación de 2006, el Prof. Tim Stanton felicita a los autores y al gobierno de Sudáfrica por sus iniciativas y por proporcionar al mundo un recurso para emplear en el AS. Describe el contenido como muy útil e histórico. Por ello, se incluyeron en esta publicación una línea de tiempo legislativa y otro cronograma clave, lo que refleja el compromiso con la comunidad nacional y las iniciativas de aprendizaje-servicio de JET/CHESP, al igual que las iniciativas clave de la política de educación superior en Sudáfrica que tuvieron lugar entre 1994-2006. (Véase la figura 5). Además, he compilado otra línea de tiempo para los desarrollos posteriores a los años 2006 a 2019 (figura 6). En esta figura, he incluido la historia siguiendo los pasos del entorno normativo que se generó. Esto se registró como SAHECEF, y varias iniciativas del CHE y las tendencias que se observaron se discutieron en las reuniones en las que participaron estos actores.

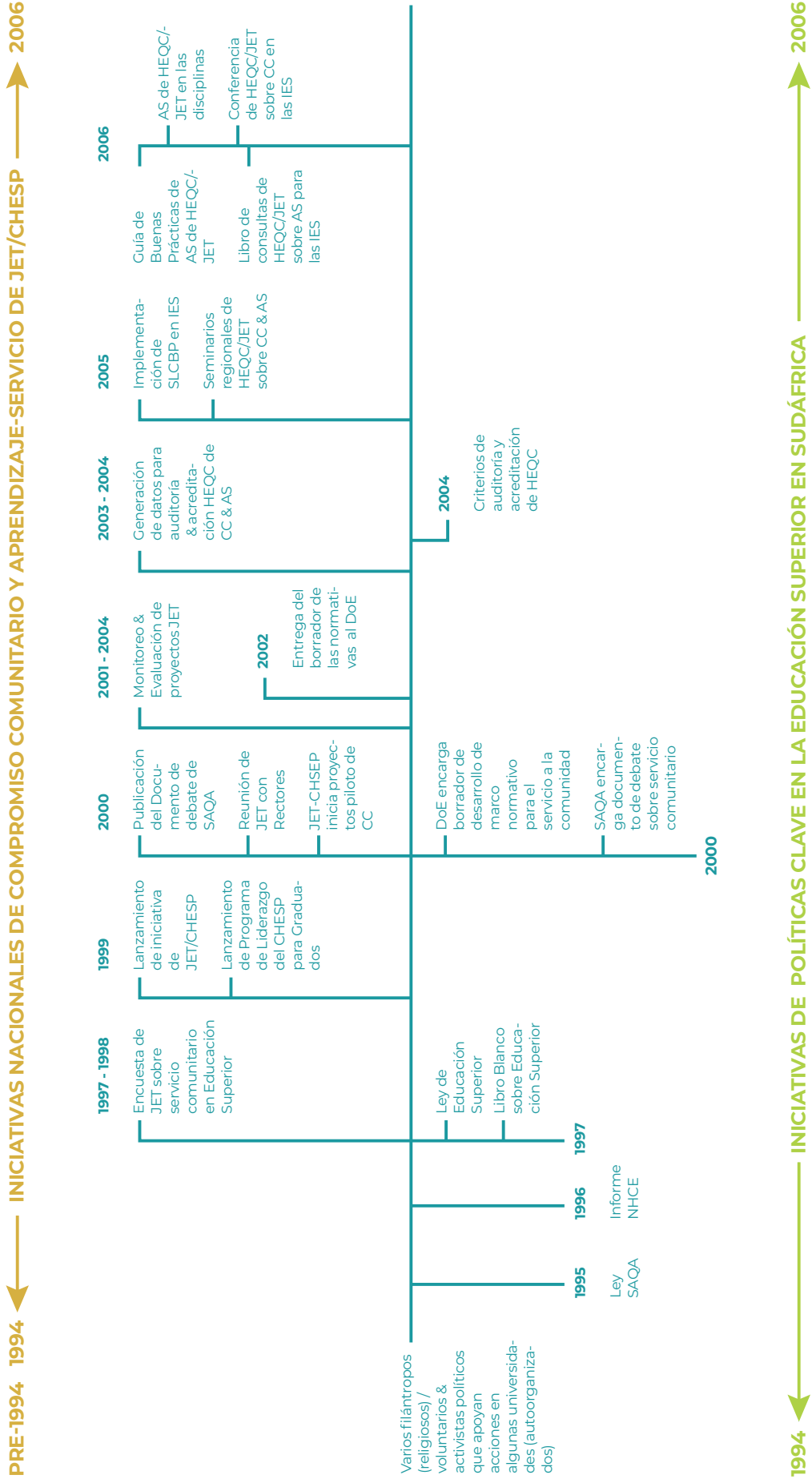
En conclusión, el gobierno sudafricano posterior al *apartheid* y su HEQC incluyeron al compromiso comunitario en su trabajo, no solo porque es una función esencial de la educación superior, sino también por su potencial para impulsar las agendas de transformación y desarrollo social en la educación superior. Las IES varían considerablemente en la forma de ubicar y hacer efectivo el compromiso con la comunidad en sus misiones, y han surgido diversos enfoques acerca de la organización del compromiso comunitario en Sudáfrica, Sudamérica, los Estados Unidos y otros países. Se empiezan a ver tendencias en África, donde las iniciativas basadas en la fe y la responsabilidad social están ganado terreno en las universidades, por encima de la legislación y las agendas gubernamentales. Esta publicación se enfoca en un aspecto del compromiso con la comunidad: el aprendizaje-servicio, convirtiéndose en algo más que en esa pedagogía para que podamos ver cambios y a los responsables de esos cambios. Citando a Paulo Freire:

