



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jlhhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Vázquez Verdera, Victoria

El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en
sostenibilidad

Foro de Educación, vol. 13, núm. 19, julio-diciembre, 2015, pp. 193-212

FahrenHouse

Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544537010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad

Service-learning: a strategy for developing competencies in sustainability

Victoria Vázquez Verdera

e-mail: toya.vazquez@uv.es

Universidad de Valencia. España

Resumen: El artículo presenta la estrategia docente del Aprendizaje-Servicio como herramienta para desarrollar competencias vinculadas al reto de la sostenibilidad, tal y como establecen las directrices de la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE) y otras instancias institucionales a nivel local y global. Se analiza la experiencia docente de la autora, que ha utilizado la metodología del aprendizaje-servicio en la enseñanza universitaria para la formación de futuros y futuras profesionales de la educación en el logro de competencias clave exigidas por el desarrollo sostenible: el análisis crítico, la reflexión sistemática, la toma de decisión colaborativa, y el sentido de responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2014). Se pretende situar el aprendizaje-servicio como elemento catalizador de la propia transformación y como estrategia al servicio de la educación para el desarrollo sostenible. Se asumen los planteamientos de las Naciones Unidas que reclaman la necesidad de empoderar a los y las profesionales de la educación a través de un aprendizaje que consiga la propia transformación, como plataforma desde la que caminar hacia formas de vida más sostenibles para las personas y el planeta que habitamos (UNECE, 2013). Se concluye confirmando la capacidad del aprendizaje-servicio para provocar que los contenidos académicos faciliten la formación de competencias para la acción transformadora que busca la construcción de realidades más sostenibles.

Palabras clave: sostenibilidad; aprendizaje-servicio; docencia universitaria; competencias.

Abstract: The article presents the teaching strategy of Service-Learning as a tool to develop competencies related to the challenge of sustainability, as it is established from the guidelines of the CRUE and in other local and global institutional levels. It analyzes the teaching experience of the author, who has utilized the methodology of Service-Learning in university education in order to train future educators in the achievement of key competences for sustainability: critical and systemic thinking, collaborative decision-making, and taking responsibility for present and future generations (UNESCO, 2014). The aim of the article is to situate Service-Learning as a catalyst element to transform oneself and a strategy in the service of education for sustainable development. It assumes United Nations guidelines claiming for the need of empowering educators through a learning that achieves the own transformation as a platform from which to lead ourselves to more sustainable ways of life for people and the planet we inhabit. It concludes confirming the capacity of Service-Learning to provoke academic contents facilitate the formation in competences for transforming action in the searching of the construction of more sustainable realities.

Keywords: sustainability; Service-Learning; university teaching; competences.

Recibido / Received: 02/04/2015

Aceptado / Accepted: 18/06/2015

1. Introducción

Contribuir al desarrollo sostenible y al ejercicio de la responsabilidad social de los y las futuras profesionales es una de las metas de la *Estrategia Universidad 2015*, cuyo texto literalmente afirma:

La Universidad afronta singulares desafíos para poder ser útil socialmente desde nuevas coordenadas. Una Universidad centrada en contenidos, actitudes y valores. Que busque de forma equilibrada la excelencia especializada y una formación humanista de alto valor. Que forme ciudadanos profesionales, fomentando y desarrollando la formación en principios éticos y valores sociales y solidarios. En la que los parámetros de excelencia, el debate, la investigación y el juicio crítico sean aplicados al compromiso comunitario con igual rigor que se espera en otras esferas de la actividad universitaria. Que sea capaz de ver las necesidades de la sociedad en su conjunto y dar solución a sus problemas. Que contribuya al bien colectivo, la construcción social y el desarrollo humano. Que forme ciudadanos participativos y que se involucre en actividades cívicas relevantes en las comunidades en las que opera y en el ámbito internacional (Ministerio de Educación, 2010, p. 11).

Con sentido análogo, El Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se establece el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, conocido como MECES, tanto a nivel de Grado como a nivel de Máster, prevé como un resultado de aprendizaje la capacidad de los estudiantes de hacer reflexiones de naturaleza ética en su campo de estudio. Así mismo, en el artículo 64.3 del Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, se recoge que las universidades favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana combinando para ello los aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación de servicios a la comunidad, orientadas a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social. Aspectos todos ellos altamente significativos para el logro de un desarrollo sostenible

En este marco, la *Comisión de Sostenibilidad* de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) aprobó el 29 de mayo de 2015 la recomendación de incluir el aprendizaje-servicio (en adelante ApS) como estrategia docente coherente con los principios que inspiran la sostenibilidad en la Universidad. Se propone así de manera formal la institucionalización del ApS en las universidades españolas para impulsar la *sostenibilización curricular*, contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y mejorar los aprendizajes académicos y sociales que favorecen el desarrollo competencial de los estudiantes.

Su enfoque no es sólo afín al concepto de Responsabilidad Social Universitaria contenido en el marco de la Estrategia Universidad 2015, sino que también es afín a las directrices aprobadas por la CRUE en 2005 y ratificadas en 2012

para la incorporación en todas las titulaciones universitarias de competencias transversales para la sostenibilidad:

La universidad no debe limitarse a generar conocimientos disciplinares y desarrollar habilidades; como parte de un sistema cultural más amplio, su rol es también el de enseñar, fomentar y desarrollar los valores y actitudes requeridos por la sociedad. Las universidades deben preparar profesionales que sean capaces de utilizar sus conocimientos, no sólo en un contexto científico, sino también para necesidades sociales y ambientales. Se trata de abordar todo el proceso de manera holística, introduciendo competencias para la sostenibilidad de forma transversal, para que el estudiante aprenda a tomar decisiones y realizar acciones desde criterios sostenibles (CRUE, 2012, p. 2).

Proyectos de este tipo empiezan a encontrar su espacio en la práctica docente de algunas universidades (Universidad Autónoma de Madrid, Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Valencia, entre otras). Es ya una realidad que el ApS se reconoce, en los proyectos docentes y en los lineamientos institucionales en Educación Superior, como una estrategia docente idónea para el desarrollo de competencias en sostenibilidad y responsabilidad social universitaria.

