

INVESTIGACIONES

¿Qué aprendizajes y qué servicios? Preguntas para una praxis educativa transformadora desde el Aprendizaje-Servicio¹

What learnings and what services?
Questions for a transformative educational praxis from the Service-Learning

Alberto Izquierdo-Montero^a, Juan García-Gutiérrez^b

^a Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I (MIDE I), Facultad de Educación. Miembro de la Oficina Universitaria de Aprendizaje-Servicio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
aizquierdo@edu.uned.es

^b Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Educación. Delegado del Rector para el proyecto de Aprendizaje-Servicio y director de la Oficina Universitaria de ApS, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
juangarcia@edu.uned.es

RESUMEN

Presentamos un ensayo reflexivo acerca del Aprendizaje-Servicio que busca contribuir a orientar su práctica en las instituciones educativas –particularmente de educación superior–, identificando un momento actual donde el amplio manejo del término puede derivar en vaciados de contenido o en usos desde lógicas comerciales. Partiendo de una comprensión *freiriana* de la *praxis* educativa, en tanto que acción y reflexión en retroalimentación y autoquestionamiento constantes, profundizamos en algunos aspectos pedagógicos y relacionales del Aprendizaje-Servicio. Tratamos, en todo caso, de señalar la profunda interdependencia entre sus dos componentes esenciales –el aprendizaje desde el servicio–, mencionando algunas de sus posibles limitaciones o condicionamientos. El aporte de este trabajo se realiza mediante la combinación de influencias y miradas desde las pedagogías críticas con perspectivas basadas en el catolicismo, ambas alineadas con una concepción amplia y dialógica de la educación como elemento transformador para la justicia social.

Palabras clave: aprendizaje activo, relación escuela-comunidad, enseñanza superior, justicia social, teoría de la educación.

ABSTRACT

We present a reflective essay about Service-Learning that seeks to contribute to guiding its practice in educational institutions -particularly in higher education-, identifying a current moment where the broad use of the term can lead to emptying of content or to uses based on commercial logics. Starting from a *Freirian* understanding of educational *praxis*, as action and reflection in constant feedback and self-questioning, we delve into some pedagogical and relational aspects of Service-Learning. We try, in any case, to point out the profound interdependence between its two essential components –learning from service– and mention some of its possible

¹ Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I + D + i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de “Proyectos I + D + i” en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017 –2020. Referencia PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 501100011033. Duración 3 años (2020-2023).

limitations or conditioning factors. The contribution of this work is made through the combination of influences and perspectives from critical pedagogies with perspectives based on Catholicism, both aligned with a broad and dialogical conception of education as a transformative element for social justice.

Key words: Activity learning, School community relationship, Higher education, Social justice, Educational theory.

1. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo teórico pretendemos generar conocimiento pedagógico acerca de una propuesta educativa eminentemente orientada a la práctica, como es el Aprendizaje-Servicio. Ya que, en efecto:

Lo que la relación entre la teoría y la práctica precisa con respecto a la función docente y educativa es incrementar la consistencia teórica de las convicciones que sostienen los motivos. La consistencia teórica no garantiza por sí misma la eficacia de la acción práctica realizada, sino la persuasión argumental del fundamento del motivo. (...) La relación entre teoría y práctica educativa es una relación acerca del sentido razonable de lo que se dice y se hace, y de los motivos que aducimos para romper la circularidad deductiva o inductiva. Por eso necesitamos, como profesores y educadores, más teoría, más justificación reflexiva y especulativa sobre el sentido educativo del motivo adoptado, porque la justificación es una propiedad normativa o directiva del propio motivo, no de la acción práctica. Esta distinción es importante. Una vez adoptada la decisión y propuesta al sujeto, sugerida, invitada, no cabe más que esperar, tener la expectativa, la esperanza de su realización (Gil Cantero, 2011, p. 39).

Concretamente, analizando desde la teoría el binomio “Aprendizaje-Servicio”, trataremos de profundizar en su contenido para contribuir así al desarrollo, justificación y legitimación de una visión humanista y humanizadora, en términos *freirianos*, de los procesos educativos. Buscaremos ir más allá de las visiones comerciales (Singh, 2015) e, incluso, de visiones educativas “*light*” que han vaciado de contenido uno de los rasgos esenciales del propio fenómeno educativo, como es su carácter moral (García-Amilburu y García-Gutiérrez, 2020).

Tal y como explica Gil Cantero (2008), este desdibujamiento normativo se debería, entre otras razones, a un paulatino vaciado del alcance o significado moral de las acciones humanas, tanto públicas como privadas, por cuanto la educación pierde peso, pierde identidad, significado, delimitación, etc. Y esta razón “obliga a los pedagogos a estar permanentemente alerta, para que nada de interés educativo se nos pase, pero también para que nada nos deslumbré más de lo aconsejable” (p. 28). En este sentido, si atendemos a la explosión de la bibliografía sobre Aprendizaje-Servicio en los últimos años (Sotelino-Losada *et al.*, 2021), podemos pensar que una de las situaciones posibles actualmente es, justo, la del deslumbramiento. Cuestión que, entre otras, nos presenta el reto de establecer una adecuada fundamentación de la dimensión pedagógica y social del Aprendizaje-Servicio.

Creemos que tales deslumbramientos pueden evitarse, o al menos compensarse, si ese estar “permanentemente alerta” pasa por adoptar miradas de “extrañamiento” *desde*

y *sobre* nuestro quehacer educativo. De ahí podrán emerger preguntas tan básicas como la que encabeza este artículo (*¿Qué aprendizajes y qué servicios?*), a cuya respuesta, siempre parcial, dialógica e inacabada, pretendemos contribuir humildemente desde este trabajo. Se trata, entonces, de construir teorías que nos ayuden a dotar de sentido a las prácticas educativas, así como a modificarlas desde un proceso colectivo donde la reflexión y la acción se enredan y retroalimentan, rehaciendo y recreando constantemente la tarea educativa desde la *praxis* (Freire, 2017). Para ello, todas las preguntas deben tener cabida, tal y como nos recuerda el crítico literario Terry Eagleton de manera sugerente en su obra *The Significance of Theory*:

Los niños son los mejores teóricos, porque aún no se les ha enseñado a aceptar nuestras prácticas sociales habituales como “naturales” y, por tanto, insisten en hacerles a estas prácticas las preguntas más vergonzosamente generales y fundamentales, observándolas con un extrañamiento asombrado que nosotros, los adultos, olvidamos hace tiempo. Como aún no entienden nuestras prácticas sociales como algo inevitable, no ven por qué no podríamos hacer las cosas de otra manera (Eagleton, 1989, cit. en hooks² [1994] 2021, p. 81).

Será preciso, por tanto, interrogarnos por las maneras en las que estamos pensando y desarrollando todas aquellas prácticas educativas basadas en la comunidad (“aprendizaje basado en la comunidad”, “Aprendizaje-Servicio”, “investigación basada en la comunidad”, “aprendizaje cívico”, etc.). Ello nos ayudará a conseguir acercarnos a lo que éstas tienen en común: facilitar la co-generación de conocimientos educativos a partir de la práctica y experiencia en contextos “reales” de la vida social (dentro y fuera de las aulas), desde la (pre)ocupación por las condiciones en las que se realiza dicha práctica, el tipo de experiencias que generan y las relaciones de poder en las que se insertan. Así, la práctica se transforma en experiencia y construcción teórica a través de procesos reflexivos, pero también en conocimiento educativo para todas las personas participantes, mediante la puesta en marcha de una pedagogía de la pregunta radical (Freire y Faundez, 2013).

