

El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior¹

Vicente Manzano Arrondo
Universidad de Sevilla

Identidad universitaria

En las cartas fundacionales, en las normativas vigentes y en el imaginario colectivo se acepta extensamente que la universidad cuenta con tres macroactividades fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión. Pueden manejarse con otros nombres e intercambiarse con diversos sinónimos, pero permanecen como el sentido de existencia para la institución universitaria (Morales, 2004; Tapias, 2008).

Afirmar que el aprendizaje, la creación de conocimiento y el servicio a la sociedad son las tres funciones básicas de la universidad no es decantarse por ningún procedimiento concreto para llevarlas a cabo. De hecho, coexisten perspectivas en lucha para utilizar las tres columnas en la construcción de edificios muy distintos. Un análisis histórico y de la situación actual muestra el rostro de tres fuerzas muy claras, que denomino y presento en su versión fundamentalista (Manzano, 2010; Manzano & Torrego, 2009):

1. Cientifismo: la institución debe dedicarse a la ciencia, es decir, a la construcción de conocimiento científico y a la formación de gente de ciencia, con el único interés del placer por saber. Se da forma a disciplinas tradicionalmente aisladas y a un proceso de construcción de microespecialidades. La sociedad no está presente directamente.
2. Politicismo: la institución debe servir a los procesos revolucionarios de transformación social o al alimento de un espíritu nacionalista o patriótico, o a la construcción de un Estado. Es un foro de discusión política que participa en las trincheras de las luchas sociales de arriba a abajo o en sentido opuesto. Las disciplinas se desdibujan orientadas a un objetivo común.
3. Mercantilismo: la institución se debe al tejido productivo, debe trabajar para procurar competitividad a través de una investigación orientada a dar respuesta a las necesidades industriales y financieras, y a una docencia que permita formar la mano de obra cualificada y versátil que requieren los mercados. Las disciplinas se mantienen y alimentan porque se requiere una alta especialización, al tiempo que se potencia el trabajo en equipo interdisciplinar que dé respuestas a problemas reales de producción, gestión, etc.

La lucha se lleva a cabo entre los tres frentes, con más o menos visibilidad. El politicismo se hace visible especialmente en los momentos de convulsión social. Lo que vemos hoy principalmente es una lucha entre cientifismo y mercantilismo, con una victoria creciente de este último, que baña el vocabulario, los discursos, las medidas legislativas, las normativas internas y las preocupaciones cotidianas en el seno de la universidad (Manzano, 2009).

En cualquier caso, estas luchas, unidas a otras dinámicas paralelas, constituyen buena parte de la crisis que vive hoy la institución de Educación Superior. Las crisis, por encima de otros calificativos, constituyen oportunidades muy valiosas. Hacen aflorar los mecanismos invisibles, implican fuertes procesos de concienciación, y llevan a la colisión de valores y visiones. Todo ello es altamente positivo, pues dibuja un campo idóneo para el debate y el aprendizaje, antesalas de construcción de algo mejor.

Si bien mi impresión personal es que la aversión a las crisis está dejando pasar esta oportunidad de construcción colectiva, también es cierto que está facilitando algunos debates colectivos con derivados positivos. Uno de ellos es el renovado interés por la docencia y por la misión de las universidades en la sociedad donde se insertan. Al hilo de estas motivaciones el modelo del Aprendizaje-Servicio (APS) está obteniendo un protagonismo que es difícil de imaginar en otros momentos. Surge como respuesta a una impresión extendida que observa una marcada desconexión entre los problemas de la sociedad y el mundo académico (Ngai, 2006).

¹ Este documento transcribe de forma no literal la conferencia impartida como inauguración de las VI Jornadas de Docencia en Psicología. Universidad de Sevilla, 15 de junio de 2010.

Nociones de aprendizaje servicio

El modelo APS constituye básicamente un ejercicio de unión de aspectos fundamentales que habitan tradicionalmente por separado en las instituciones educativas: las tres funciones de la universidad, la teoría con la práctica, el aula con la realidad, y la formación con el compromiso (Speck, 2001), a lo que Butin (2006) añade también unión entre cognición y emoción. Para Coles (2005), el APS es un método de enseñanza que orienta los asuntos y logros académicos hacia la construcción de ciudadanía a través del servicio comunitario. Lo que permite generar al menos tres beneficios: crecimiento intelectual, desarrollo personal y compromiso social (Ngai, 2006). Es más, no constituye una mera ayuda, sino que “es una parte integral de la siembra de los valores de ciudadanía y de justicia social” (Ransom, 2009:212). Para Martínez (2008), el motivo del APS es procurar al mismo tiempo aprendizaje académico y formación de ciudadanía activa, con fundamentos pedagógicos, sociales y éticos, obedeciendo a la tendencia de promover en las universidades, al mismo tiempo, más calidad y más responsabilidad social.

