



Universidad Nacional Autónoma de México  
FACULTAD DE ESTUDIOS  
SUPERIORES ZARAGOZA



# El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social

*Coordinadora*  
**María de la Luz Martínez Maldonado**  
*Proyecto PAPIME PE303919*



# El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social

Coordinadora

**Maria de la Luz Martínez Maldonado**

Proyecto PAPIME PE303919





## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos el apoyo financiero otorgado por la Dirección  
General de Asuntos del Personal Académico, UNAM.

Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación  
(PAPIME) PE303919

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



### **Datos para catalogación bibliográfica**

Autores:

Carolina Angélica González Cuevas  
María de la Luz Martínez Maldonado  
Moisés Mecalco López  
Cristhian Alexis Naranjo Reyes  
Montserrat Olvera Grande  
Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza  
Juan Pablo Vivaldo Martínez  
Marissa Vivaldo Martínez

### **El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social**

UNAM, FES Zaragoza, septiembre de 2022.

Diseño de portada: Gustavo Maldonado Pérez.

Diseño y formación de interiores: Gustavo Maldonado Pérez

ISBN: 978-607-30-6590-0

---

#### **DERECHOS RESERVADOS**

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

#### **El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social**

Carolina Angélica González Cuevas, María de la Luz Martínez Maldonado, Moisés Mecalco López, Cristhian Alexis Naranjo Reyes, Montserrat Olvera Grande, Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza, Juan Pablo Vivaldo Martínez, Marissa Vivaldo Martínez.

#### **D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México**

Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,  
Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.

#### **Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**

Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,  
Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México

# ÍNDICE

	<b>Página</b>
<b>Autores</b>	<b>7</b>
<b>Introducción</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo I. Una historia del Aprendizaje Servicio</b> Juan Pablo Vivaldo Martínez	<b>15</b>
<b>Capítulo II. Las bases pedagógicas del Aprendizaje Servicio</b> Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza Moisés Mecalco López	<b>38</b>
<b>Capítulo III. La interdisciplina y el aprendizaje servicio: una alternativa para la formación profesional y la construcción de ciudadanía</b> Carolina Angélica González Cuevas Montserrat Olvera Grande	<b>63</b>
<b>Capítulo IV. El Aprendizaje Servicio: experiencias mexicanas</b> Cristhian Alexis Naranjo Reyes María de la Luz Martínez-Maldonado	<b>88</b>
<b>Capítulo V. Desarrollo de un modelo de intervención comunitaria para personas envejecidas en contextos virtuales. Aportaciones desde el Aprendizaje Servicio frente a la pandemia.</b> Marissa Vivaldo-Martínez María de la Luz Martínez-Maldonado	<b>109</b>
<b>Capítulo VI. Aprendizaje Servicio Crítico: Una propuesta desde el Sur para una universidad en la pospandemia.</b> María de la Luz Martínez-Maldonado	<b>129</b>



## **Autores**

**Carolina Angélica González Cuevas.** Es licenciada en Historia por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Tlaxcala y egresada del Doctorado en Ciencias Sociales en la misma institución. Cuenta con diversos diplomados entre los que destacan: Gerontología Social y Comunitaria, Gestión Social y Desarrollo Comunitario. Sus líneas de investigación son: Vejez y Subjetividades, Migración Internacional y Estudios de Género. Es docente de asignatura de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento en la FES Zaragoza de la UNAM. Es colaboradora en proyectos de investigación con financiamiento institucional PAPIME y PAPIIT de la DGAPA, UNAM. Sus publicaciones versan sobre temas de envejecimiento, desarrollo comunitario, género, educación y migración.

**María de la Luz Martínez Maldonado.** Profesora Titular “A” de Tiempo Completo [Definitivo] de la FES Zaragoza-UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1. Licenciada en Psicología, maestra en Psicología Educativa con Orientación en Educación Especial por la UNAM, maestra en Gerontología Social por la Universidad Autónoma de Madrid, y doctora en Ciencias en Salud Colectiva por la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente es responsable y colaboradora de proyectos de investigación con financiamiento institucional PAPIME y PAPIIT de la DGAPA, UNAM. Ha publicado capítulos de libros, artículos en revistas nacionales e internacionales y es editora de tres libros.

**Moisés Mecalco López.** Es doctor en Estudios Organizacionales, por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Perfil deseable PRODEP. Docente con 20 años de experiencia, investigador en la temática de la educación superior; actualmente es Coordinador de la Maestría en Ciencias Sociales de la



Universidad Autónoma de Tlaxcala. Del 2013 a la fecha ha sido coautor en 6 libros publicados. Ha sido director, revisor y sinodal de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Ponente en distintos eventos académicos nacionales e internacionales, dentro y fuera de México. Desde el 2012 y a la fecha forma parte de la comisión universitaria encargada del diseño e implementación del modelo universitario de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Fue responsable técnico en Tlaxcala del proyecto “Los universitarios frente al cambio, reforma educativa y proyecto social. Una perspectiva regional” financiado por los Fondos SEP-CONACyT y realizado en cuatro universidades públicas mexicanas.

**Cristhian Alexis Naranjo Reyes.** Egresado de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Campus III, UNAM. Becario PAPIME, ha realizado cursos sobre derechos humanos, gestión de liderazgos y metodologías participativas (SARAR), Secretario de la Juventud por FxM en la Heroica Ciudad de Tlaxiaco, en el año 2021.

**Montserrat Olvera Grande.** Tiene una licenciatura en Ciencias de la Familia por la Universidad Autónoma de Tlaxcala y una Maestría en Género, Sociedad y Políticas por PRIGEPP-FLACSO. Es profesora de asignatura en la carrera de Pedagogía Gerontológica en la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Es colaboradora de proyectos de investigación con financiamiento institucional PAPIME y PAPIIT de la DGAPA, UNAM. Sus líneas de investigación son: Género y cuidado, Género, envejecimiento y redes de apoyo social, Familia y envejecimiento. Tiene un diplomado en Gerontología social y comunitaria por la FES Zaragoza.

**Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza.** Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Maestría en Educación y el Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Línea de investigación Actores y

procesos educativos; miembro activo del equipo central del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la UATX, además pertenece al cuerpo académico Políticas públicas, grupos vulnerables y educación. Ha participado en diversos foros como: congresos, coloquios, cursos y publicaciones, desarrollando temas del campo de lo educativo.

**Juan Pablo Vivaldo Martínez.** Licenciado y maestro en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana. Doctor en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de asignatura en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) desde 2012 y en la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento, en el campus 3 de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, a partir del 2015. Desde 2018 es representante del CEPE ante el Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Envejecimiento y Vejez (SUIEV). Ha colaborado en proyectos de investigación con financiamiento institucional PAPIME y PAPIIT de la DGAPA, UNAM. Sus líneas de investigación son: Historia social y cultural de México (siglos XIX y XX) e Historia de la vejez en México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1.

**Marissa Vivaldo Martínez.** Es licenciada en Relaciones Internacionales por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, cuenta con estudios de Doctorado en Ciencias en Salud Colectiva por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Es miembro del Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Envejecimiento y Vejez (SUIEV) de la UNAM. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación nacionales y extranjeros, en el diseño de políticas institucionales estatales y de instancias federales y ha sido asesora en el desarrollo de programas y acciones institucionales dirigidas al envejecimiento. Cuenta con publicaciones especializadas en envejecimiento y entre sus líneas de investigación se encuentran el viejismo, los cuidados y la intervención comunitaria.

## Introducción



Ante los cambios vertiginosos que experimentan diferentes sociedades – tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo – es necesario reflexionar sobre la función de la educación superior en el contexto mexicano. A lo largo del tiempo, se ha otorgado a las universidades diferentes roles, mismos que van desde el más abstracto: la búsqueda incesante de la verdad, al más concreto: la formación especializada de profesionistas que respondan a las demandas mercantiles del sistema de producción imperante. No obstante, las universidades han diversificado su gama de responsabilidades puesto que intentan responder al dinamismo social. De ahí que consideremos que la tarea de la formación profesional asignada a las universidades debe ser analizada y entendida a partir de diversas dimensiones: la pedagógica, la social, la política, la cultural y la humana,

con el propósito de vislumbrar los retos presentes y futuros que enfrentan las comunidades universitarias y de construir procesos transformadores de la educación superior que, a su vez, generen las transformaciones sociales que la realidad actual requiere.

La pandemia de COVID-19, que ha aquejado al mundo durante los últimos dos años, obligó a replantear el quehacer educativo toda vez que las aulas se vaciaron y la virtualidad se convirtió en el medio más socorrido para dar continuidad a la formación educativa en todos los niveles; esta situación puso en evidencia las enormes disparidades prevalecientes entre el conglomerado de estudiantes y de profesores, así como las brechas de inequidad que se mantuvieron invisibles durante décadas.

Este escenario, sin embargo, también brinda la oportunidad de interrogarnos sobre las adecuaciones que la educación formal requiere, mismas que se relacionan no sólo con la modalidad en que se imparten las clases (muchas instituciones afirman que han transitado a un ‘modelo híbrido’ cuando en realidad continúan replicando el mismo modelo educativo aunque combinan la virtualidad y la presencialidad en la impartición de clases, lo cual nos parece una contradicción discursiva), sino con el diseño de los planes y programas de estudio, puesto que el contexto actual demanda respuestas concretas, oportunas y acertadas ante un escenario de crisis como el que vivimos. Si la realidad social se modifica a pasos agigantados, la educación profesional tendría que tomar en cuenta dichas modificaciones para no perder vigencia ni en sus planteamientos ni en sus acciones educativas; el reconocimiento de la diversidad es una de las primeras condiciones necesarias para plantear cambios profundos en la ardua labor de educar.

La estandarización de los modelos de educación profesional parte de distintos supuestos cuya vigencia debe ser cuestionada, dado que problemáticas como la desigualdad, la exclusión, la opresión, la violencia, el despojo, la injusticia y todas las que generan y perpetúan el sufrimiento humano se agudizan con el paso del tiempo, esto ocurre ante los ojos de las instituciones educativas que no terminan de encontrar las rutas adecuadas para impactar, de forma positiva, en la transformación de la sociedad que se torna cada vez más urgente. Quizá el argumento que desempeña un

mayor peso en la conceptualización que se ha construido sobre el quehacer educativo de las instituciones sea, precisamente, la ‘pedagogía de la ceguera’ misma que:

funciona como un campo de exclusión que produce invisibilidades, naturaliza jerarquías y legitima la inferioridad de sujetos portadores de saberes y experiencias; una pedagogía que nunca o rara vez pone en tela de juicio la propia idea de escuela y la manera en que esta se organiza, como si el modelo que conocemos fuese el único posible y todo lo que podemos hacer es tratar de mejorarlo, retocarlo; una pedagogía que reproduce los valores de la sociedad capitalista, que hacen que los alumnos se vuelvan competitivos e individualistas (Aguiló y Jantzen, 2017, s/d).

El escenario, así, se torna más complejo, por lo que este texto aboga por un análisis que supere la visión positivista de la formación profesional y trascienda la perspectiva pedagógica de la educación, para incorporar dilemas atinentes al compromiso social de las universidades y a la redefinición de sus funciones sustantivas, mismas que se humanizan al trasladarlas a los docentes y a los estudiantes que son vistos por nosotros como sujetos históricos situados y como actores centrales del cambio social. Una universidad que continúe velando por los intereses mercantiles, que reproduzca privilegios elitistas y que se base en la competición de unos contra otros, es una universidad anacrónica.

Si consideramos que la proliferación de Instituciones de Educación Superior (IES) y el aumento de la matrícula de las dife-

rentes universidades de nuestro país son logros suficientes, nos conformaremos con la reproducción de modelos y prácticas educativas que no contribuyen a la emancipación de la sociedad y que, como lo han venido haciendo, se convierten en instrumentos de poder que legitiman las clasificaciones sociales y sirven al sistema económico dominante. Para alejarnos de tales planteamientos, habría que preguntarnos sobre el sentido genuino de la educación profesional, sobre sus objetivos y sobre la respuesta que las universidades brindan a una sociedad dinámica y compleja como la nuestra.

Por lo tanto, este libro surge de la preocupación compartida de los autores por repensar la tarea educativa de las universidades mexicanas, misma que ha experimentado (y lo seguirá haciendo) distintas tensiones internas y externas, puesto que se enfrenta a una sociedad que cada vez manifiesta mayores demandas y, al mismo tiempo, a un Estado cuyas restricciones al presupuesto destinado a la educación va en aumento, todo ello sin menoscabo de los conflictos que experimentan en su interior. A partir del trabajo colectivo y de diversos diálogos centrados en la experiencia docente de quienes aquí escribimos, hemos reflexionado sobre la misión de las universidades a la luz de la reconceptualización de su deber institucional y de los sentidos que ha adquirido la formación profesional en la sociedad mexicana contemporánea.

A lo largo de seis capítulos, los autores abordamos, a partir de diferentes aristas,

la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) que, desde nuestra experiencia, se configura como una ruta adecuada para la paulatina y necesaria transformación de las IES. Esta metodología es una alternativa que articula la labor educativa sustancial de las universidades con su actuar en sociedad, que propone un diálogo horizontal con otros actores que se ubican fuera de las instituciones educativas y que fomenta procesos de organización y autogestión que sentarán las bases de una emancipación transformativa. La propuesta que presentamos al lector no se restringe a los límites de la propia implementación del ApS, sino que lo discute y analiza a partir de su potencial para generar las rupturas pertinentes en una educación formal que no atiende los asuntos humanos y que se ha convertido en espectadora, si no es que en cómplice, de los problemas sociales de la actualidad.

En el primer capítulo, “Una historia del aprendizaje servicio”, Juan Pablo Vivaldo aborda desde la Historia la génesis del ApS, mediante la revisión de las experiencias de México, Bélgica y Estados Unidos, mismas que han contribuido a la evolución de esta metodología y a su difusión a nivel mundial. Este primer capítulo demuestra que la metodología de ApS, tal y como la conocemos actualmente, surgió del servicio social fomentado por las instituciones educativas con el ánimo de articular escuela y sociedad.

Asimismo, agrega un apartado en el que analiza el papel de organismos internacionales de gran relevancia como la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el fomento de actividades educativas encaminadas a beneficiar a las comunidades. El texto vincula la revisión histórica con la reflexión en torno a la justicia social y la conciencia cívica que el autor identifica como elementos fundamentales de esta metodología.

El segundo capítulo, “Las bases pedagógicas del aprendizaje servicio” de Andrea Padilla y Moisés Mecalco, critica la prevalencia de un modelo educativo de corte neoliberal, asimismo, fundamenta epistemológicamente la metodología propuesta y le da un sustento filosófico y antropológico para luego referirse a la educación praxeológica como una acción pedagógica, social y humana; finalmente, enfatiza en la necesidad de situar la acción educativa en contextos particulares y de entender la educación como una práctica social.

“La interdisciplina y el aprendizaje servicio: una alternativa para la formación profesional y la construcción de ciudadanía” es el tercer capítulo, de Carolina González y Montserrat Olvera; las autoras discuten sobre la necesidad de superar la formación profesional disciplinar para transitar a la interdisciplina y, posteriormente, a la transdisciplina. El texto articula la interdisciplinariedad con la metodología de ApS con la intención de encontrar los planteamientos que permitan a las instituciones educativas formar profesionistas capaces de ejercer una ciudadanía crítica y de involucrarse en la resolución de las problemáticas presentes en las comunidades,

para evitar la reproducción de conocimientos científicos estériles y de facilitar el ejercicio del compromiso social que las IES han asumido.