Entre la diversidad de formas con que se presenta el Aprendizaje-Servicio en los ambientes educativos, en este trabajo vamos a optar por considerarlo como una necesaria filosofía de la educación superior³. En efecto, esto no es incompatible con que el Aprendizaje-Servicio pueda concebirse también como una metodología, pero nos interesa explorar de forma hermenéutica y crítica las consecuencias que van más allá de lo metodológico. Dicho de otra forma, en este trabajo dejaremos de lado investigar acerca de los resultados que nos ofrece el Aprendizaje-Servicio para centrarnos en explorar y profundizar en algunos de sus fundamentos marcos teóricos de referencia, los cuales sirven para dar sentido y justificar las nociones que –tanto de aprendizaje como de servicio– están implicadas en el desarrollo de este enfoque pedagógico.

² La minúscula no es un error, sino una decisión de la autora citada: bell hooks (pseudónimo de Gloria Jean Watkins).

³ Abordamos específicamente la educación superior porque los autores firmantes desarrollan su tarea educativa principalmente en este contexto. Sin embargo, confiamos en que gran parte de las ideas compartidas en el texto serán reapropiables desde otras etapas y escenarios educativos.

2. ¿QUÉ APRENDIZAJES?

En este apartado nos interrogamos sobre los aprendizajes que, desde nuestro punto de vista, deberían promoverse a través del Aprendizaje-Servicio. Tales aprendizajes no pueden ser desligados de ningún modo de la manera en la que se articule el “servicio”, ya que es en la relación intersubjetiva desde donde

los actores asumen la reciprocidad de las perspectivas. El conocimiento nace en el espacio de la interacción social, donde busca y comparte sentidos; un conocimiento orientado por otros valores vinculados a una ética del conocimiento que propone la equidad y justicia como fin y proceso (Malik y Ballesteros, 2015, p. 19).

Sin perder de vista esa vinculación, en este texto fragmentamos a propósito la pregunta sobre los aprendizajes y el servicio en dos apartados con la intención de lograr una profundidad analítica sobre cada una de las cuestiones que, finalmente, trataremos de hacer confluír con coherencia en las conclusiones del artículo. A este respecto, sabemos que el anclaje curricular del Aprendizaje-Servicio conlleva que parte de los aprendizajes previstos dependan de las particularidades del área de conocimiento, titulación o asignatura desde la que se articule cada propuesta. Complementariamente, también sabemos que hay una serie de aprendizajes “transversales” o “generales” que emergen desde todas las propuestas de Aprendizaje-Servicio, ya sea de manera explícita o latente. Somos conscientes, por supuesto, del componente político de todo acto educativo, lo que implica que estos aprendizajes variarán según la *lectura del mundo* que se realice desde cada apuesta educativa, en la que, necesariamente, convivirán reproducciones y transgresiones del orden social (Rodríguez, 2018).

En este sentido, argumenta la filósofa Marina Garcés que “preguntar cómo educar es preguntarnos cómo queremos vivir” (Garcés, 2020, p. 20). Nos invita, por tanto, a profundizar en propuestas pedagógicas que nos ayuden a pensar imaginativa y colectivamente el sentido de la existencia y qué hacer con ella como proyecto común. La autora propone una pedagogía de los encuentros que nos lleve a hacernos preguntas elementales para “pensarnos un poco más allá de lo que podríamos llegar a pensar solos” (p. 34). Es, entonces, desde este sugerente planteamiento desde donde ofrecemos algunas reflexiones incompletas sobre qué necesitamos aprender para construir esa vida en común que imaginamos, y cómo el Aprendizaje-Servicio puede constituirse como una herramienta clave en este proceso de “aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir” (p. 29).

2.1. APRENDIZAJE-SERVICIO Y... ¿QUÉ TRANSFORMACIÓN SOCIAL?

A partir de una revisión bibliográfica, Mitchel (2008) justificó la existencia de dos modelos de Aprendizaje-Servicio: el “tradicional” y el “crítico”. La autora muestra cómo ya los programas de Aprendizaje-Servicio “tradicionales” suelen generar, con mayor o menor intención, y en comparación con otros enfoques y metodologías menos comprometidas:

estudiantes que son más tolerantes, altruistas y culturalmente conscientes; que tienen más habilidades de liderazgo y comunicación; y que (aunque marginalmente) obtienen promedios de notas más altas y tienen más habilidades de pensamiento crítico que sus contrapartes que no aprenden a servir (Mitchel, 2008, p. 51).

Sin embargo, como también explica Mitchel, este modelo ha sido puesto en cuestión desde lo que la autora denomina el modelo crítico. Sobre todo, porque, al no plantear siempre la justicia social como un objetivo claramente definido del enfoque, se han venido reproduciendo relaciones de poder y privilegio desde ópticas paternalistas que no han permitido una comprensión profunda de las desigualdades sociales. Por tanto, se argumenta que el enfoque crítico y transformador debe formar parte del Aprendizaje-Servicio, asumiendo que

puede ser difícil de implementar este enfoque dentro de las fronteras de las instituciones y de una sociedad que no invita necesariamente al cambio social, pero la promesa de este enfoque y las obligaciones éticas de la pedagogía requieren que esta sea la próxima dirección de los programas de aprendizaje-servicio (*Ibid.*, p. 62).

Esta apreciación resulta interesante, principalmente en un contexto donde el Aprendizaje-Servicio está siendo institucionalizado por universidades comprometidas -o endeudadas- con diversos agentes sociales cuyas ideas de transformación y justicia social no siempre encajan entre sí, siendo incluso, a veces, antagónicas. Por ejemplo, la cada vez más amplia presencia de entidades bancarias y financieras en universidades públicas puede conllevar un dificultoso equilibrio en la definición del horizonte de transformación social a perseguir en las propuestas pedagógicas. ¿Cómo encaja un intento de definición crítica de justicia social con las lógicas financieras actuales, basadas principalmente en procesos predatorios de expulsión? (Sassen, 2015).

A estas dificultades -o interrogantes por resolver-, Susan Deeley añade, retomando el modelo crítico del Aprendizaje-Servicio señalado por Mitchel, lo siguiente:

puede aseverarse que el modelo (crítico) también se basa en una determinada perspectiva respecto a la justicia, es decir, en una visión socialdemócrata de lo social y de la justicia redistributiva, con la idea preconcebida de que los alumnos se conformarán a esta perspectiva en particular. Esta posición pasa por alto las complejidades de la debatida naturaleza de la justicia y da por sentada una comprensión compartida de las “injusticias sociales”. El Aprendizaje-Servicio concierne a la facilitación de los procesos de pensamiento crítico en los alumnos, de modo que puedan actuar en consecuencia, en base a sus deliberaciones críticas (Deeley, 2016, p. 60).

