

EL PAPEL DE LAS ENTIDADES CÍVICO-SOCIALES EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO. SISTEMATIZANDO LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL TERCER SECTOR

*The role of civic and social entities in service-learning.
Systematizing the students' participation in the third sector*

Alexandre SOTELINO LOSADA*, Ígor MELLA NÚÑEZ*
y Miguel Ángel RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ**

* *Universidad de Santiago de Compostela. España.*

alexandre.sotelino@usc.es; igor.mella@usc.es

<https://orcid.org/0000-0002-5167-9493>; <https://orcid.org/0000-0003-0189-4619>

** *Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Xunta de Galicia*
miguelangel.rodriguez@edu.xunta.es

Fecha de recepción: 13/02/2019

Fecha de aceptación: 04/05/2019

Fecha de publicación en línea: 08/05/2019

RESUMEN

La participación de los individuos en cuestiones cívicas y comunitarias siempre ha despertado interés en el ámbito de las ciencias sociales, especialmente a partir del declive que se confirma en los últimos años, y más aún entre los jóvenes, en todo aquello que se refiere a compromiso cívico. En este artículo se propone la metodología pedagógica del Aprendizaje-Servicio (ApS) como una vía que ayude, desde el ámbito educativo, a sistematizar la implicación en movimientos de índole social, en tanto que añade un componente de servicio a la comunidad a los procesos de aprendizaje tradicional. En este sentido, el ApS supone recuperar conexiones entre educación formal, no formal, e incluso informal, de tal manera que se creen comunidades de aprendizaje, donde la reciprocidad, la solidaridad y la responsabilidad marcarán los pilares epistemológicos. Así, nuestro objetivo es conocer el modo en

que la implicación en entidades del tercer sector, en este caso promovida desde el propio sistema educativo por medio del ApS, contribuye en el desarrollo de competencias de participación ciudadana. Para conseguir este objetivo se ha realizado una revisión documental de calado internacional con la intención de abordar desde un punto de vista teórico esta realidad. En primer término, se analiza el papel actual de las entidades del tercer sector, estableciendo los factores determinantes que canalizan la participación ciudadana. Posteriormente, se justifica el ApS como una nueva vía para la optimización de los procesos de implicación cívica y el papel de las organizaciones sociales al respecto. Concluimos que se configura como una metodología capaz de despertar en el alumnado el interés por una mayor implicación en cuestiones comunitarias. Así, las entidades del tercer sector se erigen como el medio perfecto para situar al alumnado en contextos que tengan el potencial de suponer un avance en los niveles de compromiso cívico.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; participación social; desarrollo comunitario; entidades sociales; capital social.

ABSTRACT

The participation of individuals in civic and community issues has always aroused interest in the field of social sciences. In this sense, because of the drop confirmed in terms of civic engagement during the last years, especially among young people, this interest turns out to be more significant. In this article we propose the pedagogical methodology of service-learning as a way to help to systematize citizen involvement in social movements from the educational level, whilst it adds a community service to the traditional learning processes. To this end, service-learning implies regaining connections between formal, non-formal and informal education in such a way that learning communities are created, where reciprocity, solidarity and responsibility will guide the epistemological support. Our main objective is to know the way in which involvement in social entities as promoted from the educational system through service-learning can help to develop citizenship skills. For that aim, a documentary review of international significance has been carried out with the intention of approaching this reality from a theoretical point of view. First, the current role of third sector entities is analysed, establishing the determining factors that canalize citizen participation. Afterwards, service-learning methodology is justified as a new path for optimizing the processes of civic involvement and the role of civic-social entities. We therefore conclude that service-learning is configured as a strategy capable of awakening students' interest in a higher participation in community issues. Social organizations are understood as the perfect path for placing students in contexts that have the potential of enhancing the levels of civic engagement.

Keywords: service-learning; social participation; community development; social organizations; social capital.

1. INTRODUCCIÓN

Participar, según la última definición aportada por la Real Academia Española, es «tomar parte en algo» o «recibir una parte de algo». Este complejo concepto que se define en tan solo cuatro palabras ha sido, y sigue siendo, objeto de estudio para las ciencias sociales desde hace décadas. Lo que se busca es incentivar la implicación de la ciudadanía como un indicador de su compromiso social y, en último lugar, como elemento potenciador de una sociedad basada en sólidos principios democráticos. Por ello, no son pocos los autores de diferentes ramas de conocimiento que han estudiado los factores que inciden en este proceso cívico, acompañando sus análisis de propuestas que, en cierta medida, han ido calando en el avance de estas prácticas en las sociedades contemporáneas. Por supuesto, las ciencias de la educación no son ajenas a este interés y también han dirigido esfuerzos a analizar las relaciones que existen entre participación social y los contextos educativos (Jiménez y Kreisel, 2018).

En este sentido, parece existir acuerdo a la hora de señalar la participación activa en entidades del tercer sector como una señal clara de implicación ciudadana (Rodríguez-Fernández, 2014). Pero esta participación carece en ocasiones de metodologías que sistematicen la praxis social. Precisamente, el objetivo de este trabajo pasa por proponer y promover el Aprendizaje-Servicio (ApS) como una vía a la implementación de programas educativos que redunden en una mayor participación social de los más jóvenes, y al mismo tiempo en un aprendizaje claro para sus participantes. Es decir, lo que nos interesa es conocer el modo en que la implicación en entidades del tercer sector, en este caso promovida desde el propio sistema educativo por medio del Aprendizaje-Servicio, contribuye en el desarrollo de competencias de participación ciudadana.

El Aprendizaje-Servicio es una metodología educativa de carácter experiencial que tiene un largo recorrido en los Estados Unidos de América. Fue en el país norteamericano donde, bajo la influencia de las ideas de pensadores como John Dewey, se originó como tal en la década de los sesenta del pasado siglo, experimentando una fuerte expansión a otras latitudes geográficas durante los últimos veinte años, mereciendo especial mención el caso latinoamericano y europeo (Santos-Rego, 2013). Se define como una metodología que combina procesos de aprendizaje académico con un servicio a la comunidad, de modo que se produce no solo una optimización del aprendizaje disciplinar y técnico, sino también del desarrollo cívico-social y personal del alumnado. De un modo más concreto, podemos definirlo como:

Una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, 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, Puig y Santos-Rego, 2011, p. 88).

En este sentido, lo que se pretende con esta metodología es promover una ciudadanía que rebase las buenas intenciones, en la que la justicia social y el bien común se conviertan en objetivos abordables para los más jóvenes, dejando atrás posturas individualistas a través de la implicación en proyectos de alcance civilizador. Se trata, en definitiva, de una participación social que va más allá del simple ejercicio del derecho a voto, por lo que se entiende como una necesidad formar a los más jóvenes para una implicación activa en la sociedad que les permita comprometerse en la resolución de problemas comunitarios. Podemos afirmar, entonces, que la finalidad del Aprendizaje-Servicio va más allá de incrementar la calidad y el recorrido de los aprendizajes académicos, pues persigue una formación integral, en tanto que también pretende un incremento de la responsabilidad y el compromiso social de los alumnos (Saz y Ramo, 2015). Se trata de una metodología que, por su propia denominación, se vincula a patrones de mejora competencial no solo académica y cognitiva, sino también cívico-social (Santos-Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015).