Es notable la coherencia de ApS con el marco ético y sistémico de la Carta de la Tierra (Murga-Menoyo y Novo Villaverde, 2014), un código ético, elaborado a partir de un continuado diálogo y amplia participación internacional, que se considera uno de los referentes más significativos de la educación para el desarrollo sostenible:

La Conferencia General, (...) observando que en la Carta de la Tierra se define un planteamiento holístico para responder a los problemas interconectados a los que se enfrenta la comunidad mundial, y que se trata de un referente ético que preconiza el respeto y la responsabilidad respecto de la comunidad de la vida, así como la integridad ecológica, la justicia social y económica y la equidad, la democracia, la reducción de la pobreza, la no violencia y la paz (...) Resuelve reconocer que la Carta de la Tierra constituye un importante referente ético para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2003, p. 36).

El ApS tiene un enfoque de amplio impacto: Provoca cambios en el desarrollo personal y profesional del estudiantado y, además consigue transformaciones en los y las docentes, en las instituciones educativas que lo impulsan y en el entorno comunitario receptor del servicio (García, Amat, Moliner y Rubio, 2014).

El objetivo del artículo es presentar el ApS como una estrategia potencialmente adecuada para promover la propia transformación y desarrollar en el estudiantado las capacidades y competencias que reclama el desarrollo sostenible de nuestras sociedades. Para ello la autora se basa en la propia experiencia, acumulada tras cuatro cursos académicos (2011-12/2014-15) utilizando esta metodología como elemento sustancial de su proyecto docente. En la experiencia han participado 500 estudiantes de los Grados de Educación Social y de Pedagogía,

en las asignaturas «Filosofía de la Educación» (segundo curso) y «Pedagogía de las personas mayores» (cuarto curso), ambas cuatrimestrales.

Tras la breve introducción realizada, el texto se vertebrá en tres apartados: el primero dedicado a la caracterización y clarificación conceptual del ApS. El segundo apartado, describe algunas características significativas de las experiencias docentes que sustentan la tesis del artículo. El tercer apartado justifica, a partir de la experiencia docente, propia y de los estudiantes, la pertinencia del ApS como estrategia formativa para el logro de competencias en sostenibilidad. El último apartado se dedica a las competencias clave para el desarrollo sostenible que podrían adquirirse a través del ApS.

2. El ApS: clarificación conceptual

El ApS es una estrategia pedagógica que se abre a las necesidades sociales de la comunidad. Quiere romper con el aislamiento que a veces sufren los centros universitarios y con la lejanía de la realidad que suelen arrastrar los programas docentes. Se pretende que la universidad se abra a la vida y sea sensible a los problemas, dificultades o deficiencias que presenta su entorno más próximo. Ha sido definido como:

Propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrio, instituciones cercanas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio; y e) reflexión (Naval, García López, Puig-Rovira y Santos Rego, 2011, p. 88).

En la práctica, existen enfoques y matices consecuencia de la necesaria adaptación al contexto en el que tienen lugar los procesos formativos. Así, por ejemplo, en el marco institucional de la Universidad de Valencia, el ApS ha sido definido como:

Una propuesta formativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto que vincula las tres misiones de la Universidad: docencia, investigación, apertura y compromiso con la sociedad. El ApS parte de un enfoque pedagógico de servicio solidario, en el cual los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad aprenden, se forman y trabajan juntos para: a) Satisfacer necesidades comunitarias, y b) Reforzar el sentido de ciudadanía en los futuros profesionales (Campus Sostenible, 2014, p. 6).

En cualquier caso, siempre se trata de un enfoque que promueve *aprendizaje de tipo experiencial*. Y, como en este tipo de aprendizajes, el *protagonismo* no está en el profesorado sino en quienes ofrecen y quienes reciben el servicio. El

encuentro entre las personas que participan en la experiencia se realiza desde el reconocimiento y la acogida de los deseos y las necesidades de todas las personas afectadas. Estas son consideradas sujetos, y no objetos de la intervención. Por eso, no se actúa en base a las necesidades inferidas, sino como respuesta a las necesidades expresadas por quienes están viviendo la situación. Es clave hacer explícito este elemento, pues reconoce la responsabilidad de las personas implicadas directamente en la búsqueda de realidades más sostenibles y equitativas para las comunidades concretas en las que se actúa. Se considera a quien recibe el servicio como un elemento central y no como un simple receptor

Estos elementos favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social que convierten las actividades de servicio en experiencias transformadoras, y a los estudiantes en agentes de cambio con una visión del mundo más justo que trabajan activamente para crearlo (Aramburuzabala, 2013, p. 6).

Una segunda característica del ApS es que dedica la *atención a una necesidad real*. Supone superar el mero aprendizaje cognitivo para abrir las posibilidades de un aprendizaje holístico, integral y vivencial, que implica no sólo a la institución académica, sino también al entorno comunitario. Cuando reflexionamos y actuamos en pro de una necesidad real nuestra responsabilidad por aprender se desarrolla y reconocemos la necesidad de buscar el apoyo mutuo y la creación de lazos sociales. En consecuencia, las competencias curriculares que se desarrollan van más allá de una serie de objetivos académicos impuestos. Se torna en una experiencia contextualizada y no fragmentada; y, por tanto, susceptible de dotar de sentido y significado a las asignaturas que cursa el estudiantado.

Las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las situaciones reales permiten abordar la comprensión de los temas sobre sostenibilidad de manera más compleja y holista, así como desarrollar capacidades para la resolución colaborativa de problemas. El estudiantado se implica en procesos en los cuales tienen que negociar los conceptos y métodos expuestos en el aula con la realidad y las personas involucradas. De esta manera, los contenidos académicos facilitan la formación de competencias para la acción (Brundiers, 2009).

Es importante también que el profesorado tenga la suficiente habilidad para facilitar la *conexión con los objetivos curriculares*. El ApS tiene grandes potencialidades para llenar de vida los contenidos de las asignaturas, pero esta conexión no siempre se produce espontáneamente. Se requiere de estrategias pedagógicas bien pensadas que actúen como guías para que el estudiantado sea capaz de hacer uso de su flexibilidad y capacidad de transferencia. Las preguntas sabiamente dirigidas y la reflexión conjunta, entre el alumnado y el profesorado, son elementos clave para que cada grupo de estudiantes encuentre, de manera idiosincrásica, la conexión entre su propio proyecto de ApS y los contenidos

curriculares. Las preguntas han de ser lo suficientemente abiertas como para que no existan respuestas estandarizadas, y lo suficientemente dirigidas como para que el estudiantado sienta la necesidad de repensar los contenidos de la asignatura y de convertir los contenidos de la asignatura en elementos constitutivos de las competencias para la acción.