Este pensamiento crítico facilitado mediante el Aprendizaje-Servicio se sostendrá, según Deeley, en la activación de procesos reflexivos caracterizados por la presentación de incidentes críticos y situaciones incómodas –en cuanto a “ver perturbada nuestra comprensión y nuestras maneras de interpretarnos a nosotros mismos, a nuestra experiencia y al mundo” (*Ibid.*, p. 97)– que nutrirán la concienciación necesaria para generar aprendizajes transformativos.

Entonces, al preguntarnos por los aprendizajes que queremos promover a través del Aprendizaje-Servicio, más allá de las cuestiones más técnicas vinculadas a unas asignaturas/titulaciones u otras, tendremos que interrogarnos, a su vez, por el tipo de transformaciones sociales a las que nos gustaría contribuir. Esto pasa por asumir lo que a las y los educadores, a veces, nos cuesta tanto reconocer: que, “además de un acto de conocimiento, la educación es también un acto político. Por eso no hay pedagogía neutra” (Freire y Shor, 2014, p. 34).

Por tanto, no cualquier transformación social debería resultarnos válida ni aceptable (Melero e Izquierdo-Montero, 2021).

Una vez llevado a cabo este acto de honestidad pedagógica, será el momento de poner en marcha espacios, herramientas y procesos capaces de hacer trabajar la imaginación moral colectiva (Lederach, 2007) para aportar tentativas de respuestas a esa pregunta que -como decíamos anteriormente- lanzaba Garcés (2020) (*¿cómo queremos vivir?*); la cual es, quizá, el interrogante con más componente político y educativo que podemos formularnos. En este marco, el Aprendizaje-Servicio, dada su idiosincrasia (Chiva *et al.*, 2016), puede ser un enfoque clave para explorar otras formas de vivir más alineadas con la equidad, la justicia social (Belavi y Murillo, 2016) y la sostenibilidad de la vida en este planeta que aun habitamos. Podrá ser así si conseguimos favorecer aprendizajes orientados a potenciar la sensibilidad y la responsabilidad social, apostando por formas colaborativas y co-implicativas orientadas a producir pequeños cambios contrahegemónicos en las desiguales relaciones de poder existentes.

2.2. CULTIVAR EL PENSAMIENTO Y COMPROMISO CRÍTICOS DESDE LA REFLEXIVIDAD RELACIONAL EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

El Aprendizaje-Servicio nos sitúa en una posición de *encuentro* con otros y otras, pero también con nosotros, con nosotras. Por ello, quizá sea un enfoque y una propuesta metodológica idóneas para ensayar la reflexividad relacional que nos permitirá dotar de sentido al acto educativo y, también, a la propuesta de acción concreta que se desarrolle. En este sentido, un primer ejercicio que nos ayudará a lograr esa honestidad pedagógica que mencionábamos en párrafos anteriores puede pasar por preguntarnos desde qué mirada concebimos los aprendizajes que nos gustaría promover, ya que

No basta con avisar lo que vemos. Tenemos que decir también quiénes somos los que vemos. Porque los cambios que avistamos no son sólo allá afuera. Nuestra mirada hacia dentro también detecta cambios, y nuestra propia mirada ha cambiado. Entonces queda claro que, para explicar lo que miramos, tenemos que explicar nuestra mirada (SupGaleano, 2015, p. 27).

El encuentro favorecido por el Aprendizaje-Servicio será, además, una excelente oportunidad para contrastar explícitamente nuestra(s) mirada(s) con las de otras personas, llegando a un acuerdo *intersubjetivo* acerca del problema o situación que queremos trabajar a partir de la propuesta educativa concreta. Consideramos importante, entonces, una vez matizada inicialmente nuestra mirada (siempre abierta al cambio), preguntarnos cuál es el problema por abordar, y para quién es un problema. A veces la definición institucional de las situaciones no se corresponde con las visiones de las personas junto a las que vamos a trabajar en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Se tratará, entonces, de “escuchar los ‘dolores’, los ‘placeres’, las estrategias que tiene la gente sobre la realidad que vive. No podemos pretender escuchar los ‘verdaderos’ problemas, porque eso requiere una construcción colectiva” (Arnanz *et al.*, 2020, p. 53).

Este momento de construcción comunitaria de sentido (Heras-i-Trias, 2008) no dejará de lanzar reminiscencias que, constantemente, nos harán reconfigurar aquel intento inicial de definir nuestra mirada. Sin duda, de este proceso podrá surgir una contribución

interesante en la profundización de ese aprendizaje que sí debería acompañarnos, como tarea permanente y siempre inacabada, a lo largo de la vida: el pensamiento crítico. Y no solo el de las y los estudiantes, sino el de todas las personas implicadas en la propuesta educativa, ya que, de una manera u otra, en los proyectos de Aprendizaje-Servicio deberían darse aprendizajes significativos para todas y todos.

Un pensamiento crítico que debería ir más allá de su concepción meramente intelectual⁴. Creemos que no se trata tanto de una capacidad o competencia vinculada con la “creatividad”, la “innovación”, la necesidad de “crear algo nuevo” o de mantener una actitud de “cambio constante”⁵, como de un compromiso orientado a *leer* e interpretar constantemente el *mundo* junto a las y los demás -en términos freirianos-, con la intención de tomar las decisiones necesarias para construir esa vida en común por la que nos interrogábamos.

El pensamiento crítico, definido desde una óptica que lo despolitiza, puede ser aplicado a la imposición de un macroproyecto eléctrico que lidia con revueltas campesinas en una región centroamericana (hooks, 2021). En este sentido, a veces, en Educación Superior encontramos simulaciones, gamificaciones, etc., que buscan promover el pensamiento crítico en escenarios prefabricados que no encuentran sustento en la vida social, y que *entrenan* la capacidad crítica como un *Scape Room* puede ejercitar la orientación, la atención y el trabajo en equipo.

No dudamos en que así se promoverán procesos psicosociales que serán susceptibles de ser aplicados en otros contextos más tangibles, pero optamos por un aprendizaje situado del pensamiento crítico, principalmente porque lo entendemos como una forma de compromiso social que busca nutrir la imaginación política (Martínez, 2020) desde lo concreto. Aquí, de nuevo, el Aprendizaje-Servicio emerge con un potencial destacable para situar los aprendizajes en los retos que plantean las cotidianidades, permitiendo cartografiarlas y resignificarlas colectivamente, ya que es en “esos encuentros, bifurcaciones, anudamientos, cruces, roces, en los que nos vamos constituyendo como sujetos, vamos siendo en el devenir de las experiencias, pero también donde verificamos nuestras sujeciones” (Ormaechea Otalora, 2021, p. 101).