Los movimientos legales, normativos e institucionales que rondan la transformación de las universidades consideran en todo caso la formación integral. No obstante, la práctica se observa derivada principalmente hacia la formación profesional, descuidando con frecuencia la cívica. El APS viene a solucionar esa ausencia.

Si bien la universidad ha generado mucho material y conocimiento en torno a qué es aprendizaje, no ha hecho lo mismo sobre el asunto del servicio, por lo que el significado de este concepto permanece difuso. Así, se observan con claridad dos concreciones protagonistas, que Speck (2001) denomina filantrópica y cívica. La aproximación filantrópica es sintomática, se plantea el servicio como una actuación precisa para colaborar en la asistencia a un problema concreto. Está muy ligada al voluntariado y es poco crítica. No hay transformación de las condiciones que originan el problema. La aproximación cívica obedece al deber universitario de construcción de ciudadanía, construyendo comunidad, implicación y conciencia ciudadanas. Reaviva la mente de los estudiantes, del profesorado y a la propia institución.

Cuando hablamos de APS nos referimos principalmente a la aproximación cívica. El objetivo del elemento “servicio” es procurar cambios en las estructuras, en los fundamentos o en las dinámicas, de tal forma que la actuación es radical, es decir, apunta a la raíz de los problemas y no queda, por tanto, en una visión y acción de superficie. El impacto del APS debe medirse en términos de aprendizaje de los contenidos curriculares, en términos de formación integral del estudiantado que incluye los aspectos frecuentemente descuidados en la cotidianidad y que atañen a la formación en valores, y en términos de cambio o transformación social respecto a realidades concretas.

“En definitiva, podríamos definir el aprendizaje servicio como una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes.” (Tapias, 2008:43).

Contamos ya con un listado muy extenso de investigaciones y publicaciones que describen las ventajas derivadas de la aplicación del APS. Al leer las ventajas, la impresión más esperable es que se trata poco más o menos que una panacea para todo. Hay que advertir que no es fácil ni inmediato poner en marcha una buena experiencia de APS, por lo que cualquier cosa no es APS. Por ello, es fácil diseñar y realizar actividades que creemos insertas en el modelo, sin estarlo, suministrando ruido en las conclusiones sobre las potencialidades, las ventajas, las limitaciones y los inconvenientes asociados al APS. Más adelante vamos a abordar algunas barreras para su implementación y desarrollo. Pero adelanto aquí dos aspectos: APS genera más trabajo que un modelo más tradicional, pues requiere más coordinación entre más agentes y más complejidad en las situaciones de actuación, junto con más preparación por parte de los participantes. Se observa también que los estudiantes sienten, con no poca frecuencia, que las cosas no son tan sencillas como parecen desde la barrera, por lo que algunas experiencias llevan más a la desmotivación y la frustración que al empoderamiento (Speck, 2001).

Coles (2005) señala que las investigaciones que se llevan a cabo en torno al APS muestran que los estudiantes reducen sus estereotipos raciales y culturales, incrementan su autoeficacia, sentido de la responsabilidad, conciencia de ciudadanía y desarrollo moral,

adquieren habilidades de comunicación y liderazgo, comprenden mejor la complejidad, son más capaces de aplicar sus conocimientos en contextos reales y aumenta la probabilidad de involucrarse en labores de compromiso social tras su graduación. El APS tiene además un impacto positivo en el rendimiento académico, pensamiento crítico y desarrollo cognitivo.

Martínez (2008) señala que el APS lleva a transformar la propia cultura universitaria, acercando la institución a su misión de servicio a la sociedad; es una excelente solución para el reto de formar en competencias que permitan el desarrollo de aplicaciones en contextos reales, pues combina el aprendizaje de contenidos con entrenamiento para movilizar los aprendizajes en contextos reales; potencia los objetivos de aprender a aprender y aprender a emprender, entendiendo emprender no sólo en el ámbito profesional, sino también social y comunitario; y las propuestas de APS son excelentes para la formación en valores, ética y ciudadanía.

Ransom (2009) destaca que el APS mejora el autoconcepto de los estudiantes, ampliando su visión en el mundo y su identidad comunitaria.

El APS no sólo implica un servicio inmediato a la comunidad y una mejor calidad del aprendizaje, sino que diversas investigaciones señalan que su práctica incrementa la robustez moral de los estudiantes y guía la actuación profesional futura, en la línea de mejoras y cambios sociales a medio y largo plazo (Tapias, 2008). Esta facilitación de comportamientos coherentes futuros es una constante en los trabajos que muestran el impacto a largo plazo de las prácticas comprometidas socialmente en la que participan jóvenes (Silva & Martínez, 2007).