La *ejecución del proyecto* es clave a la hora de ofrecer oportunidades para el aprendizaje de la responsabilidad social y de las competencias curriculares. Como ocurre con la mayoría de aprendizajes, como en el caso de las matemáticas o la música, es necesaria la práctica para hacerlos propios e incorporarlos al propio repertorio. Cuando conseguimos que el estudiantado sienta la necesidad de reflexionar y poner en acción parte de los contenidos curriculares, no es necesario el uso de refuerzos positivos o negativos. La propia implicación en el ApS es lo suficientemente gratificante como para reforzarnos. Así lo expresa un grupo de estudiantes:

Para el grupo ha supuesto una experiencia dura, y a lo mejor por eso más gratificante. Nos dolió mucho habernos equivocado y haber realizado un proyecto inservible para los objetivos de nuestro aprendizaje. (...) Más tarde gracias a las indicaciones de la profesora que tenemos como guía para enfocar nuestro proyecto, pudimos redirigirlo llegando nosotras mismas a saber lo que era correcto y necesario para cambiar nuestro proyecto. Entendimos, que no era un proyecto vacío de significado, sino un aprendizaje significativo de la asignatura, que te hacía integrar los conceptos a partir de tu propia experiencia¹.

Una quinta característica diferencial es el papel imprescindible que *la reflexión* juega en la calidad del proceso formativo. Es el elemento transversal en todo este proceso de aprendizaje. No se trata de un parloteo sin sentido o de un ejercicio intelectual, sino de una exploración dirigida a la búsqueda de significados compartidos y a la búsqueda de las mejores acciones para la sostenibilidad. La auténtica reflexión no se guía por una racionalidad meramente analítica ni por un modelo bélico, cuyo único propósito sería ganar en la argumentación; sino por una racionalidad interpersonal. Esta dialéctica entre pensamiento y sentimiento permite ir más allá de los sentimientos y creencias particulares y de los propios valores para comprender que las otras personas son distintas a nosotras pero con necesidades humanas como las nuestras. La auténtica reflexión consiste en compartir y comunicar, no en hacer comunicados.

Por otra parte, es preciso diferenciar el ApS de otras estrategias educativas también de tipo experiencial, como son: los trabajos de campo, las iniciativas

¹ Considerando la privacidad del estudiantado y dado que los datos que respaldan las afirmaciones se han obtenido de un trabajo de aula, no público, no se menciona el nombre de los sujetos. En todo caso, se trata de citas textuales extraídas de las diferentes tareas entregadas a la profesora.

solidarias o el servicio comunitario (Universidad de Stanford, 1996). En ocasiones las fronteras podrían parecer difuminarse, pero cabe defender la siguiente distinción:

Los trabajos de campo implican actividades de investigación de la propia realidad pero sin compromiso con ella. Existe un alto valor pedagógico pero no se presta ningún servicio a la comunidad. En las iniciativas solidarias sistemáticas, aparece el componente solidario pero con poca proyección en el tiempo y sin conexión con los contenidos curriculares. El servicio comunitario institucional contiene un compromiso a largo plazo con la comunidad. Cuenta con el apoyo de la institución escolar pero se plantea como una actividad extraescolar fuera del horario lectivo. Finalmente, el Aprendizaje Servicio ofrece un servicio de calidad y presenta un alto valor pedagógico.

Pongamos un ejemplo, si el alumnado lleva a cabo un proyecto de investigación sobre el problema del reciclaje en el barrio, no quiere decir necesariamente que se involucre la comunidad (aunque sí puede acercarle a la realidad). Si realiza una encuesta a las personas del barrio sobre el reciclaje, es un paso más. Pero si esos datos se comunican a los ciudadanos del entorno y se plantea propuestas de mejora y se aplican, entonces el proyecto de investigación inicial se convierte en servicio a la comunidad (García, Amat, Moliner y Rubio, 2014, pp. 10-11).

Finalmente, conviene advertir que tradicionalmente el servicio a la comunidad ha sido muchas veces interpretado como algo fuera de la acción política, e incluso contrario a la participación cívica, por estar asociado a lo femenino (Lister, 2003). Aún hoy en día, hay quienes argumentan sin disimulo que el servicio a la comunidad es opuesto a la acción política democrática. Y, en consecuencia, el ApS se plantea en un marco epistemológico y práctico que aleja al estudiantado de la acción política auténtica. Así lo considera, por ejemplo, Robinson (2012) que entiende que este tipo de acciones enmascaran el propio interés o las necesidades de quienes se presentan como personas que ayudan a otras y limitan la capacidad de agencia de quienes son percibidos como objeto del servicio².

Sin embargo, desde la posición que defendemos se apuesta por experiencias de ApS que suponen una acción política y un aprendizaje significativo para la futura responsabilidad profesional de la ciudadanía. La participación en este tipo de proyectos permite una comprensión profunda de la condición humana desde la responsabilidad y conexión con otras personas y con una misma, lo cual nos conduce al compromiso cívico. Las acciones de servicio a la comunidad integran

² Cita textual: «The framework of service itself undermines agency and fundamentally opposes democratic politics. He points out that service often denotes altruism and selflessness, which effectively masks the self-interest of the service provider and at the same time obscures the capacities and contributions of those being served. The result of this apolitical stance, Boyte contends, «is moral passion, but little political savvy». In essence, if service learning helps students to understand the *what* and *why* of change, it is missing the *how* of change» (Robinson, 2012, p. 22).

la ética del cuidado en la vida pública y son, sin ninguna reserva, acciones tan políticas como otras. Incluso autoras liberales, como Martha Nussbaum (2013), han reconocido de forma explícita la necesidad de contar con la compasión y el amor como sentimientos indispensables para la acción política.

3. Características de las experiencias de ApS base del estudio

3.1. Contexto

La Universidad de Valencia, en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria y mediante la plataforma Campus Sostenible, cuenta con un programa específico de educación orientado a la concienciación, sensibilización y formación en materia de sostenibilidad; con él pretende potenciar la participación de la comunidad universitaria en el desarrollo de una sociedad sostenible. La base es un concepto de sostenibilidad que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo.