El Aprendizaje-Servicio, desde nuestra óptica, habrá de comprometerse entonces con unos aprendizajes que promuevan ciudadanías éticas, críticas, participativas y transformadoras (Gil Jaurena *et al.*, 2018), que nos ayuden a generar relaciones equitativas desde una diversidad que, cuya comprensión, nos obliga a

Respetar la complejidad, la no-transparencia y las contradicciones del otro tanto como las propias, situando la reflexión ética en la horizontalidad y reciprocidad de la relación (...) Construir ciudadanía implica abordar educativamente esta reflexión ética. Una reflexión que, en las actuales circunstancias, exige desmontar y desaprender paciente y sistemáticamente creencias y comportamientos muy arraigados que construyen diferencias y naturalizan desigualdades, que dividen a las personas y fragmentan los

⁴ Una crítica al modelo psicologicista del pensamiento crítico puede escucharse en la intervención de Alberto Moreno Doña durante el seminario virtual “Educar para transformar en la Universidad: hacia un enfoque crítico del ApS” organizado por RIADIS el 15 de enero de 2021. Recuperado de: <https://bit.ly/3AZo8rT>

⁵ Los entrecomillados recogen expresiones habituales en las leyes educativas para referirse al pensamiento crítico. Particularmente, en este caso surgen del documento “Texto completo de la LOE con las modificaciones de la LOMLOE”. Recuperado de: <https://bit.ly/30yQrAZ>

saberes y los espacios sociales, fragmentando y neutralizando al mismo tiempo las posibilidades de ejercicio del poder de la ciudadanía (Mata, 2011, p. 395).

Sabemos que tales aprendizajes eminentemente sociales, cívicos y morales son difíciles de evaluar en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (García-Gutiérrez *et al.*, 2018). Y, no solo eso, tampoco es sencillo preverlos ni reconocerlos en tanto que sistema de prácticas y repertorio de valores (Puig Rovira, 2012). Como señala Melero (2018), gran parte de los aprendizajes que se dan en contextos de participación política y social son incidentales o imprevistos, ya que pueden ocurrir en cualquier momento y lugar, lo que implica atender a su planificación, pero también reconocer los momentos educativos que sobrevienen y tratar de aprovecharlos. Para ello, será necesario, como ya sabemos, que los procesos de Aprendizaje-Servicio no pierdan de vista la incorporación de la reflexividad constante, reservando los espacios y momentos necesarios, contemplando las herramientas facilitadoras oportunas. Se trata, entonces de

sistematizar la reflexión; periódicamente realizar acciones de autorreflexión, centrada en la propia práctica. Estos momentos deben prepararse con antelación mediante el uso de técnicas encaminadas a la reflexión colectiva, y es imprescindible recoger los resultados de los mismos en forma de conocimientos generados sobre la propia práctica para que no se pierdan (Melero, 2018, p. 265).

De esta manera, podremos visibilizar parte de los aprendizajes tácitos, latentes, y quizá evaluarlos. La reflexividad relacional también arrojará luz sobre las maneras en las que se van sosteniendo las vinculaciones de todas las personas implicadas en la propuesta de Aprendizaje-Servicio correspondiente. Explicitar la calidad y ética relacional en los proyectos será un ejercicio pedagógico esencial, pudiendo repensar las conexiones y desconexiones y, además, sus contagios, es decir, aquello que fluye y se transfiere (o no) a través de ellas (Christakis y Fowler, 2009). La relación pedagógica debería ser una preocupación del equipo educativo –aunque no solo– que abarque dentro de ella a todas las personas participantes en el proyecto de Aprendizaje-Servicio, mirando con peculiar interés el desarrollo de los y las estudiantes, pero entendiendo que los aprendizajes serán necesariamente multidireccionales y que se trata de una situación educativa en la que el compromiso con la justicia social deberá comenzar en la propia figura de los y las educadoras, ofreciendo un *saber estar* y un *saber ser* –además de un *saber hacer*– (März, 2009) en el que los fines no podrán justificar todos los medios. En este sentido, aprendizaje y servicio, desde una perspectiva ética, quedarán estrechamente comprometidos y condicionados entre sí.

3. ¿...Y QUÉ SERVICIOS?

¿En qué consiste el servicio en los proyectos de Aprendizaje-Servicio? ¿Cómo enfocar un servicio de manera pedagógica? ¿Qué valores debemos asociar al servicio en nuestros proyectos de Aprendizaje-Servicio? A continuación, trataremos de clarificar el término “servicio” y los marcos teóricos que lo sostienen para contribuir así a mejorar la visión y el desarrollo de los proyectos de Aprendizaje-Servicio desde un enfoque humanista. Dentro

del binomio conceptual que abordamos en este trabajo, el servicio juega un papel esencial modulando y dando densidad a las prácticas educativas. Como recuerda Tapia (2010, p. 50) en este marco tan variado y complejo, la cuestión del lenguaje no es un tema menor; en el caso del castellano, “servicio” no es automáticamente sinónimo de “solidaridad”. Para ella, añadir la solidaridad supone añadir un sentido más cercano al contenido profundo de la pedagogía del Aprendizaje-Servicio. Por ello, para aclarar su sentido y significado contrapone una serie de conceptos: solidaridad, servicio y fraternidad frente al asistencialismo o la promoción social. A continuación, trataremos de esclarecer este campo semántico, tratando de identificar la red conceptual que se relaciona con la noción de servicio.

En efecto, es sabido que la noción de Aprendizaje-Servicio no es uniforme y que existe una amplia diversidad conceptual en este campo. De ahí que en América Latina y algunas regiones europeas se haya popularizado la noción de Aprendizaje-Servicio Solidario por cuanto el calificativo “solidario” ayuda a esclarecer y modular el significado que se le atribuye al “servicio”. Como aclara Tapia (2010), en nuestra definición hemos querido asociar la precisión del servicio “solidario” porque entendemos que la propuesta del Aprendizaje-Servicio encierra una concepción de la sociedad y de la persona humana centrada en la solidaridad y la búsqueda de un mundo más justo y fraterno. A continuación, trataremos de clarificar conceptualmente su significado, así como el sentido pedagógico que debemos atribuirle.

En general, desde el punto de vista del servicio se ha prestado atención a la dimensión didáctica, esto es, cómo incide particularmente en el desarrollo de valores, compromiso cívico o la educación del carácter. También desde la dimensión del servicio se ha prestado atención a su recepción en la comunidad, esto es, a su impacto social. En lo que sigue vamos a analizar más ampliamente el significado y alcance del servicio desde un enfoque pedagógico; analizando tanto sus sentidos y significados, como sus fundamentos antropológicos e implicaciones para el proceso educativo. En suma, por qué el servicio (en los proyectos de Aprendizaje-Servicio) puede merecer el calificativo de educativo y qué implicaciones tiene.

3.1. EL SERVICIO DESDE SU SIGNIFICADO LINGÜÍSTICO

La idea de servicio es el segundo de los pilares que sostienen el enfoque del Aprendizaje-Servicio. En general, entendemos que el servicio es “algo que se hace a favor de otro”. En primer lugar, veremos en detalle su significado lingüístico para extraer aquellas características que mejor delimitan a qué nos referimos cuando hablamos, en general y popularmente, de servicio.

Según el diccionario de la Real Academia, el servicio es la “acción y el efecto de servir” (1), pero también “el conjunto de criados o sirvientes” (2). Otras acepciones nos hablan del servicio como “culto religioso” (4); “mérito que se adquiere sirviendo al Estado o a otra entidad o persona” (5); “favor que se hace a alguien” (7); “organización y personal destinados a cuidar intereses o satisfacer necesidades del público o de alguna entidad oficial o privada” (16); “función o prestación desempeñadas por organizaciones de servicio y su personal” (17). Para completar este acercamiento a su red conceptual, debemos recordar que servicio viene del latín *servitium* que significa “esclavitud o servidumbre”.