“La verdadera educación representa la búsqueda permanente de las personas, junto con otras, para llegar a ser más plenamente humanas en el mundo en el que viven” Freire (2007, p. 90) (Kronick, 2007, p. 90).

Ahora bien, en última instancia todo se reduce a las elecciones que realizamos y a cómo las relacionamos con nuestra propia contribución espiritual como parte de la humanidad.

**FIGURA:** Línea de tiempo de las políticas nacionales e iniciativas simultáneas de aprendizaje-servicio en Sudáfrica. Adaptado de HEQC, 2006, p. 2.

LÍNEA DE TIEMPO DE LAS POLÍTICAS NACIONALES E INICIATIVAS SIMULTÁNEAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN SUDÁFRICA

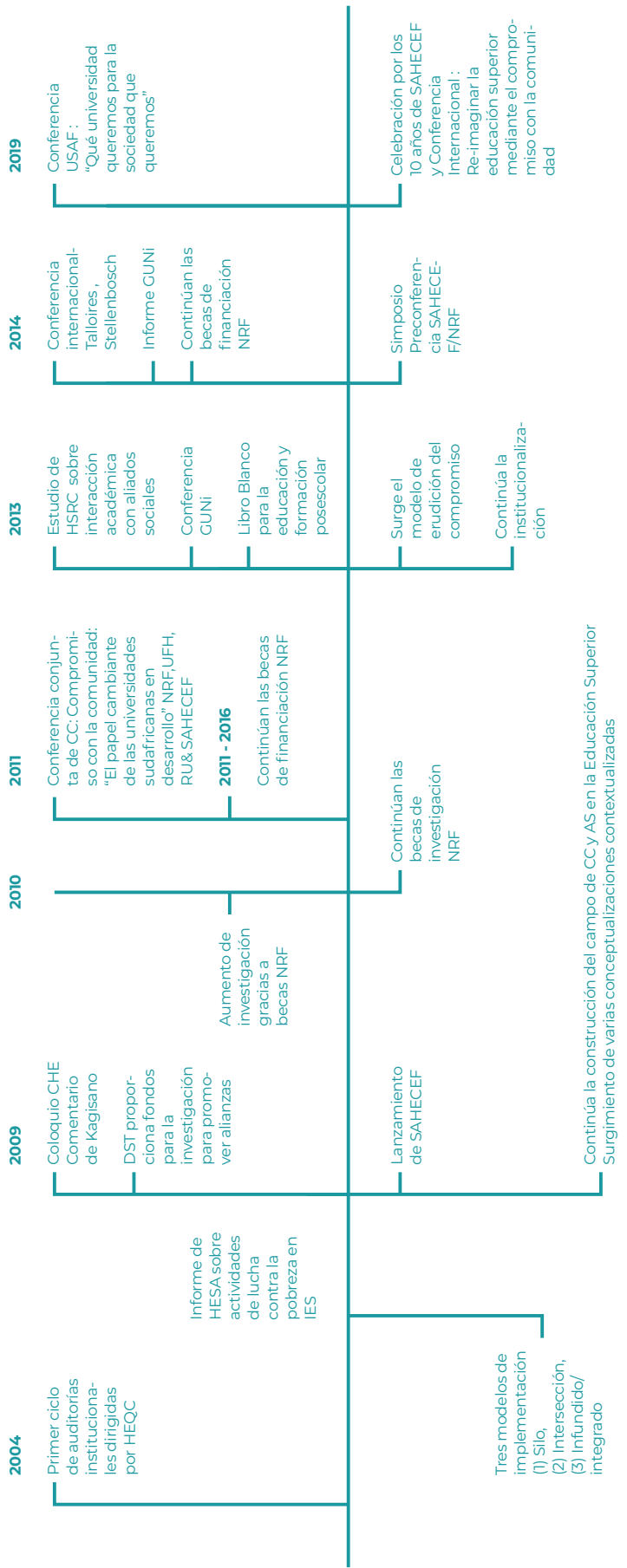


Adaptado de: Aprendizaje-servicio en el currículo : Un recurso para las Instituciones de Educación Superior, C.H.E., 2006