Si bien existían precedentes anteriores a la iniciativa de Campus Sostenible, ha sido recientemente cuando la Universidad de Valencia ha visto la oportunidad de seguir las directrices de la CRUE e iniciarse de forma institucional en la incorporación del ApS. En este contexto, y siendo el ApS un enfoque que promueve el civismo, facilita la relación entre la teoría y la práctica y dota de sentido social y ético a los aprendizajes que se realizan, la universidad inició en julio de 2014 un proceso de institucionalización de proyectos de ApS como estrategia docente para facilitar en los estudiantes la formación de competencias en sostenibilidad. Se reconoce que:

Son un tipo de proyectos que entienden las necesidades sociales como oportunidades para inocular retos cívicos que pueden incidir en la construcción de una sociedad sostenible, más justa y solidaria; permiten descubrir otros intereses, más allá de los intereses mercantilizados de nuestra sociedad y descubrir inquietudes solidarias que se pueden compartir.

El desarrollo de retos cívicos y solidarios puede ayudar a contrarrestar algunos de los males de la sociedad contemporánea; su concreción en proyectos de ApS lleva implícita una dimensión científica, política y ética. La primera porque partir de las necesidades sociales implica ya una epistemología de construcción de conocimiento; la segunda porque los proyectos de ApS pueden contrarrestar la desmotivación y apatía de los jóvenes frente a la política a través de la denuncia y el compromiso que puede generar una acción solidaria; y la tercera dimensión porque los proyectos de ApS están impregnados de un importante componente ético que es fuente de desarrollo moral para quienes los desarrollan (Campus Sostenible, 2014, p. 5).

Esta decisión venía respaldada por distintos proyectos piloto de aprendizaje servicio implementados en años anteriores, entre ellos los que sirven de base a las tesis que defiende este artículo. A continuación se exponen sus características más significativas.

3.2. *Tipología*

El ApS se ha utilizado como eje vertebrador de las asignaturas impartidas por la autora de este artículo, «Filosofía de la educación» y «Pedagogía de las personas mayores», porque se percibe esta herramienta educativa en plena consonancia con la perspectiva epistemológica y axiológica de su proyecto docente. Se parte del convencimiento de que el trabajo cotidiano como docente e investigadora tiene sentido cuando se orienta a dar respuesta a las necesidades reales (López Francés y Vázquez Verdera, 2014). El ApS permite a los futuros y las futuras profesionales empoderarse como agentes de cambio. Cuando nos abrimos a escuchar las necesidades sociales, a ponerlas en diálogo con los modelos conceptuales que se transmiten en las aulas, y a dedicar nuestros esfuerzos a construir realidades que reconozcan la interdependencia y el derecho a cuidar y ser cuidadas/os; estamos poniendo en valor y en acción la perspectiva de la ética del cuidado feminista (Noveck, 1999). Se modifican así los modelos axiológicos y epistemológicos tradicionales, se asumen las nuevas consideraciones centradas en la sostenibilidad del desarrollo y se cambia la óptica desde la que se trabaja (Aznar y Martínez, 2013).

Por eso, en la primera sesión de la asignatura se introduce a los y las estudiantes en esta perspectiva. Se les ofrecen nociones básicas sobre el enfoque y se les presenta el proyecto de ApS como una actividad en grupo, que se nutre de las sesiones de clase, de la acción fuera del aula y de la reflexión colaborativa; una actividad que ayuda a dotar de sentido a toda la asignatura.

Durante las primeras semanas el estudiantado ha de involucrarse en la detección de un sistema de necesidades reales de una persona o colectivo de personas de carne y hueso. Y ha de identificar qué quiere hacer y dónde; la universidad no le ofrece, de momento, un banco de instituciones o partners con los que trabajar para llevar a cabo su proyecto de ApS. Desde el inicio, el proyecto puede surgir de un impulso vital del propio estudiantado. Escudriñar qué necesidades reales existen a su alrededor y seleccionar hacia donde van a dirigirse las actuaciones posiciona al estudiantado, desde el principio de la asignatura, en el papel de protagonista.

En algunas ocasiones el estudiantado ha elegido dedicar sus esfuerzos a tratar una necesidad que detectan en sus propias vidas de manera directa o indirecta. Se

han realizado proyectos de ApS que surgen de necesidades del propio grupo. Por ejemplo, en uno de los casos, una estudiante sufría el estigma de una enfermedad mental; en otro, uno de los miembros del grupo nació con parálisis cerebral e hizo visible la necesidad de luchar por la inclusión social. En otras ocasiones el motor del proyecto han sido las necesidades colectivas: un grupo sintió la necesidad de crear redes de reciprocidad y de apoyo mutuo en el grupo clase y puso en marcha un banco del tiempo; otro grupo sentía inseguridad por su futuro profesional y se identificó con las personas entonces desempleadas.

Otra categoría de proyectos, muchos de los realizados, ha surgido a partir de la visita o la vinculación previa de algún miembro del grupo con una organización. Se han desarrollado proyectos de este tipo en centros de mayores, en centros escolares (I.E.S, C.A.E.S, C.E.I.P. etc.), en hospitales, en asociaciones de todo tipo y en ayuntamientos. Y también, finalmente, ha habido grupos que han visto la necesidad de desintitucionalizar la acción socio-educativa y actuar en la calle y en las plazas públicas abordando temas como los Centros de Internación de Extranjeros (CIEs), las desigualdades de género o movimientos sociales como el de «los yayoflautas».

Una vez el grupo ha entrado en contacto con las personas de carne y hueso y ha identificado sus necesidades reales mediante el diálogo, dispone de un mes para diseñar y ejecutar las acciones que considere pertinentes y ajustadas a las circunstancias. Se les comunica que el tiempo –horas de acción directa– no es el criterio prioritario para evaluar la calidad de la experiencia sino todo lo que ésta es capaz de provocar en los y las participantes.