Tal vez el trabajo más sistemático realizado respecto a las ventajas que implica el APS sea el realizado por Eyler, Giles, Stenson y Gray (2003), mediante el análisis de cientos de publicaciones sobre los efectos e impactos de programas específicos de APS, desde 1993 a 2000. Destacan que la mayor parte de la literatura sobre el tema centra su atención en los estudiantes, en términos de cómo los programas afectan positivamente a sus resultados personales (eficacia personal, identidad, crecimiento espiritual, desarrollo moral), sociales (reducción de estereotipos, comprensión intercultural, responsabilidad social, habilidades ciudadanas, compromiso con el servicio, efectos perdurables tras la graduación), de aprendizaje (resultados académicos, aplicación de aprendizajes en el mundo real, desarrollo cognitivo, pensamiento crítico, análisis de problemas, comprensión de la complejidad), y de relación institucional (relación con el profesorado, satisfacción con el centro de estudios, continuación de los estudios).

Tres ejemplos de APS en la universidad

La literatura sobre APS es extraordinariamente abundante en ejemplos sobre aplicaciones prácticas. Cualquier selección queda necesariamente sesgada. No obstante, incluyo aquí tres ejemplos concretos que provienen de zonas y disciplinas diferentes, de modo que podamos aterrizar en situaciones concretas.

Ngai (2006), tras diseñar la experiencia entre el profesorado y los líderes de una comunidad, implicó a los estudiantes en 120 horas de servicio hacia personas de la comunidad con necesidades especiales. En las sesiones de clase, los estudiantes iban describiendo la experiencia, las expectativas, las lecciones aprendidas a través del contacto con la realidad, etc. El profesor guía el proceso a través del temario de la materia y ayuda a elaborar síntesis derivadas de las experiencias y de los contenidos teóricos, e incentiva la discusión y la reflexión. Posteriormente, los estudiantes redactan un informe de unas 6 mil palabras describiendo su experiencia e incluyendo los aprendizajes derivados también del trabajo de estudio y de reflexión en el aula. La evaluación del aprendizaje se lleva a cabo tanto en términos académicos como del trabajo social realizado, puesto que participan los instructores académicos y los agentes de organizaciones colaboradoras. La experiencia demostró que, además de logros considerados estrictamente académicos, los beneficios se situaron también en una mayor autoconfianza de los estudiantes y manifestaciones de crecimiento personal, aparición de un sentido de responsabilidad social y de compromiso personal con el cambio.

Tapias (2008) describe una de las experiencias de APS entre las que tuvieron lugar en Argentina a raíz de los acontecimientos que padeció el país en 2001. Un grupo de estudiantes y profesorado de la Universidad de Mar de Plata puso en marcha el "Programa de autoproducción de alimentos" en una zona que sufría un desastre económico y social. Años después, se contaba

ya con una red de más de cien huertas comunitarias, granjas, viveros, etc. No sólo se había garantizado la subsistencia de 460 familias y el suministro de 60 comedores sino que se iniciaban actividades comerciales con los excedentes.

En Manzano (2010) describo someramente la experiencia de APS que realicé con estudiantes de una asignatura de análisis de datos en psicología. El temario implicaba el aprendizaje del sentido de la estadística y de técnicas concretas para obtener información a partir de datos cuantitativos. El primer día de clase se proyectó en el aula una película sobre el problema de la vivienda que sufren muchas familias sin posibilidades de cubrir la necesidad de un techo a partir de las lógicas del mercado. El segundo día, los protagonistas del vídeo (mayoritariamente, mujeres mayores) y su directora visitaron el aula y conversaron con el estudiantado sobre el asunto. Los estudiantes descubrieron una realidad muy cercana (un barrio a unos doscientos metros de la facultad de psicología) y quedaron sensiblemente motivados en ello. Tras algunas reuniones de concreción con la comunidad, se dio forma a un cuestionario que recogía las necesidades de información que estas personas sentían respecto a las actitudes del resto del vecindario. Los estudiantes salieron a la calle y aprendieron cómo se lleva a cabo un muestreo en la práctica. El temario de la asignatura se abordó íntegro con la motivación de dar respuesta a las necesidades de información de la comunidad mediante en análisis de datos del cuestionario. Los estudiantes contaban con una alta motivación para comprender el significado de las técnicas, que ya no habitaban sólo en el terreno del temario. Los resultados se presentaron en la comunidad, donde se abrió un debate en torno a la utilidad de la investigación y a la relación entre los hallazgos encontrados por los estudiantes y la realidad experiencial del barrio.