LÍNEA DE TIEMPO DE NUEVAS INICIATIVAS Y AVANCES DE CC Y APRENDIZAJE-SERVICIO EN SUDÁFRICA: 2006 A 2019

2004-2006 2009 ← ENTORNO NORMATIVO: ERUDICIÓN DEL COMPROMISO, INTEGRACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN → 2019



REUNIONES DE DIRECTORIO, CAPÍTULO REGIONALES, MESAS REDONDAS, FORMACIÓN Y TALLERES, COLOQUIOS INSTITUCIONALES, SIMPOSIOS Y CONFERENCIAS DE SAHECEF

Varios eventos tras las iniciativas políticas-fuerte defensa e intercambio de buenas prácticas

Compilado y adaptado de CHE, (2016). Educación Superior Sudafricana Revisada- Dos décadas de democracia. Recuperado de <http://www.che.ac.za/>

## Lista de abreviaturas

- AAU (Asociación de Universidades Africanas)
- AESIS (Red de Promoción y Evaluación del Impacto Social de la Ciencia)
- ANC (Congreso Nacional Africano)
- CNE (Educación Nacional Cristiana)
- CST (Enseñanza Social de la Iglesia)
- CHESP (Consejo de Alianzas de Educación Superior - Servicio)
- CC (Compromiso con la comunidad)
- CHE (Consejo de Educación Superior)
- DoE (Departamento de Educación)
- DHET (Departamento de Educación Superior y Formación)
- ES (Educación académica comprometida)
- GUNi (Red Global de Universidades para la Innovación)
- HELM (Liderazgo y Gestión de Educación Superior)
- HE (Educación Superior)
- IES (Instituciones de Educación Superior)
- HEQC (Comisión de Calidad de la Educación Superior)
- VIH/SIDA
- JET (Fondo Fiduciario de Educación)
- KOVSGEM (Kollege van Oranje Vrystaat Gemeenskapsdiensorganisasie)
- MGD (Matie Gemeenskapsdienste)
- NUSAS (Unión Nacional de Estudiantes Sudafricanos)
- NPO (Organizaciones sin fines de lucro)
- NWU (Universidad del Noreste) (North West University)
- PASMA (Movimiento Estudiantil Panafricanista de Azania)
- RAURIG (Randse Afrikaanse Universiteit Reik-uit en Gee)
- RDP (Plan de Reconstrucción y Desarrollo)
- EdC (Erudición de compromiso)
- SL (Aprendizaje-Servicio)
- SHAWCO (Organización de Centros Estudiantiles de Salud y Bienestar)
- SU (Universidad Stellenbosch)
- SGD (Randse Afrikaanse Universiteit Reik-uit en Gee) (traducido del afrikáans, significa Servicio Comunitario Estudiantil)
- SJGD (Studente Jool Gemeenskapsdiens)
- SA (Sudáfrica)
- SAHECEF (Foro de Compromiso con la Comunidad de la Educación Superior Sudafricana)
- SAQA (Autoridad de Titulaciones Sudafricana)
- SANSCO (Congreso Nacional Estudiantil Sudafricano)

SASCO (Congreso Estudiantil Sudafricano)  
 SLCBP service-learning capacity building programme  
 ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible)  
 RAG (Tiende tu Mano y Da)  
 RSA (República de Sudáfrica)  
 RU (Reino Unido)  
 EE. UU. (Estados Unidos de América)  
 USKOR (Universiteit van Stellenbosch se Klinieke Organisasie)  
 TUSHO (UKS Selfhelporganisasie)

## Referencias

Albertyn, R., & Daniels, P. (2009). Research within the context of community engagement. In Bitzer, E. (Ed.), *Higher education in South Africa: A scholarly look behind the scenes* (pp. 409–428). Stellenbosch, South Africa: SUN MeDIA.

Albertyn, R. & Erasmus, M. (2014). An introductory perspective on the knowledge enablement landscape. Potential for Higher education- third sector engagement. In Albertyn, R & Erasmus, M (Eds.), *Knowledge as enablement. Engagement between higher education and the third sector in South Africa*; SUN MeDIA.

Ali, M, Mustapha, I, Osman S & Hassan, U. (2021). University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, Volume 286, 124931. <https://doi-org.nwulib.nwu.ac.za/10.1016/j.jclepro.2020.124931>

Appe, S. Rubaii, N., Líppez-De Castro, & Capobianco, S (2017). The Concept and Context of the Engaged University in the Global South: Lessons from Latin America to Guide a Research Agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Volume 21, Number 2, p. 5, (2017)5-34

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection for applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1(1), 25-48.