Pero este aprendizaje de tipo ciudadano no se produce por sí solo, lo que demanda oportunidades educativas que lo faciliten e iniciativas que permitan estrechar los vínculos entre las instituciones educativas y su contexto social (Sotelino, Santos-Rego y Lorenzo, 2016). Como vemos, el ApS se antoja más que apropiado en este sentido, pues fortalece las sinergias entre el sistema educativo y las entidades del tercer sector, lo que se traduce en un beneficio recíproco. Es decir, no debemos olvidar, en primer lugar, la gran cantidad de conocimiento que nuestros estudiantes en todos los niveles pueden movilizar en contextos reales y orientados al avance social y, por otro lado, el conocimiento que reside fuera de los muros de escuelas y universidades y que es necesario adquirir en la cotidianeidad.

Así pues, en el presente artículo se estudia el potencial que se desprende del Aprendizaje-Servicio de cara a suponer una efectiva contribución en el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa. Lo hacemos convencidos de que implicar a los estudiantes en entidades sociales, y no solamente en las actividades que tienen lugar en su centro, supondrá una optimización de su competencia cívico-social. Para ello, articulamos un trabajo teórico en el que, a través de una revisión bibliográfica de alcance internacional, se abordan los vínculos existentes entre el ApS y las entidades del tercer sector, así como las posibilidades que este vínculo supone en lo que a participación y compromiso social respecta. En definitiva, entendemos que participar significa vivir como miembro activo del cuerpo social de pertenencia y en el seno de una sociedad positivamente multicultural, superando las tendencias centrípetas y acercándose hacia un sentimiento de pertenencias múltiples en nuevos espacios de identificación. Porque cuando se habla de una educación para la democracia, de fortalecimiento de la ciudadanía, no se están negando valores como el esfuerzo individual: lo que se está enfatizando es la necesidad de personas que tengan una noción de ser parte de una *polis*, ciudadanos con un sentido de bien común (Urzúa y De Puelles, 1996). Creemos que ofrecer oportunidades de aprendizaje con cierta

sistematicidad e intencionalidad, donde se permite a los estudiantes poner su conocimiento al servicio de la comunidad para satisfacer necesidades sociales, puede ser un aporte para lograr una sociedad de individuos más educados e inclusivos y, en última instancia, más implicados. Es decir, participar en este tipo de proyectos pedagógicos, fruto de las relaciones de partenariado establecidas entre centros educativos y entidades sociales, supone impactos directos en los índices de compromiso cívico de los estudiantes, lo que se refleja, entre otros, en un aumento de su motivación para una mayor participación social en el futuro (Liesa, Arranz y Vázquez Toledo, 2013; Moely, McFarland, Miron, Mercer, e Ilustre, 2002).

2. ENTIDADES DEL TERCER SECTOR Y SU CONTEMPORÁNEA CONSOLIDACIÓN

El otrora importante sentimiento de comunidad parece haberse diluido poco a poco con motivo de los tránsitos poblacionales hacia zonas eminentemente urbanas con, a priori, mayores oportunidades de índole económica, fundamentalmente laboral. El resultado de este proceso es a todas luces claro: una suerte de deslocalización personal y vital en cuanto a no sentirse parte junto con otros en el marco de un determinado territorio y con un patrón cultural e idiosincrásico común. La competitividad, el individualismo y la meritocracia obsesiva, propias de un sistema sociopolítico y económico que se nutre y realimenta de forma implacable a partir de la promoción del miedo y la desconfianza mutua, han hecho el resto. Valores como la solidaridad, el altruismo, la cooperación, el mutualismo, la reciprocidad, etc., representativos de la *Gemeinschaft* de Tönnies (2009)¹, se han visto relegados a un segundo plano y han perdido protagonismo en favor de consideraciones de otra naturaleza, generalmente fundamentadas en esa señalada tendencia individualista y materialista.

En tal contexto, se antojaba perentoria una reconversión en las prioridades de la acción comunitaria, de manera que no se focalizase el esfuerzo en los logros materiales transitorios que pueda experimentar una comunidad o un espacio ciudadano en concreto (mejoras en infraestructuras, disponibilidad de bienes y servicios), sino que estos se complementasen con cambios en los niveles de conciencia de las personas en torno a valores orientados a la transformación de la sociedad (igualdad, participación, democracia, solidaridad). Dicho de otra forma, podrían entenderse los movimientos sociales y las formas de acción colectiva como la respuesta que se articula frente a la excesiva modernidad, además de como una alternativa ante la racionalidad predominante (Cucó, 2004).

1. La *Gemeinschaft* y la *Gesellschaft* son categorías sociológicas acuñadas por Ferdinand Tönnies en el año 1887 para hacer referencia a dos modalidades de asociación humana. Son traducidos, respectivamente, como comunidad y sociedad.

Así pues, la crisis del Estado de Bienestar ha tenido claras consecuencias respecto a los movimientos sociales:

La política oficial pasó a ser [...] la encargada de llevar a cabo los mandatos de máxima racionalidad económica [mercantil] de los reajustes del modelo productivo y dejó sin lugar las demandas de aumento de derechos y reconocimiento de necesidades genéricas que llegaban desde los actores sociales que trataban de representar universales democráticos (Alonso, 2010, pp. 209-210).

Entonces, encontramos en esta argumentación una buena explicación al hecho de que emerjan, con relativa fuerza, las dinámicas ciudadanas y los movimientos sociales, como expresión del capital social y como plataformas que cumplen, al menos, una doble función. Por un lado, suponen mecanismos para expresar ese descontento generalizado y para colaborar en la (re)construcción de la sociedad civil. Por otro, tratan de postularse como alternativas para cubrir los espacios que la política deja desiertos, intentando establecerse como un nuevo modo de hacer otra política, y de participar activa y efectivamente en la vida pública, fomentando la cohesión, reforzando la creación de tejido social vivo y dotando de sentido a la democracia.

En esta línea, Flacks (1994) indica que la espontaneidad y la no institucionalidad de los movimientos sociales los convierten en el reflejo de una genuina democracia. El autor destaca también su potencial para incluir a amplios sectores poblacionales y su involucración en numerosas y variadas actividades de calado social, amén de la posibilidad que representan de agrupar y dotar de voz y reconocimiento a actores que hasta ese momento se encontraban desorganizados. Es por ello que un movimiento social se constituye, en cierto modo, como un espacio público del que emergen propuestas que responden a intereses comunes, que son además el resultado de las reflexiones de los miembros que conforman el grupo (Ibarra, 2011).

Podemos explicar su emergencia, pues, como consecuencia de déficits democráticos que motivaron, sobre todo a partir de los años noventa del pasado siglo XX, que se produjese la aparición y relativa consolidación de fenómenos asociativos de nuevo cuño, difíciles de reducir al asociacionismo clásico, ya sea político o económico y de clase. Se trataba, por el contrario, de movimientos vinculados a un renovado discurso comunitarista, que encontraba en los vínculos morales derivados de la reivindicación y reconocimiento de identidades valorativas de grupos sociales concretos la fuerza de una nueva cohesión social multicultural.