El título del cuarto capítulo es “El Aprendizaje Servicio: experiencias mexicanas”, en él, Cristhian Naranjo y María de la Luz Martínez presentan una revisión de las bases conceptuales de la metodología de ApS, además de que revisan la presencia e implementación de dicha metodología en algunas universidades mexicanas, tanto públicas como privadas; en el mismo sentido, ofrecen una revisión sistematizada de la producción científica que la investigación enmarcada en esta metodología ha generado, para culminar con la mención de las diferentes asociaciones centradas en el ApS que son importantes para el caso mexicano.

En el capítulo quinto, “Desarrollo de un modelo de intervención comunitaria para personas envejecidas en contextos virtuales. Aportaciones desde el Aprendizaje Servicio frente a la pandemia”, Marissa Vivaldo-Martínez y María de la Luz Martínez-Maldonado proponen un modelo de intervención virtual centrado en las comunidades de personas envejecidas, mismo que se enmarca en la metodología de ApS y que forma parte de las actividades formativas de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento (LDCE). En este texto, las autoras exponen las características de un proyecto de ApS y describen cómo puede adaptarse a un escenario virtual; más adelante, detallan cada una de las fases del proyecto: diagnós-

tico, planeación y ejecución, evaluación y seguimiento, con las respectivas etapas componentes de cada fase. Dicho capítulo ejemplifica la forma en que la metodología de ApS puede ser aplicada en un escenario concreto.

Finalmente, el capítulo titulado “Aprendizaje Servicio Crítico: Una propuesta desde el Sur para una universidad en la pospandemia” cierra el libro con el análisis que María de la Luz Martínez realiza, desde las Epistemologías del Sur (ES), sobre la función actual de las universidades al plantearse interrogantes acerca de las alternativas existentes para impulsar un cambio en la educación profesional. El texto expone los planteamientos centrales de las ES, luego señala los elementos que evidencian la necesidad de transformar tanto a las universidades como a los procesos educativos; más adelante propone una ruta a seguir para vincular los planes de estudio con las comunidades para, por último, describir el Aprendizaje Servicio Crítico como la propuesta pedagógica más adecuada. A partir de una mirada crítica, la autora invita a reflexionar y a pensar el quehacer educativo desde otros enfoques,

con la intención de que las prácticas de las universidades respondan a las necesidades sociales que la pandemia visibilizó.

Como el lector puede notar, el libro condensa una pluralidad de posturas y discursos que integran un diálogo interdisciplinario en el cual el Aprendizaje Servicio es un elemento que permite la confluencia de planteamientos, encaminados a mirar de forma crítica la educación profesional en nuestro país. La experiencia docente de los autores, aunada a su preocupación genuina por la respuesta que las universidades mexicanas dan a las problemáticas sociales complejas de la actualidad, se traducen en un texto que propone senderos concretos que impulsarán las necesarias y urgentes transformaciones de la formación profesional y de los objetivos que persiguen las instituciones educativas, con el propósito de evitar la reproducción de modificaciones superficiales a los planes y programas de estudio que no se ajustan a las demandas que la sociedad mexicana contemporánea manifiesta.

*Carolina Angélica González Cuevas*

## Referencias

Aguiló, A. y Jantzen, W. (2017). Educación inclusiva y epistemologías del sur: contribuciones a la educación especial. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 51(2), 1-23.

## Capítulo I

# Una historia del Aprendizaje Servicio

*Juan Pablo Vivaldo Martínez*



A lo largo de la historia, la pregunta sobre cuál tendría que ser el objetivo de la educación ha encontrado diversas respuestas. Una de ellas se relaciona con los contextos políticos y económicos locales y regionales, así como con posturas que plantean que es posible la vinculación entre la excelencia académica con una dimensión integral de la educación, que sea capaz de reconocer los aspectos socioculturales, elementos inherentes a las personas (Uruñuela, 2018).

El capítulo que inicia tiene el objetivo de mostrar los antecedentes históricos del Aprendizaje-Servicio, una metodología que está cimentada en la colaboración para la búsqueda del beneficio colectivo, en el

pensamiento crítico que debe reflejarse en acciones concretas que se impregnen de responsabilidad social, así como en una nueva forma de vincular el aprendizaje con la resolución de necesidades sociales identificadas a partir de un cauteloso análisis por parte de estudiantes, profesores y autoridades educativas.

El texto examina el origen de la metodología a partir de tres experiencias —distintas pero complementarias— con las que nos daremos cuenta de que el Aprendizaje-Servicio no nació con un carácter endémico, sino que se nutrió de distintos esfuerzos. En primer lugar, me ocuparé de examinar la trayectoria del servicio



social en México para discutir sus primeros pasos que desembocaron en alcances importantes, pero también en limitaciones que vale la pena señalar. Continuaré con el análisis de un caso europeo, las Escuelas de Servicio Social en Bélgica, para encontrar algunas similitudes con la experiencia mexicana. En el siguiente apartado, pasaré revista a algunos de los esfuerzos pioneros del Aprendizaje-Servicio en Estados Unidos y, finalmente, describiré la labor de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en favor del servicio social.

Este texto representa uno de los primeros esfuerzos por abordar desde la Historia una metodología cuya incorporación en la educación se hace cada vez más necesaria, así que confío en que vendrán nuevas investigaciones que enriquezcan el panorama. En el siguiente apartado me concentraré en examinar las raíces del tema para el caso de México.

### **La experiencia mexicana**

El Aprendizaje-Servicio en México encuentra sus orígenes en el servicio social, actividad que forma parte de la formación académica y cívica de los estudiantes universitarios cuya meta es beneficiar a las comunidades. Así, mediante su contribución a la sociedad, ellos colaboran en la transformación de las realidades nacionales.

Sus primeros pasos se basaron en una serie de esfuerzos impulsados por diferentes personalidades en contextos distintos. Por ejemplo, recientemente se ha manifestado que Justo Sierra Méndez (1848-1912) — ministro porfirista de Instrucción Pública y Bellas Artes— fue el artífice del pensamiento que vincula a la educación superior con la lucha para resolver las necesidades sociales (Robles, Celis, Navarrete, Rossi, Gilardi y Barragán, 2012). Sin embargo, en otras fuentes se ha asegurado que, durante el periodo “no se podía comprender que la educación es el más eminente de los servicios sociales”<sup>1</sup> y que, amén de las limitaciones de las finanzas universitarias, una de las principales acusaciones que recibió la universidad fue “no tener contacto suficiente con el pueblo” (Mazón, 2012, p. 284).

En las primeras décadas del siglo XX, además de la educación, otro elemento que mantuvo en una preocupación constante a los gobiernos revolucionarios fue el relacionado con la atención médica a la sociedad. En este sentido, la historiadora mexicana, Claudia Agostoni, se encargó de identificar y describir los problemas médico-sociales de la población campesina e indígena a partir de la década de 1920. Su investigación mostró los motivos por los que un grupo de profesionales de la salud —entre los que se encontraron pasantes de medicina y que incluyeron a médicos, enfermeras y bacteriólogos—, fue capacitado para proporcionar atención médica y educación higiénica a dicho segmento de

la población. Con esto se impulsó el surgimiento de un nuevo profesional enfocado en la medicina preventiva y alejado de una práctica médica de corte urbano que se encontraba más cercana al mercado laboral o de algún puesto en algún hospital —que garantizó una clientela segura—, que de una población rural inundada en enfermedades, condiciones insalubres y, por supuesto, incomodidades para la práctica médica citadina. Por lo tanto, se persiguió formar un ‘nuevo’ tipo de médico que se caracterizaría por un “elevado sentido de compromiso social en el ámbito rural” (Agostoni, 2013, p. 750).

En 1926 se promulgó el primer Código Sanitario de la posrevolución. Esto implicó la organización sanitaria en los estados para brindar atención médica fuera del moderno ámbito urbano, centro del diseño de “las políticas, las acciones y los programas médicos, curativos, asistenciales y sanitarios” (Agostoni, 2013, p. 755). De ese modo, médicos, enfermeras, ingenieros sanitarios y bacteriólogos reunieron sus esfuerzos para combatir las diversas enfermedades que azotaron la población del México rural.

Durante la época, la corriente médica en boga fue la medicina social que surgió en Europa durante la década de 1840 y que tomó un notable impulso en la primera mitad del siglo XX. Su objetivo se centró en el análisis de las causas que aquejaban a la colectividad, aunque también se interesó por examinar el contexto ambiental, social

y cultural para entender las causas de las enfermedades y, de esta forma, controlarlas. Asimismo, contempló que la práctica médica debía alejarse de las grandes ciudades para beneficiar a una población que, tradicionalmente, había quedado al margen de los servicios médicos y asistenciales.

Este enfoque fue bienvenido en México por galenos como Alfonso Pruneda (1879-1957), Miguel E. Bustamante (1898-1986), y el médico y antropólogo Miguel Othón de Mendizábal (1890-1945). Ellos sostuvieron que, para entender y combatir las enfermedades, había que estimular un nuevo conocimiento médico que, además de interesarse por los aspectos biológicos, tomara en cuenta los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales, puesto que en ellos se encontraba el origen de los males que se habrían de extirpar. De esta manera, aceptaron la existencia de una relación entre otras profesiones y profesionistas —que hoy llamamos interdisciplina—, además de que “en todo momento sería necesario contar con el decidido y permanente apoyo del Estado” (Agostoni, 2013, p. 764).

Aquel respaldo llegó durante la presidencia de Emilio Portes Gil (1928-1930) cuando se expidió la Ley Orgánica de la Universidad el 22 de julio de 1929, como una respuesta de los gobiernos revolucionarios a la creación de instituciones democráticas que, en el caso universitario, cumpliría con una función social que buscaría situar la cultura en beneficio de la colectividad (*Universidad*

de México, 1 de noviembre de 1930). El 11 de septiembre de ese mismo año, Ignacio García Téllez tomó posesión como el primer rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y expresó su deseo de “encausar a la juventud con decisión”, junto con el resto de las autoridades universitarias, en la trayectoria del servicio social “exclaustrando las enseñanzas universitarias para ponerlas en íntimo contacto con el pueblo, sirviendo sus intereses, reflejando sus aspiraciones y comprendiendo sus problemas vitales” (*Universidad de México*, 1 de julio de 1932, p. 218).

A aquella idea le dio continuidad el presidente Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), quien se distinguió por impulsar “el campo de la salubridad y de la medicina preventiva” (Cárdenas, 1940, p. 246),<sup>2</sup> sobre todo en el ámbito rural. Una preocupación frecuente en su gobierno fue el muy bajo número de médicos titulados y la pésima distribución de ellos en el territorio nacional.<sup>3</sup> En este sentido, y en consonancia con los postulados de la medicina social, se favoreció la colaboración entre distintos actores para alcanzar una meta: lograr la salud de las comunidades y contener la propagación de las enfermedades en las zonas más desfavorecidas del país.

Lo anterior se materializó al celebrarse, del 3 al 12 de noviembre de 1935, el Primer Congreso Nacional de Higiene Rural, en Morelia, Michoacán, reunión convocada por el Bloque de Médicos Revolucionarios (BMR). En ella, además de debatir la labor

social del médico, se propuso la creación de un proyecto sin precedente en la época: un programa médico social para los pasantes de medicina de la UNAM.<sup>4</sup>

La realización del congreso fue un antecedente para que, en enero de 1936, se fundara el Departamento de Acción Social de la Universidad que se encaminaría “a abarcar todo lo que signifique exteriorización universitaria”,<sup>5</sup> además de que impulsó “la participación de la comunidad universitaria en actividades de asistencia social” (Meza, 2014, p. 616). Eso dio como resultado el impulso de distintos esfuerzos en el Distrito Federal como, por ejemplo, cinco centros destinados a los obreros que vivieron en los barrios más pobres de la ciudad. Allí se impartieron cursos nocturnos “relativos a disciplinas de significación básica” con una duración de dos años, con el objetivo de “ensanchar el horizonte económico y espiritual de su vida” (*Universidad de México*, 1 de mayo de 1937, p. 2). La importancia de la labor emprendida en aquellos lugares radicó en que las autoridades pretendieron que aquella fuera considerada como un servicio social, paso previo a la titulación de los estudiantes.

En ese mismo año, entre la UNAM y el Departamento de Salubridad Pública —bajo la coordinación del entonces director de la Escuela Nacional de Medicina, Gustavo Baz Prada—,<sup>6</sup> se organizó el programa de servicio médico social con el objetivo de contrarrestar la carencia de profesionistas en gran parte del país y así dotar de asis-

tencia a las comunidades rurales que, hasta ese momento, lo desconocían (Robles, Celis, Navarrete, Rossi, Gilardi y Barragán, 2012).<sup>7</sup> El servicio social sería benéfico “para las capas más desheredadas del pueblo” y representaría un requisito “indispensable a todo el que quiera adquirir un título profesional”. Ese fue el primer paso para que, en 1936, los primeros estudiantes del sexto año de Medicina emprendieran aquella novedosa práctica en distintas localidades del país que, por supuesto, no estuvo exenta de vicisitudes (*Universidad de México*, 1 de julio de 1937). No fue sino hasta dos años después que, una vez que Gustavo Baz fue designado como rector, “lo hizo obligatorio para todos los pasantes de la UNAM” (Robles, Celis, Navarrete, Rossi, Gilardi y Barragán, 2012, p. 238).

Una de las instituciones que de inmediato acató la resolución del rector fue la Escuela Nacional de Arquitectura. Su director, Federico E. Mariscal, afirmó que aquella dependencia universitaria no dudó en seguir “las indicaciones del gobierno universitario respecto al servicio social”. De esa forma, un grupo de estudiantes y profesores examinaron la zona de Ixmiquilpan Hidalgo con el objetivo de “mejorar la morada de las familias” (*Universidad de México*, 1 de diciembre de 1936, p. 2).

Los programas de servicio social no solo se dirigieron de la universidad a las comunidades, sino que estas también los requirieron a las autoridades universitarias. Fue el caso de la Federación Regional de Sindicatos de

la Industria Textil de Atlixco, Puebla que, por conducto de la Confederación Nacional de Estudiantes, solicitó a inicios de 1937 que la universidad designara:

una brigada mixta de profesores y estudiantes en diversas especialidades para que proporcione a los trabajadores de la comarca servicio social, particularmente por medio del establecimiento de una clínica médica donde sean atendidos los enfermos [...] Igualmente pretenden los peticionarios que se hagan estudios técnicos respecto a la construcción de casas, acerca del valor nutritivo de la alimentación en la región, potabilidad del agua, enfermedades profesionales, etc. (*Universidad de México*, 1 de abril de 1937, p. 44).

Meses después, un informe elaborado por el abogado Salvador Azuela, señaló que la universidad inauguraba sus actividades de servicio social, mismas que estarían desposeídas “de cualquier interés lucrativo”. Además, recomendó a los obreros y campesinos de la región que les hicieran llegar sus quejas “para que el empeño universitario pueda irse perfeccionando”. Finalmente, y con base en el empuje de las ideas de la juventud en la comunidad, Azuela llamó la atención sobre la importancia de dejar atrás “la marcha rutinaria de nuestras escuelas y facultades” (*Universidad de México*, 1 de julio de 1937, p. 4).

La transformación de la trayectoria universitaria se consolidó a finales de junio de 1937 bajo el rectorado del licenciado

Luis Chico Goerne (1935-1938), cuando se sustituyó en la UNAM el concepto de ‘cultura’ como patrimonio individual, con el de ‘cultura’ como ‘deber social’. Con dicha modificación se buscaría combatir “el tipo de profesionista que entiende su misión como una oportunidad de lucro” (*Universidad Nacional*, 1 de julio de 1937, p. 42).