Badat S. (2010). *The Challenges of Transformation in Higher Education and Training Institutions in South Africa*, Paper Commissioned by the Development Bank of Southern Africa, Recuperado 11/08/2021 de [https://www.ru.ac.za/media/rhodesuniversity/content/vc/documents/The\\_Challenges\\_of\\_Transformation\\_in\\_Higher\\_Education\\_and\\_Training\\_Institutions\\_in\\_South\\_Africa.pdf](https://www.ru.ac.za/media/rhodesuniversity/content/vc/documents/The_Challenges_of_Transformation_in_Higher_Education_and_Training_Institutions_in_South_Africa.pdf)

Badat, S. (2013). Community and Civic Engagement: Context and Big picture. International Exhibition and Conference on Higher Education, Riyadh. Web: Recuperado 2014/07/13 de [http://www.youtube.com/watch?v=6Ovkq\\_pwkPI](http://www.youtube.com/watch?v=6Ovkq_pwkPI)



Bender, G. (2008a). Exploring conceptual models for community engagement at higher education institutions in South Africa. *Perspectives in education*, Vol 26(1) 81-95.

Bender, G. (2008b). 'Curriculum Enquiry about Community Engagement at a Research University.' *South African Journal of Higher Education*, 26(2): 1154–1171.

Bidandi, F, Nforh Ambe, A. & Mukong, C.H. (2021). Insights and Current Debates on Community Engagement in Higher Education Institutions: Perspectives on the University of the Western Cape. *SAGE Open* April-June 2021: 1–11. DOI: 10.1177/21582440211011467 journals.sagepub.com/home/sgo

Blessinger, P., Sengupta, E., & Reshef, S. (2019). Humanising higher education via inclusive leadership. *University World News: The Global Window on Higher Education*. Recuperado de <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190218081816874>

Bloom, D. E., Canning, D., Chan, K., & Luca, D. L. (2014). Higher Education and Economic Growth in Africa. *International Journal of African Higher Education*, 1(1). <https://doi.org/10.6017/ijahe.v1i1.5643>

Bingle, R.G. & Hatcher J.A. (1996). Implementing Service–Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67(2)

Bingle, R.G. & Hatcher, J.A. (2002). Campus community partnerships: the terms of engagement. *Journal of social issues*, 3:503-516.

Boyer, E. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11-20.

Cloete, N., Bailey, T., Pillay, P., Bunting, I., & Maassen, P. (2011). Universities and economic development in Africa: pact, academic core and coordination. Wynberg. South Africa, CHET. pp 188.

Corporate social responsibility (2022). Recuperado 2/05/2022 de: <https://www.nibusinessinfo.co.uk/content/what-corporate-social-responsibility>

Cooper, D. (2009). University-Civil Society (U-CS) research relationships The importance of a 'fourth helix' alongside the 'triple helix' of University-Industry-Government (U-I-G) relations. *South African Review of Sociology* 2009, Vol. 40 Issue 2, p153-180.,

Cooper L., Orrell J. (2016) University and Community Engagement: Towards a Partnership Based on Deliberate Reciprocity. In: Trede F., McEwen C. (eds) *Educating the Deliberate Professional*. Professional and Practice-based Learning, vol 17. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-32958-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-32958-1_8)

Council on Higher Education (SA CHE). (2010). Community engagement in South African higher education (Kagisano No. 6). Pretoria, South Africa: CHE.

Council on Higher Education (SA CHE) & Higher Education Quality Committee/JET Education Services & CHESP. (2006a, June). Service learning in the curriculum: A resource for higher education institutions. Pretoria, South Africa: Council on Higher Education. Recuperado de <http://www.che.ac.za>

Council on Higher Education (SA CHE) & Higher Education Quality Committee/JET Education Services & CHESP. (2006b, July). A good practice guide and self-evaluation instruments for managing the quality of service-learning. Pretoria, South Africa: Council on Higher Education. Recuperado de <http://www.che.ac.za>

Council on Higher Education (SA CHE) & Higher Education Quality Committee/JET Education Services & CHESP. (2008, August). Service learning in the disciplines: Lessons from the field. Pretoria, South Africa: Council on Higher Education. Recuperado de <http://www.che.ac.za>

Council on Higher Education(CHE). (2016). South African Higher Education Reviewed- Two decades of democracy. Pretoria South Africa: Council on Higher Education. Recuperado de <http://www.che.ac.za/>

De Beer, S. (2014). Reimagining the third sector and its engagement with Higher education institutions and local neighbourhoods. In: Albertyn, R & Erasmus, M, Knowledge as enablement: Engagement between higher education and the third sector in South Africa, pp. 119-141, SUN media Bloemfontein. South Africa. 2014.

Department of Education. (2004). Report of the technical team: Investigation into the state funding of experiential learning at higher education institutions. Pretoria: Government Printers.