El pluralismo y la heterogeneidad de estas dinámicas ciudadanas encarnan uno de sus rasgos identificativos más característicos, constituyéndose como un espacio que resulta de la conglomeración de semiorganizaciones con orígenes dispares (Alonso, 2010). Podemos referirnos a este espacio plural del siguiente modo:

[...] «tercer sector» o «tercer sistema», compuesto por un importante volumen de organizaciones [...] difusas en las que ni el beneficio monetario, ni el triunfo en cualquier elección formal, ni la consecución de ningún poder específico anima su acción; más bien

suponen una red específica de actores que tratan de presentar ante todos los poderes (públicos y privados) una serie de demandas político-sociales que van desde las de carácter mínimamente expresivo (dar cuenta de necesidades y estados de opinión no recogidos por los conductos formales en cuestiones como la defensa de minorías, grupos étnicos, grupos marginales, etc.), hasta incluso las que llegan a postular la gestión de fondos públicos para la atención directa y la prestación de servicios sociales determinados (Alonso, 2010, pp. 212-213).

Manejamos, pues, una concepción de movimiento social lo suficientemente amplia y flexible como para que nos permita integrar en su seno un extenso conjunto de organizaciones sociales, de dinámicas cívicas y de formas asociativas, entendiendo, asimismo, que los marcos de actuación de cada iniciativa (cultural, deportiva, recreativa, lúdica, sociocomunitaria, etc.) son celebradamente plurales y diversos y felizmente heterogéneos.

3. EL PAPEL DE LAS ENTIDADES EN LA IMPLICACIÓN CÍVICA: DETERMINANTES DE LA PARTICIPACIÓN

La pluralidad de aspectos que condicionan la participación y que la influyen, directa o indirectamente, nos obliga a comenzar efectuando una aclaración. Nos hemos atendido, fundamentalmente, a los que para nosotros son los factores principales siempre desde una óptica que nos lleva a vincular la participación ciudadana con la actividad política y con un proyecto decididamente asociado con el avance hacia la equidad y la justicia social. Esto es, entendemos que la vinculación en una asociación cultural, deportiva, lúdica, recreativa, etc., la implicación en un movimiento vecinal, la asistencia a una manifestación, el tomar parte en una asamblea de barrio, el acudir a votar en los procesos electorales, etc., son hechos que contienen, de modo inherente, una cierta actividad política, de diferente grado e intensidad. Es decir, están relacionadas, de uno u otro modo, con reivindicaciones que ayudarían a configurar el modelo de sociedad que cada uno de nosotros perseguimos. Asimismo, los factores que impulsan la participación aceptarían una gradación y una diferenciación en función de para qué actividad actuarían como catalizadores, a pesar de lo cual entendemos que, en un sentido general, se pueden indicar un conjunto de determinantes que suelen estar presentes a la hora de propiciar que la ciudadanía tome parte y que su posicionamiento político adquiera carta de identidad.

Si ponemos nuestra atención en el desarrollo integral del ser humano, no son pocas las opiniones que nos llevan a la afirmación de que el hecho de participar constituye un factor esencial a la hora de completar tal desarrollo en su perspectiva relacional, afectiva o emocional, entre otros. En los casos en los que el ciudadano presenta un importante desinterés en relación a la vida pública y al hecho político-política institucionalizada y reduccionismo intencionado del hecho político partidista-, la participación actúa como una estrategia para romper esas limitaciones y

combatir la figura de un ciudadano que ve limitada la defensa de su privacidad al no movilizar todas sus capacidades como ser humano (Ibarra, 2011). El beneficio habría de analizarse, cuanto menos, desde un doble enfoque, puesto que, a la vez que favorece el desarrollo integral del ciudadano, optimiza los procesos democráticos al dotarlos de un carácter deliberativo que les confiere mayor densidad suponiendo, por ello, un beneficio para la comunidad en la que habita.

Dicho desarrollo integral del ciudadano, primer enfoque, alude a lo que Arraiz, Sabirón, y Azpillaga (2016) definen como identidad situada o contextualizada, esto es, los vínculos que se establecen con el contexto social y sus instituciones, así como con los grupos comunitarios en los que se inserta, lo que da lugar a una red que conforma su identidad. En cuanto a la segunda perspectiva, estas instituciones polimórficas pretenden asfaltar el camino de la democracia deliberativa, entendida como «cualquier perspectiva entre un conjunto de perspectivas de acuerdo con las cuales la deliberación pública entre ciudadanos libres e iguales constituye el núcleo de la toma legítima de decisiones políticas y del autogobierno» (Bohman, 2016, p. 107). Para ello, resulta oportuno abrigarse bajo un paraguas sustentado en dos elementos: la necesaria transformación de la lógica estructural del sistema –fundada en la separación extrema entre gobernantes y gobernados– y la convicción de que las decisiones políticas solo serán efectivas en tanto en cuanto en ellas tomen partido los ciudadanos afectados por las mismas (Razquin, 2015).

Resulta obvio indicar que existen una serie de «rasgos identificativos» de las personas que desempeñan un papel crucial como determinantes de una mayor o menor propensión a participar. No obstante, no nos vamos a detener en su análisis ya que, salvo ciertas referencias que incluiremos a lo largo de este epígrafe, consideramos de mayor interés la radiografía de determinadas condiciones contextuales que terminarán por influir en la participación ciudadana. Aun así, Morales, Mota, y Pérez-Nievas (2006) indican que las relaciones existentes entre ciertas características personales y las desigualdades a la hora de participar socialmente han sido ya constatadas por estudios clásicos que abordaron esta cuestión. Al respecto, los autores proponen la siguiente clasificación en tres tipos de factores que median en este proceso:

- Recursos socioeconómicos. Se refieren principalmente a la educación y los ingresos.
- Posición social y experiencias vitales. Engloba variables como la clase social o la ocupación profesional, la edad y el género, la situación familiar, así como la tipología de la comunidad de pertenencia
- Integración en la comunidad. Es un factor en el que inciden aspectos como las creencias y costumbres religiosas, el tiempo que se lleva viviendo dentro de una comunidad, la procedencia de los progenitores, y el modo en que se integra el individuo en grupos de iguales.

Ello nos sirve para enfatizar ese carácter policausal y/o multifactorial al que hay que hacer obligada referencia cuando se habla de participación ciudadana. Así pues, vale la pena mencionar que uno de los recursos capitales de los que disponen los individuos a la hora de participar es la cualificación, categoría que guarda una estrecha relación con los estudios cursados y la formación académica de cada uno. De este modo, existen estudios que defienden que la posesión de un nivel educativo superior minimiza ciertas barreras cognitivas y presupone un acceso a información que es útil en la vida pública, lo que terminará por incidir en una mayor participación (Morales *et al.*, 2006). Esas barreras cognitivas de las que hablan los autores podrían perfectamente referirse a la ausencia de determinadas capacidades que se hacen indispensables a la hora de participar (ya sea en una asociación, asamblea, dinámica ciudadana, etc.) como son las habilidades de tipo relacional y comunicativo (saber expresarse y transmitir una opinión, saber escuchar, llegar a un consenso, identificar puntos comunes en los debates, dinamizar procesos de debate y diálogo, entre otros).