En ocasiones, el proyecto de ApS que se lleva a cabo es el inicio de una colaboración mucho más sostenida en el tiempo. En otras, consiste en seleccionar una parte de aquello en lo que el grupo ya está comprometido para explorarlo a la luz de la asignatura. La profesora actúa de guía para cada grupo de estudiantes, ofreciéndoles orientación para identificar las necesidades reales que mueven o van a mover a cada grupo, o para implicar a las personas afectadas en la búsqueda de acciones compartidas. Es importante que el estudiantado cuente con una guía que le ayude a «saber hacer con sentido» y a evitar caer en el «hacer por hacer» (García Amilburu y Ruiz Corbella, 2009). Para ello, durante las sesiones de clase se invita al estudiantado a debatir los temas teóricos y a irlos vinculando con sus experiencias vitales. De esta manera, se va construyendo un discurso público que es capaz de separar lo anecdotico de la raíz de las cosas. Así mismo, se realizan tareas teórico-prácticas que ayudan a la transferencia de saberes entre los contenidos teóricos de la asignatura y las experiencias de ApS.

Con posterioridad a la acción directa del servicio a la comunidad, el grupo pone en común lo que ha hecho y lo que ha aprendido, desencadenando

sinergias entre el proyecto de ApS y la asignatura. Se trata de poner en valor los aprendizajes desarrollados y de implicarse en la difusión de los mismos. Para este cometido se han realizado exposiciones en clase, talleres o mesas redondas en la facultad, buzoneo (con testimonios redactados en primera persona), reparto de chocolate caliente, «performances» en el metro, poemas de elaboración propia, y actividades de concienciación de todo tipo. Este tipo de acciones tienen un efecto empoderador en quienes las realizan y les ayudan a visibilizarse como agentes de transformación social.

El proyecto de ApS termina, en el contexto de la asignatura, con la evaluación; pero, en muchas ocasiones se prolonga, de manera informal, en el tiempo libre del estudiantado o en otros trabajos académicos.

3.3. Competencias que se pretendía formar

Los proyectos de ApS buscaban formar al estudiantado para alcanzar la competencia G13 «Compromiso ético activo con los derechos humanos y con la sostenibilidad» en el grado de Pedagogía y la competencia CG12 «Compromiso ético activo con los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres y la sostenibilidad» en el grado de Educación Social. Ambas competencias aparecen textualmente en la memoria de verificación de graduado o graduada en Pedagogía por la Universitat de València (aprobada en sesión del día 6 de junio de 2009 por la Comisión de Verificación de Planes de Estudio); y en la memoria de verificación de graduado o graduada en Educación Social por la Universitat de València (aprobada en sesión del día 6 de enero de 2009 por la Comisión de Verificación de Planes de Estudio), respectivamente.

A través de la experiencia y la reflexión, tomando como base el proyecto de ApS desarrollado, cada estudiante cambia la mirada sobre lo qué observa, cómo lo piensa y para qué quiere actuar. De esta manera aprende, imagina futuros posibles y trabaja colaborativamente. Todo ello se concretó en el proyecto docente a través de tres grandes competencias: competencias para el análisis crítico y la reflexión sistémica, competencias para la toma de decisión colaborativa y competencias relacionadas con el sentido de responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras. Estas competencias están tomadas del documento de la UNESCO (2014) *Roadmap for Implementing the Global Programme on Education for Sustainable Development*.

4. Pertinencia del ApS como estrategia formativa para el logro de competencias en sostenibilidad

Se aborda este apartado tomando como base la experiencia docente acumulada durante la práctica del ApS y la interpretación de las reflexiones de los y las estudiantes recogidas en las diferentes tareas presentadas a la profesora.

4.1. Competencias para el análisis crítico y la reflexión sistémica

Las competencias para el análisis crítico y para la reflexión sistémica (UNESCO, 2014) se han identificado, en el caso de los y las profesionales de la educación, con el *enfoque holístico* propuesto en el documento *Empowering educators for sustainable future* (UNECE, 2013). El enfoque holístico es clave en el ApS pues lo que observamos y realizamos en contextos reales es siempre una experiencia completa y compleja. El aprendizaje no aparece fragmentado como tiende a ocurrir en los diseños académicos, sino más bien al contrario, la experiencia real nos ayuda a construir puentes entre un amplio rango de ideas y conceptos que se integran en un todo. Las competencias en sostenibilidad para los y las educadoras desarrollan el enfoque holístico incluye tres componentes: enfrentar la complejidad, la inclusión y el pensamiento integrador (UNECE, 2013).

El enfoque holístico evita la fragmentación y la aplicación de ciertos protocolos estandarizados sin tener en cuenta la complejidad. En este sentido, el texto de la UNECE (2013) identifica la competencia para la inclusión como el deseo de incluir nuevas perspectivas y aprendizajes diferentes a los ya manejados. Se advierte que los diferentes marcos conceptuales pueden tanto dar soluciones como ocultar diferentes aspectos de los fenómenos educativos. Es vital que el estudiantado esté atento a lo que de nuevo puede aprender a través de las asignaturas. Quienes están imbuidos en la creencia de no necesitar aprender nada más, desarrollan tal soberbia que sus acciones resultan irresponsables también a nivel profesional. Por eso, en el desarrollo de los proyectos de ApS es importante que los y las futuras profesionales de la educación desarrollen el hábito de estar abiertos a dialogar con la diversidad y a modificar sus propios puntos de vista. Se trata de dejarse afectar tanto por las diferentes propuestas o modelos teóricos como por las personas con las que se trabaja.

Cuando nos negamos a usar un enfoque holístico, estamos negando el hecho de que un cambio en uno de los elementos del sistema pueda tener impacto en otras partes del todo. En otras palabras, si nos negamos a reconocer la propia necesidad de contar con lo que otras perspectivas nos puedan aportar, anulamos uno de los elementos catalizadores clave en el proceso de aprender a transformar y transformarse. Este fenómeno ocurre a nivel humano, y también a nivel

ambiental. El pensamiento dominante impone una serie de dinámicas que se tienen su origen en modelo atomizado de individuo, que actúa como tinta de calamar para impedir que reconozcamos la interdependencia y la vulnerabilidad del planeta, las personas, los seres vivos y los elementos inertes que lo habitan. En general, se tiende a encapsular los propios pensamientos y no dejarse afectar por la presencia de otras maneras de vivir, sentir o actuar. La libertad individual se identifica con la elección independiente, y se presenta como baluarte de éxito. Se nos ofrece un modelo que se apoya en el falso mito de pensarnos como seres independientes. El impacto que nuestras acciones y nuestras creencias tienen se diluye en un ente anónimo y abstracto del que cada individuo se acomoda de manera condescendiente. Frente a ello, cualquier voz que reclame una visión más holista de la realidad, queda neutralizada.