De Sousa Santos, B. (2018). Decolonising the University: The challenge of deep cognitive justice. Cambridge Scholars Publishing.

Driscoll, A. (2008). Carnegie's community-engagement classification: Intentions and insights. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 38-41.

Dubow, S. (1992). Afrikaner Nationalism, Apartheid and the Conceptualization of "Race." *The Journal of African History*, 33(2), 209–237. <http://www.jstor.org/stable/182999>

Enslin, P., & Horsthemke, K. (2004). Can Ubuntu provide a model for citizenship education in African democracies? *Comparative education*, 40(4), 545-558. Doi:10.1080/0305006042000284538

Erasmus, M. S. (2005). Introduction: Community service learning and the South African research agenda. In: Bringle, R. & Erasmus, M. (guest editors). *Acta Academica, Supplementum 3: Research and (community) ser-*

vice learning in South African higher education institutions, pp. 1-23. Bloemfontein: UFS-SASOL Library.

Erasmus, M. (2014). The political unconscious of higher education community engagement in South Africa. In: Albertyn, R & Erasmus, M, Knowledge as enablement: Engagement between higher education and the third sector in South Africa, pp. 100-118, SUN media Bloemfontein. South Africa. 2014.

Fiske, E. B., & Ladd, H. F. (2004). Elusive equity: Education reform in postapartheid South Africa. Brookings Institution Press.

Felt, W.M, (1974). W. Mark Felt's, Statement to Woodward and Bernstein, in his period of secret revelations to them during the Watergate investigations. Published in All the President's Men (1974) by Bob Woodward and Carl Bernstein, <https://quotes.yourdictionary.com/author/quote/576124>, visited 2021/09/28.

Freire, P. (2007) ed. Education for critical consciousness. United Kingdom. Continuum. London. p. 90.

Fourie, M. (2003). Beyond the ivory tower: service-learning for sustainable community development. South African Journal of Higher Education, 17(1) 31-38.

Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In Taylor, Barbara (ed.). Expanding Boundaries: Serving and Learning. Washington, DC: Learn and Serve America. p 2-6.

Gannon, M. 2016. Race Is a Social Construct, Scientists Argue. Scientific American. Recuperado 23/03/2022 de <https://www.scientificamerican.com/article/race-is-a-social-construct-scientists-argue/>

Gibbs, G. (1988) Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. Oxford Further Education Unit, Oxford.

Gibbons M (2006). Engagement as a core value in a Mode 2 society. Paper presented at the Community Engagement in Higher Education Conference, 3-5 September 2006, Cape Town, South Africa.

Gouws, L. (2017). Die warm student hart van die NWU-PUK. Fakulteit Regte, NWU, Potchefstroom Campus.

GUNi. (2014). Knowledge, engagement & higher education: Contributing to social change. (Higher education in the world 5). Palgrave

Hall, M. (2010). Community engagement in South African higher education, in Community Engagement in South African Higher Education, Kagisano No.6. The South African Council on Higher Education (CHE), Jacana Media (Pty) Ltd, Auckland Park South Africa.

Harper, S. (2012). *The Psychological Impacts of Apartheid on Black South Africans*, Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/264561>

Hayward, F. M. (2020). *Transforming Higher Education in Asia and Africa: Strategic Planning and Policy*. eBook, Albany: SUNY Press. 2020

Hatcher, J. A., & Erasmus, M. A. (2008). Service-learning in the United States and South Africa: A comparative analysis informed by John Dewey and Julius Nyerere. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 49-61.

Higher Education Quality Committee (HEQC) /Community Higher Education Service Partnerships(-CHESP), (2006). *A Good Practice Guide and Self-Evaluation Instruments to Manage the Quality of Service Learning*. Pretoria: Council on Higher Education.

<https://www.che.ac.za/publications/research/good-practice-guide-and-self-evaluation-instruments-managing-quality-service>

Hoppers, C.O. (2012). Growth points in community engagement in the 21st Century. in *Conceptualising Community interaction for a 21st century university*, Division for Community Interaction, Stellenbosch University. First published 2013. ISBN 978-0-620-58245-2.

Impact Rankings (2022). *The World University Rankings*, Recuperado 2/05/2022 de:

[https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2022/overall#/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/undefined](https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2022/overall#/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined)

Ilo, S.C. (2014). *The church and development in Africa: aid and development from the perspective of catholic social ethics*, 2nd. Edition, Pickwick Publications, Eugene, Oregon, 310pp. ISBN13:978-1-4982-0747-8

Jonker, H. (2016). *A conceptual framework for community engagement at the North-West University (Potchefstroom Campus): a participatory approach to communication for sustainable social change*. PhD in Communication Studies, North-West University, Potchefstroom, South Africa.340pp.

Kagisano No. 6, (2010). *Community Engagement in South African Higher Education*. Available at [http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/Kagisano\\_No\\_6\\_January2010.pdf](http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/Kagisano_No_6_January2010.pdf) [Recuperado 5 August 2021].