Como verbo, esto es, “servir”, supone “estar al servicio de alguien” (1) y proviene del latín “*servīre*” y también significa “estar sujeto a alguien por cualquier motivo haciendo lo

que él quiere o dispone” (2); “dicho de un instrumento o de una máquina: ser a propósito para determinado fin” (3); “aprovechar, valer, ser de utilidad”; “dar culto o adoración a Dios y a los santos, o emplearse en los ministerios de su gloria y veneración” (13); “obsequiar a alguien o hacer algo en su favor, beneficio o utilidad” (14); “querer o tener a bien hacer algo” (19).

De lo dicho anteriormente podemos extraer, ya a continuación, algunas consecuencias, al menos preliminares, que nos inician en el análisis propuesto. En primer lugar, las definiciones de servicio muestran que se trata de una realidad heterónoma o dependiente, no autónoma. Quien está al servicio nunca es del todo “independiente”, sino que “depende” de otro/s. Por tanto, paradójicamente y más allá del aprendizaje de la autonomía (Bárcena y Melich, 1999), el servicio da cuenta de esta “heteronomía” y puede ser una oportunidad para el aprendizaje de la “interdependencia” humana.

El servicio implica, entonces, una relación, al menos, entre dos o más entidades o agentes. En algunos casos el conocimiento y las competencias aprendidas se prestan a la comunidad o colectivo con el que se trabaja o se pone a disposición de la resolución del problema. Por tanto, el tipo de relación que se establece entre los agentes será pedagógicamente importante. Puede ser horizontal, vertical, asimétrica, en red, etc. Por otro lado, el servicio también se relaciona con la noción de “utilidad”: “servir para algo”. Esta noción de utilidad puede introducir la pedagogía del aprendizaje-servicio en una lógica instrumental y pragmática. En el servicio debemos distinguir esta dimensión instrumental de otra lógica más amplia, práctica y ética que nos obliga a preguntarnos por el sentido y la intencionalidad de nuestras acciones. Por último, algunas acepciones implican o dan a entender que el servicio puede tratarse, bajo ciertos supuestos, de una acción obligatoria.

3.2. LA IDEA DE SERVICIO DESDE LA ÉTICA SOCIAL: FRATERNIDAD Y SOLIDARIDAD

¿Qué pretendemos transmitir pedagógicamente con el servicio? ¿Qué significados o valores entran en juego junto al servicio que proponemos? ¿A quién y por qué beneficia el servicio realizado? Estas son sólo algunas de las preguntas que pueden ayudarnos a definir un tipo de servicio que resulte ética y educativamente relevante. Ético porque, como veremos, el servicio no sólo transmite valores y forma el carácter, sino que debe realizarse conforme a unos principios éticos, morales y educativos; porque si el servicio (por muy necesario o relevante que sea para la comunidad) no está en relación con lo educativo, se fractura el proyecto de Aprendizaje-Servicio. De igual forma que no llamamos educativo a cualquier tipo de aprendizaje, tampoco cualquier servicio, sin más, contribuirá al desarrollo pedagógico adecuado del proyecto. A continuación, veremos aquellos conceptos que nos pueden ayudar a enriquecer, fundamentar y encauzar nuestras concepciones de servicio.

En un sentido social, el servicio se entiende como una acción solidaria y desinteresada a favor de la comunidad (Batlle, 2009). Para muchos que profesan un credo religioso, y también para muchas personas sin convicciones religiosas, el servicio es un concepto clave para el desarrollo de una ética social y cívica por cuanto supone de gratuidad, responsabilidad, respeto y cuidado del otro. Un enfoque que nos ayuda a clarificar y ampliar el significado de la noción de servicio es aquel que podemos reconocer en la ética social católica o la doctrina social de la iglesia (DSI).

Desde la radiografía que realiza Benedicto XVI en torno a la idea de “emergencia educativa” se puede transitar hasta la respuesta que ofrece Francisco en forma de “Pacto

educativo global”. A la intención de formar personas sólidas, capaces de colaborar con los demás y dar sentido a la propia vida (Benedicto XVI, 2008) se suma aquella de “formar personas maduras, capaces de superar la fragmentación y contraposición y reconstruir el tejido relacional para una humanidad más fraterna” (Congregazione per l’Educazione Cattolica, 2020, p. 26), “disponibles a ponerse al servicio de la comunidad” (p. 29). Este “servicio” desde la idea de responsabilidad se orienta, sobre todo, “a difundir un nuevo modelo respecto al ser humano, la vida, la sociedad, y la relación con la naturaleza” (Francisco, 2015, p. 215). Justo en el “*instrumentum laboris*” (Congregazione per l’Educazione Cattolica, 2020) se profundiza en una noción de fraternidad particular:

Introducirla en los procesos educativos significa reconocerla como un dato antropológico de base, a partir del cual injertar todas las “gramáticas” principales y positivas de la relación: el encuentro, la solidaridad, la misericordia, la generosidad, pero también el diálogo, la confrontación y, más en general, las diversas formas de reciprocidad (...) Originalmente, la vida humana es un hecho recibido que no tiene su origen en nosotros mismos (p. 39 y ss.).

Ya Juan Pablo II (1987), en la *Sollicitudo Rei Socialis*, señalaba que, “la solidaridad no es un sentimiento superficial por los males de tantas personas, cercanas o lejanas. Al contrario, es la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común, es decir, por el bien de todos y cada uno, para que todos seamos responsables de todos” (p. 38).

Desde esta perspectiva, se sea o no creyente, el servicio se orienta intencionalmente a descubrir esta responsabilidad común y recíproca que tenemos de forma ineludible, en tanto que miembros de la misma comunidad humana: la humanidad. Este reconocimiento de la interdependencia humana nos lleva a una ética del cuidado, de la responsabilidad, no sólo con el “hermano” sino también de la “casa común”. Una ética de la generosidad y de la gratuidad como contrapartida al interés y para hacer frente a la noción de utilidad que se ha adueñado de las instituciones docentes (Ordine, 2013). Por tanto, el servicio desde la perspectiva de la fraternidad y la solidaridad es una forma respetuosa de cuidado del otro; una ética cívica apropiada que podemos transmitir desde las instituciones docentes.

3.3. EL SERVICIO EN PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

3.3.1. Enriqueciendo el significado pedagógico de la noción de servicio

¿Por qué el servicio es relevante para la práctica educativa? ¿Cómo podemos conceptualizar el servicio para que sea pedagógicamente valioso? Hasta ahora, hemos podido ver parte de la amplia diversidad de sentidos y conceptos afines al de “servicio”, los cuales enriquecen y ofrecen múltiples formas de realización en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Incluso cómo entender el servicio desde una clave antropológica. A partir de lo dicho hasta el momento, ya contamos con elementos suficientes como para justificar o fundamentar el servicio desde una perspectiva pedagógica. Así, los argumentos justificativos se han agrupado, según Batlle (2009, p. 75) en cuatro perspectivas: la antropológica, la política, y la propiamente educativa. A ellas se le suma, como hemos visto antes, aquella ética que, a su vez, puede fundamentarse -o no- en las convicciones religiosas.