A este respecto, el proceso de socialización de los individuos merece un análisis asociado a lo indicado hasta el momento en referencia al nivel educativo de la ciudadanía. La socialización es fundamental para la comprensión del comportamiento de las personas en el ámbito público. El desarrollo del ciudadano desde su infancia viene marcado por los referentes comportamentales que se encuentran a su alrededor, siendo uno de esos focos fundamentales el que viene representado por los progenitores. La propensión de estos a participar en asociaciones, dinámicas cívicas y, en definitiva, a implicarse en la vida pública, puede suponer un aprendizaje y una toma de contacto del neófito con esa faceta de su condición de ciudadano. Los valores transmitidos, de forma intencionada o no, por los agentes de socialización primaria (familia y escuela, fundamentalmente), resultan cruciales para el comportamiento posterior en relación al hecho público y al compromiso participativo. Esta influencia se produce, esencialmente, por medio de dos mecanismos: mediante la transmisión de valores de interés por lo público, compromiso, solidaridad o cooperación, y mediante el aprendizaje de pautas cooperativas gracias a las prácticas realizadas por figuras de referencia y/o agentes de socialización como pueden ser, indistintamente, los padres, los compañeros de escuela o los profesores.

Del mismo modo, es relevante señalar que las características propias del sistema educativo (competitividad, meritocracia, aprendizaje memorístico, ausencia de creatividad, falta de compromiso, enfoque estratégico –el discente persigue dar lo que el docente solicita para superar una materia y no busca, en verdad y en una pluralidad de casos, el auténtico conocimiento de la misma–, etc.) no favorecen que los ciudadanos se ejerciten, desde bien pronto, en facetas de tipo comunicativo y relacional. Por tanto, la formación académica de alto nivel no asegura por sí misma, a nuestro entender, que se vaya a disponer de esas habilidades que resultan clave para poder participar, y hacerlo además de un modo efectivo. Incluso, podemos

afirmar, basándonos en el análisis de Santos-Rego, Lorenzo y Vázquez Rodríguez (2018), que en España se produce una escasa implicación de la juventud en asociaciones y organizaciones, realidad que Jover (2016) también constata dentro de la población universitaria.

En todo caso son varias las voces que reclaman que desde el sistema educativo reglado se lleve a cabo una educación ciudadana participativa que favorezca el aprendizaje de aquellos elementos más vinculados con el compromiso y con la acción de transformación social (Moreno-Fernández y García-Pérez, 2013). A posteriori, la pertenencia a una determinada «categoría» puede motivar también la activación de esas mismas destrezas, de modo que las personas con mayores niveles de educación están más expuestas, al menos en un principio, a los estímulos positivos hacia la actividad pública debido a su más frecuente interacción con otras personas de elevados niveles educativos.

Por su parte, los recursos estrictamente económicos también son asiduamente percibidos como relevantes para la participación por motivos de diversa naturaleza que se relacionan fundamentalmente con la disposición, a priori, de mayor capacidad para afrontar los costes de tiempo y recursos generados por la participación en asuntos públicos. El poderío económico permitiría, al mismo tiempo, que las personas que lo detentan contribuyan a proteger y mantener aquellos grupos afines a sus intereses, amén de dar lugar a nuevas asociaciones próximas a sus preferencias, tanto de carácter individual como colectivo (Morales *et al.*, 2006).

Nivel educativo, estatus económico y rasgos de la personalidad de los sujetos son características relevantes a la hora de desarrollar una influencia decisiva en la predisposición hacia la implicación en cuestiones sociales. Sin embargo, no son las únicas. Nos encontramos con otro tipo de determinantes que, puesto que se refieren a las experiencias vitales de las personas, influyen en las oportunidades de estas para participar en la vida pública. Hablaríamos de cuestiones tales como la clase social, el género o el tamaño de la población en la que residen. Cuestiones de orden personal y también contextual que configuran el marco en el que el individuo se desarrolla y condicionan, por ello, su propensión a comprometerse.

La clase social constituye un importante condicionante de los intereses socioeconómicos, políticos, etc., de los individuos, en la medida en que determina la estructura de las ocupaciones de estos. Dichos intereses mediatizan, pues, el tipo de círculos en los que decidirá involucrarse en función de si puedan cubrir o no sus inquietudes. El género, por su parte, desarrolla también un papel relevante por las implicaciones que ostenta en la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a distintos tipos de recursos. También podría efectuarse, en este sentido, una reflexión en cuanto a que la privación de derechos a que han sido sometidas las mujeres a lo largo de la historia ha motivado la emergencia de movimientos de protesta que constituyen, obviamente, un acto de participación con un fuerte componente de naturaleza política con la genuina representación de los movimientos feministas.

El tamaño de la población o el hábitat de residencia son otros de los determinantes que suelen citarse a la hora de analizar los factores contextuales que configuran la experiencia vital del individuo y que desarrollan pues una cierta influencia con respecto al tema que aquí nos ocupa. De hecho, las teorías participativas tienden a aceptar que a menor escala, referida al nivel administrativo o al tamaño de la población, existen mayores posibilidades de instaurar procesos participativos de mayor calidad (Avritzer y Ramos, 2016). No obstante, no se ha llegado a un consenso en cuanto al tipo de influencia que detenta el factor poblacional, esgrimiéndose argumentos contrapuestos y reflexiones divergentes. Se ha dicho que los núcleos reducidos en cuanto a población animan la participación por factores como los menores costes de información, la proximidad de las redes sociales de los individuos o la mayor presión social. De este modo, las posibilidades de lograr una influencia real y efectiva son, al menos en un principio, mayores, además de constituirse como la razón principal, a nuestro entender, que aviva a las anteriores y nos trasladaría al terreno del sentimiento de pertenencia a la comunidad y el compromiso con la misma.

En un sentido similar, es decir, argumentando en favor de que los pequeños núcleos avivan las ansias de los individuos por implicarse cuestiones cívicas, la mayor oferta de ocio y de actividades alternativas presente en las grandes ciudades puede desincentivar la participación por los mayores costes de oportunidad que conllevan. Sin embargo, y como anticipábamos, hay argumentos en un sentido contrapuesto que afirman que las grandes ciudades contribuyen al surgimiento de un mayor y más variado número de intereses y grupos que los representen, ya que la diversidad de valores, creencias u objetivos de los individuos es notablemente mayor. Esta diversidad incentivaría la participación, según las argumentaciones de esta naturaleza, gracias a la existencia de conflictos y a la menor presión a la conformidad.

Aceptando de nuevo el carácter relativo tanto de este como de los otros factores analizados con anterioridad, somos de la opinión de que los pequeños núcleos pueden ser más proclives a constituirse en viveros de participación ciudadana. La vuelta a la comunidad tradicional y la recuperación de los valores propios de la misma (altruismo, solidaridad, cooperación o mutualismo, entre otros.), significada en el anterior epígrafe, se hace más factible en los núcleos reducidos, de manera que se abona el terreno para la conformación de un movimiento asociativo fuerte y cohesionado, siempre enraizado en el sentimiento de pertenencia al territorio y a la colectividad que en él habita.

En tal contexto, el compromiso de la sociedad civil con sus propios procesos de desarrollo se nos antoja fundamental a la hora de asegurar una participación ciudadana constante, duradera, comprometida, implicada, visible y efectiva. En definitiva, una participación que se retroalimenta de forma mutua con el sentimiento de pertenencia a la comunidad (participamos porque nos sentimos parte de esa colectividad y es ese compromiso el que refuerza los cimientos de la comunidad local).