Uno de los resultados más impactantes del servicio médico social tuvo lugar el 4 marzo de 1938 cuando la Escuela de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (IPN), fiel a su orientación socialista, creó la carrera de Medicina Rural. Aunque anclada en la medicina social, se concibió que el médico rural debía transformar la práctica médica para convertirse “en un importante agente de cambio social y de mejora estructural del medio rural” (Agostoni, 2013, p. 784).<sup>8</sup>

La discusión sobre la importancia de prestar un servicio a la comunidad continuó su marcha y se extendió a otras dependencias. De esta manera, el 15 de julio de 1940, Miguel A. Quintana dictó una conferencia en el Ateneo Mexicano en la que invitó a los asistentes a pensar el servicio social como un complemento del salario e incluso como el objetivo que todo gobierno tendría que perseguir.<sup>9</sup> Su enfoque se vinculó más con los servicios que tendría que prestar el Estado para combatir la pobreza, los vicios, la criminalidad y la prostitución a través de la Secretaría de Asistencia Social. En su comunicación, Quintana subrayó un instrumento que sería obligatorio emplear para conseguir

dichos objetivos: la educación, “el más eminente de los servicios sociales”.<sup>10</sup>

A inicios de 1940 apareció en la *Revista Mexicana de Sociología* una importante reflexión sobre la implantación del servicio social en la Facultad de Medicina firmada por el médico Miguel E. Bustamante. De acuerdo con el galeno, este tendría como objetivo preparar a los pasantes tanto en el terreno científico como en el social. En cuanto al primero, se buscó modificar la actividad profesional cotidiana así como los conceptos en los que esta fue afianzada, por lo que se fortaleció la medicina preventiva como un método para evitar múltiples males. Respecto al segundo, Bustamante argumentó que fue el resultado de la ampliación de los servicios de salud, así como de “luchar contra las enfermedades y acudir en auxilio de los habitantes de zonas que siempre han carecido de médicos” (Bustamante, 1940, p. 5).

El médico de origen oaxaqueño, denunció que el servicio social —actividad que recién daba sus primeros pasos en la escena nacional— se encontró de inmediato con obstáculos como la escasez de recursos económicos, el breve tiempo del programa, la obvia falta de experiencia, así como la malintencionada resistencia de caciques y curanderos que representaron un obstáculo para el trabajo comunitario. Por aquellas razones, afirmó que en el ejercicio rural, “el alumno como individuo debe contar con sus propios conocimientos y sus recursos técnicos para servir a la colectividad” (Bustamante, 1940, p. 8).

El nuevo programa tuvo tanto éxito que, a inicios de ese año, se presentaron una serie de solicitudes de ex estudiantes de la Escuela de Medicina de la UNAM dirigidas a la presidencia de la república, solicitando el establecimiento de un servicio social obligatorio de carácter anual para todos los pasantes de las escuelas y facultades universitarias. Asimismo, pidieron que “la reponsabilidad administrativa del mismo recayera tanto en la Dirección Técnica del Servicio Social Universitario como en los titulares de tres Secretarías y de Departamento de Estado” (Meza, 2014, p. 639).<sup>11</sup>

Este vínculo entre educación y sociedad se fortaleció mediante la interlocución de Jaime Torres Bodet —Secretario de Educación Pública en el periodo 1943-1946—. En el discurso de inauguración de la Convención de Educación Normal, en Saltillo, Coahuila, el 23 de abril de 1944, sostuvo que el futuro maestro tendría que permanecer “en contacto con los aspectos sociales que mayormente influirán en su profesión” (Torres, 1944, p. 98). Además, y de forma similar al discurso médico de la década de 1920, subrayó que no era lo deseable que “en los sucesivos la capital absorba automáticamente a las mejores promociones de profesores” (Torres, 1944, p. 99).

La década de 1960 observó a miles de mexicanos —jóvenes principalmente—, involucrarse en la vida pública y cuestionar un autoritarismo que se valió de la represión y los crímenes para perpetuarse

en el poder. El movimiento estudiantil de 1968 —que fue silenciado con una abominable masacre— representó un punto de inflexión que modificó la forma de concebir la participación social y política de la juventud mexicana (Vivaldo, 2019).

La crisis que se vivió en aquel año dentro de la Ciudad Universitaria de la UNAM representó una ‘tensa calma’ que llevó a la discusión sobre el papel que los universitarios tendrían que desempeñar. En septiembre de 1968, el escritor José Revueltas (1914-1976) se pronunció a favor de una toma de conciencia que denominó ‘autogestión académica’ y que consistió en la transformación de “los centros de educación superior en la parte autocrítica de la sociedad”. Es decir, se buscaba que los universitarios se comprometieran “con todos los problemas vitales de la sociedad en que vive”, al tiempo que también se perseguiría una politización que obligara “de inmediato a la acción pública” (Revueltas, 2016, p. 108).

En las últimas décadas se ha entendido al servicio social como una de las maneras idóneas para enlazar la universidad con la comunidad. En consecuencia, los estudiantes se aproximan a esta última y entran en contacto con sus necesidades. Además, ponen “a su disposición sus conocimientos, habilidades y destrezas para la solución de problemas, además de ampliar su etapa formativa, al fomentar en ellos una conciencia cívica, de servicio y retribución a la sociedad”.<sup>12</sup>

En síntesis, la influencia que ha tenido el servicio social mexicano para el Aprendizaje-Servicio se explica en el sentido de que ubicó en el escenario nacional y mundial la importancia de articular los esfuerzos entre las autoridades universitarias, los estudiantes y las comunidades. Si bien es cierto que la práctica en México fue una de la pioneras en lograr este vínculo, vale la pena señalar que esta pudo haberse nutrido de otras experiencias, como fue la del caso de las Escuelas del Servicio Social en Bélgica.

### **Bélgica: un caso europeo particular**

Examinar el servicio social en Europa es una labor titánica que requeriría, por sí mismo, un estudio aparte.<sup>13</sup> En vista de que no es el propósito de esta sección profundizar al respecto, bastará con revisar un caso que representa uno de los ejemplos más claros sobre la influencia que tuvieron las ideas extranjeras en Latinoamérica en general, y en México en particular.

En un folleto que apareció impreso en español y que fue intitulado *La educación en Bélgica*, su autora, Christine Bauss, aseguró que las Escuelas del Servicio Social en dicho país tuvieron como objetivo “educar a la juventud capacitándola para emanciparse con el trabajo, darle la conciencia de su dignidad y hacerla feliz”.<sup>14</sup> Sostenidas por el Estado y con base en la ‘enseñanza activa’, estas escuelas se fundaron en los países anglo-sajones antes de la primera

guerra mundial y en Bélgica en la década de 1920 “con programas determinados por decretos reales y aplicados bajo la dirección de consejos escolares que se reúnen mensualmente”.<sup>15</sup>

El texto destacó que los estudiantes fueron admitidos desde los 18 años y que el programa de estudios comprendía tres aspectos principales. El primero de ellos consistió en una formación general que incluía la visita a 50 obras sociales de diverso género. Pasadas las vacaciones —en que los jóvenes tenían dos meses de prácticas— y con ayuda del director, los alumnos debían elegir cualquiera de las siguientes opciones: asistencia de la infancia o asistencia social, economato o dirección de obras diversas, industria, cuestiones obreras, educación popular o bibliotecas. Cabe señalar que la primera opción fue elegida en su mayoría por el público femenino pues, de acuerdo con Bauss, la mujer se inclinaba por el “amor y la educación de los niños, la asistencia de los adolescentes y de los ancianos”.<sup>16</sup>

Las Escuelas del Servicio Social no solo recibieron a jóvenes recién egresados de sus estudios, sino que también abrieron sus puertas a trabajadores especializados para laborar en asilos para ancianos, hospitales, orfanatorios o prisiones. Después del segundo año, era obligatorio presentar un examen técnico ante un jurado central en Bruselas, la capital del país.

Conducirse con rectitud dentro y fuera de las escuelas fue una actividad que se tomó

muy en serio. Por tal razón, se impartieron cursos de Ética que, si bien no formaron parte oficial de los programas escolares, se aceptaba que estos contribuirían “a desarrollar en los alumnos la conciencia profesional y el sentido de la responsabilidad”.<sup>17</sup> Asimismo, el folleto enfatizó la importancia de que los directores de los planteles dieran seguimiento a los estudiantes diplomados “a fin de aconsejarlos, ayudarlos a perfeccionarse y, a veces, reanimar su fe”.<sup>18</sup> Finalmente, Christine Bauss — la directora de la Escuela del Servicio Social de Amberes—, hizo un llamado a progresar, ser dinámicos y a practicar su ideal: “Aprender para prestar siempre mejores servicios”.<sup>19</sup>

La localización de este documento supone al menos un par de elementos importantes. En primer lugar, que el impreso haya sido escrito en español (o traducido al idioma), implica que existió un interés temprano en el México posrevolucionario por conocer otros caminos que llevaron a la colaboración entre los estudiantes y el Estado en un contexto internacional. En segundo lugar, que a partir de la década de 1920, surgió una preocupación por promover entre la juventud un ánimo de cooperación y trabajo para el bienestar social de las comunidades. Si bien es cierto que en este caso no se habló de Aprendizaje-Servicio, sí debemos tomar en cuenta que desde entonces existió un fuerte compromiso entre los alumnos, su institución y la comunidad. En otras palabras, dicho elemento —pieza clave de la metodología— fue un componente que promovió que las Escuelas de

Servicio Social en Bélgica fueran eficaces, es decir, que el proyecto tuviera éxito en función de sus objetivos (Pérez, 2016).

Este impulso por el trabajo comunitario no fue exclusivo de México ni de Bélgica, por el contrario, el siguiente apartado mostrará la importancia que tuvo el desarrollo del Aprendizaje-Servicio en uno de los países que ha tenido una importante responsabilidad en la difusión de esta metodología a nivel mundial.

### **Estados Unidos: una potencia impulsora del Service-Learning**

Al igual que en los ejemplos anteriores, el trabajo comunitario en aquel país tiene raíces profundas. Sin embargo, a partir de 1990 el Aprendizaje-Servicio tomó bríos en Estados Unidos debido a tres factores principales: el establecimiento de cursos y programas de entrenamientos tanto para profesionistas como para el público interesado; el incremento de una bibliografía sobre el tema que tuvo como consecuencia una difusión cada vez más amplia; así como la conformación de un mayor número de organizaciones que se encargaron de coordinar diversos eventos académicos que se nutrieron de conferencias y reflexiones sobre la temática.

La metodología no surgió por generación espontánea. Nada de eso. Su elaboración fue gradual y obedeció a una serie de cavilaciones sobre el desarrollo de los conflictos que se suscitaron a lo largo del siglo XX.



De este modo, las protestas contra las guerras mundiales, la pobreza y la injusticia social, los movimientos anticoloniales, las crisis económicas, las enormes desigualdades entre hombres y mujeres, el asesinato del pastor y defensor de los derechos de los afroamericanos, Martin Luther King, así como las tensiones sociales derivadas por el surgimiento del fascismo, impulsaron importantes reflexiones desde distintos ámbitos.

Aquellas crisis favorecieron una circulación de ideas por el sur del continente americano que desembocaron en un proceso de meditaciones profundas sobre la opresión a la que fueron sometidos pueblos enteros, pero también a las formas para liberarse de ese yugo. Así aparecieron pensadores como el brasileño Paulo Freire (1921-1977) quien, por medio del término ‘concientización’, concibió la idea de una liberación cuyo punto de partida fue un aprendizaje que no solo se alimentaría de las fuentes clásicas, sino de las experiencias de las personas.

La metodología del Aprendizaje-Servicio (*Service-Learning*) involucra dos conceptos estrechamente vinculados entre sí y se entiende como un compromiso social que se potencia con la acción comunitaria que emprenden estudiantes y profesores. Rastrear sus orígenes no es una tarea sencilla toda vez que existen pocos trabajos que recuperen su memoria histórica. Uno de ellos se ha preocupado por mostrar su desarrollo en los Estados Unidos con base

en una serie de entrevistas de historia oral a sus pioneros.

Stanton, Giles y Cruz (1999), identifican tres ejes centrales para entender las formas en que dicha metodología ha representado una herramienta para la transformación del mundo social. El primero de ellos, ‘educación-servicio’, reflexiona sobre el papel que el primer componente desempeña en la sociedad. El segundo, ‘servicio-democracia’, centra el debate en la transformación social, así como en el activismo de sus miembros por la igualdad de los derechos civiles y la búsqueda de la justicia colectiva. Finalmente, el eje ‘democracia-educación’, examina el objetivo del segundo componente dentro de una forma de gobierno en la que la participación ciudadana es fundamental.

Dentro de binomio ‘educación-servicio’ se ubica la mayoría de los iniciadores de la metodología. Para ellos, su esencia no consistió en un cambio político, más bien se enfocaron en encontrar la manera de cubrir distintas necesidades sociales. Así, individuos como Garry Hesser, Sharon Rubin y Bill Ramsay, han permanecido vinculados con la academia mientras que animan a nuevas generaciones de estudiantes a involucrarse con el Aprendizaje-Servicio. Una de las ideas más claras sobre este eje la proporcionó Greg Ricks: “Servicio es sinónimo de comunidad. Mientras más servicio se realice, vas a tener una mayor exposición hacia la comunidad, van a llegar más preguntas a tu mente y te volverás más curioso” (Stanton, Giles y Cruz, 1999, p. 85).

La congruencia con un pensamiento social solidario es un elemento primordial que llevó a los pioneros de esta metodología a involucrarse con la relación ‘servicio-democracia’. Examinar los contextos familiares de quienes colaboraron para desarrollarla, resulta útil para comprender la trayectoria que han mantenido. Es decir, las infancias de algunos de ellos fueron impactadas por el ejemplo de sus padres activistas comprometidos con la transformación social, lo que los motivó a continuar su marcha en sus juventudes y a formar parte de movimientos sociales en los que lucharon y, aunque sufrieron represión y angustia, siguieron adelante y supieron influenciar a nuevas generaciones.

Es el caso de la escritora Helen Lewis, cuyos inicios estuvieron marcados por la lucha a favor de los derechos civiles en 1943. Aquella experiencia provocó que, al momento de convertirse en profesora en distintos colegios en la región de los Apalaches —zona este de Estados Unidos—, transmitiera a sus estudiantes la necesidad de involucrarse en los movimientos sociales de la zona. Las dos décadas siguientes las dedicó al desarrollo comunitario y a la educación de los adultos en comunidades rurales.

Otro caso es el de Joan Schine, cuyos inicios en la vida comunitaria se remontaron a sus días escolares en 1938 y a su activismo a favor de los derechos civiles y en contra de la pobreza. Su incansable lucha la llevó a convertirse en 1967 en una de las principales promotoras de la participación juvenil y

a impulsar en 1982 el Programa de Ayuda para los Adolescentes Tempranos (*Early Adolescent Helper Program*).

Otro grupo de fundadores del Aprendizaje-Servicio en los Estados Unidos se enfocó en alentar la participación democrática y la ciudadanía a través de la educación. La mayoría de ellos canalizó sus esfuerzos al desarrollo de los jóvenes estudiantes a través del servicio comunitario, así como a transformar la educación mediante nuevos y diferentes métodos de enseñanza que favorecieran la autonomía de las personas. Con lo anterior, se buscó forjar sólidas convicciones políticas que le hicieran frente a una corriente que procuraba la desmovilización de la sociedad.

Para amplios sectores de la juventud a nivel mundial, la década de 1960 representó una oportunidad para plantearse una transformación en la relación con el poder y con sus estructuras. Esto implicó no solo el cuestionamiento de la autoridad, sino una reflexión más amplia que involucró un cambio en la forma habitual de la enseñanza. En otras palabras, se criticó la idea de un aprendizaje que debía ser adquirido exclusivamente en el salón de clases, puesto que esa experiencia estaba muy lejos de acercarse al mundo ‘real’.