El pensamiento integrador resulta ser un sobreesfuerzo, pues no se práctica en la vida cotidiana. Los elementos del todo tienden a analizarse de manera aislada y en base a un pensamiento reduccionista. En contraposición, el ApS tiene la potencialidad de desarrollar el pensamiento relacional para resolver problemas, que son siempre polifacéticos. La metodología permite hacer visible la interconexión de toda la comunidad de vida, seres vivos y elementos inertes, formando un sistema de gran magnitud y complejidad. En consecuencia, el criterio principal para evaluar si se han desarrollado las competencias para el análisis crítico y la reflexión sistémica consiste en valorar si se ha hecho uso de un enfoque holístico.

El desarrollo adecuado de un proyecto de ApS ha de conseguir restituir ciertos aprendizajes sociales que no hacen sino reproducir los estigmas y la exclusión social. Para evaluar las competencias para el análisis crítico y la reflexión sistémica, se valora en qué grado se han integrado los diferentes contenidos teóricos de la asignatura en los esquemas de acción y percepción de los y las futuras profesionales de la educación, y en qué grado se ha hecho uso de la auténtica escucha a los deseos, experiencias y necesidades de las personas afectadas. Cuando el estudiantado enfrenta su aprendizaje desde la complejidad, cae en la cuenta que un amplio rango de conceptos e ideas pueden servirle como puentes entre la teoría de la asignatura y la acción del servicio. En consecuencia, sus proyectos de ApS destacan por la reflexión sistémica y el análisis crítico realizados a la luz tanto de los diferentes contenidos de la asignatura como de las experiencias y deseos aportados por todas las personas implicadas.

4.2. Competencias para la toma de decisión colaborativa

La competencia para la toma de decisión colaborativa se ha relacionado, en el caso de los y las profesionales de la educación, con *lograr la transformación* en el documento *Empowering educators for sustainable future* (UNECE, 2013). Para

favorecer el diálogo y la toma de decisiones colaborativa necesitamos futuros y futuras profesionales de la educación capaces de presentarse a sí mismos/as como seres humanos falibles, más que como individuos con todas las respuestas. La competencia para la toma de decisiones colaborativa requiere de profesionales con capacidad para empatizar con las visiones y las situaciones de aquellos a quienes educan. Los seres humanos necesitamos colaborar con otros para satisfacer muchas de nuestras necesidades. Nuestros proyectos son difícilmente alcanzables si no cuentan con el apoyo de otras personas.

La estrategia UNECE (2013) advierte que para lograr la transformación es necesario cambiar la manera de enseñar y los sistemas que dan soporte al aprendizaje. Se identifican tres niveles que operan en este bloque de competencias: transformación de lo que significa ser un/a educador/a, transformación pedagógica y de los enfoques de enseñanza-aprendizaje, y transformación del sistema educativo como un todo. Como se ha expuesto anteriormente, el ApS desarrolla las competencias para el desarrollo humano sostenible en relación con la forma en que los futuros y las futuras profesionales se desempeñaran técnica y éticamente. Y esto se consigue porque la estrategia docente del ApS tiene poco que ver con una pedagogía centrada en el profesorado y en sus clases expositivas, donde los y las estudiantes de modo individual aprenden y dan cuenta de su trabajo. Por el contrario, el ApS es una estrategia docente centrada en el estudiantado que requiere que participen de manera directa durante todo el proceso.

La transformación auténtica hacia formas de vida más sostenibles con la centralidad de la vida de las personas y el planeta que habitamos requiere del papel activo, consciente y colaborativo de todos los agentes implicados. Aprender a transformarse y transformar requiere del papel activo que desarrollan quienes se están preparando como futuros y futuras profesionales competentes desde el punto de vista ético y técnico. Así lo reconoce una estudiante que ha participado en la experiencia pedagógica del ApS:

Lamentablemente y por lo general los alumnos somos personas pasivas en las aulas, dado que las pedagogías tradicionales educan bajo ese paradigma. No puede ser casual la falta de implicación con el tipo de educación que recibimos y con el tipo de sociedad que construimos. Los alumnos tienen temor de expresar sus ideas, por miedo de no ser aceptadas, por pensar que pueden no coincidir con el profesorado o por dejadez y/o desinterés con lo que se estudia y construye. Sinceramente hay muchos factores que determinan que los alumnos no se comprometan. Por tanto, considero que si seguimos siendo alumnado pasivo intelectualmente (que solo repetimos de memoria) no seremos libres moralmente, ni capaces de transformar la realidad que tenemos.

La mayoría de modelos educativos actuales y los medios de comunicación que rodean nuestros espacios cotidianos tienden a imponer la pasividad. El pensamiento

dominante refuerza un modelo atomizado de la realidad humana que no hace sino desempoderarnos como agentes de cambio y que refuerza el falso mito de que somos seres independientes. Los individuos independientes que operan en el espacio social tienden a hacerlo ataviados de máscaras y armaduras invisibles – pero que operan obstaculizando toda posibilidad de cambio, aprendizaje y acción colaborativa–. Las personas tendemos a no reconocer la vulnerabilidad como algo común a todas las personas y nos cerramos en nuestra propia individualidad. Así lo expresa una estudiante:

Estamos siendo educados cada vez más para resolver los problemas sociales (paro, hipotecas, educación, salud) de forma individual. Llevándonos a la situación de esconder nuestras vulnerabilidades y mostrándonos como seres falsamente «auténticos» e «independientes» que no se necesita de los demás, por miedo de ser atacados y que nos hagan «daño». Escondemos nuestras vulnerabilidades en vez de compartirlas porque no vemos respuestas, apoyo, acompañamiento para abordarlas, ni por parte del estado democrático, ni de la sociedad civil en general.

En muchas ocasiones, la vulnerabilidad de las personas se tiende a esconder, y solo se apela a ella en circunstancias de alto riesgo. Así, la vulnerabilidad se presenta como un rasgo propio sólo de ciertos colectivos que tienen que pasar por procesos burocráticos y de control para que se les adjudique dicha etiqueta. Una vez se tiene la etiqueta de «individuo vulnerable», se está legitimado para tener acceso a ciertos derechos sociales que, de facto, se conciben como prestaciones sociales. Estas personas pasan a ser ciudadanas de segunda categoría y objeto de políticas sociales que tienen un carácter asistencialista en la mayor parte de las veces. Se niega así la capacidad que tiene toda persona ciudadana a ser sujeto de las políticas sociales y agente de transformación. Se niega, de este modo, la capacidad del ser humano de llevar adelante el tipo de vida que le merece la pena llevar y de desarrollarse como una persona madura.