Por ello, abogamos por las relaciones que desde el sistema educativo se pueden establecer con el entorno, y lo hacemos situando nuestro argumento en las ideas de John Dewey. De la percepción del filósofo estadounidense sobre la democracia se deriva una visión de la comunidad, basada en la confianza en la ciudadanía como una empresa compartida que se orienta a la solución de problemas sociales, y en la idea de las instituciones educativas como potenciales modelos de democracia (Dewey, 1995). En esta línea, Saltmarsh (1996) anota que, para Dewey, la educación ha de modificar su propósito, en el sentido en que las instituciones educativas no han de estar únicamente ubicadas en una comunidad, sino que deben ser parte activa de esa comunidad como organizaciones en las que se articula, en parte, la construcción social. Por tanto, nosotros proponemos en este trabajo el Aprendizaje-Servicio como una vía para canalizar las relaciones entre centros educativos y comunidad, fomentando la participación de los estudiantes en cuestiones sociales por medio de las cuales, además, fortalecen sus aprendizajes.

4. EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA PARTICIPACIÓN CÍVICA. UNA PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN

Cuando se define el Aprendizaje-Servicio, los diferentes abordajes epistémicos al respecto vienen a decirnos que nos encontramos ante una metodología exclusiva para la educación reglada, puesto que se habla mucho de vincular el servicio a los contenidos curriculares de las materias (Leimer, Yue y Rogulkin, 2009; Lockeman y Pelco, 2013; Simonet, 2008; Warren, 2012). Aun así, no conviene olvidar que las entidades sociales se presentan inequívocamente como agentes y espacios propiamente educativos, ocupándose en muchas ocasiones de reforzar esos contenidos que en la escuela parecen no pocas veces descafeinados, o bien tratando de satisfacer otras necesidades, sociales o culturales.

Es decir, en palabras de McIlrath (2012), la comunidad tiene la capacidad de transmitir al alumnado conocimiento que reside fuera de la escuela y del profesorado, fuertemente contextualizado e instalado en las dinámicas sociales. No obstante, uno de los hándicaps en este ámbito es la complejidad para definir qué o quién es la comunidad, lo que nos lleva a diferenciar, en un primer nivel, entre la comunidad como una entidad que se configura como socia del proyecto, o la comunidad reflejada en los individuos que se convertirán en destinatarios del servicio que se ofrece (Cruz y Giles, 2000). Para lo que a nosotros nos interesa nos centraremos en el potencial de las entidades sociales en este sentido, pues las entendemos como el mejor puente entre los estudiantes y ese entorno comunitario.

En los últimos años se ha hablado mucho del tercer sector para referirse a las organizaciones con personalidad jurídica e inscritas en un registro público, que no tienen ánimo de lucro (y que, por lo tanto, reinvierten sus beneficios en la propia actividad) y que suelen ser de titularidad privada (Observatori Tercer Sector de Catalunya, 2009). Como señalan Rodríguez y Monserrat (1996), la consolidación y

extensión del concepto se inicia en 1975 con el Informe de la Comisión Filer, que reconocía la importancia de este sector como independiente, tanto del público como del privado, junto a su peso específico en la economía. Salomon y Anheier (1992) defienden que una organización que pertenezca al Tercer Sector debe reunir todos y cada uno de los siguientes requisitos:

- Ser organizaciones formales. Cuentan con una directiva y funcionamiento estable.
- De carácter privado. Se encuentran institucionalmente separadas del gobierno y jurídicamente separadas de la administración pública.
- Autogobernadas Son capaces de tomar sus decisiones y controlar sus propias actividades, es decir, tienen órganos de gobierno propios y no están controladas por organizaciones externas.
- Sin ánimo de lucro. Esto no implica que la organización no pueda obtener beneficios, sino que en el caso de que los haya, reviertan en el servicio de la propia entidad.
- Con un componente importante de voluntariado. Tienen un input voluntario, ya sea en términos de trabajo, o de donaciones monetarias.

Tal vez, dentro de estas entidades, sea más sencillo involucrarse en experiencias de ApS para aquellas que desarrollan actividades de tipo socioeducativo, caso de movimientos de educación en el tiempo libre o asociaciones juveniles. Sin embargo, otras entidades sociales que, como tales, no tienen una naturaleza educativa, también suelen desarrollar iniciativas en y con los centros educativos, normalmente actividades de aprendizaje práctico, trabajos de campo, descubrimiento del medio, entre otros. Esta es la situación en la que se encuentran muchas entidades de protección y recuperación del medio y del patrimonio. Finalmente, en origen, el trabajo de otras muchas entidades sociales se encuentra un tanto alejado del mundo educativo, y no suele existir relación alguna con centros escolares u otras instancias educativas. Probablemente, emprender con ellas una práctica de Aprendizaje-Servicio puede ser bastante más complicado, pero no es imposible, e incluso puede que llegue a ser más enriquecedor para las entidades, en tanto que supone añadir un componente más a su trabajo (Abravanel, 2003).

La importancia del papel que desempeñan las instituciones del tercer sector en el ApS reside en su potencial para movilizar a los estudiantes y ponerlos en contacto con una necesidad social concreta, ya que el servicio es una característica intrínseca a su realidad y existencia. No obstante, como es normal, la acción social, voluntariado o servicio tiene mayor peso e incidencia en unas que en otras, dependiendo de la naturaleza y finalidades de la entidad. No resulta sencillo, en este caso, establecer minuciosamente todos los tipos de servicio que una asociación

o institución puede aportar en el marco de un proyecto de Aprendizaje-Servicio; pero lo que sí podemos destacar son los ámbitos o tipos de intervención que se suelen realizar. Los recogemos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Clasificación de proyectos de ApS por ámbito o tipo de intervención

<i>Acompañamiento en la escolarización:</i> apoyo y acompañamiento en la escolarización y la formación. Conocimiento del entorno y refuerzo escolar, clases de idioma para recién llegados, motivación para el estudio, clases para personas adultas...
<i>Ayuda próxima a otras personas:</i> ayuda directa a personas que puedan necesitarla, como colectivos en riesgo de exclusión, inmigrantes, personas con discapacidades físicas o psíquicas, con problemas socioeconómicos, enfermedades, personas que están solas, personas mayores...
<i>Intercambio generacional:</i> acercamiento de colectivos de diferentes edades con el objetivo de facilitar el conocimiento mutuo y el intercambio de saberes y habilidades.
<i>Medioambiente:</i> cuidado, conservación y educación medioambiental. Reciclaje de materiales, auditorías ambientales, limpieza y conservación del patrimonio natural y urbano, ahorro energético, cuidado de la fauna del territorio, prevención de desastres naturales, sensibilización medioambiental de la población...
<i>Participación ciudadana:</i> participación en el barrio o el entorno inmediato con el objetivo de favorecer el compromiso cívico y la mejora de la calidad de vida de sus habitantes, a través de los medios de comunicación, de actividades culturales, de procesos participativos...
<i>Patrimonio cultural:</i> conservación y restauración del patrimonio cultural, arquitectónico, y arqueológico; y recuperación y difusión de las tradiciones culturales, fiestas, gastronomía, artesanía local, costumbres, historia y memoria locales.
<i>Proyectos de solidaridad y cooperación:</i> sensibilización y defensa de los derechos humanos, causas solidarias y humanitarias de alcance amplio y a nivel internacional, cooperación al desarrollo, paz y desarme, lucha contra la xenofobia...
<i>Promoción de la salud:</i> prevención de enfermedades, accidentes o conductas de riesgo; promoción de estilos de vida saludables, como alimentación, higiene, actividad física, o consumos moderados; información y sensibilización de la población ante los riesgos...