Aquellos años significaron una verdadera transformación a nivel global de la que distintos grupos de la población estadounidense no fueron ajenos. Los ejemplos, aunque pocos en cantidad, son importantes en cuanto a su impacto: el movimiento lés-

bico-gay, la lucha por la igualdad racial, las protestas por la intromisión del gobierno de Washington en distintos conflictos internacionales, la eclosión del movimiento feminista, o incluso en la lucha de algunos sectores por la visibilización de temas como el combate a favor de los derechos de las personas envejecidas y en contra de su discriminación (Brinkley, 2003; Kuhn, Long y Quinn, 1991).

Esto dio como resultado la aparición de nuevos enfoques o acercamientos a problemáticas sociales que cristalizaron en nuevos y potentes conceptos. Fue el caso de la definición más temprana de 'Aprendizaje-Servicio', que aludió al logro de metas que combinaron necesidades humanas con un incremento de la conciencia educativa. Esto significó que, a partir de 1969 y gracias a la Junta Educativa Regional del Sur (*Southern Regional Education Board*), en Estados Unidos se multiplicaran las oportunidades para los estudiantes que ya estaban involucrados con el servicio y el desarrollo comunitario (Stanton, Giles y Cruz, 1999). Uno de los ejemplos de lo anterior tomó forma ese mismo año, cuando la Oficina de Oportunidades Económicas estableció el Programa Nacional de Voluntariado Estudiantil —que poco después se convertiría en el Centro Nacional de Aprendizaje Servicio— (ITESM, 2010).

Las primeras personas que trabajaron desde esta perspectiva a nivel nacional buscaron la manera de institucionalizar sus esfuerzos, aunque sus redes de sociabilidad y las alianzas que construyeron no

tuvieron la fuerza esperada. Sin embargo, la mayoría de ellos se mantuvo en contacto y, lo más importante, fueron capaces de transmitir a sus estudiantes la necesidad de permanecer comunicados.

Uno de los obstáculos presentes desde que se emprendieron los primeros esfuerzos por fortalecer el trabajo con las comunidades, fue el marcado racismo de una sociedad estadounidense que se negaba a reconocer la igualdad entre los distintos grupos sociales. Es por eso que, algunos de los pioneros de la metodología, han subrayado la trascendencia de sensibilizar a los estudiantes de educación superior para que, una vez que salgan a trabajar a las comunidades, tengan más y mejores herramientas para que la experiencia en ellas sea exitosa no solo en términos operativos, sino que implique un derrumbe de estereotipos que facilite la labor comunitaria.

A partir de la última década del siglo XX, se ha reflexionado sobre la necesidad de diferenciar el Aprendizaje-Servicio del trabajo voluntario en la comunidad. Es decir, mientras que para algunos autores el énfasis tendría que estar puesto en el 'aprendizaje' y no centrarse únicamente en el 'servicio', también se ha aceptado que un reto de la metodología se presenta al momento en que esta se pretende integrar el marco institucional en la comunidad puesto que: "el *curriculum* no refleja la realidad" (Stanton, Giles y Cruz, 1999, p. 224).

Un problema adicional lo representa el hecho de que la mayoría de las actividades

hayan sido diseñadas desde un enfoque paternalista, lo que desemboca en que la autonomía y la libertad que originalmente se buscaban potenciar, se vean acotadas y no se aproveche el ímpetu transformador de estudiantes y profesores. Por ejemplo, al inicio las acciones estuvieron más enfocadas al voluntariado como el caso del programa ‘Adopta un abuelo’ que surgió al interior de la Universidad del Estado de Michigan (MSU) y que fue impulsado por un grupo de jóvenes en la década de 1970 (ITESM, 2010).

El Aprendizaje-Servicio tomó un renovado empuje en la década de 1980 cuando consultores capacitados por la *National Society for Experiential Education* (NSEE) colaboraron con aproximadamente 500 instituciones educativas para anclar la metodología en los planes y programas de estudio, además de motivar a los docentes a acercarse a ella y potenciar el servicio comunitario. Se ha señalado que ese fue el momento en el que comenzó a incrementarse el interés por la metodología en la educación media (ITESM, 2010).

En las primeras décadas del siglo XXI, la educación ha tomado una relevancia importante —aunque esto no signifique que las desigualdades educativas hayan desaparecido—. En este sentido, Uruñuela (2018) subraya que la docencia es un elemento que ha recibido una mayor atención y un renovado enfoque metodológico. Esto implica que el estudiante se ubica en el centro del proceso educativo y se asume como protagonista de un aprendizaje asociado

con el servicio a la comunidad y con el bien común. De esta manera, Peter Felten y Patti H. Clayton (2011), sostienen que el Aprendizaje-Servicio reta las identidades y roles tradicionales de los estudiantes y los llama “no solo a consumir conocimiento, sino también a producirlo” (p. 82).

La relevancia histórica de las propuestas estadounidenses respecto al Aprendizaje-Servicio que aparecieron en la segunda mitad del siglo XX, consiste en la consolidación del vínculo entre la educación, el servicio y una participación política cuyo objetivo es fortalecer la experiencia ciudadana y la vida comunitaria. Esto ha derivado en que estas propuestas no solo se hayan ‘exportado’ a otras latitudes, sino que también han priorizado la labor social en algunas instituciones claves para su difusión mundial.

En el siguiente —y último— apartado, se revisará parte del recorrido histórico de una organización internacional, cuyo empuje a favor la práctica del servicio social ha resultado encomiable para el trabajo comunitario.

## **La UNESCO y el servicio social**

Aunque desde 1960 se entendió que el trabajo universitario debía vincularse con la labor social, no fue sino hasta 1976 —en el marco de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)—, que dicha organización

adoptó una resolución sobre el servicio social universitario al que definió como: “las actividades realizadas por los estudiantes en beneficio de la comunidad, que al mismo tiempo constituyen parte de su formación profesional y cívica” (UNESCO, 1984, p. 1).

En 1984, la UNESCO publicó un cuadernillo intitulado: *El servicio social universitario. Un instrumento de innovación en la enseñanza superior*. El texto contiene 21 monografías sobre experiencias relacionadas con dicha práctica universitaria que la secretaría de la organización recibió entre 1978 y 1982. Es interesante revisar la publicación porque, aunque no se alude expresamente al Aprendizaje-Servicio, es clara la influencia de la metodología que tiene en el vínculo universidad-comunidad a su componente central.

El servicio social se concibió como el resultado de una evolución de la enseñanza superior, en la que se buscó fomentar en los estudiantes la participación en la vida cotidiana a través de la integración de la educación y el trabajo. Dicho de otro modo, la meta fue vincular la teoría con la práctica en beneficio de las comunidades más necesitadas de apoyo. Así no solo se auxiliarían a los grupos de la población más vulnerables, sino que se prepararía al estudiante para el ingreso al mundo laboral.

La UNESCO también reconoció que, hasta ese momento, la sociedad y la educación superior estaban desvinculadas y que la primera reclamaba a la segunda no haber

satisfecho sus necesidades ni sus aspiraciones. Asimismo, se consideró que no resultaba suficiente que la universidad y el sistema educativo colaboraran estrechamente, sino que esta tendría que abandonar su tradicional postura y salir “al encuentro de la educación” (UNESCO, 1984, p. 3).

Para lograr tales objetivos, se planteó que la labor realizada por los estudiantes debía responder a condiciones reales que contribuyeran a su formación y no solo significaran uno de los últimos pasos para conseguir un título universitario. Por ende, se consideró al servicio social como “una estrategia general de educación permanente” cuyos beneficios alcanzarían tanto a los estudiantes como a las comunidades beneficiarias del programa.

Respecto a su carácter, la UNESCO estipuló que cada país lo consideraría voluntario u obligatorio con base en sus propias trayectorias educativas. En lo que sí existió consenso fue que el servicio social debía formar parte de un proceso educativo encaminado a fomentar en los estudiantes una responsabilidad social que los impulsara a participar de forma activa en las comunidades.

El reporte destacó que, mientras que en los países industrializados se le consideró un mecanismo de vinculación entre la teoría y la práctica que resultaba en “una gran influencia en la calidad y eficacia de los estudios y de la escolaridad”, en los países en vías de desarrollo se buscaba que esa experiencia contribuyera a que los estu-

diantes “se integren más a la nación y se conviertan en agentes activos de desarrollo” (UNESCO, 1984, p. 6).

Aunque la práctica del servicio social universitario no era nueva—como lo mostraron el caso belga y el mexicano explorado en páginas anteriores—, fue claro que su aplicación era retomada cada vez por más países —sobre todo por los menos desarrollados—. Por lo tanto, la intención estuvo dirigida a encontrar métodos alternativos para fomentar “tanto la integración de la educación y el trabajo productivo en el proceso de aprendizaje como la participación en la vida activa” (UNESCO, 1984, p. 1).

En el texto se destacó la organización de los programas, su alcance, así como el incremento en la matrícula de estudiantes de distintos países inmersos en la práctica: Brasil, Canadá, Costa Rica, Cuba, Checoslovaquia, Egipto, Estados Unidos, Guyana, India, Indonesia, Israel, Mali, México, Mozambique, Nepal, Polonia, República Democrática Alemana, República Unida de Tanzania, Rumania, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y Zambia. Además, se sostuvo que, en dichos países, todos los estudiantes de tiempo completo participaron en el programa, aunque su periodicidad y duración fue variada (UNESCO, 1984).

Para la UNESCO, el servicio social se relacionó con un esfuerzo de las instituciones de educación superior por colaborar con el progreso de los países al tiempo que se

fortalecería la relación educación-trabajo cuya separación “ha sido característica de una larga tradición académica” (UNESCO, 1984, p. 2). Asimismo, destacó que en dicho afán debía encontrarse siempre presente el vínculo entre la teoría y la práctica. De esta manera, se lograría beneficiar a las comunidades, principalmente aquellas que, por su lejanía de los centros urbanos, estuvieran expuestas a mayores carencias.

También considerado como “un factor que puede reforzar la identidad nacional, promover la integración nacional y crear valores morales” (UNESCO, 1984, p. 5), y gracias al contacto de los estudiantes con las realidades sociales de sus países, el servicio social se erigiría como una práctica necesaria para que estos últimos tuvieran un panorama más claro sobre su deber dentro de las comunidades, pero también acerca del papel que como profesionales tendría que desempeñar durante su vida.

Aunque se asumía que el servicio social era fundamentalmente responsabilidad de los gobiernos y de las universidades involucradas, algunos organismos se interesaron por el programa, entre ellos, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

De manera similar a las propuestas pioneras del Aprendizaje-Servicio en Estados Unidos —que buscaron fortalecer el enlace entre la educación y la participación social—, la UNESCO consideró que el

servicio social universitario se trataba de “una respuesta positiva a las exigencias de democratización de la educación, de una mayor utilización de las formas extraescolares de educación y de una educación permanente” (UNESCO, 1984, p. 13).

## Conclusiones

A inicios del siglo XXI se ha planteado que, a través del servicio comunitario, los estudiantes tienen la posibilidad de convertirse en aprendices activos capaces de desarrollar nuevo conocimiento que vincule la teoría con la práctica (Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016). Con ello se busca un Aprendizaje-Servicio crítico que fortalezca el sentido de justicia social y solidaridad entre los protagonistas de las instituciones educativas y las comunidades.

De esta manera, la meta consiste en estimular un esquema de pensamiento complejo que reconozca a estudiantes y profesores como agentes de cambio social que transformen las comunidades, trabajen hacia la redistribución del poder, fomenten una conciencia crítica y desarrollen relaciones auténticas en el ámbito comunitario que tengan como base la reciprocidad y el diálogo (Mitchell, 2008).

En este capítulo he planteado que la metodología que hoy conocemos como Aprendizaje-Servicio —y cuyo avance en el panorama mundial se ha ubicado durante la década de 1980 (Opazo, Aramburuzabala y

Cerrillo, 2016)—, tuvo sus orígenes en la primera mitad del siglo XX en la forma de un servicio que, ideado desde las instituciones de educación superior, se brindó a las comunidades que más lo necesitaron.

De esta manera, para escudriñar el pasado histórico de estos esfuerzos en países como Bélgica, México y Estados Unidos, es fundamental tener en cuenta que los contextos históricos de cada una de esas regiones se traducen en una serie de diferencias y desigualdades que, si bien se han combatido, se niegan a desaparecer.

Asimismo, es importante destacar que estas experiencias tuvieron su origen en esfuerzos progresistas para los que el bienestar común fue el aspecto central. De hecho, el caso mexicano fue pionero con dos proyectos innovadores a nivel internacional que surgieron en la década de 1930: el servicio médico social para los pasantes de Medicina y la creación de la carrera de Medicina Rural. Los casos belga y estadounidense también representan un claro ejemplo de que la búsqueda por la transformación social ha estado presente desde hace décadas en algunas instituciones educativas que supieron aprovechar el ímpetu y la organización de sus estudiantes.

Los programas de servicio social tuvieron un desarrollo formidable a nivel internacional a partir de la década de 1960. Así lo mostró la publicación de la UNESCO que se comentó en el apartado anterior —y que bien valdría la pena que el lector interesado en el tema revise a profundidad—.

Asimismo, y si bien dicho organismo de Naciones Unidas no aludió expresamente al Aprendizaje-Servicio, sí retomó algunos de los elementos como la necesidad de vincular la teoría con la práctica, así como la crítica en el sentido de que la sociedad ha experimentado una cierta decepción de la enseñanza superior puesto que esta “no ha sabido satisfacer las necesidades de la población ni las aspiraciones del individuo” (UNESCO, 1984, p. 3).

En síntesis, el servicio social —como antecedente histórico del Aprendizaje-

Servicio—, desde sus orígenes ha perseguido incesantemente la colaboración entre las autoridades universitarias, los estudiantes y las comunidades para fomentar las nociones de justicia social, solidaridad y el bien común. Por supuesto, su andar nunca ha estado exento de tropiezos ni de dificultades que en ocasiones encuentran su origen desde su planeación en los centros educativos y, en otros casos, en la falta de sensibilidad de los universitarios —en todos sus niveles— que se traducen en la carga tan pesada de estereotipos que cargan a cuestas.



## Notas

<sup>1</sup> BMLT, Fondo Reservado, “El servicio social como complemento del salario”, caja 3, folleto 47-9413, p. 6.

<sup>2</sup> El médico general, José Siurob (1886-1965), fue designado por Cárdenas como jefe del Departamento de Salubridad Pública. Él fue un actor fundamental para negociar, junto con la UNAM, el servicio médico social en el país. Meza, 2014.

<sup>3</sup> De acuerdo con el censo de 1930, el país contaba con 4,767 médicos titulados que debían prestarle sus servicios a una población que superaba los 16,500,000 habitantes. Según Miguel Othón de Mendizábal, la mayor parte de ellos ejerció su práctica en la capital del país, Guadalajara, Monterrey y Puebla, mientras que en los estados más castigados del país —Oaxaca, Chiapas y Tlaxcala—, “la asistencia médica era prácticamente inexistente”. Mendizábal, citado en Agostoni, 2013, p. 758.

<sup>4</sup> Breves e ilustrativos extractos de informes escritos por pasantes de Medicina de fines de la década de 1930 se encuentran en Velasco, 1939; Agostoni, 2013; y Meza, 2014.

<sup>5</sup> El Departamento estuvo integrado por los siguientes servicios: Servicio Escolar para Trabajadores, Bibliotecas, Prácticas escolares, Acción estética, Editorial, Educación física, y Cursos de verano.

<sup>6</sup> El médico fue el titular de la Escuela Nacional de Medicina en una época particularmente compleja. Además de la difícil situación financiera de la universidad y de las pugnas por la libertad de cátedra, una corriente demandaba la clausura de la institución por considerar que su ‘elitismo’ había desembocado en un ‘divorcio’ con el pueblo. Mazón, 2012.