Resistencias universitarias al APS

Se le critica al APS principalmente tres cosas: es adoctrinamiento, requiere mucho trabajo y, además, no hace falta porque ya tenemos actividades de voluntariado (Speck, 2001). La primera y tercera crítica tienen respuesta contundente. Frente a la segunda, no puedo añadir nada. Sencillamente es cierto. No obstante, tenemos la propiedad de nuestro tiempo. Si el diseño y aplicación de APS es un placer, trabajar con este modelo implica entonces un aumento de tiempo requerido, pero tiempo placentero. Tal vez no sea una mala elección.

¿Qué ocurre respecto al adoctrinamiento y con el voluntariado?

Existe una creencia generalizada según la cual los estudiantes universitarios son adultos que no requieren una formación específica en valores. Esta creencia casa perfectamente con el marco ideológico que defiende la posibilidad de una actividad educativa sin la mediación de valores. Es curioso, pero muchas de las personas que defienden estos extremos asumen sin problemas las directrices europeas que establecen la educación integral a lo largo de toda la vida, y el tratamiento del pensamiento crítico, de la opinión, de la reflexión y del compromiso social en el seno de la universidad. En el caso de la educación específica para adultos, la formación en valores y la conexión entre los comportamientos locales y los antecedentes y consecuentes globales constituyen un pilar fundamental que también se ha trabajado mediante procedimientos similares al APS (Mayo, Gaventa & Rooke, 2009).

La formación integral que se menciona en las principales normativas sobre la universidad requiere a la ética mediante tres dimensiones: “Una, la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; dos, la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes, y tres, la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados en tanto que personas” (Martínez, 2008:12). Como indica el mismo autor, la primera se acepta como indicador de calidad, la segunda va entrando poco a poco, mientras que la tercera se considera relegada a los procesos formativos preuniversitarios. Así, el profesorado tiende a reconocer la importancia de estos aspectos, pero también a considerarlos fuera de su responsabilidad.

Podemos acudir a una ingente producción académica que discute seriamente los dos presupuestos mencionados: ni es cierto que la educación pueda estar libre de valores, ni la formación universitaria debe apartarse de ello al entender que los estudiantes son adultos que no requieren abordar estas cuestiones. No obstante, en lugar de acudir a la literatura específica, intentaré abordar la cuestión acudiendo al marco normativo: podemos discutir cuanto queramos, lo

que está fuera de discusión es que la legislación vigente y las iniciativas de mayor rango internacional llaman a la universidad al compromiso social, a la formación de ciudadanía, a la creación de opinión y a la reflexión de naturaleza ética, aspectos que no hacen más que abundar en la constatación de que la creación de buena parte de las universidades contó con la intención explícita de participar en la construcción de justicia social, con éste u otro vocabulario (Cunningham, 2007). A modo de ejemplo, creo de especial interés las dos iniciativas de mayor envergadura.

En 1998, la fecha de arranque del Espacio Europeo de Educación Superior mediante la Declaración de La Sorbona, también en París tuvo lugar un encuentro de grandes dimensiones: la UNESCO organizó un trabajo descomunal con miles de asistentes de cerca de 200 países, representados por sus autoridades de mayor rango en materia de universidades. Además de cinco volúmenes, se publicó la Declaración Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998). En el artículo 2 puede leerse :

“Los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán:

1. Preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual.
2. Poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar.
3. Reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención.
4. Utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO.
5. Disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas.
6. Aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.

El texto aborda explícita y directamente problemas como la pobreza, la paz, las desigualdades... Y no se queda solo. Si bien se ha discutido y sigue discutiéndose mucho en torno a las intenciones y los efectos derivados del Espacio Europeo de Educación Superior (Andres & Manzano, 2004), el EEES se hace eco de cierta sensibilidad prosocial directa cuando habla de promoción de la paz, tolerancia y entendimiento mutuo (Lisboa, en 1997), consolidación de la ciudadanía europea compuesta por ciudadanos con conciencia de los valores compartidos (Bolonia, en 1999), realización personal y educación con significado social y hacia la ciudadanía (Salamanca, en 2001), fomento de una sociedad civil más fuerte (Graz, en 2003), preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, promoción de la cohesión social y reducción de las desigualdades (Londres, en 2007) y, de nuevo, preparación de los estudiantes para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática (Lovaina, en 2009).

Cuando he abordado tanto los asuntos de valores, ética o compromiso social de la Educación Superior, como el APS ante el profesorado universitario, el principal problema no ha sido la resistencia, sino la confusión. Parece existir cada vez más una conciencia de servicio a la sociedad que consigue ceñirse a cuestiones muy concretas relativas al mejoramiento de las condiciones vitales. Lo más relevante, desde mi punto de vista, no es que se abomine de la implicación social como que se confunda el compromiso, el servicio, o el APS casi con cualquier cosa en la que pueda observarse contacto con la realidad extramuros.