Fuente: Santos-Rego *et al.*, 2015

Pero más allá del tipo de institución social de que hablemos, o de la tipología del servicio que pone a disposición de la comunidad y en el que implica a los estudiantes, lo que importa es establecer y consolidar acuerdos de partenariado, o lo que es lo mismo, conseguir que «dos o más organizaciones se unan para crear algo nuevo, algo que no podrían conseguir por sí solos e incluso algo que es más que la suma de sus acciones» (Just, Martínez, Estanyol y Mora, 2000, p. 255). Es muy importante que las partes, en este caso centros educativos y entidades sociales, no pierdan su especificidad, pues de ello dependerá la funcionalidad del proyecto.

Una de las finalidades del Aprendizaje-Servicio es, por lo tanto, propiciar el trabajo en red y desarrollar proyectos de partenariado (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Aquí procuramos establecer el papel de cada instancia para fomentar este trabajo, y ver en qué medida tiene repercusión en el proyecto final la mayor o menor implicación de las mismas (Cairn, 2003). La importancia de los vínculos creados reside en las posibilidades de enriquecimiento mutuo, pues se trata de que los estudiantes contribuyan a satisfacer alguna necesidad en la comunidad, y que la entidad social los inserte en situaciones reales que permitan ampliar el recorrido y la significatividad de los aprendizajes adquiridos, amén de complementar el desarrollo académico con un crecimiento en términos de ciudadanía. Conviene recordar, también, que si los centros educativos y la comunidad establecen relaciones de colaboración, y se esfuerzan por mantenerlas, es porque ambas tienen constancia de los beneficios que pueden obtener (Miron y Moely, 2006).

En resumidas cuentas, si la formación de competencias para la participación social supone aprendizajes relacionados con la política, la sensibilidad social, o la responsabilidad moral en aras a una mayor justicia social (Zayas y Martínez Usarralde, 2017), el ApS cuenta con palpables posibilidades en este sentido, en tanto que implica a los estudiantes en las tareas propias de entidades de acción social. Sustentamos esta idea en el contacto con la realidad comunitaria que estas entidades le aportan al sistema educativo, aspecto que le otorga al ApS una serie de características que, en última instancia, se asocian a una mayor participación de los estudiantes (García, Mugarra y Villa, 2016):

- Implica relaciones de reciprocidad, así como transformación social.
- El servicio se ofrece desde una postura de prosocialidad, buscando que la reflexión en común dé lugar a significados sociales compartidos.
- Su fin último no es suponer una acción caritativa, sino pretender el empoderamiento de la sociedad.

Con la intención de profundizar en esta idea que presentamos, pasamos ahora a conocer los resultados que se derivan de la implicación en experiencias de ApS en lo que se refiere a compromiso social y participación cívica de los más jóvenes.

4.1. *Potencial del ApS en la competencia cívico-social del alumnado*

Comenzaremos dirigiendo nuestro análisis hacia los efectos del ApS en la participación política del alumnado, tema en absoluto baladí a la vista del declive de los jóvenes en tal dimensión (Ugarte y Naval, 2010). Al respecto, no es desdeñable la aportación de Deeley (2015), para quien la huella que el ApS deje en el alumnado en términos sociopolíticos puede ser entendida desde una doble óptica: de un lado, en una posición detractora, se encuentran quienes lo observan como

una herramienta de adoctrinamiento de la juventud; y, del otro, quienes valoran el potencial político de la metodología siempre que dé lugar a un incremento en la conciencia crítica de los estudiantes.

En este sentido, las entidades pueden ser vistas como agentes que inciden en el alumnado un determinado posicionamiento ante la realidad. Esta es la idea que lleva a Speck (2001) a proponer que uno de los mayores argumentos en contra del Aprendizaje-Servicio puede ser el considerarlo como una fuerza de adoctrinamiento, en tanto que busca que los estudiantes aprendan a ser ciudadanos democráticos y defiendan puntos de vista particulares, especialmente contrarios a posicionamientos capitalistas. Así, propone que muchos autores que critican el statu quo imperante y defienden la transformación social lo hacen movidos por unas nociones de humanismo muy concretas, aspecto que puede contrarrestarse por medio de una mayor libertad para los estudiantes a la hora de seleccionar el servicio y la entidad con la que colaborar (Speck, 2001).

De todos modos, y sin obviar la importancia de los conocimientos políticos para desarrollar una competencia en este sentido, lo que realmente importa es la contribución del ApS para desarrollar la motivación, pues es mediante la participación como se adquirirán dichos conocimientos y se incrementará el interés por la vida pública (Ugarte y Naval, 2010).

Pero sería reduccionista proponer que la actividad social y la preocupación por las cuestiones públicas y ciudadanas se limitan a la participación política. Por ello, es oportuno tomar en consideración la incidencia no solamente en la predisposición política de los estudiantes, sino también en sus actitudes, valores e intenciones de servicio y ayuda al desarrollo comunitario. Así lo resalta el trabajo de Markus, Howard, y King (1993), al descubrir que el ApS, en tanto que sitúa al alumnado en las actividades desarrolladas por entidades sociales, mejora significativamente su intención de servir a los demás así como la percepción de su propia responsabilidad social. Sirva también como muestra el examen de Fenzel y Peyrot (2005), en el que se han obtenido valiosos resultados sobre el vínculo entre Aprendizaje-Servicio y la futura predisposición a enrolarse en iniciativas de servicio a la comunidad:

- La participación, tanto en ApS como en un servicio comunitario tradicional, tiene un impacto positivo en las actitudes hacia la responsabilidad social y personal, la actividad política, la futura implicación en actividades de voluntariado, o la disposición para obtener un trabajo en el campo del servicio.
- El ApS produce mayores efectos, en comparación con el servicio comunitario, en cuanto a las actitudes y conductas de servicio una vez se abandona la universidad. Se constata que tales efectos pueden prolongarse entre uno y seis años después de la graduación.

Otro buen indicador del potencial del ApS en el sentido que aquí nos ocupa ha sido el estudio de Moely *et al.* (2002), en el que se compara, con pretest y postest,

a un grupo de alumnos de educación superior participantes en ApS con otro no participante. Lo que este trabajo puso de relieve es que los que se involucraron en esta metodología obtuvieron mejores resultados en el Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ), un instrumento ampliamente utilizado para medir la competencia ciudadana de los estudiantes. En concreto refería ganancias en las siguientes dimensiones: acción cívica, competencias interpersonales y de resolución de problemas, conciencia política, competencias de liderazgo, y actitudes de justicia social. Por su parte, Einfeld y Collins (2008), esta vez con un estudio cualitativo, también daban cuenta de mejoras en justicia social, sobre todo en lo referido a desigualdad; el desarrollo de la competencia multicultural; y el compromiso cívico, entendido como el ejercicio de una ciudadanía activa y el compromiso de servicio a la comunidad.

En el caso de España, podemos reparar en el estudio de Zayas y Martínez-Usarralde (2017). Las autoras concluyen que la participación en ApS favorece en los estudiantes una actitud de compromiso con la comunidad, motivo por el cual dejarán de considerar que su rol principal reside en la simple adquisición de contenidos, sino que se extiende también al trabajo por la mejora social.