<sup>7</sup> En una entrevista realizada por Alicia Olivera Bonfil y Eugenia Meyer al Dr. Gustavo Baz a inicio de la década de 1970, el galeno expresó que, al recordar la falta de asistencia médica en las poblaciones de la república que había visitado, pensó que sería buena idea establecer “el servicio de los pasantes de Medicina como una cosa obligatoria. Mandarlos durante un año a los lugares en donde nunca hubiera habido un médico”. Olivera de Bonfil y Meyer, 1971, citado en Meza, 2014, p. 20.

<sup>8</sup> Sin embargo, existió una diferencia de opiniones entre las autoridades de la UNAM y las del IPN que surgieron dentro del Segundo Congreso Nacional de Higiene Rural, llevado a cabo en 1938 en San Luis Potosí. Allí, el rector de la UNAM, Dr. Gustavo Baz, abandonó la reunión pues, a su parecer, “la mayor parte de los congresistas que apoyaban la nueva carrera de médico rural no provenían de la profesión médica” Agostoni, 2013, p. 786.

<sup>9</sup> BMLT, Fondo Reservado, “El servicio social como complemento del salario”, caja 3, folleto 47-9413.

<sup>10</sup> BMLT, Fondo Reservado, “El servicio social como complemento del salario”, caja 3, folleto 47-9413, p. 6.

<sup>11</sup> Esto se concretó en la Ley de Profesiones que apareció en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de mayo de 1945. En su artículo 53 se definió al servicio social como: “el trabajo de carácter temporal y mediante retribución que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado”. Esto comprendía a todos los estudiantes de las profesiones contenidas en dicha ley “así como los profesionistas no mayores de 60 años o impedidos por enfermedad grave”. *Diario Oficial de la Federación* (en adelante DOF), 26 de mayo de 1945, p. 6. Sin embargo, para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el servicio social se entiende únicamente como: una actividad académica temporal y obligatoria “que generalmente se realiza sin retribución”. Robles, Celis, Navarrete, Rossi, Gilardi y Barragán, 2012, p. 240.

<sup>12</sup> Esto no quiere decir que los obstáculos no existan o que sean sencillos de esquivar. Todo lo contrario. Se encuentran serios inconvenientes que dificultan el pleno desarrollo y éxito del servicio social como, por ejemplo, una escasa información en todos los niveles educativos sobre “la función social del programa, que origina que el servicio social se considere únicamente como un requisito para titularse de alguna carrera”, así como un débil vínculo entre la universidad y las comunidades (Robles, Celis, Navarrete, Rossi, Gilardi y Barragán, 2012, p. 241). Asimismo, se ha señalado que es imprescindible la creación “de un nuevo Sistema Nacional del Servicio Social o de una Comisión Nacional del Servicio Social que, con base en principios generales, uniformes, equitativos y justos, coordine, vigile, promueva y estructure el Servicio Social de los estudiantes en beneficio de la sociedad y el Estado”. Mazón, 2012, p. 291.

<sup>13</sup> Aunque ya se habían llevado a cabo distintas reuniones para discutir los múltiples problemas sociales en Europa —que se relacionaron con la beneficencia, la caridad o la asistencia—, el 8 de julio de 1928 se inauguró en París, Francia, la Primera Conferencia Internacional del Servicio Social con una representación de 42 países (Esquivel, 2013). En dicha reunión, además de proponerse a formación de Comités Nacionales del Servicio Social, se discutieron temas como la asistencia social, la higiene infantil, industrial y escolar, así como la beneficencia pública y la privada. Ivonne Meza (2014) destacó que, apenas tres años después de la conferencia, en México se publicó el Reglamento del Servicio Social Nacional de los Estados Unidos Mexicanos, documento que, según la autora “probablemente nunca fue aprobado” (p. 619). Para una revisión sobre 21 programas de servicio social internacionales anteriores a 1984 véase UNESCO (1984).

<sup>14</sup> BMLT, Fondo Reservado, “La educación en Bélgica: las escuelas del servicio social”, caja 11, folleto 477, p. 509.

<sup>15</sup> BMLT, Fondo Reservado, “La educación en Bélgica: las escuelas del servicio social”, caja 11, folleto 477, p. 509.

<sup>16</sup> BMLT, Fondo Reservado, “La educación en Bélgica: las escuelas del servicio social”, caja 11, folleto 477, p. 510.

<sup>17</sup> BMLT, Fondo Reservado, “La educación en Bélgica: las escuelas del servicio social”, caja 11, folleto 477, p. 513.

<sup>18</sup> - BMLT, Fondo Reservado, “La educación en Bélgica: las escuelas del servicio social”, caja 11, folleto 477, p. 513.

<sup>19</sup> BMLT, Fondo Reservado, “La educación en Bélgica: las escuelas del servicio social”, caja 11, folleto 477, p. 514.

## **Siglas y referencias**

BMLT – Biblioteca Miguel Lerdo de Tejada

DOF – Diario Oficial de la Federación

## Referencias bibliográficas

Agostoni, C. (2013). Médicos rurales y medicina social en el México posrevolucionario (1920-1940). *Historia Mexicana*, 63(2), 745-801.

Brinkley, A. (2003). *Historia de Estados Unidos. Un país en formación*. Mc Graw Hill.

Bustamante, M. (1940). El servicio médico social de la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 2(2), 5-13.

Cárdenas, L. (1940). *Informes presidenciales. Lázaro Cárdenas del Río*. Cámara de Diputados.

Esquivel, F. (2013). Servicio social francés: su impronta en la génesis del Trabajo Social de América de Sur. *Integración y Perspectiva. Revista de Trabajo Social*, 3(2), 122-146.

Felten, P. & Clayton, P. (2011). Service-Learning. *New Direction for Teaching and Learning*, 128, 75-84.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). *Historia del Aprendizaje-Servicio*. [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/sl/historia.htm](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/sl/historia.htm)

Kuhn, M., Long, C. y Quinn, L. (1991). *No Stone Unturned. The Life and Times of Maggie Kuhn*. Ballantine Books.

Mazón, J. (2012). El marco jurídico del servicio social. *Gaceta Médica de México*, 148, 284-291.

Meza, I. (2014). De la universidad al campo: el establecimiento del servicio médico social en la Universidad Nacional Autónoma de México (1934-1940). *Historia Mexicana*, LXIV (2), 607-644.

Mitchell, T. (2008). Traditional vs. Critical Service Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65.

Opazo, H., Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. (2016). A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75.91.

Pérez, G. (2016). *Diseño de proyectos sociales. Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*. Narcea.

- Revueltas, J. (2016). *México 68. Juventud y revolución*. Ediciones Era.
- Robles, M.; Celis, M.; Navarrete, C.; Rossi, L.; Gilardi, M. y Barragán, B. (2012). El servicio social. En Narro, J.; Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coords.). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (237-243). Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Stanton, T; Giles, D. & Cruz, N. (1999). *Service-Learning. A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. Jossey-Bass Publishers.
- Torres, J. (1944). *Educación mexicana. Discursos, entrevistas, mensajes*. Ediciones de la Secretaría de Educación Pública.
- Uruñuela, P. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio. Aprender mejorando el mundo*. Narcea.
- UNESCO (1984). *El servicio social universitario, un instrumento de la innovación en la educación superior*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000059477\\_sp](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000059477_sp)
- Velasco, M. (1939). El servicio social de la Facultad de Medicina. *Revista Mexicana de Sociología*, 1(2), 127-141.
- Vivaldo, J. P. (2019). Tres historias del CEPE sobre el movimiento estudiantil de 1968. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 19(23), 117-132.

## Referencias hemerográficas

### Universidad de México

- s.a. (1930). Notas. *Universidad de México*.
- s.a. (1932). Declaraciones del abogado Ignacio García Téllez, rector de la Universidad Nacional en el acto de protesta de su cargo. *Universidad de México*, p. 218.
- s.a. (1936). La Escuela Nacional de Arquitectura y la Universidad. *Universidad de México*, p. 2.

s.a. (1937). El Departamento de Acción Social de la Universidad. *Universidad de México*, p. 2.

s.a. (1937). Actividades universitarias. *Universidad de México*, p. 43.

s.a. (1937). Servicio social a los obreros de Atlixco, *Universidad de México*, p. 44.

s.a. (1937). Universidad y humanismo, *Universidad de México*, p. 4.

s.a. (1937). Actividades universitarias, *Universidad de México*, p. 42.

## Capítulo II

# Las bases pedagógicas del aprendizaje servicio

*Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza  
Moisés Mecalco López*



### Introducción

Desde dos décadas atrás, por lo menos, se reconoce la necesidad de salir de la órbita de la educación que hizo promesas de integración a la sociedad mediante el desarrollo de capacidades y conocimientos estandarizados para invertirlos en actividades productivas y, pretendidamente, transformadoras del mundo; hoy se proponen rupturas con tal estandarización que se presta para la competencia por puestos de trabajo con diversas características de precariedad. Esas rupturas pueden proponerse a partir del análisis de las condiciones para construir alternativas que contribu-

yan a romper las bases que han prolongado la existencia de un sistema económico que no da atención a los asuntos humanos, ni a aquellos que afectan los equilibrios ambientales o los de carácter político que dejan fuera la atención de poblaciones enteras sujetas a la incertidumbre, el despojo, el exilio forzado, entre otros.

También es necesario fijarnos en las condiciones actuales de la producción de conocimientos que, ha sido claro en especial en la era neoliberal, se orienta a justificar y sostener la uniformidad, la exclusión, la producción de riqueza y el fortalecimiento de los negocios, en lugar de dar relevancia a los asuntos humanos que, como hemos

visto por los efectos de la pandemia por la COVID-19, pasan a segundo plano frente a la gravedad de los efectos en la salud y por las consecuencias económicas que han favorecido a los más ricos y perpetúan la indefensión de los pobres.

En las universidades hay iniciativas para procurar cambios tanto a la producción de conocimientos, así como al uso que se les dé y las rutas para lograr que sean gestionados de tal forma que impacten en las poblaciones, produciendo diversos beneficios. Los esfuerzos por crear, difundir y fortalecer la aplicación de metodologías adecuadas para hacerlo posible pueden también cambiar procesos y dinámicas de las escuelas; aquí nos referimos al Aprendizaje Servicio como una de estas metodologías, pero requiere sustentos de diversa naturaleza que apuntalen su pertinencia y el logro de resultados.

En el apartado 1, señalamos rupturas necesarias con el modelo educativo de corte neoliberal, frente al cual se proponen cambios de rutinas, de procesos y perspectivas de los actores, que ofrezcan opciones de ubicación distintas respecto a los centros de poder. En el apartado 2 sobre la propuesta epistemológica, el propósito es fundamentar la propuesta metodológica en sus procesos y distinguirla de aquellos de la ciencia dominante; adoptamos un enfoque epistemológico que ofrece una visión no complaciente con la uniformidad ni con la estrechez positivista que excluye la influencia de los contextos culturales en la construcción del conocimiento, el

socioconstrutivismo permite entrar en el territorio de las relaciones sociales y de los potenciales de la educación para impulsar aprendizaje y desarrollo de los sujetos.

En el apartado 3, sobre el sustento filosófico -antropológico del Aprendizaje Servicio, nos referimos a la educación como acontecimiento, dado que su llegada afecta la vida, los planes, las opciones; incluso la observancia del pasado y el futuro del sujeto, del recién llegado que se constituye en un otro, con todas las opciones abiertas. La educación se motiva en lo que se espera del otro, no como entidad manejable sino como ser humano inteligente, capaz de producir lo “infinitamente imposible”. Lo anterior conlleva una perspectiva de quien conoce como existente, que entiende y sabe qué hacer con lo conocido. En el apartado 4 nos referimos a la educación praxeológica como una acción educativa con fundamento pedagógico y por lo tanto social y humana, en consecuencia la vivencia comunitaria será su referente de concreción contribuyendo a una socialización contextualizada y abierta al acontecimiento, ubicada en un tiempo y espacio específicos.

En el apartado 5 se plantea que la acción educativa no se puede pensar descontextualizada, tampoco puede sólo asentarse en ideas ni en procesos mecánicos que dejan fuera saberes valiosos, acciones de las comunidades o la significatividad que le atribuyen a la vida social. Por tanto, no se puede pensar en una sola ruta instrumental abocada a desarrollar habilidades desprovistas de significados y con fines



productivistas que tratan la veta profesional del estudiante pero lo olvidan como ser humano, que entrará en relación con otros seres humanos con quienes se propone construir, son también poseedores de conocimientos y se hallan inmersos en contextos con diversas dificultades.

### **1. Rupturas en la perspectiva de la formación educativa**

Para enfatizar el papel central de la educación en la socialización para la formación integral y sostenimiento de la condición de sujeto en la sociedad, es fundamental que se vea en la perspectiva de un ambiente social en el cual se trazan relaciones intersubjetivas, que sostienen los vínculos que nos mantienen pendientes unos de otros. Identificarlas y entenderlas nos da la oportunidad de pensar cambios o alternativas que refuercen ese tipo de socialización que viabiliza las capacidades para ubicarse, entender el mundo y transformarlo. Esto es, lo que pretendemos ubicar en el centro cuando se trata de la formación de formadores, no seguir poniendo énfasis en la perspectiva instrumental ni vertical del ejercicio educativo (operando como ariete de la formación para la producción) sino como una relación en dos sentidos: yo enseño al otro y con el otro; a su vez, yo aprendo del otro mientras aprende de mí y conmigo, en una relación en la que se da un reconocimiento entre sujetos con fines de formación para la humanización, para la formación integral, por lo tanto Paulo Freire postula que:

- a) no más un educador del educando;
- b) no más un educando del educador;
- c) sino un educando educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

- 1) que nadie educa a nadie;
- 2) que tampoco nadie se educa solo;
- 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo (Freire, 2007, pp. 17-18).

Sin embargo, en el presente se tienen que provocar rupturas en el encuadre neoliberal de la educación que ve en ella recursos para potenciar el ejercicio de la producción. Una primera se refiere a romper con el pensamiento único propiciado por las estructuras de un capitalismo que se impone y enseña la imposibilidad de dar origen a algo nuevo o cambiar de sistema, que abarca lo económico, político y cultural. Una segunda ruptura es necesaria para no reproducir un sistema que impone categorías y las traduce en representaciones, que impactan obstruyendo severamente la capacidad de comprensión de los sujetos para reconocerse como tales, que origina subjetividades neoliberales subordinadas y bajo control (Guzmán, 2021). Y una tercera que se refiere a las orientaciones generales que deben ofrecer respuestas a preguntas que Ortiz Cabanillas (2004) postula en razón de pensar el sujeto de la educación, son las

siguientes: “...el problema de la naturaleza del sujeto de la educación, que debe responder a las preguntas: 2.a) qué es quién se educa, 2.b) por qué es así quien se educa y 2.c) cómo debe ser quien se educa” (p. 31). Mismas que atribuimos a la preocupación respecto al sujeto que se va a formar, para qué tiempo y para qué contexto social específico.

Estas rupturas no son asunto menor en tanto que enmarcan siempre el reto político que involucra hacernos cargo y poner al frente las enseñanzas de la solidaridad, el acompañamiento y el diálogo. No obstante, no es sencillo construir el rediseño del edificio educacional porque nos hemos quedado anclados en la perspectiva que propone la vía instrumental para la educación, en la que no hay actores sino fines, objetivos y metas de políticas con los cuales se encubrió la imposición de una perspectiva que apostó a la confiabilidad (con eficiencia y eficacia) y la objetividad de los resultados educativos.