Cuando nos presentamos como individuos aislados y no reconocemos la propia vulnerabilidad, estamos negándonos la oportunidad de tomar decisiones colaborativas para transformar las prácticas actuales. El enfoque atomizador que se impone actualmente resulta sesgado por una serie de lastres que es preciso evidenciar y analizar de manera crítica. Las relaciones institucionales y/o interpersonales en las que no se reconoce la vulnerabilidad como cualidad ontológica y común a la especie humana, acaban siendo violentas. Frente a estas inercias, el ApS pone de relieve la vulnerabilidad humana que todas las personas compartimos, evita el uso de etiquetas dicotómicas y promueve el esfuerzo colaborador. De este modo, estamos más cerca de conseguir una ciudadanía vigorizada se exige a los poderes públicos un tipo de democracia que reconoce la vulnerabilidad, el vínculo y la interdependencia (Tronto, 2013).

El ApS tiene la potencialidad de transformar tanto el modelo pedagógico que subyace a la enseñanza académica como el modelo de educador o educadora. El o la profesional de la educación deja de percibirse como el único agente capaz de dar la solución a las personas usuarias a través de una intervención mecánicamente definida. La búsqueda de la respuesta a las necesidades expresadas por las propias personas afectadas se construye para cada caso. El o la profesional actúa como catalizador para la transformación a través de la acción de las propias personas implicadas. En consecuencia, los criterios más relevantes para evaluar si se han desarrollado las competencias para la toma de decisiones colaborativas en el desarrollo del proyecto de ApS son: que el estudiantado sea capaz de dinamizar la participación de las personas afectadas por su proyecto de ApS y que el estudiantado sea capaz de dinamizar el diseño y desarrollo de prácticas educativas que responden deliberadamente a las necesidades expresadas por las personas afectadas. Es decir, se evalúa la disposición activa de quienes deben participar en la toma de decisiones colaborativa porque no se trata solo de estar presente o ser consultado; sino de tener protagonismo para llevar a cabo de manera no rutinaria y por sí mismos/as todo lo que sea posible.

4.3. Competencias relacionadas con el sentido de la responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras

La competencia para el sentido de responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras se ha relacionado, en el caso de los y las profesionales de la educación, con *imaginar el cambio* en el documento *Empowering educators for sustainable future* (UNECE, 2013). El ApS tiene la potencialidad de estimular en el estudiantado una actitud activa hacia el propio aprendizaje y hacia el desarrollo ético y profesional como personas ciudadanas comprometidas y responsables con las generaciones presentes y futuras. El ApS, sin dejar de ser una estrategia pedagógica, es también una filosofía que requiere de la imaginación creativa para visionar alternativas.

La estrategia UNECE (2013) identifica que las competencias relacionadas con la visualización del cambio incluyen tres dimensiones: aprender del pasado, estimular el compromiso con el presente y explorar alternativas de futuro. Los futuros y las futuras profesionales de la educación necesitan desarrollar la capacidad para analizar de manera crítica y comprender la raíz de las situaciones insostenibles en términos humanos y ambientales. También necesitan desarrollar la capacidad de comprometerse con asuntos presentes y urgentes relacionados con la desigualdad, la pobreza y el uso insostenible que excede la capacidad de carga de los sistemas naturales. Y, por supuesto, necesitan explorar alternativas de futuro para transformar las creencias que subyacen a nuestras elecciones e

involucrar a las personas que aprenden en crear visiones de futuro más creativas y motivadoras para realizar elecciones más sostenibles con la vida de las personas y del planeta que habitamos.

Por eso, es importante que el estudiantado sea consciente de que lo que les pedimos en el informe final del ApS desarrollado no consiste en unir a la acción realizada una serie de argumentos consecuencia de un monólogo sin sentido o de una noche de insomnio en relación a ciertas conceptos tratados en la asignatura; sino, en una reflexión pausada y sostenida en el tiempo sobre las actuaciones, la epistemología y la manera en que se sitúan como sujetos éticos en la experiencia concreta que han vivido. La estrategia pedagógica del ApS no se limita a la acción, es también una filosofía práctica que tiene implicaciones en la forma de imaginar otras maneras de pensar y hacer. Y esto es así porque concebimos el ApS como:

Una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de lazos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y convivenciales. El aprendizaje-servicio es un método de enseñanza que combina el servicio a la comunidad con la instrucción académica para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, así como la responsabilidad cívica (García, Gozámez, Vázquez y Escámez, 2011, p. 119).

La capacidad imaginativa para construir un proyecto idiosincrásico y encarnado en la realidad concreta no pasa por la aplicación mecánica de ideas ya establecidas. En consecuencia, el proyecto de ApS presentado no se puede limitar a una serie de actividades de servicio a la comunidad a la que de modo paralelo se yuxtapone una vaga reflexión sobre los contenidos curriculares. La responsabilidad con las generaciones presentes y futuras nos obliga a participar en los contextos socioeducativos de manera consciente, y no de manera meramente reproductora de lo que siempre se ha hecho. El sentido de responsabilidad hacia las personas nos obliga a plantearnos críticamente tanto los modelos de actuación del pasado como la mera imitación de lo que hacen otros profesionales por inercia. Estamos convencidos que quienes actúan de modo pasivo en lo intelectual, actuarán de modo pasivo también en lo que respecta al compromiso ético y técnico con el desempeño de la profesión. El ApS tiene la potencialidad de estimular el desarrollo ético y profesional de forma consciente y deliberada.

La competencia para el sentido de la responsabilidad profesional se logra a través de experiencias como las del ApS, y se puede evaluar a través de esta estrategia docente. La responsabilidad profesional nos obliga a imaginar de manera deliberada acciones más creativas y motivadoras. En consecuencia, para evaluar la competencia relacionada con el sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras hemos de valorar si el proyecto presentado ha hecho uso de la imaginación creativa que contradice las inercias viciadas. Se trata de evaluar la actitud del estudiantado frente a su aprendizaje vivencial para inferir si su acción

ha sido fruto de la mera socialización o imitación de lo que otros u otras profesionales realizan de forma rutinaria; o, por el contrario, el estudiantado se ha implicado en la construcción de herramientas propias y coherentes con la realidad concreta de las personas afectadas.