Lo que indican los resultados aquí expuestos es la posibilidad de que el ApS incida en la competencia cívica del alumnado pues, como bien resume Battistoni (1997), se asocia al desarrollo de una comprensión intelectual de corte cívico y ético, a destrezas y actitudes cívicas, y a una acción con idéntico sentido. Así lo confirman también Moely e Ilustre (2013). Los investigadores estudiaron a un grupo de estudiantes al entrar en la universidad, y volvieron a hacerlo dos años después, cuando ya habían participado, al menos, en una experiencia de ApS. Su descubrimiento fue claro: después de ese primer bienio universitario, los estudiantes veían transformada su valoración hacia el compromiso comunitario, su interés por aprender sobre cuestiones y problemáticas políticas y sociales, y la percepción acerca de su propio conocimiento sobre la cultura y los problemas de su comunidad más próxima.

A modo de resumen, podemos presentar la revisión bibliográfica que Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo, Mugarra, y Ruiz (2018) realizaron en su estudio, en la que recogieron un total de veinte publicaciones. Lo que concluyeron es que en esa veintena de trabajos se confirmaban mejoras en una serie de competencias que, en la mayoría de los casos, se asocian con patrones de participación y compromiso cívico: respecto por la diversidad, conciencia política, trabajo en equipo, competencia interpersonal, desarrollo de valores, empoderamiento, compromiso con la sociedad, entre otras. Además, el estudio en cuestión incluye los resultados de una investigación en la que se toma una muestra de alumnado implicado en proyectos de ApS en tres universidades españolas, y en la que se informa de un alto desarrollo de numerosas competencias genéricas, entre las que el compromiso ético se sitúa como una de las que mayor efecto demuestra. Por último, es pertinente recordar que una mayor participación de los estudiantes en cuestiones de calado comunitario terminará por incidir también en un incremento de su capital social, entendido

como «la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizada de conocimiento y reconocimientos mutuos» (Bourdieu, 2000). Es decir, participar en este tipo de actividades permite crear una serie de contactos y relaciones que se suman a aquellas establecidas dentro del sistema educativo. Así lo demostró D'Agostino (2010), quien estudió las consecuencias del Aprendizaje-Servicio en el capital social de antiguos alumnos universitarios. Para ello comparó dos grupos de titulados, concluyendo que los que habían participado de esta metodología mostraban mejores resultados en capital social una vez convertidos en egresados.

5. CONCLUSIONES

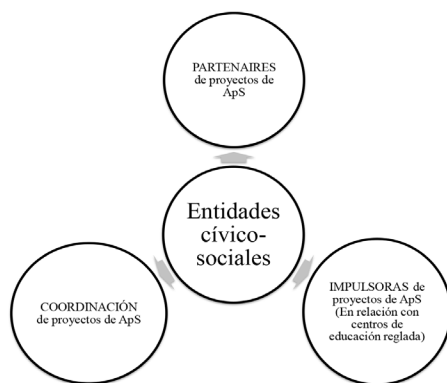
Llegados a este punto cabe hacer balance. El tema que nos preocupa, esto es, el incremento de la participación social, no es tema baladí, especialmente si tomamos en consideración el declive experimentado al respecto. Por ello, no son pocos los autores que lo han tratado y los que han producido diversa literatura al respecto. Desde nuestra perspectiva, creemos que no falta disposición ciudadana, ni tampoco motivación para una mejora del bienestar común. Al contrario, creemos que, actualmente, la participación cívica en general, y juvenil en concreto, están buscando nuevos espacios para el desarrollo de dinámicas comunitarias donde se evidencien con efectividad los intereses sociales. Y así lo hemos podido ver en los últimos años con el surgimiento de diferentes movimientos en favor de diferentes reivindicaciones y demandas de la ciudadanía. Dicho de otro modo, de lo que se trata es de una falta de cauces para materializar y encauzar la iniciativa popular más allá del ámbito puramente legislativo. No es otro el motivo que nos ha llevado a reflexionar al respecto en las anteriores páginas.

La propuesta que hacemos para una mejora y optimización de estos procesos participativos es el Aprendizaje-Servicio, como una metodología educativa experiencial que toma ventaja del potencial pedagógico de los entornos comunitarios y de las relaciones que en ellos se producen. Destacamos así en nuestro trabajo el rol de las entidades del tercer sector como partenaires de las acciones solidarias, donde su papel es el de contribuir y propiciar el desarrollo de un servicio determinado por parte de un grupo de estudiantes procedentes de una institución de educación reglada. Además, no queremos olvidar que estas entidades pueden ser las que propongan al centro educativo un proyecto de ApS, donde de nuevo se posicionarán como partenaires de este proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, también pueden impulsar sus propios proyectos, lo que acontece con normalidad pese a no recibir tal denominación, sobre todo por el rasgo definitorio ineludible de esta metodología que lo relaciona con actividades académicas regladas (Bringle y Hatcher, 1995).

Por tanto, abogamos por el papel activo de las entidades cívico-sociales en el desarrollo de una nueva era, donde escuelas, universidades y otros organismos

«reglados» semejan no ser suficientes en la formación de los nuevos ciudadanos y donde el Aprendizaje-Servicio pueda ser un peón más de este complejo ajedrez social que se presenta actualmente (Santos-Rego y Lorenzo, 2018). Confiamos en que este tipo de organizaciones sociales contribuyan a conseguir un aprendizaje más integral y significativo en los estudiantes, pues tienen la capacidad de ofrecer un conocimiento fuertemente contextualizado que los centros educativos, por sí solos, no pueden transmitir y, difícilmente, simular.

Figura 1. Roles de las entidades cívico-sociales en proyectos de ApS



Fuente: Elaboración propia

Así, independientemente del papel que ocupen en el proyecto (coordinación, colaboración o impulso), en este trabajo hemos arrojado luz sobre el poder de las entidades del tercer sector participantes en proyectos de ApS para incrementar la calidad del aprendizaje que adquieren los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo. En especial, destacamos el hecho de que, por su propia orientación a la acción comunitaria, contribuyan en la adquisición de competencias cívicas por parte de los alumnos, como resultado de la implicación de los mismos en las dinámicas propias de la sociedad en aras a solventar necesidades y problemáticas diversas.

En resumidas cuentas, la conclusión principal de nuestro trabajo es prístina: las entidades sociales, como actor imprescindible en los proyectos de ApS, dan la oportunidad a los estudiantes que participan en este tipo de iniciativas de situarse en contextos sociales reales que contribuyen a su desarrollo cívico-social y que, por tanto, incrementan su compromiso y su participación ciudadana. Además, las relaciones que se crean y se desarrollan en contextos sociales y con los grupos e instituciones que los configuran terminan por conformar la identidad de los estudiantes como ciudadanos. Como bien recoge Caride (2005), en la medida que una

persona desarrolla su identidad vinculada a un contexto o territorio incrementará su implicación en el mismo, lo que se logra explicar desde una perspectiva socioafectiva.