El tipo de educación así pensada debía derivar en cumplir con hacer coincidir las demandas de los mercados de trabajo con las formaciones profesionales, esto es, con el fin de hacer posible la correspondencia (imposible) de la formación y egreso de las universidades con los puestos de trabajo existentes, o próximos a crearse, lo que supone tomar como válidos los argumentos de la teoría del capital humano que considera se puede invertir en y adquirir una formación adecuada para el desempeño laboral (Schultz, 1979), asumiendo y

reproduciendo el paradigma positivista y las estructuras de poder que sostiene.

Se ha insistido con esta posibilidad misma que debería cubrirse con las evidencias numéricas obtenidas del ingreso, egreso, titulación y logro de un empleo alineado con la formación profesional pero, aunque las cifras ofrezcan panoramas positivos realizados con los datos de los estudios de egresados, no queda implicada la correspondencia que sostiene la teoría del capital humano, pues los egresados siempre pueden ingresar a un buen o mal empleo en su campo profesional o fuera de él mientras garantice un nivel salarial para sobrevivir, sin que importe definitivamente su formación universitaria.

No obstante, los supuestos implicados siempre pueden ser cambiados, sustituidos por otros de naturaleza diferente y que involucren considerar la presencia de sujetos, no solo de factores de producción, y para ello podemos considerar con Popkewitz (2000), que se rediseñan y cambian los contenidos de la escolarización con el fin de que los sujetos impacten el espacio social con sus atributos, cualidades y destrezas mismas que, a su vez, deben impactar las estructuras económicas, políticas y culturales. El cambio en la educación, considera Popkewitz, cambiaría las relaciones de poder-saber.

Las rutinas, los procesos y los actores entrarían en una espiral de nuevos entendimientos con el fin de hacer coincidir diversos componentes de las nuevas

definiciones sobre los fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y los recursos metodológicos. A uno de estos últimos nos vamos referir pues implica dar origen a nuevas experiencias educativas, así pues, el Aprendizaje Servicio como metodología y como tributario de un enfoque educativo distinto al positivista, al que estamos acostumbrados en el ámbito de las sociedades capitalistas y de la ciencia dominante, promueve una formación destacando su potencial como una manera de “entender el crecimiento humano y un camino experiencial para construir un contexto equitativo y sostenible” (Escoda, 2018, p. 1).

## **2. Enfoque epistemológico y el Aprendizaje Servicio: el contexto sociocultural, la enseñanza y el aprendizaje**

La construcción de conocimiento ha experimentado a lo largo de varias décadas en el ámbito de las ciencias sociales una dinámica sana que ha dado lugar a acuerdos y avances innegables, produciendo estrategias metodológicas que permiten abordajes de muy distintos objetos de estudio de diversas formas que a su vez, dan lugar a escudriñar en las realidades que construyen las sociedades humanas y permiten identificar elementos nuevos o encontrar nuevas caras de esos mismos objetos.

No obstante, no se termina de poner atención en las estructuras y reductos de poder propiciados por las inercias del sostenimien-

to de lógicas racionalistas y la perspectiva positivista sobre la construcción de conocimiento que, a su vez, excluye no solo formas de tal construcción sino también excluye y descalifica conocimientos presentes en la vida de nuestras sociedades, especialmente en Latinoamérica, dando lugar a muy diversas formas de discriminación tanto de formas de vida como de formas de lucha.

Todavía más, sostienen el edificio que propugna la imposibilidad de cambiar un sistema económico, político y cultural de carácter capitalista que enfatiza su posición instrumental y sus recursos de control, que hace de la educación un medio para el convencimiento de que la presencia humana solo adquiere sentido si enfoca su existencia en la producción de riqueza y en la aspiración a poseerla como camino y fin.

Visualizamos necesario, como componente del Aprendizaje Servicio en tanto propuesta metodológica formativa en la educación superior, un tratamiento epistemológico que ofrezca oportunidades para la comprensión de los alcances del aprendizaje, proponiendo una vía para la enseñanza y el aprendizaje de la intervención y la investigación. Es necesario tener una concepción que permita entender la propuesta formativa como una relación entre sujetos con perspectivas específicas de sus contextos, con una conciencia de su presencia en el ámbito educativo científico-profesional y con disposición a entablar una relación dialogante en la que hay impactos mutuos, como dijimos antes, yo enseño a y con el

otro; a su vez, yo aprendo del otro mientras aprende de mí y conmigo.

Asimismo, concordamos con Popkewitz (2000) quien propone: “La epistemología proporciona un contexto en el que pueden considerarse las reglas y normas mediante las que se forma el conocimiento sobre el mundo, las distinciones y categorizaciones, las formas de responder al mundo y la concepción del “yo” ” (p. 27). De tal forma tenemos con esto la oportunidad tanto de pensar en qué educación, para qué sujeto, qué tipo de conocimientos y para qué fines. El propósito expreso es plantear una vía de análisis de las formas educativas que hoy se decantan por perspectivas productivistas y reproductivas de prácticas económicas, políticas y culturales que excluyen el desarrollo de atributos en los sujetos para pensar, entender y actuar en un mundo, esto es, planteamos, que el cambio en la educación se tiene que redireccionar para que el sujeto de la educación –desde el niño hasta el joven universitario– sea capaz de llegar a ser una persona que escoja su destino, crear sus obras y enfrente de muy diversas maneras lo que le afecte de su contexto, que sea apto, hábil e inteligente para proponer e iniciar lo impensado e inadvertido.

Muy a contracorriente de lo que ha supuesto el manto de la educación neoliberal, plantea Rivero (2013), “interesa ofrecer herramientas conceptuales para ensayar una construcción conceptual de la educación que no la retraiga a su mínima expresión, o mejor, a no ser y transformarse en dis-

ciplinamiento e instrucción mínima para los más pobres” (p. 155). Esta educación neoliberal, además, se ha acompañado de conjuntos de mecanismos que privilegian el uso de las tecnologías por encima de la formación y del desarrollo de autonomía, más todavía, que no forma parte de procesos que complementen sus propósitos, se educa pero no hay espacios para el ejercicio de lo aprendido. El problema que vemos es que no se logra hacer visible, posible y necesaria la educación como práctica social, como Rivero (2013) expresa:

La educación es una práctica social que comienza con nuestra vida y culmina con ella. Supone procesos de endoculturación, reproducción y producción de cultura (Degl’Innocenti, 2002: 1). Algunos autores, al igual que la recientemente citada, si bien enfatizan su carácter reproductor de lo existente como parte de un proyecto burgués, reconocen también su potencial liberador y crítico (Davini, 1997: 71-79; Delval, 1999: 3; Mészáros, 2008: 75-116, entre muchos otros), así como su función de ser la gran plataforma cultural desde la cual los pueblos pueden transitar desde explicaciones mágicas y/o ingenuas de los sucesos del mundo, hacia praxis liberadoras de las condiciones de opresión en las que viven las grandes mayorías (Freire, 2000: 31-67; Saviani, 1988: 61-86). Se entiende praxis en el sentido freiriano de acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2000: 99, 118). (p. 156).

La educación actual tiene que evidenciar que se propone articularse con las posibili-

dades del cambio social, con el análisis de las condiciones actuales y, por tanto, con lo que hoy puede ofrecer una perspectiva distinta a los estudiantes, una que recree la esperanza en el desarrollo de cualidades con el propósito de dar sustento a la formación de un sujeto, así como a las de un trabajador. Lo entendemos como absolutamente necesario para que la educación y las escuelas recobren su papel y no como ocurre hoy, expresa Rivero (2013) refiriéndose a Gentili:

La educación de los trabajadores nunca fue una meta de los gobiernos latinoamericanos. También destaca que los pobres se hicieron lugar a empujones en instituciones que no tenían previsto su acceso. En otro orden sostiene el autor que las “falsas promesas” de movilidad social para los más pobres a través de la educación han caído en descrédito, el cual se manifiesta, en parte, a través del alarmante alejamiento de los adolescentes y jóvenes de las instituciones educativas, en casi todos los países de Latinoamérica (p.154).

Aquí ya se hace claro cómo un cambio de perspectiva y de prácticas también es un reto político de la educación, pero tiene que fundarse en el cambio de todo un paradigma epistemológico que, como plantea Popkewitz (2000), también sea una forma de dar nuevos contenidos a las relaciones entre el saber y el poder, lo que se logrará en la medida en que sea posible transformar las prácticas autoritarias de enseñanza, se tenga una concepción y fines específicos para el aprendizaje y los sujetos educativos

adquieran nuevamente la relevancia que han perdido frente políticas, tecnologías y fines relacionados con la producción y apropiación privada y excluyente de la riqueza.

Para avanzar en este sentido, es necesario proponer una forma alternativa tanto de enfocar la construcción de conocimiento, así como de reconocer que la acción educativa involucra la convergencia dinámica entre sujetos, estudiante y docente, en interacción en y con un medio socio-cultural, esto es, que se reconozca la participación activa como sujetos y no solo adaptativa de quienes se involucran en los procesos educativos.

El paradigma sociocultural propuesto por Vygotsky, ofrece elementos centrales para visualizar los potenciales y las cualidades de los actores, así como para enfocar y entender la relación de estos en un contexto específico, al contrario de los planteamientos positivistas que consideran la estandarización de los contenidos educativos y los fines (y medios) para la reproducción del sistema, sin opción a considerar la variedad y complejidad de los actores y los contextos, enfocándose en la uniformidad necesaria para el cumplimiento de los objetivos económicos de carácter productivista.

Los elementos que postula el paradigma epistemológico sociocultural, según el tratamiento de Hernández (1998) y que aquí interesa retomar, son los siguientes y

buscamos vincularlos a la propuesta metodológica del Aprendizaje Servicio

- la mediación social
- la zona de desarrollo próximo
- concepción de enseñanza y
- concepción de aprendizaje

### ***2.1 La mediación social***

Frente a las propuestas tradicionales que enfocan la relación entre sujeto y objeto como esencialmente bipolar, lo que planteó Vigotzky, iniciador y puntal de este paradigma, es que no hay una relación unidireccional de sujeto a objeto (S -O), sino una relación mediada por instrumentos socioculturales y procesos del grupo contextual de referencia. Esto es, un objeto no puede ser concebido o procesado a partir de cero y nombrarse y operar en la mente del sujeto sin que medien los conceptos vertidos en su medio social, el individuo desde su origen los asimila y los maneja. Sin embargo, el sujeto no asimila pasivamente la existencia de los objetos y preserva sus especificidades sino que, con la mediación de instrumentos socioculturales (herramientas y signos), también es capaz de transformarlos. Por ejemplo, en nuestra sociedad se maneja de forma distinta la paternidad a como fue aprendida en su momento cuando nuestros padres la ejercieron, a lo largo de la vida cambian las primeras impresiones de ella y se ha trans-

formado (sin hacer juicios sobre si está bien o mal), así pues, los hijos tienen en mente un concepto de paternidad imbuido en la relación con los padres, pero que será transformada a su vez si llegan a ejercer su propia paternidad.

### ***2.2 La zona de desarrollo próximo***

Su exposición en la teoría de Vigotzky es amplia debido a su importancia, involucra consideraciones muy específicas respecto a las funciones psicológicas superiores y los instrumentos psicológicos y la formación de conciencia. Sin embargo, para los propósitos de este trabajo nos centramos en su importancia para los fines educativos, de enseñanza y aprendizaje.

En especial el concepto de internalización abre la puerta para comprender cómo y de qué formas quienes se involucran en la acción educativa, son capaces de recibir y manejar el impacto de la realidad externa y como resultado, efectúan una reconstrucción de su propia realidad.

Pero no es de menor importancia el concepto de mediación pues una vez que los sujetos individuales reciben la influencia de los signos e internalizan y cambian lo que reciben, también se da la mediación social, tal que cuando hay intercambios con otros en nuestro medio nos impactan sus referencias experienciales. Cuánto somos capaces de aprender por nuestra cuenta y cuánto en el caso de la escuela por la intermediación de un adulto encargado

de ese trabajo y, no de menor importancia, en la forma en que se colabora con compañeros y/o se aprende de ellos y con ellos o como en el caso del trabajo con personas viejas, la recepción de sus experiencias y conocimientos nos enriquece al mismo tiempo que aprenden de nosotros.

La definición aparece en el texto de Hernández (1998):

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 227).

Así pues, los logros no pueden visualizarse solo por las capacidades que desarrollamos sino por las influencias que recibimos, en formas de enseñanza, de quienes nos rodean.

### **2.3 Enseñanza**

Nuestra forma de ver el mundo depende decididamente de cómo aprendemos su conformación y cómo enfrentamos sus vicisitudes, esto depende del conjunto de las prácticas que nos van aportando sentido y cualidades que van dando forma a la estructura de nuestras mentes; el sentido de identidad, los valores que nos guían y restringen, las costumbres que nos rodean y aportan los referentes para el compor-

tamiento, dan el contexto que impacta la conformación del yo.

Hemos nacido en contextos sociales que dan una importancia capital a la educación formal en las escuelas como centros de formación, de socialización e integración. Los procesos educativos contribuyen a la determinación de la importancia que demos o atribuyamos a lo que se enseña y a lo que se aprende. Por ejemplo, generaciones como las nuestras nacidas en los años sesenta del siglo pasado se desarrollaron en entornos en los cuales la educación contribuía a la integración a la sociedad con ventajas generales incuestionables, de ahí el valor de aceptar la formación.

Hernández (1998) refiriéndose a Bruner acepta que:

(los procesos educativos) como espacios en los que los enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no solo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades, valores, actitudes, normas, etc. (p. 230)

Aunque ocurrían y ocurren esos procesos de negociación, sin embargo, también era natural la aceptación de acudir a las escuelas para obtener lo que se necesitaría para enfrentar la vida. En cambio, en alusión a la cita arriba de Rivero (2013) quien hace referencia a Gentili, las generaciones actuales de familias pobres no ubican en la misma

perspectiva su integración a los procesos educativos, porque no ven la correlación con sus opciones de vida, de muchas maneras la promesa de la educación no la ven factible pues a su egreso, si tienen éxito escolar, les espera la incertidumbre en forma de escasez o ausencia de opciones de integración social, garantizada generalmente por la incorporación al trabajo.

No obstante, sigue siendo cierto que las escuelas aportan los medios y los conocimientos para el desarrollo de cualidades necesarias para la comprensión del mundo, aunque los conocimientos sean parcelados en disciplinas, resultan útiles para efectuar la transición de “los conocimientos espontáneos” a “los conocimientos científicos”, que dominan el escenario social, el ejemplo de la pandemia actual es paradigmático.

## 2.4 Aprendizaje

Nuestra formación como personas en un contexto familiar y social específicos, ocurre desde el momento mismo en que nacemos, de a poco vamos adquiriendo todos aquellos referentes que marcan nuestro desarrollo y aprendizajes. Para Vigotsky se hizo necesario hacer la crítica a las posiciones que diferenciaban entre desarrollo y aprendizaje porque para él marcan una separación entre el sujeto individual y los otros y sus prácticas socioculturales. Su propuesta fue que no hay separación entre desarrollo y aprendizaje, sino que son procesos que ocurren al mismo tiempo así como que no se pueden dar aprendizajes en aislamiento y sin la influencia de los otros.

Podemos ejemplificar lo que planteó Vigotsky con lo siguiente: un niño una vez que inicia la apropiación de los instrumentos que le provee el lenguaje, es capaz de distinguir lo que los adultos le proveen para la comprensión y nombramiento del contexto; así pues, es capaz de distinguir tempranamente que tiene dos manos, cinco dedos en cada mano, dos ojos, una nariz y otros miembros de su cuerpo. No solo aprende a reconocer su propio cuerpo y qué lo constituye sino que aprende a reconocer qué lo constituye y en qué cantidad, lo que le acerca al conocimiento social de su grupo en particular –aquí nos referimos a una colectividad occidental como la nuestra– pues la cantidad y la cifra reflejan su relación con la matemática y cómo se usa en su contexto. Así pues, el aprendizaje es primero pero, en cuanto el niño puede distinguir lo mismo que él posee en los demás, también habrá desarrollo.