Son varios los conceptos que pueden ayudarnos a explorar pedagógicamente la noción de servicio. Cada uno enriquece, matiza o modula pedagógicamente la intencionalidad que otorgamos al servicio. Por ejemplo, Tapia (2010, p. 97) distingue entre diversos términos, tales como, acción social, compromiso comunitario, asistencialismo, asistencia o protección social. Por ejemplo, la promoción social tiene que ver con la capacitación para que las propias personas vulnerables o en riesgo de exclusión logren vencer esa situación limitadora. En efecto, la asistencia social o el asistencialismo pueden ser fundamentales realizados de forma concreta y puntual pero no tanto si se sostienen en el tiempo. Los proyectos pueden ser asistenciales en un primer momento, pero deben tender a la promoción social. Entre uno (asistencialismo) y otro (promoción social) existen ciertas diferencias. Sobre todo, de tipo temporal, ya que los primeros se centran en necesidades emergentes o puntuales y los segundos atienden problemas estructurales; unos, por ejemplo, distribuyen bienes o productos materiales mientras otros fomentan e inician procesos y capacitan a la población para desarrollar acciones; en el primer caso los/as destinatarios/as son “sujetos” pasivos que reciben una ayuda material, mientras que cuando se inician procesos se empodera a los agentes de forma activa y corresponsable.

El servicio se puede articular pedagógicamente desde la noción genérica de “necesidades sociales”. Noción que acoge ampliamente conceptos como problemas, desafíos o retos sociales. Estas “necesidades sociales” están ligadas a lo que se considera útil y positivo para el desarrollo personal y la integración social y tienen que ver con los mínimos que una determinada sociedad considera imprescindibles para conseguir una cierta calidad de vida (Gijón-Casares, 2009, p. 54). Considerar la noción de necesidades o de “capacidades”, por ejemplo, si seguimos las propuestas de Nussbaum (2012), nos vincula o conecta con otros conceptos fundamentales, desde una perspectiva ética del Aprendizaje-Servicio, como son los derechos humanos y la dignidad de la persona. En efecto, podemos leer las necesidades básicas en términos de satisfacción y realización de los derechos humanos a través de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (Vega Gutiérrez, 2017). Algo éticamente efectivo, por cuanto nos aleja de posturas adoctrinantes, incluso manipuladoras, a la vez que nos acerca a enfoques de compromiso moral del docente con su quehacer educativo.

Por otro lado, también se han identificado aquellos valores que derivan del servicio, tal y como han observado Martín García *et al.* (2021). Dichos valores son aquellos que pretenden concienciar de las necesidades: la indignación y el compromiso. Y a partir de ello, las tareas a desarrollar son, entre otras: cuestionar las causas de los sucesos; contrastar la “realidad” con lo que consideramos que debería ser; detectar situaciones de injusticia; definir un reto accesible; estar dispuesto a implicarse... Esta perspectiva del docente es importante, ya que le ayuda a situarse en una posición de compromiso moral con su quehacer docente; un punto de equilibrio difícil cuando se afrontan situaciones que pueden ser controvertidas moralmente. En efecto, ¿Cómo puede el educador, la educadora, acercar o ayudar a los y las estudiantes a relacionarse con las necesidades sociales sin instrumentalizarlas desde la lógica de la evaluación? En el cuadro siguiente se ofrecen algunas pistas:

Tabla 1. Las necesidades sociales desde una perspectiva docente

Descubrimiento de necesidades		Comprensión de necesidades		Acciones legítimas
Abrir los ojos	Abrir el corazón	Empatía	Social y política	Retos cívicos
Listados de preguntas Análisis de prensa Encuestas Ejercicios de clarificación Encuentros con entidades y ONGs Debates		Análisis de casos Presentación de testimonios y experiencias Ejercicios de simulación Novelas, cuentos, narraciones, Películas, Reportajes periodísticos Documentales Trabajos de investigación		Acciones colectivas Acciones posibles Acciones solidarias Acciones reflexivas

Nota. Fuente: Gijón-Casares (2009, p. 69).

3.3.2. El servicio como criterio pedagógico

Aparentemente, la dimensión que debe “dar el tono” pedagógico en el Aprendizaje-Servicio debería ser, precisamente, el aprendizaje. Se trata, a primera vista, de aquello más cercano al fenómeno educativo. Sin embargo, la intencionalidad pedagógica del servicio es clave para reconocer como tal un proyecto de “Aprendizaje-Servicio”. Es sabido que en educación sólo se aprende aquello que se practica, aquello de lo que podemos hacer una experiencia.

Pero, qué tipo de experiencia o práctica es más cercana al Aprendizaje-Servicio. Esta idea es importante porque también nos ayudará a diferenciar en los procesos educativos cuándo son “pedagógicos” y cuando “comerciales” (como “modas pedagógicas”). En efecto, aquellos enfoques comerciales entienden lo educativo más como un producto o resultado externo que como un proceso. De ahí también que la noción de utilidad y la lógica instrumental sea más visible en este tipo de procesos que en los verdaderamente pedagógicos, que están basados en una lógica práctica o ética. Y ello porque la lógica instrumental es más permeable a las exigencias mercantiles que a las exigencias de la razón práctica. Este es el motivo por el que en algunos casos la idea de experiencia se puede asemejar más a la noción de “experiencia de cliente”, emotivista y propia de los ámbitos comerciales, que a la idea de “experiencia pedagógica” o una “experiencia ética” (Bárcena y Melich, 2000). Dicho de otro modo, una experiencia que está más cercana al hecho de abrir una caja de *iPhone* que a la de realizar un acto de generosidad, por ejemplo.

Desde los principios enunciados (solidaridad y fraternidad) la visión del servicio no es (o no debería ser) tanto asistencialista como transformadora y renovadora. Desde estos principios, el Aprendizaje-Servicio debería promover nuevas miradas hacia uno mismo y hacia los otros, hacia la comunidad y los problemas y necesidades tanto locales como globales. Por este motivo podemos decir que el servicio basado en la fraternidad es también precursor de un humanismo solidario (Congregación para la Educación Católica, 2017).

Por otra parte, en los proyectos de Aprendizaje-Servicio, el servicio constituye la experiencia práctica que los y las estudiantes realizan. Es una acción que responde a unas necesidades o problemáticas reales. Además, el servicio también debe facilitar la aplicación de los conocimientos “aprendidos” o el desarrollo de competencias, así como realizarse en un contexto de diálogo y colaboración con los beneficiados. Aquí también encontramos matices relacionados con los conceptos que hemos barajado antes. Por tanto, no se trata sólo de realizar un servicio *para* sino un servicio *con y/o junto a*. En este sentido, la noción de servicio debería generar un “marco ético de referencia para el desarrollo del servicio” que atienda a los siguientes elementos:

- Identificar y definir el colectivo beneficiario y/o el problema social al que se atiende (¿cómo llegamos a esta definición? ¿Desde que corrientes o enfoques teóricos? ¿Cómo realizamos el primer contacto?).
- Individualizar el tipo de acciones solidarias que compondrán el servicio. ¿Cómo se ponen en marcha los procesos y las acciones? ¿Qué papel jugarán los agentes, estudiantes y las personas beneficiarias en el proceso?
- Definir qué tipo de servicio se realizará: directo; indirecto; de “*advocacy*” o de investigación; y desde qué modalidad: ¿presencial, virtual, mixta?
- Establecer qué tipo de alianzas y relaciones se desarrollan con las personas beneficiarias, con organizaciones de la sociedad civil o/y administraciones públicas.
- Definir la orientación y fundamentos éticos que le damos al proyecto. Por qué se proponen unos valores y no otros; qué significados le atribuimos al servicio, etc.
- Definir el impacto social esperado y obtenido más allá de los elementos cuantitativos. Establecer el tipo de transferencia de conocimiento con valor social que se realiza a través del proyecto de Aprendizaje-Servicio. ¿Cómo se han mejorado las condiciones de la comunidad? ¿Cómo se ha dado respuesta a la problemática? ¿Podrá sostenerse en el tiempo, se han co-construido las herramientas para ello?