Kaars, P & Kaars, B (2014). Views from inside a non-profit organisation. Facilitating reciprocal relationships based on a shared value system. In: Albertyn, R & Erasmus, M, *Knowledge as enablement: Engagement between higher education and the third sector in South Africa*, pp. 162-178, SUN media Bloemfontein. South Africa. 2014.

Kloppers, E.M. & Froneman, J.D. (2009). 'n Verantwoordelike benadering tot sosiale verantwoordelikheid: 'n histories-normatiewe gevallestudie oor die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). *Koers*,

74(1&2), Noordwes Universiteit, Potchefstroom.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kolb, D.A. and Fry, R.E. (1975). *Towards an Applied Theory of Experiential Learning*. In Cooper, C. (ed.). *Theories of Group Processes*. London: Wiley

Larkin, A. (2015), *I am because we are*. In *International Service Learning: Engaging Host Communities*, edited by Marianne Larsen, Taylor & Francis Group, 2015. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/nyulibrary-ebooks/detail.action?docID=4218598>.

Created from nyulibrary-ebooks on 2021-08-23 12:27:28.

Lazarus, J. (2000). *Community Service in Higher Education*. Discussion Document Prepared for the Board of the South African Qualifications Authority. Braamfontein: Joint Education Trust.

Lazarus, J. (2006). *A theoretical and conceptual framework for Service-learning*, in HEQC (2006:13-28). *Service-learning in the Curriculum: A Resource for Higher Education Institutions*. Pretoria: Council on Higher Education.

Lazarus, J. (2007). *Embedding Service Learning in South African Higher Education: The Catalytic Role of the CHESP Initiative*, *Education as Change*, Volume 11 Number 3, Dec 2007, Special Issue: CSL.

Lazarus, J., M. Erasmus, D. Hendricks, J. Nduna, & J. Slamati. (2008). "Embedding Community Engagement in South African Higher Education". *Education, Citizenship and Social Justice* 3 (1): 57-83. <https://doi.org/10.1177/1746197907086719>.

Le Grange, L. (2005). *The 'idea of engagement' and 'the African University in the 21st Century': Some reflections*. *South African Journal of Higher Education*, 19 Special Issue, 1208-1219

Lidburg, T & Muller, D. (Eds). (2018). *In the name of security, secrecy, surveillance and journalism*. UK, Wimbledon, Anthem Press, 204pp.

Lowes, M., du Plessis, G & Madavha, A. (2022). *North-West University, Guidelines for Work-integrated Learning and Service learning*. Draft document.

Luescher- Mamashela, T.M, Ssembatya, V., Brooks, E., Lange, R.S., Mugume, T. & Richmond, S. (2015). *Student engagement and citizenship competences in African Universities*. In *Knowledge Production and Contradictory Functions in African Higher Education*, African Minds Higher Education Dynamics Series Vol. 1, Edited by

Nico Cloete, Peter Maassen and Tracy Bailey, *African Minds*, Cape Town, South Africa, 294pp.

Lutz, D. W. (2009). African Ubuntu philosophy and global management. *Journal of Business Ethics*, 84(3), 313-328. DOI 10.1007/s10551-009-0204-z

Machakanja P., & Manuel C.S. (2020). Rethinking Pedagogy and Educational Practice in Africa: Comparative Analysis of Liberative and Ubuntu Educational Philosophies. In: Abidogun J., Falola T. (eds) *The Palgrave Handbook of African Education and Indigenous Knowledge*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38277-3\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38277-3_33)

Mandela, N. (2003). Education is the most powerful weapon we can use to change the world. Quote from an address to the Planetarium. Johannesburg, South Africa.

Maistry, M. & Thackrar, J. (2012). Educating students for effective community engagement: student perspectives on Curriculum imperatives for universities in South Africa. *South African Review of Sociology* 43(2) 58-75.

Mahlomaholo, S., & Matobako, T. (2006). Service learning in South Africa held terminally captive by legacies of the past. *Alternation*, 13(1), 203-217

Mandela, N.R. (1994). *Long walk to freedom*. Abacus.

Mbah, M., (2016). Towards the idea of the interconnected university for sustainable community development. *Higher Education Research and Development*, 35 (6), 1228- 1241.

Memmi, A. (2013). *The colonizer and the colonized*. Routledge.

Mitchell, Carol. (2020). "Making 'Mini-Me's': Service-Learning As Governance of the Self in a South African Context". *Education As Change* 24 (May):24 pages.

[http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1947-94172020000100005](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1947-94172020000100005)

Mtawa, N., Fongwa, S. & Wilson-Strydom, M (2021). Enhancing graduate employability attributes and capabilities formation: a service-learning approach, *Teaching in Higher Education*, 26:5, 679-695, DOI: 10.1080/13562517.2019.1672150

Mtawa, N.N. (2017). Exploring the role of service-learning in human development: Perspectives of staff, students and community members. PhD Thesis, University of the Free State, Bloemfontein South Africa.