El aprendizaje ocurre en más de un ambiente y es complejo, mediante la educación nos ponemos a tono con los acuerdos sociales del contexto y nos preparan para potenciar “elementos y procesos del desarrollo que están en vías de evolución pero que aún no han terminado de madurar” (Hernández, 1998, p. 239). Y, haciendo referencia a la zona de desarrollo próximo, estos procesos siempre son acompañados por las instituciones escolares y los enseñantes (como los define Vigotsky) así como por el acompañamiento de nuestros pares y otros sujetos más capaces que nosotros.



### **3. Sustento filosófico-antropológico del aprendizaje servicio**

Cuando somos convocados a formar parte de un proceso educativo con los otros y para los otros, es importante mirarlo con un enfoque que permita concebir la acción educativa como un acontecimiento, entendiéndolo no como un hecho vivido en un espacio y tiempo específico, sino como una experiencia de sentido como lo propone Deleuze, sosteniendo “que el acontecimiento es el sentido, es el dador de sentido, o mejor aún, es el acontecimiento mismo el que se dona como sentido” (Deleuze citado en Esperón, 2017, p. 39), en consecuencia, el acontecimiento trasciende lo espacial y lo temporal para acunarse como una doble afirmación entre el mundo y el sentido del mismo y sin embargo su acentuada diferencia (Esperón, 2017).

Mundo y sentido se encuentran ahí, sin embargo, el sentido es el que significa, el que enfatiza la experiencia que trasciende el hecho mismo para entrar en el devenir, en esa transformación incesante que expresa la vida misma, abierta al ser y a ser, en donde como dice Heráclito “todo fluye”, y por lo tanto, es una cuestión ontológica. Desde esta perspectiva, la acción educativa, trasciende su actuar instrumental para llegar a un acontecimiento de vida en el que se está en una situación abierta al ser, al recién nacido, al recién llegado en actitud de esperanza como lo mencionan Bárcena y Mèlich (2000). Abiertos a la novedad, a lo inesperado, en esta apertura total a la

alteridad, a la otredad y sus circunstancias en actitud hospitalaria, por lo tanto, en el campo de lo educativo, la generación de acontecimientos vinculados a la otredad, se convierte en una vivencia en el que la mismidad y la otredad se interpelan, siempre en apertura, es por lo que Bárcena y Mèlich (2000) señalan que:

El principal reto de la educación como acontecimiento ético es, así, pensar y crear un mundo no totalitario. Y para crear y pensar un mundo así es necesario considerar la pedagogía como una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza (p.15).

En este sentido, ambos autores coinciden en estos tres conceptos –nacimiento, comienzo y esperanza–, como hilos conductores de su propuesta pedagógica y que a continuación los describiremos para comprender el porqué de cada uno de ellos.

Hacer referencia al recién nacido, al recién llegado es pensar en aquellos que acuden a la acción educativa ya con una serie de experiencias, de vivencias y circunstancias que los hacen ser o, como lo afirma Mèlich (2010) y siguiendo con el hilo conductor del enfoque que proponemos, cuando llegamos a este mundo “no empezamos con las manos vacías [...] Nadie nace solo, nadie puede sobrevivir solo. El universo humano es un universo compartido” (p. 13). En ese sentido la “educación tiene que ver con el trato con los que acaban de llegar a nuestro mundo (los recién nacidos) aquellos que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes” (Bárcena

y Mèlich, 2000, p. 15). En consecuencia, la alteridad, el otro, escapa a mi mismidad y lo que tengo planeado para él, siendo él mismo, es por ello por lo que el significado de “comienzo” es trascendente en la acción educativa “lo que significa que de la persona formada cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio de la sorpresa, el comienzo de todo” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 15), cada uno de ellos viviendo y comprendiendo el mundo desde sus marcos de referencia, su gramática y su contexto, en este sentido y como lo afirma Mèlich (2010) en el sentido de nacer. Partiendo del concepto de comienzo, entramos a un estado de esperanza “porque todo lo que nace tiene ese duro deseo de durar que es afín a quien está lleno de tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el puro porvenir” (Bárcena y Mèlich, 2000, p.15), en este bucle entre lo que se es y lo que se llegará a ser, entre el recién nacido que es acunado por una cosmovisión específica y su propia constitución como ser humano, lo que motiva a la educación es lo que se espera del otro, pero no en el sentido estricto de planearle al otro su futuro, sino en el sentido de esperar del otro lo infinitamente imposible.

Por lo tanto, la pedagogía a la que hacemos referencia es una pedagogía de la poiesis, entendida esta como creación continua y por lo tanto, una pedagogía de la novedad en donde se busca crear, formar, a diferencia de la fabricación o producción que solo instruye pero no construye, lo anterior nos deja reflexionando sobre una pedagogía

utópica, siempre en posibilidad de ser, o como lo plantea Martin Heidegger y retomando la analogía para la educación en la que se busca que el otro sea, como «el florecer de la flor, el salir de una mariposa de su capullo, la caída de una cascada cuando la nieve comienza a derretirse» en este sentido de espera, pero también de desvelamiento (aletheia), cambiando su esencia para dar continuidad al mundo y su relación con él.

En la experiencia de la poiesis se encuentra, por el contrario, la producción de algo hacia la presencia, es decir, el hecho de que mediante la actividad productiva algo pase del no-ser al ser, de la ocultación a la luz, de lo posible a lo real. De esta suerte el carácter de la poiesis se encuentra en ser una forma de verdad entendida como desvelamiento (aletheia) (Bárcena, 2005, p. 106).

En consecuencia, lo anterior expresa el sentido específico de una pedagogía para la vida, abierta a la posibilidad, a la otredad y a la novedad, a la sorpresa desde la acción misma, entendiendo desde esta perspectiva que: “la acción no puede medirse con exactitud. La acción puede tener sentido, pero no medida. La acción es finita, tiene comienzo y fin, pero del hombre de acción cabe esperar lo infinitamente improbable” (Bárcena, 2005, p.111), es por ello por lo que en la acción educativa la praxis se convierte en un movimiento fundamental para el desarrollo de aprendizajes, siempre en la espera de lo nuevo, abierto a la experiencia desde los encuentros con los otros y con lo otro, en la búsqueda de una “buena actua-

ción [...] (eupraxia). Esta mejor praxis rinde sus efectos sobre el sujeto de la actuación, en tanto que humano, y no como experto, técnico o especialista en algo” (Bárcena, 2005, p. 109), como ser que vive la experiencia y que dicha vivencia lo forma, en un entendimiento complejo e integrado de la comprensión del mundo que habita, en la búsqueda de un buen vivir, en un estado de educabilidad continua.

### ***3.1 En búsqueda de las cuestiones antropológico-filosóficas del educar en la escuela***

Siguiendo el hilo conductor de educabilidad y los espacios que humanamente hemos formalizado como la escuela, donde se busca idealmente que sea “un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones” (Echavarría, 2003, p.1), habrá que hacer hincapié en dos dimensiones específicas que busca la acción educativa y que desde la praxis, se amalgaman en una sola: *conocimiento y prudencia*.

Desde esta perspectiva, el conocer es un acto de relación cognoscente y significativa con el objeto o sujeto conocido, por lo tanto “el ser humano existe en la medida en que hay cosas y en la medida en que hace algo con ellas” (Fullat, 2008, p.109). Ese hacer algo con las cosas, propuesta por Fullat, se encuentra inmerso en una carga de sentido. No es el hecho de conocer por

el conocer mismo. Es conocer y saber qué se va a hacer con el fenómeno conocido. De este modo, “el uso correcto depende de la phronesis” (Villacaña, 1991, p. 363), entendida esta como equilibrio, justicia, armonía y prudencia.

Cuando el ser humano conoce, dialoga con el mundo, lo observa, lo comprende y lo interpreta, desvelando lo que en él se encuentra y respondiendo a las preguntas que surgen ante lo que existe. Por lo tanto:

El entender, en el fondo, no es tanto un <<conocer>> sino una experiencia, que nos sustenta y de la que nosotros nos nutrimos. Constituye el elemento en el que respiramos y que nos permite entendernos unos a otros y compartir nuestras experiencias. No se trata tanto de la experiencia que el científico realiza en su laboratorio, sino de la experiencia en el sentido del *patheimathos* (<<por la experiencia de aprender>>) (Grondin, 2003, p. 42).

Por esto, la comprensión se convierte en todo un acontecimiento, en una experiencia vivida, dejando atrás los conceptos arquitectónicos y metodológicos del simplemente <<conocer>>. Por consiguiente, la tarea educativa adquiere un significado diferente, va más allá de la mera razón instrumental. La tarea educativa comprende la cosmovisión que se tiene del mundo, del sujeto que conoce, del objeto a conocer y del destino de lo conocido, en consecuencia, no sólo pregunta y cuestiona, también problematiza, en consecuencia “la faena educadora, más allá de sus aspectos téc-

nicos, implica una *Weltanschauung* –o comprensión de la totalidad de cuanto hay– y una antropología fundamental desde las cuales recibe sentido y valores” (Fullat, 2008, p. 114).

Lo anterior propone que ciencia y técnica no le son suficientes al ser humano que conoce; el sujeto siempre se mueve en dos dimensiones: lo lógico y lo utópico; lo concreto y lo abstracto; lo real y lo valoral, el mundo y la vida, es por ello que “no le basta la tecnociencia; tiene sed, además de valores, de valores que no acaben siendo cosas –pensares o costumbres– de una sociedad” (Fullat, 2008, p. 113), *sino sentidos de vida*. En consecuencia, *phronesis* y *episteme* se fusionan. No es posible un conocimiento sin un sentido y significado; más aún, no es posible un conocimiento carente de un posicionamiento teleológico.

De esta manera, el proceso educativo desde el que el *ánthropos* se humaniza enfatiza tres elementos centrales a) el desvelamiento de la verdad; b) la comprensión del mundo habitado; c) el sentido que tiene el conocer a partir de la prudencia en el que el ser humano decide, actúa y vive en equilibrio, buscando el bien común con justicia y comprometido con la comprensión de la otredad.

### 3.2 La praxis en educación

Por lo tanto, y como se ha planteado en los párrafos anteriores, si la educación es una acción y dicha acción se debe anclar en una

buena actuación como fin último, es menester de la misma, fortalecer un encuentro entre lo antropológico y lo cognitivo para proponer un movimiento continuo entre lo que se es y lo nuevo, fortaleciendo al sujeto mismo y su conformación, en consecuencia:

La praxis se entiende como una actuación que tiene sentido en sí misma. Sus efectos no se sitúan fuera de la actuación, sino que la praxis - acción, es el tipo de actividad cuyo efecto no recae principalmente sobre algo exterior, sino sobre el individuo en tanto que agente de la actuación (Bárcena, 2005, p. 109).

En este sentido de las ideas expuestas en el párrafo anterior, lo medular de un proceso práxico es el propio sujeto, la mismidad expresando su deseo y voluntad de acción y la apertura a la participación con la alteridad.

La práctica de la educación es, entonces, tomar una iniciativa, poner algo en movimiento. Arendt destacó el hecho de que la acción parece estar dividida en dos partes claramente diferenciadas: un inicio, que inicia uno, y un término, en el que participan otros muchos (Bárcena, 2005, p. 111).

Desde la perspectiva de Bárcena y Arendt solo hay praxis cuando se está con los otros, los que dan sentido a la acción, por lo tanto, si bien es cierto que la iniciativa y motivación es personal, la praxis es comunitaria en una respuesta al otro que interpela pero desde una dimensión personal, “en ese sentido, lo humano no será entendido

como aquella actividad del yo encerrada sobre sí mismo, sino como respuesta a la llamada de la alteridad” (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016, p. 166), por lo tanto:

La relación de uno-por-el-otro resulta inevitable para la constitución de lo humano, no reducida a un nexo extrínseco de «estar junto a» o «al lado de», sino como un estar ligado uno y otro, vínculo humano que en sentido propio quiere decir que solo quien responde por el otro es capaz de ponerse en interacción con su mundo, del que el otro forma parte intrínseca (Pieper, citado en Mínguez, Romero y Pedreño, 2016, p. 166).

Es por ello que esta constitución de lo humano que propone Pieper en donde la acción educadora debe romper con las propuestas derivadas de una razón instrumental y vertical que deshumanizan, cuando el otro es anulado, no reconocido y carente de rostro, sobrevalorando las exigencias de formación de un contexto social que responde solo a proyectos individuales y carentes de sentido comunitario, rompiendo con esta visión Mínguez, Romero y Pedreño (2016), proponen que:

En el ámbito educativo, esta posición se inserta en el marco de una cultura de la solidaridad que busca lo valioso (lo bueno) y digno de ser vivido en beneficio de la calidad humana de la sociedad. El otro como educando convoca lo mejor de cada educador y apela a tomar como criterios orientadores de la tarea educativa la responsabilidad, la solidaridad, la igualdad o la justicia (p. 166).

Es así como en momentos de incertidumbre como los que se viven, pensar de otro modo el proceso formativo, abriéndonos a la posibilidad de entablar diálogos significativos y trascendentes con aquellos que están dispuestos a desarrollar un crecimiento mutuo y solidario, en el sentido de hacer de la acción educativa un acontecimiento individual y social, inmerso en el conocer en el sentido amplio de la comprensión, a partir del diálogo como mediación con los otros.

#### **4. Una pedagogía praxeológica como sustento educativo del aprendizaje servicio**

El enfoque tradicional en educación, fue uno de los primeros planteamientos que se hacen cuando surge la escuela como espacio formativo, no obstante y dadas sus propias características, impera la verticalidad de la enseñanza sobre el proceso de aprender y se prioriza la voluntad y el esfuerzo, privilegiando la memorización e individualización por parte de los estudiantes, en muchas de las ocasiones, cuando evocamos esta propuesta educativa, se cuestiona su fundamento y metodología, sin embargo, fue una plataforma para re-pensar los procesos educativos y establecer enfoques diversos sobre dicha tarea surgiendo otras formas de concebir a la educación formal.

Lo planteado con anterioridad no es un proceso aislado, va vinculado totalmente con la evolución del pensamiento humano y las nuevas formas de analizar la reali-

dad social que indiscutiblemente impactan en el campo de lo educativo proponiendo nuevas alternativas, vislumbrando otras formas y procesos como los planteamientos propuestos en la llamada escuela nueva que rompen con el paradigma anterior y que permiten observar a los procesos educativos con otras miradas, mucho más centradas en los sujetos y sus relaciones contextuales, desde esta perspectiva Dewey (1998) plantea que:

Puede muy bien decirse, por consiguiente, que toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo (p. 17).

Es por ello que la escuela no puede y no debe anquilosarse, encerrando a los estudiantes dentro de cuatro paredes, se requiere de toda la experiencia y la vivencia de los acontecimientos que les circundan para lograr la comprensión del mundo que habitan:

Existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida [...] Adquieren gran importancia en las escuelas aquellos intereses que no se han incorporado a la estructura de la vida social, sino que siguen siendo en gran parte asuntos de información técnica expresada en símbolos. Así alcanzamos la noción ordinaria de la educación: noción que ignora su necesidad

social, su identidad con toda asociación humana que afecte a la vida consciente y que la identifican con la información proporcionada sobre asuntos remotos y la transmisión de saber mediante signos verbales: la adquisición del alfabetismo (Dewey, 1998, p. 19)

En consecuencia, y en total concordancia con los planteamientos propuestos por Dewey, nos comprometemos con la idea de cambiar los paradigmas educativos con la intención de proponer a la pedagogía como una acción compartida y social. Gutiérrez (citado en Prieto, 2017), nos ayuda a comprender esta otra perspectiva afirmando que “llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar” (p. 26).