5. A modo de conclusión

El artículo expone una experiencia docente que consiste en vertebrar las citadas asignaturas de grados universitarios en torno a experiencias de ApS. Se pretende contribuir a la *sostenibilización curricular*, proceso que consiste, sucintamente descrito, en integrar los principios y valores del desarrollo sostenible entre las metas formativas de los proyectos docentes de las asignaturas. Desde esta perspectiva, la educación para el desarrollo sostenible se concibe como un eje curricular transversal de atención preferente.

La experiencia docente analizada desarrolla las competencias para el análisis crítico y la reflexión sistémica gracias al enfoque holístico y al pensamiento relacional, que se ve facilitado cuando atendemos a una necesidad real. Un claro indicador de logro que se ha observado a través de la experiencia docente en el estudiantado implicado es el nivel de integración de las diferentes necesidades, experiencias y deseos de las personas afectadas por su proyecto de ApS en un diseño y ejecución del proyecto en diálogo con los contenidos de la asignatura.

Las competencias para la toma de decisiones colaborativa se desarrollan gracias a la manera de enseñar y a los sistemas que dan soporte al aprendizaje. El estudio de la experiencia docente desarrollada permite afirmar que el ApS es una estrategia educativa capaz de dinamizar que las personas implicadas busquen respuestas a sus auténticas necesidades y, esto es así porque los y las futuras profesionales se han ofrecido como elementos catalizadores de la transformación a través del diálogo y la colaboración.

Las competencias relacionadas con el sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras se alcanzan a través de la proyección de una acción consciente y deliberada para el desarrollo del servicio. La incursión del ApS en las asignaturas estudiadas ha permitido imaginar otros modos posibles, que se ponen de manifiesto en las construcciones idiosincrásicas y adaptadas a las situaciones concretas que suponen los informes finales de los proyectos de ApS.

En definitiva, la vertebración de las asignaturas a través del ApS se demuestra como estrategia docente que pone especial énfasis en el análisis y comprensión de problemas y necesidades reales como estímulo de la capacidad crítica y el compromiso cívico, y permite a los y las estudiantes implicarse en la resolución de problemas de forma creativa y colaborativa. Se trata de una estrategia de aprendizaje

promotora de servicio a la comunidad; pero también de una metodología de servicio a la comunidad promotora de aprendizaje. Es una estrategia pedagógica activa y participativa, coherente con el modelo de aprendizaje que se propugna en los nuevos planes de estudio y coherente con el cambio de paradigma que necesitamos. El ApS nos puede facilitar las herramientas necesarias para asumir el reto de la sostenibilidad: aprender a transformar y transformarse.

7. Bibliografía

- Aramburuzabala, P., y García-Peinado, R. (2014). Service-learning methodology as a tool of ethical development: reflections from the university experience. *AISHE-J*, 6(1), pp.1531-15326.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2), pp. 5-11.
- Aznar Minguet, P., y Martínez Agut, M. P. (2013). La perspectiva de la sostenibilidad en la sociedad del conocimiento interconectado: gobernanza, educación, ética. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la información*, 14(3), pp. 37-60.
- Brundiers, K. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. *International Journal of sustainability in Higher Education*, 11(4), pp. 308-327.
- Comisión de Sostenibilidad (2015). *El Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Documento aprobado por el Plenario. Jornadas de la Comisión de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 27 y 29 de mayo, León.
- Campus Sostenible (2014). Documento marco del programa de aprendizaje-servicio (ApS). Universidad de Valencia.
- García, R., Gozámez, V., Vázquez, V., y Escámez, J. (2011). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- García, R., Francisco, A., Moliner, L., y Rubio, L. (2014). Introducción: aspectos clave para el desarrollo del aprendizaje servicio. En Francisco, A., Rubio, y Moliner, L. *Construyendo ciudadanía crítica y activa. Experiencias sobre el Aprendizaje Servicio en las universidades del Estado español* (pp. 9-22). Barcelona: Icaria.
- García Amilburu, M., y Ruiz Corbella, M. (2009). ¿Tiene futuro la Filosofía de la Educación en un diseño de educación en competencias?. En Ibáñez-Martin, J.A., *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 101-126). Madrid: Dykinson.

- Lister, R. (2003). *Citizenship. Feminist perspectives*. New York: Palgrave.
- López Francés, I., y Vázquez Verdera, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 15(4), pp. 241-261.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015*.
- Murga-Menoyo, M. A. (2013). *Desarrollo sostenible. Problemáticas, agentes y estrategias*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Murga-Menoyo, M. A., y Novo Villaverde, M. (2014). Sostenibilizar el currículum. La Carta de la Tierra como marco teórico. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 46, pp. 163-179.
- Nussbaum, M. (2013). *Political emotions. Why love matters for justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Naval, C., García, R., Puig, J., y Santos, M.A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, pp. 77-91.
- Noveck, E. M. (1991). Service-learning is a feminist issue: Transforming communication pedagogy. *Women's Studies in Communication*, 22(2), pp. 230-240.
- Puig Rovira, J. M. (2011). ¿Por qué el aprendizaje servicio crea humanidad? *Aula de innovación educativa*, (203-204), pp. 10-15.
- UNESCO (2003). *Carta de la Tierra*. Recuperado el 1 de junio de 2015, de http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf
- UNESCO (2014). *Roadmap for Implementing the Global Programme on Education for Sustainable Development*. Paris. Recuperado el 1 de junio de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>.
- Robinson, A. (2012). Living democracy: From service learning to political engagement. *Connections*, pp. 20-23.
- Stanford University (1996). *Service-Learning Quadrants*. California: Service-Learning 2000 Center.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy. Markets, equality, and justice*. New York: New York University Press.
- UNESCO (2003) *Actas de la 32 Conferencia General* (vol.1) *Resoluciones*. París, 29 de septiembre-17 de octubre. Recuperado el 1 de junio de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133171s.pdf>.
- UNECE (2013). *Empowering educators for a sustainable future. Tools for policy and practice workshops on competences in education for sustainable development*. Geneva: United Nations, EC/CEP/165.