Muller, J. (2010). Engagements with engagement: a response to Martin Hall, in *Community Engagement in South African Higher Education*, Kagisano No.6. The South African Council on Higher Education (CHE), Jacana Media (Pty) Ltd, Auckland Park South Africa.

National Department of Social Development, South Africa (2021). *Community Development Policy – Refined Document Version Two*, September 2021, pp. 81.

North-West University website, (2022). More about us. Recuperado 28/03/2022 de <https://www.nwu.ac.za/welcome>

Nussbaum, B. (2003). African culture and Ubuntu. *Perspectives*, 17(1), 1-12.

Olowu, D (2012). University–community engagement in South Africa: dilemmas in benchmarking, *South African Review of Sociology*, 43:2, 89-103, DOI:10.1080/21528586.2012.69425

Padayachee, K., Lortan, D. & Maistry, S. (2021). Rethinking Higher Education for Social Responsibility in South Africa: Considering Synergies between Gandhian Principles and Ubuntu. In *Socially Responsible Higher Education*, Hall, B and Tandon, R, Eds. Leiden, Boston, Brill sense. Budd L. Hall and Rajesh Tandon - 978-90-04-45907-6 Downloaded from Brill.com 09/30/2021 02:22:27PM via free access. 331pp.

Perold, H. (1998). *Community Service in Higher Education: Final Report*. Johannesburg, JET Education Services.

Petersen, N, Maseko, J, Nthimbane, K. and Cancelliere, S. (2020). Addressing issues food insecurity in a service-learning gardening project. In *Embedding social justice in teacher education and development in Africa*, Eds. McNaught, C & Gravett, S. London, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429341212>, pp.93-114.

Pillay, P 2010, *Linking higher education and economic development: implications for Africa from three successful systems*, Centre for Higher Education Transformation, Wynberg, viewed 03 Jun 2022, <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2015/10/Linking-higher-education-and-economic-development.pdf>

Pitsoe, V. & Letseka, M. (2020). “Applying Freire and Ubuntu to Humanizing Higher Education Leadership”, Sengupta, E., Blessinger, P. and Makhanya, M.S. (Ed.) *Developing and Supporting Multiculturalism and Leadership Development: International Perspectives on Humanizing Higher Education (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 30)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 145-158. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000030012>

Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving toward social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29, 747–778.

Pheko, M.M & Molefhe, K. (2017). Addressing employability challenges: a framework for improving the employability of graduates in Botswana, *International Journal of Adolescence and Youth*, 22:4, 455-469, DOI: 10.1080/02673843.2016.123440

Patrinos, H. (2015). Higher education: Returns are high but we need to fund it better. World Bank Education blogs; downloaded June 30, 2016 from: <http://blogs.worldbank.org/education/print/higher-education-returns-are-high-we-need-fun>

Rajah, S.S. (2020). Conceptualising Community Engagement through the lens of African Indigenous Education. *Perspectives in Education*, 37(1): 1-14, <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v37i1.1>

Republic of South Africa, Department of Higher Education and Training / RSA DHET (2014), p.265

Salmi, J. (2001). Tertiary education in the 21st century: challenges and opportunities. *Higher education management*, 13(2).

Sawahel, W. (2021). Reaching SDGs will require a collective commitment in *University World News, Africa Edition*, 29 July, 2021. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210725224123298>

Slamat, J. (2010). Community engagement as scholarship: a response to Hall in *Community Engagement in South African Higher Education*, Kagisano No.6. The South African Council on Higher Education (CHE), Jacana Media (Pty) Ltd, Auckland Park South Africa.

Smith-Tolken, A & Bitzer, E (2017). Reciprocal and scholarly service learning: emergent theoretical understandings of the university–community interface in South Africa, *Innovations in Education and Teaching International*, 54:1, 20-32, DOI:10.1080/14703297.2015.1008545

Stanton, T.K. & Erasmus, M.A. (2013). Inside Out, Outside In: A Comparative Analysis of Service-Learning's Development in the United States and South Africa. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Volume 17, Number 1, p. 61-94.

South Africa, (1997). Education White Paper 3: A programme for the transformation of higher education. Recuperado 27 August 2021 de: [http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/White\\_Paper3.pdf](http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/White_Paper3.pdf)

Sustainable Development Goals (SDGS) (2015). Recuperado 08/12/2021 de: <https://sdgs.un.org/goals>

The AESIS Network (2022). Recuperado 2/05/2022 de: <https://aesisnet.com/about-us.html>



Tella, O. (2021). *Africa's Soft Power: Philosophies, Political Values, Foreign Policies and Cultural Exports*. Routledge, 2021. DOI: 10.4324/9781003176022

Thomson, A.M., Smith-Tolken, A.R., Naidoo, A.V. & Bringle, R.G. (2011). Service Learning and Community Engagement: A Comparison of Three National Contexts, *Voluntas* (2011) 22:214–237, DOI 10.1007/s11266-010-9133-9

Tumuti, D.W; Mule, L.W; Gecaga, M.G., & Manguriu, D.G. (2013). Enhancing Graduate Employability through community engagement: A case study of Students' Community Service at Kenyatta University. *Journal of Administrative Sciences and Policy Studies*, Vol. 1 No. 1.1-14.