Pero no queremos terminar sin decir que estas entidades también obtienen ganancias de la implicación en estas experiencias, pues como bien nos indican Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007), se consolidan como una ayuda para los socios comunitarios, quienes reciben colaboración y conocimientos del alumnado universitario con la pretensión de satisfacer necesidades, lo que sin lugar a dudas les ayudará a enfrentar su misión y a ejecutar con mayor eficiencia sus acciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abravanel, S. A. (2003). *Building community through service-learning: the role of the community partner*. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=slcepartnerships> (Consultado el 13/02/2019).
- Alonso, L. E. (2010). El avance del neocomunitarismo y el discurso de lo no gubernamental: asociacionismo y crisis del estado del bienestar. En P. Marinis, G. Gatti, y I. Irazuzta (Eds.), *La comunidad como pretexto. En torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias* (pp. 209-232). Barcelona: Anthropos.
- Arraiz, A., Sabirón, F. y Azpillaga, V. (2016). El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: un estudio narrativo desde historias de vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 189-201. https://doi.10.7179/PSRI_2016.28.14
- Avritzer, L. y Ramos, A. (2016). Democracia, escala y participación. Reflexiones desde las instituciones participativas brasileñas. *Revista Internacional de Sociología*, 74(3), 1-15. <https://doi.10.3989/ris.2016.74.3.040>
- Battistoni, R. M. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory Into Practice*, 36(3), 150-156. <https://doi.10.1080.00405849709543761>
- Bohman, J. (2016). La madurez de la democracia deliberativa. *Co-herencia. Revista de Humanidades*, 13(24), 105-143. <https://doi.10.17230/co-herencia.13.24.5>
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bingle, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0002.111> (Consultado el 13/02/2019).
- Cairn, R. (2003). *Partner power and service-learning: manual for community-based organizations to work with schools*. Minnesota: Serve-Minnesota.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: GEDISA.
- Cruz, N. I. y Giles, D. E. (2000). Where's the community in service-learning research? *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Volume*, (1), 28-34. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.104> (Consultado el 13/02/2019).
- Cucó, J. (2004). *Antropología urbana*. Barcelona: Ariel.
- D'Agostino, M. J. (2010). Measuring social capital as an outcome of service learning. *Innovative Higher Education*, 35(5), 313-328. <https://doi.10.1007/s10755-010-9149-5>

- Deeley, S. J. (2015). *Critical perspectives on service-learning in higher education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Einfeld, A. & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109. <https://doi.org/10.1353/csd.2008.0017>
- Fenzel, L. M. & Peyrot, M. (2005). Comparing college community participation and future service behaviors and attitudes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 23-31. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0012.102> (Consultado el 13/02/2019).
- Flacks, R. (1994). «ThePartyisover» ¿Qué hacer ante la crisis de los partidos políticos? En E. Laraña y J. Gusfield (Eds.), *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad* (pp. 443-466). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A. y Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship, and Social Justice*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/1746197918803857>
- García, A., Mugarra, A. y Villa, A. (2016). Innovación social universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de aprendizaje-servicio. *Educación y Diversidad*, 10(2), 77-86.
- Ibarra, P. (2011). *Democracia relacional*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Jiménez, Y. y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 223-246. <https://doi.org/10.14201/teoredu302223246>
- Jover, G. (2016). Aprendizaje y pragmatismo universitario en la sociedad del conocimiento. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 23-40). Madrid: Biblioteca nueva.
- Just, J., Martínez, O., Estanyol, V. y Mora, A. (2000). El partenariado como estrategia de trabajo social comunitario. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 253-268. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS0000110253A/8082> (Consultado el 13/02/2019).
- Leimer, C., Yue, H. & Rogulkin, D. (2009). *Does service learning help students succeed? Assessing the effects of Service-Learning at California State University-Fresno*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521013.pdf> (Consultado el 13/02/2019).
- Liesa, M., Arranz, P. y Vázquez Toledo, S. (2013). Un programa basado en la metodología del aprendizaje servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 65-82.
- Lockeman, K. & Pelco, L. E. (2013). The relationship between service-learning and degree completion. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 20(1), 18-30. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0020.102> (Consultado el 13/02/2019).
- Markus, G. B., Howard, J. & King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419. <https://doi.org/10.3102/01623737015004410>

- McIlrath, L. (2012). Community perspective on university partnership – Prodding the sacred cow. In L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives* (pp. 139-154). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Miron, D. & Moely, B. E. (2006). Community agency voice and benefit in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(2), 27-37. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0012.203> (Consultado el 13/02/2019).
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. & Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 9(1), 18-26. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0009.102> (Consultado el 13/02/2019).
- Moely, B. E. & Ilustre, V. (2014). The impact of service-learning course characteristics on university students' learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 5-16. Recuperado de <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcls/3239521.0021.101/1> (Consultado el 13/02/2019).
- Morales, L., Mota, F. y Pérez-Nievas, S. (2006). La participación en asociaciones: factores individuales. En J. R. Montero, J. Font, y M. Torcal (Eds.), *Ciudadanos, asociaciones y participación en España* (pp. 157-181). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Moreno-Fernández, O. y García-Pérez, F. F. (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. Análisis de experiencias educativas en Andalucía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 74, 9-16. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/28606> (Consultado el 13/02/2019).
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos-Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91. Recuperado de https://www.unav.edu/documents/29007/8315083/formacion_eticocivica.pdf (Consultado el 13/02/2019).
- Observatori Tercer Sector de Catalunya. (2009). *La crisis y el tercer sector: una oportunidad para la transformación social. Una visión a partir del Consejo Asesor de Investigación del OTS*. Barcelona: Observatori del Tercer Sector de Catalunya.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf (Consultado el 13/02/2019).
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia / Octaedro.
- Razquin, A. (2015). Erosión de la participación ciudadana en la movilización social: cierres organizativos y repliegues sobre el capital escolar. *EMPIRIA. Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, 33, 65-87. <https://doi.org/10.5944/empiria.33.2016.15864>
- Rodríguez-Fernández, M. Á. (2014). *Educación y participación ciudadana en la democratización de la Administración Local: realidades y perspectivas de futuro en Galicia* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/12004> (Consultado el 13/02/2019).
- Rodríguez, G. y Montserrat, J. (Dirs.). (1996). *Las entidades voluntarias en España: institucionalización, estructura económica y desarrollo asociativo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- Salomon, L. S. & Anheier, H. K. (1992). *In search of the non profit sector II: the problem of classification*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Institute for Policy Studies.
- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3(1), 13-21. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0003.102> (Consultado el 13/02/2019).
- Santos-Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590. <https://doi.10.4438/1988-592X-RE-2013-361-233>
- Santos-Rego, M. A. y Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Vázquez Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Santos-Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Saz, M. I. y Ramo, R. M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 9-27. <https://doi.10.1344/RIDAS2015.1.2>
- Simonet, D. (2008). *Service-learning and academic success: The links to retention research*. Recuperado de http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL_and_academic_success.pdf (Consultado el 13/02/2019).
- Sotelino, A., Santos-Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 225-228. <https://doi.10.14201/teoredu282225248>
- Speck, B. W. (2001). Why Service-Learning? *New Directions for Higher Education*, 114, 3-12. <https://doi.10.1002/he.8>
- Tönnies, F. (2009). *Comunidad y Asociación: el comunismo y el socialismo como formas de vida social*. Granada: Comares.
- Ugarte, C. y Naval, C. (2010). La formación política de los alumnos de educación secundaria. Descripción y valoración de programas de service-learning en los Estados Unidos y la Unión Europea. *Edetania*, 37, 109-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3709326.pdf> (Consultado el 13/02/2019).
- Urzúa, R. y De Puelles, M. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 107-135. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1152> (Consultado el 13/02/2019).
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning?: A meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 18(2), 56-61. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0018.205> (Consultado el 13/02/2019).
- Zayas, B. y Martínez-Usarralde, M. J. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: conciencia de ciudadanía y ApS. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 55-65. <https://doi10.1344/RIDAS2017.3.5>