Por otra parte, la relación educativa que se establece en el Aprendizaje-Servicio tanto entre docente y estudiantes como entre éstos/as y las personas beneficiarias es importante. En general, consideramos que el servicio aporta a la relación educativa una reconsideración de la noción de autoridad, en términos de asimetría. En efecto, dadas las características de los agentes, el estudiantado y las personas beneficiarias se suelen encontrar en una relación asimétrica. Ahora bien, la asimetría no significa estar sometido al poder de la autoridad, sino que la “autoridad”, para ser educativa, se pone al servicio de los agentes. Sería tan erróneo pensar que la igualdad en las relaciones elimina las diferencias entre los agentes como que la asimetría sólo puede establecer relaciones de poder. Como hemos visto, el servicio interviene en la relación educativa para resignificar la asimetría y la autoridad. Si tradicionalmente se ha caracterizado la relación educativa como una relación de ayuda, podemos ir más allá y decir que es también una relación de servicio. Así la disposición para el servicio devuelve la autoridad a su significado etimológico originario (del latín: *auctoritas*, cuya raíz es *augere* “*aug*”, que significa aumentar, hacer crecer, por ello esta raíz ha dado lugar, por ejemplo, a palabras como augurio, aumentar, autor, autoridad), que también coincide con su significado propiamente pedagógico, esto es, como alguien que facilita, favorece que algo crezca, mejore y prospere.

Dicho de otra forma, quien mantiene una relación asimétrica basada en el poder se servirá de las otras personas; quien mantiene una relación asimétrica basada en la autoridad servirá a éstas, tratando de beneficiarlas, esto es, buscar su bien y no tanto el propio. Una es manipuladora; la otra, educativa. En suma, la relación de servicio en el contexto de los proyectos de Aprendizaje-Servicio también deberá ser un tipo de relación educativa, con sus mismas características y atribuciones.

4. CONCLUSIONES INCONCLUSAS PARA SEGUIR PREGUNTANDO(NOS)

El artículo ensayístico presentado en estas páginas ha tratado de plantear interrogantes, de manera no exhaustiva, que ayuden a cuestionar el Aprendizaje-Servicio, principalmente desde una perspectiva ética, a partir de la focalización en sus dos anclajes esenciales: la pedagogía y la relación solidaria y fraterna. Conviene, a veces, realizar una “parada” para preguntarse también por aquellas cuestiones aparentemente más obvias o amplias (*¿qué aprendizajes, qué servicios...?*), sobre todo para evitar ciertas inercias que nos pueden llevar a vaciar de contenido transformativo algunos conceptos pedagógicos que, según el momento y el lugar, puedan estar “de moda” (Carrier, 2017). Se ha tratado, entonces, de realizar una limitada contribución al mantenimiento del debate acerca del sentido, o los múltiples sentidos, del Aprendizaje-Servicio.

Como decíamos, estas reflexiones surgen principalmente pensando el Aprendizaje-Servicio desde las instituciones de educación superior, dada la vinculación y trayectoria de los autores. Sin embargo, confiamos en su aplicabilidad a otras etapas y espacios educativos. En este sentido, las universidades tienen un compromiso evidente en términos de responsabilidad social (EHEA Rome Ministerial Conference, 2020) que, aunque no hemos considerado necesario defender en este artículo, conecta directamente con las posibilidades que plantea el Aprendizaje-Servicio. Este enfoque y propuesta metodológica que nos ocupa necesitará que sigamos haciéndonos esas preguntas fundamentales para movilizar un diálogo colectivo, ya que, como afirman Pérez *et al.* (2018) sobre las condiciones para la movilización del conocimiento desde las universidades:

No es suficiente con la construcción de nuevos procesos o nuevas estructuras, es necesario, sobre todo, un cambio en la manera de ver y actuar en el contexto de su realidad. Una transformación en percepciones y prácticas, incluyendo costumbres, hábitos, valores, que se traduzcan en la construcción y apropiación de nuevos esquemas regulatorios en los planos ético, social y jurídico. Esto es, un cambio en la cultura, sin el cual, los planes, los programas, las políticas y las normas difícilmente lograrán transformar las prácticas individuales y organizacionales. La complejidad de los problemas sociales demanda un mayor compromiso de los académicos y de las universidades para lograr impactos sociales (p. 109).

De ahí nuestro énfasis en que uno de los primeros aprendizajes debería ser conocer nuestra mirada sobre el mundo, consensuando el tipo de transformaciones a las que orientar la praxis educativa a través del Aprendizaje-Servicio. Para ello, será importante preguntarse por los elementos centrados en la comprensión del servicio que podrán limitar la potencialidad pedagógica. Siguiendo a Tapia (2010, p. 98) se pueden identificar tres limitaciones.

En primer lugar, la ideologización del servicio. Debemos cuestionarnos si el servicio responde más a intereses ideológicos particulares o al compromiso con la dignidad de las personas y su potencial educativo. A pesar de que no son razones excluyentes, sí puede afectar el orden o la prioridad en la que se colocan. Vimos cómo Deeley (2016) se preocupaba por las limitaciones de ofrecer visiones demasiado estrechas, o cerradas, de justicia social, ya que ésta puede ser entendida de una manera amplia por el estudiantado y por las personas junto a las que llevamos a cabo las propuestas educativas. La ideologización del servicio podría llevar aparejadas actividades de crítica política o en las que el compromiso no sea tanto con la dignidad de las personas a las que se dirige el servicio, como con la ideología que lo sostiene. En estos casos la noción de justicia social se aborda no desde marcos de comprensión amplios sino desde enfoques ideológicos particulares que pueden, de un lado, limitar el potencial pedagógico del servicio al convertir el proyecto de Aprendizaje-Servicio en un elemento proselitista. En todo caso, asumiendo que toda propuesta educativa parte de una posición ideológica más o menos definida, lo que queremos enfatizar es la importancia de configurar de manera conjunta ese “cómo queremos vivir”, manteniendo una postura crítica también con las propias tentativas de respuesta.