Es importante insistir en que cualquier cosa no es APS, aunque se trata de un paraguas muy amplio. Soy consciente de que con esa denominación se ponen en marcha muchas iniciativas que se quedan cortas o son aún más amplias. No existe una especie de *Academia del*

APS como ocurre con la Academia de la Lengua Española que vela por el correcto uso del castellano.

APS implica un paquete de elementos simultáneos. La mera presencia de uno de ellos no implica al conjunto. Así, por ejemplo, aplicar los conocimientos teóricos en contextos reales es necesario pero no suficiente para identificar una actividad de APS. Pensemos, por ejemplo, en un estudiante de psicología clínica que realiza una práctica en un hospital, o en una estudiante de arquitectura que visita una obra de construcción y supervisa la utilización de hormigón. Están aplicando conocimientos en la práctica, pero no están haciendo APS.

Pensemos, por ejemplo, en estudiantes que acompañan a personas mayores en sus casas, dándoles conversación y soporte humano, o en un equipo que construye software para personas con necesidades especiales. Están haciendo un servicio a la comunidad, pero eso no es APS necesariamente.

Para que tenga lugar APS, hemos de observar que el servicio a la comunidad es medible en términos de cambios sociales, de modificaciones en la estructura o en las dinámicas que subyacen a esa comunidad y que alimenta su condición de marginada, olvidada, mísera, problemática... Hay gente con problemas. El APS busca participar en las soluciones y no quedarse en un plano asistencial, aunque muchas experiencias de APS parecen quedarse a ese nivel. Recordemos que no es una labor asistencial, sino construcción de ciudadanía activa y participación en la solución de problemas y no sólo de sus síntomas.

Y no solo es eso. Si no hay aprendizaje programado, asociado a una asignatura, materia o apartado académico, tampoco tiene lugar APS. Éste se caracteriza porque ambas dimensiones se unen y, al hacerlo, se alimentan mutuamente. La fuerza del APS es demostrar que se hace servicio al mismo tiempo que se cumplen con los objetivos académicos, y que el servicio que se hace no es asistencial, sino transformativo. El gráfico de la figura 1 (adaptado de Roehlkepartain, 2009) muestra esta idea.

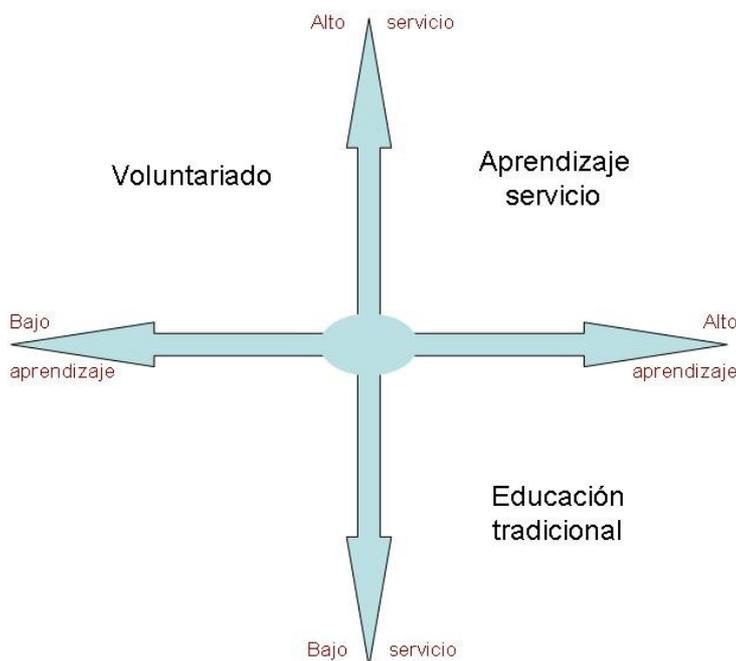


Figura 1. Cuadrante de aprendizaje-servicio

Para que podamos hablar de APS es necesario, por tanto, que coexistan cuatro características sobresalientes: aprendizaje académico, orientación hacia la transformación social, diálogo horizontal con la comunidad y peso presencial del estudiantado.