UNESCO. (2006). *Toward knowledge societies*. Paris, France: UNESCO Publishing.

Ulrich, M.E. (2016). *Learning relational ways of being: what globally engaged Scholars have learned about global engagement and Sustainable community development*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education MONTANA STATE UNIVERSITY Bozeman, Montana April 2016

Van Heyningen, C. (1980). Christian national education. *Africa South*, 4(3), 51-56.

Van Schalkwyk, F. (2015). University engagement as interconnectedness: Indicators and insights In *Knowledge Production and Contradictory Functions in African Higher Education*, African Minds Higher Education Dynamics Series Vol. 1, Edited by Nico Cloete, Peter Maassen and Tracy Bailey, African Minds, Cape Town, South Africa, 294pp.

Venter, E. (2004). The notion of Ubuntu and communalism in African educational discourse. *Studies in Philosophy and Education*, 23(2-3), 149-160.

Waghid, Y. (2002). Knowledge production and higher education transformation in South Africa: Towards reflexivity in university teaching, research and community service. *Higher Education*, Jun., 2002, Vol. 43, No. 4 (Jun., 2002), pp. 457-488. <https://www.jstor.org/stable/3447535>

Wikipedia, (2022). Apartheid legislation. Retrieved 2022/03/23 from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Apartheid\\_Legislation](https://en.wikipedia.org/wiki/Apartheid_Legislation)

Westoby, P & Botes, L. (2020). *Does Community Development Work? Stories and practice for re-constructed community development in South Africa*, Rugby, UK: Practical Action Publishing <http://dx.doi.org/10.3362/9781788531320>

World Bank. (2018a). The World Bank in Africa: Overview; downloaded January 29, 2018, from <http://www.worldbankk.org/en/region/afr/overview>.

World Bank. (2019). South African economic update: Increasing South African tertiary education; downloaded February 20, 2019, from <http://worldbank.ort/en/country/southafricapublication/south>

World Bank. (2020). Poverty and Shared Prosperity 2020: Reversals of Fortune. Washington, DC: World Bank.

World Bank; Knowledge Consulting Ltd. (2021). Feasibility Study to Connect All African Higher Education Institutions to High-Speed Internet. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36042> License: CC BY 3.0 IGO."

Wood, L. & Zuber-Skerrit, O. (2013). PALAR as a methodology for community engagement by faculties of education. *South African journal of education*, 33(4):1-15.



En adhesión al Pacto Educativo Global

*Uniservitate* es un programa global para la promoción del aprendizaje-servicio en la Educación Superior Católica. Tiene como objetivo generar un cambio sistémico en las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES), a través de la institucionalización del aprendizaje-servicio solidario (AYSS) como herramienta para lograr su misión de una educación integral y formadora de agentes de cambio comprometidos con su comunidad.

**“No vamos a cambiar el mundo  
si no cambiamos la educación”**

*Papa Francisco*

## **5** Hacia una historia mundial del Aprendizaje-servicio

La práctica del aprendizaje-servicio es considerada, en muchos ámbitos, como una innovación educativa. Sin embargo, posee una larga historia que le brinda solidez y relevancia, tanto en los proyectos educativos como en la construcción de sociedades democráticas y solidarias, hoy.

Este libro reúne autores de distintos continentes que, a partir de su experiencia en aprendizaje-servicio, profundizan en una mirada histórica de las raíces, las particularidades y el crecimiento de esta práctica. En sus páginas encontrarán la evolución que tuvo desde las primeras experiencias de compromiso social en América Latina y el Caribe, los procesos ricos y variados que vivieron los países de Europa, el pujante crecimiento del aprendizaje-servicio en Asia y África en los últimos años, y la sólida tradición que ha desarrollado Estados Unidos y Canadá.

Más allá de la diversidad y del “color local” que proveen los matices particulares, los lectores comprobarán que hay características comunes, lo que da fundamento al compromiso de quienes desarrollan proyectos de aprendizaje servicio en la actualidad.

*Uniservitate* es una iniciativa de Porticus, con la coordinación general del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

<https://www.uniservitate.org>



CLAYSS



PORTICUS

ISBN 978-987-4487-51-3



9 789874 448751

Publicado en noviembre de 2023  
ISBN 978-987-4487-51-3