Si este primer límite tenía que ver con la “densidad ideológica” del servicio, otro límite que señala Tapia es la escasa relación entre solidaridad y el aprendizaje, esto es, que el servicio no llegue a ofrecer un contexto suficiente para que los y las estudiantes puedan desarrollar sus aprendizajes ni tampoco ofrecer un horizonte de apoyo suficiente o a la altura de las necesidades y aspiraciones de las personas junto a quienes se construye la propuesta. Esto puede ser, a veces, producto de otro de los límites que señala Tapia: el escaso o nulo contacto que se tenga entre todas las personas implicadas en la relación de servicio o acción solidaria. Por ejemplo, podemos correr el riesgo de convertir la necesidad en una abstracción y disminuir así la conexión con las personas que lo sufren. O podemos centrarnos tanto en la necesidad, teóricamente, que disminuyamos los lazos de compromiso con quienes la sufren de manera más directa o urgente. Esto puede ser debido también a que las acciones sean excesivamente puntuales y esporádicas. Otro riesgo puede venir por la parte opuesta: que el proyecto esté enfocado demasiado en la acción y no esté bien previsto el espacio de reflexión sobre la práctica, para que ésta pueda convertirse en praxis significativa y transformadora para todas las personas involucradas.

Son límites acerca de los que es preciso reflexionar para que el servicio responda a la intencionalidad pedagógica crítica y no a otro tipo de intereses. Pero entonces... ¿qué aporta el servicio a los proyectos de Aprendizaje-Servicio? A nuestro juicio, de un lado, ayuda a visualizar las implicaciones ético-pedagógicas que tiene la noción de fraternidad, como hemos explicado. De otro lado, el servicio nos ayuda a concretar y plantear con realismo la unidad del fenómeno educativo: una educación integral. Por este motivo, el servicio nos acerca a una educación renovadora y transformadora de la sociedad porque nos lleva a mirar de forma crítica la realidad y sus opacidades, donde la crítica no es tanto una crítica eminentemente ideológica sino una mirada capaz de analizar la realidad desde un enfoque basado en un compromiso cuestionador con la dignidad humana. Pedagógicamente ese reconocimiento de la dignidad conllevará intentos de contribuir a una realización efectiva de los derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnanz, L., Caballero, J., Hernández, L., Martín, P. & Villasante, T.R. (2020). *Estrategias transformadoras: Cómo potenciar la creatividad colaborativa desde los movimientos y procesos sociales*. Red CIMAS.
- Bárcena, F. & Melich, J. C. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista Española de Pedagogía*, (279), 465-484. Recuperado de: <https://bit.ly/3sJiNCz>
- Bárcena F. & Melich, J. C. (2000). *Educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig Rovira (Coord.). *Aprendizaje-Servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Graó.
- Belavi, G. & Murillo, F. J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34. <https://doi.org/10.15336/riejs2016.5.1>
- Benedicto XVI (2008). *Mensaje del Santo Padre Benedicto XVI a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación*. Recuperado de: <https://bit.ly/2UHvIsa>
- Carrier, N. (2017). How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, 59(2), 228-240. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310418>
- Chiva, O., Gil, J., Corbatón, R. & Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (2), 70-94. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.4>
- Christakis, N. A. & Fowler, J.H. (2009). *Connected*. Back Bay Books.
- Congregación para la Educación Católica (2017). *Educar al humanismo solidario*. San Pablo.
- Congregazione per l'Educazione Cattolica (2020). Messaggio per il lancio del patto educativo. En A. V. Zani (a cura di) *Patto educativo globale*. San Pablo.
- Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- EHEA Rome Ministerial Conference (2020). *Advisory Group on Social Dimension. Final report*. Recuperado de: <https://bit.ly/3wV4Ger>
- Francisco. (2015). *Laudato si*. Recuperado de: <https://bit.ly/3phZlRA>
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Random House.
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. & Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno Editores
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- García-Gutiérrez, J., Fuentes, L. & del Pozo, A. (2018). Promoción de la competencia ética y el compromiso cívico y su evaluación en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz-Corbella y J. García Gutiérrez (Eds.). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 117-134). Narcea.
- García-Gutiérrez, J. & García Amilburu, M. (2020). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Narcea.
- Gijón-Casares, M. (2009). Aprendizaje-Servicio y necesidades sociales. En J. M. Puig Rovira *Aprendizaje-Servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Graó.
- Gil Cantero, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la Educación*, (20), 25-44. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/71796>
- _____. (2011). Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre teoría y práctica educativa. *Teoría de la Educación*, 23(1), 19-43. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/121615>

- Gil Jaurena, I., Mata, P. & Aguado, P. (2018). *Ciudadanías. Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y propuestas educativas*. UNED.
- Heras-i-Trias, P. (2008). La acción política y la acción comunitaria. En P. Heras-i-Trias (coord.). *La acción política desde la comunidad* (pp. 15-38). Graó.
- Hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Juan Pablo II. (1987). Sollicitude Rei Socialis. Recuperado de: <https://bit.ly/33y2BLS>
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz/ Gernika gogoratu.
- Malik, B. & Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, (47), 15-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M. & Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del Aprendizaje-Servicio. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 12-22. Recuperado de: <https://bit.ly/3jgiADA>
- Martínez, L. (2020). *Utopía no es una isla*. Espiskaia.
- März, F. (2009). *Introducción a la Pedagogía*. Ediciones Sígueme.
- Mata, P. (2011). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural* [Tesis doctoral, UNED]. Repositorio institucional – UNED. Recuperado de: <https://bit.ly/2WhMu1y>
- Melero, H. S. (2018). *Espacios y prácticas de participación ciudadana. Análisis y propuestas educativas desde un enfoque intercultural* [Tesis doctoral, UNED]. Repositorio institucional – UNED. Recuperado de: <https://bit.ly/2ULTgfG>
- Melero, H. S. & Izquierdo-Montero, A. (2021). Educación y transformación social. En P. Mata, H. S. Melero y T. Aguado. *Diversidad e igualdad en educación* (pp. 87-124). UNED.
- Mitchel, 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. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0014.205>
- Nussbaum, N. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Ormaechea Otalora, V. (2021). Cartografiando lo cotidiano. Posibles técnicas sin manual. *Andamios*, 17(44), 85-103. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v17i44.791>
- Pérez, R. Cruz, G.N. & Ponce, O. (2018). Las condiciones y retos para la movilización del conocimiento en México. *Revista Lusófona de Educação*, (39), 97-111. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle39.07>
- Puig Rovira, J. M. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En J. M. Puig Rovira. *Cultura moral y educación* (pp. 87-105). Graó.
- Rodríguez, J. R. (2018). *El análisis político del discurso. Apropiaciones en educación*. Octaedro.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz Editores.
- Singh, J. (2015). Protecting the right to education against commercialization. ONU (A/HRC/29/30). Recuperado de: <https://bit.ly/2XHRQ6T>
- Sotelino-Losada, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L. & González-Geraldo, J.L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding From Academic Publication. *Front. Educ*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.604825>
- SupGaleano. (2015). A manera de prólogo. De cómo llegamos a la Cofa del Vigía y lo que desde ahí miramos. En Comisión Sexta del EZLN. *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I*. Red de Solidaridad con Chiapas - Tinta Limón - América Libre - El Colectivo.
- Tapia; N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema organizativo y las organizaciones sociales*. Ciudad Nueva.
- Vega Gutiérrez, A. Mª. (2017). *Les droits de l'homme dans l'enseignement supérieur: Approches pédagogiques innovatrices à travers l'apprentissage-service et l'apprentissage basé sur les compétences*. Aranzadi-ABDEM.