En la universidad, además, podemos ir más allá de la versión mínima que funde dos de las actividades o misiones universitarias, la docencia y la extensión. Somos una institución que construye conocimiento y lo hace al estilo de la ciencia, con métodos y procedimientos de

comunicación que están sujetos continuamente a revisión y crítica. Bajo la denominación de APS muchas experiencias van más allá, construyendo nuevo conocimiento que cumple con los criterios de calidad científica más exigentes. Es un apartado en el que la universidad debería avanzar. En Manzano (2010), apunté ya algunas implicaciones de este modelo de APS ampliado, que se funde con la Investigación-Acción Participativa (Balcázar, 2003), ampliando la implicación de cada actividad universitaria al resto de las misiones mencionadas y bautizando la propuesta con el nombre de Unidades Comprometidas de Acción. Cada UCA planifica y lleva a efecto aprendizaje (no limitado a los estudiantes), construcción de conocimiento (según los cánones al uso) y transformación social. No obstante, esa es otra historia.

Más que las resistencias y confusiones apuntadas, me preocupan más otros problemas. El avance del APS es evidente. Entraremos en ello brevemente en el próximo apartado. Conforme los miembros de la universidad vayan conociendo de primera mano experiencias concretas de aprendizaje-servicio, irán cayendo los equívocos asociados a qué cosa es y qué no es. El APS cuenta con un inmenso potencial transformador y buenos antecedentes, lo que facilita que las instituciones suelen esperar grandes logros a partir de pequeñas inversiones en el asunto (Butin, 2006). Este modelo es más que un modelo, es una cultura, una actitud. Por ello, requiere y llama a una transformación profunda de la universidad, aunque advierte que los milagros no están al alcance de la academia. El soporte del APS va más allá de una mera inversión económica, es un cambio cultural que se alimenta a partir de prácticas reales y transformaciones estructurales en la universidad. Y ello tampoco es la solución a todos los problemas. Es fácil caer en la tentación de esperar demasiado. Comerse el mundo es buena cosa, tal vez, pero los bocados han de ser pequeños, pues la indigestión puede ser más perjudicial que el hambre. El APS es un movimiento coherente con la necesidad de construir un mundo mejor desde el conocimiento y la acción, pero no hace milagros, asunto que compete a instancias externas a la academia.

¿Es realidad o proyecto?

Al día de hoy, multitud de universidades, colleges, departamentos y profesores se han acogido al APS (Butin, 2006). Paralelamente se va evolucionando desde el concepto tradicional de extensión universitaria al de responsabilidad social universitaria (Tapias, 2008). En Estados Unidos el efecto es tal vez más exitoso que en otros lugares, tal vez asociado a que constituye siempre un ejemplo para otras regiones, cuenta con más medios y existe una fuerte tradición en la construcción de asociaciones, plataformas, etc. En su seno abundan los ejemplos en torno a cómo se ha extendido la iniciativa del APS. Uno de los más ilustrativos es el Campus Compact. En su página web puede leerse que:

“Campus Compact es una coalición nacional de más de 1100 presidentes de universidades y colegios universitarios -representando a más de seis millones de estudiantes- dedicado a la promoción del servicio comunitario, el compromiso cívico y el aprendizaje servicio en educación superior” (www.compact.org).

La extensión de esta iniciativa queda clara en la velocidad con que va aglutinando instituciones en Estados Unidos, desde sus inicios en 1985, tal y como puede observarse en la figura 2 (Umpleby & Rakicevik, 2008).

En el mismo contexto se encuentra la asociación internacional (si bien, como suele ocurrir, básicamente estadounidense) específica para la estimulación, realización y síntesis de investigaciones sobre APS: la International Association for Research on Service-learning and Community Engagement (<http://www.researchslce.org/>).

Argentina constituye el principal foco de promoción, ejemplo y síntesis en torno al APS en castellano y, junto con EEUU, uno de los dos principales motores de este asunto en el mundo. Alberga el Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario (CLAYS, <http://www.clayss.org>), fundado a inicios de 2002 a partir de una ya densa experiencia colectiva en el país. Pone en contacto a diversas iniciativas, ayuda a la puesta en marcha de nuevos proyectos, coordina esfuerzos comunes, enlaza con otras plataformas internacionales, realiza cursos de inicio y de especialización en APS, etc.

En definitiva, pues, y aunque iniciativas de este mismo corte se han estado llevando a cabo desde mucho antes de que surgiera la denominación de aprendizaje-servicio, el APS es un

movimiento fuerte, en plena expansión, que aglutina ya muchas voluntades, esperanzas y experiencias sistematizadas.

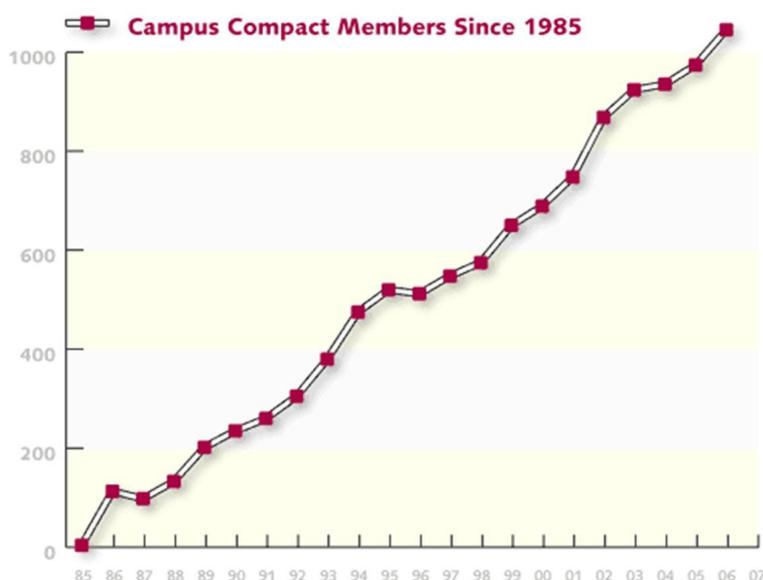


Figura 2. Evolución del proyecto Campus Compact en instituciones adheridas.

Diseño de una experiencia de APS en la universidad

Martínez (2008, pp.25) establece cinco características que deberían cumplir las propuestas de APS:

En primer lugar, deben abordar cuestiones sociales y éticamente relevantes y/o controvertidas que permitan mejorar la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral en los estudiantes. En segundo lugar, deben ser prácticas en las que las relaciones interpersonales entre estudiantes y entre éstos y la población y los profesionales con los que se relacionen se fundamenten en el reconocimiento, el respeto mutuo y la simetría. En tercer lugar, conviene que sean prácticas que se organicen en base a tareas de carácter cooperativo y colaborativo y que a la vez permitan momentos de reflexión individual sobre la práctica. En cuarto lugar, las prácticas APS deben permitir un análisis de los valores y contravalores presentes en el contexto institucional en el que se desarrollen y promover un aprendizaje práctico para la vida en comunidad de forma que contribuyan a formar a los estudiantes en valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto a uno mismo y a la naturaleza, la participación y la responsabilidad; valores que son exigibles por correspondencia con los valores de la justicia y la dignidad. Y, en quinto lugar, deben ser prácticas susceptibles de evaluación transparente, con participación del propio estudiante, de sus compañeros, de miembros de la comunidad y del profesorado responsable de la materia o asignatura en la que se integra la práctica o propuesta de APS en concreto.

Coles (2005) insiste en que la implicación de la universidad y de la comunidad es una condición fundamental para el éxito de la experiencia. Y mi experiencia personal subraya la importancia de poner en marcha actividades directamente orientadas a promover motivación inicial o sensibilización en los agentes que participan, especialmente el estudiantado.

Con estos requerimientos, sugiero que el proceso de una experiencia APS debería contar con las siguientes características y fases de construcción:

1. Condiciones iniciales
 - a) Borrador inicial del proyecto por parte del profesorado.

- b) Condiciones institucionales adecuadas.
- c) Existencia de alguna articulación social en la comunidad.
- 2. Proceso de diseño
 - a) Contactos del profesorado con la comunidad.
 - b) Diálogos para delimitar los objetivos gruesos y los principios fundamentales del proceso.
- 3. Transcurso del curso
 - a) Presentación de la actividad a los estudiantes.
 - b) Diálogo de estudiantes con agentes de la comunidad para afinar objetivos, instrumentos y procesos.
 - c) Evaluación y supervisión continua de la actividad.
 - d) Guía del profesorado para garantizar el cumplimiento del contenido académico de aprendizaje.
 - e) Sesiones de reflexión individual y colectiva con establecimiento de conclusiones claras.
- 4. Finalización
 - a) Informes por las tres partes.
 - b) Evaluación de los estudiantes.
 - c) Evaluación de la actividad.

Cómo afrontar el futuro inmediato. Algunas sugerencias

Si alguien jamás pensó en asuntos similares ni tenía noticia alguna sobre la existencia del APS, es muy esperable que genere cierta sensación de inviabilidad. No es necesario revolucionar el modo en que se estaban haciendo las cosas de la noche a la mañana. Cada paso en el sentido de imbricar la academia con los problemas más acuciantes de la humanidad local o global es un buen paso.

A mi modo de ver, es importante avanzar en cuatro sentidos.

1. Es necesario trabajar por la visibilidad de estas experiencias. Es importante compartir las prácticas y los modelos teóricos, dar a conocer la viabilidad de estas iniciativas, mostrar sus ventajas y sus técnicas, establecer conexiones que permitan conocer lo que se está haciendo al respecto.
2. A largo plazo, para que estas experiencias no queden habitando en la anécdota, es importante propiciar paralelamente un cambio cultural y estructural en la institución universitaria. Prácticamente todas las instituciones de educación superior cuentan con servicios, departamentos, vicerrectorados... que abordan la extensión universitaria e incluso el servicio a la comunidad o las actividades de cooperación. Es importante coordinar estos esfuerzos y potenciar una expansión y profundización en el imaginario colectivo universitario. Este aspecto junto con el anterior, permite que los miembros de la universidad no sólo conozcan lo que se está haciendo sino que sientan que se trata de una aventura colectiva, en la que la institución participa convencida.
3. Resulta imprescindible poner en marcha (y potenciar las que ya están) vías específicas para la innovación pedagógica universitaria en el sentido del APS. Aunque hablemos de servicio a la comunidad, de trabajo orientado a la superación de las estructuras sociales injustas, a la mejora de las condiciones de vida, a la lucha contra las injusticias, no estamos abandonando la universidad, sino profundizando en ella, puesto que la propuesta es trabajar en tales frentes *desde* lo que resulta propio y característico de la institución de educación superior: la creación, transmisión y puesta en práctica de conocimiento.
4. Nada de ello tendrá realmente éxito si la institución universitaria no se embarca en establecer fuertes, dinámicos y horizontales vínculos con la comunidad. El APS tendrá más sentido e impacto positivo en la medida en que existan estructuras y dinámicas donde comunidad y universidad se encuentran como dos iguales. En estas estructuras, las materias universitarias (asignaturas, practicum, proyectos fin de grado...) se encuentran con las necesidades y los retos de las comunidades.

No se trata de cuatro procesos secuenciales, sino paralelos. La visibilidad permite aprendizaje y contagio. Cada práctica concreta entre un equipo de miembros de la universidad y una comunidad acerca más la creación de estructuras dialógicas estables entre ambos frentes. Los servicios específicos alimentan y son alimentados por la cultura que baña la institución. Etc. No es necesario atragantarse. Insisto en ello. Vayamos dando pasos y procurando darlos a conocer.

Referencias

- Andrés, L. & Manzano, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 269-276.
- Balcázar, F.E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4, 59-77.
- Butin, Dan W. (2006) The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29, 473-498.
- Coles, Elisabeth A. (2005) Why do service-learning? Issues for first-time faculty. In Mac Bellner & John Pomery (Eds) *Service-Learning: Intercommunity & Interdisciplinary Explorations*. Indianapolis: University of Indianapolis Press. pp. 85-95.
- Cunningham, F. (2007). The University and Social Justice. *Journal of Academic Ethics*, 5, 153-162.
- Eyler, J.S., Giles, D.E., Stenson, Ch.M., & Gray, Ch.J. (2003). At a Glance : What We Know About the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions, and Communities, 1993-2000. In Campus Compact. *Introduction to Service-Learning Toolkit: Readings and Resources for Faculty*. Second Edition (pp. 15-19). Providence, RI: Brown University. [<http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>]
- Manzano, V. (2009). Qué cosa es esa de la Universidad Privatizada. *Revista Opciones Pedagógicas*, 39, 112-124.
- Manzano, V. (2010). *La Universidad Comprometida*. Barcelona: Hipatia.
- Manzano, V. & Torrego, L. (2009). Tres modelos para la universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia & Ediciones Octaedro.
- Mayo, M., Gaventa, J. & Rooke, A. (2009). Learning global citizenship?: Exploring connections between the local and the global. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 161-175.
- Morales, G. (2004). *La universidad pública y el campo académico universitario: propuesta de análisis cultural*. Recuperado de http://www.fcs.una.ac.cr/doc_fcs/launiversidadcomocampodeestudio.pdf
- Ngai, Steven S. (2006) Service-learning, personal development, and social commitment: a case study of university students in Hong Kong. *Adolescence*, 41(161), 165-176.
- Puig, J.M. & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63,
- Ransom, L.S. (2009). Sowing the seeds of citizenship and social justice. Service-learning in a public speaking course. *Education, citizenship and social justice*, 4, 211-224.
- Roehlkepartain, E. C. (2009). *Service-Learning in Community-Based Organizations: A Practical Guide to Starting and Sustaining High-Quality Programs*. Scotts Valley, CA: Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse. Recuperado de www.servicelarning.org/filemanager/download/cbo_toolkit
- Silva, C.L. & Martínez, M.L. (2007). Empoderamiento, participación y autoconcepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41, 129-138.
- Speck, Bruce W. (2001) Why Service-Learning? *New Directions for Higher Education*, 114, 3-13.
- Tapias, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje servicio y*

- responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia & Ediciones Octaedro.
- Umpleby, S. & Rakicevik, G. (2008). Adopting service-learning around the world. *Journal of the World University Forum*, 1, 39-48.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. (Tomo I). París: El autor.