Existen diversos enfoques pedagógicos que a lo largo de la historia de la educación se han manifestado, siempre con el interés de responder a preguntas que llevan a establecer respuestas ¿quién es el ser humano que se pretende formar? ¿para qué se quiere que ese ser humano sea formado? y ¿qué hará ese ser humano con su formación? mismas que rompen y proponen nuevas formas de enseñar y nuevas formas de plantear el aprendizaje, siempre con relación a sustentos antropológicos y epistémicos como los planteados en los párrafos que anteceden a este apartado.

En consecuencia, cada paradigma educativo conlleva una visión de ser humano

a formar y del destino planetario que se visualiza como bueno. Este anclaje no es nuevo, fue planteado por la cultura griega en el periodo clásico, pero persiste en la actualidad. Es por lo anteriormente expuesto que debemos preguntarnos como educadores y como institución educativa cuál es el sentido de nuestra acción formativa y qué impactos se espera de ella, en resumen, qué pretendemos con la propuesta educativa que llevamos a la práctica.

Asumiendo entonces que la acción educativa tiene un fundamento pedagógico y, en consecuencia, de vínculo con lo humano, ya que la acción educativa es con los otros, es que nos acercamos a proponer que “la pedagogía es siempre social, con vocación comunitaria. Así, la comunidad es el referente cultural cardinal de toda la actividad educadora humana” (Juliao, 2007, p. 59). Este principio nos lleva a establecer que la pedagogía es esta perspectiva social y conlleva dos objetivos implícitos que buscan:

La correcta socialización de los individuos (en el marco de una formación integral cuyo referente es la persona en su globalidad, como un todo) y la intervención pedagógica para subsanar ciertas necesidades humanas que aquejan a la sociedad (lo que se llaman situaciones de “conflicto social”) (Juliao, 2007, p. 60).

Para que lo que propone Petrus se concrete, se requiere que el proceso formativo se contextualice y se exprese en un tiempo y espacio específicos, con todo lo que implica la vivencia de aquellos que se encuentran

involucrados y los procesos reflexivos que se tendrán en común para construir realidades distintas.

Para que las acciones con los individuos sean eficaces, deben estar siempre ubicadas en un determinado contexto; por lo tanto, hay que partir de las realidades concretas que viven los sujetos. O dicho de otro modo: se busca algún cambio en las personas (desarrollo humano personal), pero para que ello ocurra de verdad también ha de cambiar el medio en donde viven (desarrollo social y comunitario). Aquí es clara la dimensión política de la pedagogía social (Juliao, 2007, p. 69).

Desde la perspectiva propuesta por Juliao, requerimos de una metodología que amalgame los acontecimientos, las vivencias expresadas en interacciones y los contextos desde los que emerge una necesidad concreta, es por ello que en el Aprendizaje Servicio encontramos elementos destacados que apoyan en esta formación comunitaria.

## **5. El servicio como modelo de intervención pedagógica o método de enseñanza y aprendizaje**

Hasta este momento hemos formulado una serie de sustentos filosóficos, antropológicos, epistemológicos y pedagógicos que conforman un andamiaje sólido para presentar el Aprendizaje Servicio como una veta de formación que responda a la necesidad de integración, entendiendo esta como “la movilización conjunta por parte

del alumno, de los diferentes conocimientos escolares en una situación significativa” (Roegiers, 2010, p. 32), y en consecuencia, social y cognitiva que se persigue en la formación de futuros profesionales, esto con la firme intención de romper con propuestas napoleónicas unidireccionales que se implantaron en las universidades desde hace siglos y que no contribuyen a tener una mirada compleja como lo propone Morín (2003):

La moderna patología de las ideas está en el idealismo, donde la idea oculta la realidad en vez de traducirla, así, esa idea es tomada como única realidad. La enfermedad de la doctrina está en el doctrinarismo y en el dogmatismo, que cierran a la teoría sobre ella misma y la petrifican. Y la patología de la racionalidad en la racionalización, pues encierra a lo real en un sistema coherente de ideas parcial y unilateral, no sabe que una parte de la realidad es irracionalizable, no sabe que la racionalidad tiene por misión dialogar con lo irracionalizable (p. 34).

Por lo tanto, lo que se aprende en las instituciones educativas, solo se asienta en fragmentar el conocimiento, descontextualizándolo y en consecuencia, sustentándolo solo en la parte de las ideas, alejado del sentido que se requiere para ser un profesional del área en cuestión, en consecuencia “se trata de evitar caer en un enfoque exclusivamente “utilitarista”, es decir, en el que el alumno aprenda a resolver solo de manera mecánica determinadas situaciones” (Roegiers, 2010, p. 23), dejando fuera de los aprendizajes aquellos

que son saberes valiosos y que aportan una mayor comprensión de los objetos o sujetos de estudio.

Lo anterior implica que se ha desvirtuado la acción educativa y solo se ha pensado en ella de forma instrumental para el desarrollo de ciertas habilidades desprovistas de significados para responder al campo de lo laboral desde una mirada hegemónica, sin reflexionar que ese profesional también es un ser humano en relación con otros rostros y otras problemáticas sociales que requieren de su actuar inmediato.

En ese sentido, el Aprendizaje Servicio contiene principios que aportan elementos distintivos para fortalecer un aprendizaje integral, vinculado a un contexto y por lo tanto con una mirada mucho más amplia y significativa de los fenómenos estudiados para su comprensión y actuación desde la praxis misma, en la búsqueda de aprender a aprender, de aprender a ser, de aprender a hacer y de aprender a convivir como lo propone Delors (1996), en su libro *La educación encierra un tesoro*, dadas las necesidades que expresa nuestra sociedad que ha sido rebasada por los eventos humanos que nos están marcando y a los que no hemos dado respuestas pertinentes como humanidad.

Por lo tanto, el Aprendizaje Servicio se presenta como un modelo educativo dadas las características conceptuales y praxeológicas que lo sustentan. Escoda (2018) nos aclara el porqué de ser un modelo y no un método:



La acepción de modelo es más amplia que la de metodología, ya que incluye en un todo un marco conceptual y también epistemológico. Es decir, el modelo comprende elementos teóricos que lo sustentan, elementos metodológicos de abordaje, y elementos filosóficos e ideológicos que cuentan con unos valores implícitos (De la Red, 1993, citado en Escoda, 2018, p. 2).

Por consiguiente, la propuesta de modelo y por lo tanto de concreción para el Aprendizaje Servicio será el método de la intervención educativa, para desarrollar el aprendizaje del mundo real, a partir de aquellos conocimientos elementales desarrollados en el curso en donde se enfatice la relación estudiante comunidad, pero con una reflexión muy bien cimentada entre lo aprendido en el aula y lo vivenciado en la comunidad (Deeley, 2016). Esto implica:

Prescindir de ubicaciones estigmatizadoras y confiar en que cada persona puede hacer su aportación para contribuir al bien común. De esta manera, colectivos diagnosticados como receptores habituales de las ayudas de otros se convierten en actores y emisores de proyectos de mejora de la comunidad (Escoda, 2018, p. 3).

De manera que “el aprendizaje-servicio trata del aprendizaje y de la enseñanza, de personas en circunstancias muy diversas y de experiencias algunas veces nunca vistas e impredecibles” (Deeley, 2016, p. 17), siendo mutuamente, mediaciones didácticas que ocurren en ambos sentidos. De esta manera, “el aprendizaje-servicio

atraviesa las fronteras porque trata de beneficiar tanto al alumno como al receptor de su servicio en la comunidad. Como tal, el aprendizaje-servicio implica reciprocidad, aunque la reciprocidad puede variar en grado” (Deeley, 2016, p. 24).

Para ir aterrizando el método del Aprendizaje Servicio, mencionaremos algunas de sus características principales, esto permitirá visualizar acciones en los procesos educativos formales.

- Realizar aprendizajes vinculados al currículum donde se desarrolla, y realizar acciones necesarias y sostenibles en el contexto comunitario.
- Colaborar a la participación, al compromiso social, a ser más conscientes, a la adquisición de hábitos para el trabajo, al empoderamiento personal y social.
- Facilitar la interacción entre la institución escolar y la vida comunitaria.
- Favorecer la participación y el compromiso social, empoderar a personas de segmentos considerados vulnerables, obtener mejores resultados académicos, sentir satisfacción por el aprendizaje, mejorar hábitos y actitudes para la vida (Escoda, 2018, p. 2).

En el sentido de la propuesta de Escoda, podemos afirmar que para implementar el Aprendizaje Servicio se requiere que

la mirada curricular sea otra, entendida desde una propuesta curricular flexible y abierta, pero sobre todo integrada, incorporando al contexto como una situación de aprendizaje que problematiza y que propone la resolución de conflictos cognitivos generados a partir de las reflexiones emergidas desde los propios acontecimientos y la vivencia de los mismos, permitiendo desvelar la riqueza que existe a partir del vínculo humano que se desarrolla en el contexto y la comprensión del otro.

En consecuencia, las actitudes valorales y axiológicas cobran relevancia ya que la transversalidad se encuentra presente en todo momento, convirtiendo a la experiencia del Aprendizaje Servicio en una estrategia generadora de otros saberes, de otros derechos, de otras necesidades humanas y ambientales; en consecuencia, la comunidad educativa se forma en conjunto, no solo en los contenidos curriculares sino además cambiando esquemas cognitivos y por lo tanto de comportamiento social, siempre en la búsqueda de la respuesta atenta, reflexiva, prudente y justa. Por lo tanto, el Aprendizaje Servicio aporta a los procesos formativos una postura compleja e integrada, interdisciplinaria y transdisciplinaria con la intención de atender, entender, juzgar y valorar el mundo habitado (López Calva, 2000).

Las cuatro dimensiones propuestas por López Calva apoyan en la comprensión del proceso que guía el aprendizaje de los estudiantes y de los impactos tanto comunitarios como personales que se generan

a partir del desarrollo de actitudes tanto intelectuales como axiológicas derivadas de las mediaciones con las que interactúan los sujetos educativos. A continuación, describiremos cada una de estas dimensiones y sus implicaciones en el Aprendizaje Servicio cómo método de enseñanza y de aprendizaje.

Cuando se invita a los estudiantes a conocer un nuevo contenido de aprendizaje y pretendemos que sea una actividad consciente y con una intención específica, lo primero que se propone en el primer contacto que realiza con el objeto o sujeto de estudio, es el atender, López Calva (2000) lo define como “el primer paso para ir acercándose a la realidad [...] En el atender no hay aún preguntas porque es la experiencia más inmediata al sujeto” (p. 26), en este orden de ideas, cuando los estudiantes son recibidos en las comunidades o instituciones, su primera experiencia es sensorial, todo es captado a través de los sentidos, esta primera experiencia es fundamental, el estudiante en la comunidad está atento a lo que existe en el entorno y lo que se mueve en él, por lo tanto, apoyarlo en la reflexión sobre este primer momento va a ser fundamental para lograr que permanezca abierto y receptivo, captando con una primera mirada lo que existe en el contexto. éste primer momento le da datos al estudiante, pero también al que lo recibe, en consecuencia ambos sujetos despiertan ante el encuentro que se genera.

Como consecuencia de este primer encuentro, surgen una serie de cuestionamientos

que llevan a los sujetos educativos a preguntarse por lo que está pasando y por su propio proceso de percepción de la realidad circundante, es aquí cuando surge la dimensión referida al entender a partir de lo que López Calva (2000) llama el “proceso de interrelación, análisis y comprensión de los datos obtenidos al atender” (p. 26). En esta segunda dimensión los sujetos educativos desarrollan habilidades intelectuales encaminadas a formular, inquirir, imaginar y comprender, en consecuencia, en el Aprendizaje Servicio habrá que apoyar al estudiante en este proceso comprensivo de eso que está vivenciando y cómo lo transforma en comprensiones de la realidad y, lo que en el campo educativo llamamos insights. “Sin embargo, cuando se comprende algo siempre surgen preguntas para la reflexión: ¿de verdad esto es así?” (p. 26), emergiendo una nueva dimensión, la del juzgar, en este sentido los sujetos que aprenden ya no sólo reúnen datos y los comprende, más aún, hacen un juicio ante la evidencia, López Calva (2000) define a los juicios de la siguiente manera:

Un juicio es la respuesta afirmativa (o negativa) que se da a una pregunta por medio de la reflexión, un juicio, por tanto, compromete personalmente a quien lo realiza. Por ello, una persona que ejercita el pensamiento crítico poco a poco va dejando de lado los juicios apresurados y los prejuicios porque se responsabiliza de cada respuesta que emite, ya que cada una es fruto de una reflexión auténtica (p. 27).

Hasta este momento, los sujetos educativos están elaborando juicios de hecho, rompiendo con la premura de presentar conclusiones sin antes haber realizado procesos más complejos que una opinión apresurada y sin fundamento, lograr esto en los sujetos educativos implica toda una vivencia de toma de conciencia ante la realidad en la que están participando, sin embargo, no es la última dimensión, elaborar juicios de hecho tiene implicaciones personales y por lo tanto existenciales esto conlleva a tomar una postura ante lo que presenta el contexto y lo que implica para su propia persona y la de los demás. Es por ello que “la persona que afirma algo como verdadero tiene que asumir una postura existencial ante esta afirmación y responsabilizarse de sus consecuencias. De ahí que sea válida la afirmación de que no existe neutralidad en el conocimiento” (López, 2000, p. 27), los sujetos educativos que conviven en los ambientes formativos y de mediación a partir de la propuesta de Aprendizaje Servicio, generan un proceso enmarcado en la dimensiones mencionadas, promoviendo a un ser humano más capaz de responder de manera original y valiosa a los problemas que se le presenten, de aportar soluciones y responsabilizarse de ellas, de desechar “recetas” ajenas o fórmulas memorísticas y de ir descubriendo el sentido de lo que hace y de lo que vive (López, 2000).

Es por esto que desde la perspectiva planteada, podemos llegar a la definición del Aprendizaje Servicio como un método que promueve la formación humana y la toma

de conciencia ante lo que se vive, en ese vínculo entre la comunidad como mediadora de los aprendizajes y los propios estudiantes a partir de un procesos reflexivo crítico y comprometido, convirtiendo los procesos formativos pensados desde las aulas, en espacios de formación de actores sociales que implican una participación activa y creativamente transformadora.

## Conclusiones

Nos ha tocado asistir a una época de cambios vertiginosos, desde todo lo que marcó el contexto político y enmarcó luchas y conquistas democráticas, así como transformaciones económicas y científicas que han dejado en el camino las preocupaciones humanas, y fueron sustituidas por aquellas que han favorecido el desarrollo económico y el crecimiento de la masa de riqueza que se acumula en aquellos que ya la poseen y son los mismo que bloquean su distribución. El supuesto de la época neoliberal que anunció el derrame de esa riqueza una vez que se colmaran las expectativas de los acaudalados, ni se cumplió ni se va a cumplir.

Al contrario, la mala distribución de la riqueza ha creado más problemas a países pobres y a sus poblaciones mayoritarias, sin descanso para su producción se arrasan los recursos naturales, se les contamina y se multiplica la apropiación privada de los mejores espacios.

Estos proyectos de apropiación dejan fuera consideraciones hacia los desposeídos de siempre, a través de la educación se desarrollan enseñanzas que se fijan en cómo lograr la uniformidad de contenidos, con propósitos mercantilistas y productivistas que reflejan las relaciones de poder en las sociedades capitalistas. No obstante, una educación y una forma de producción de conocimientos es posible y necesaria, pero debe sustentarse en principios epistemológicos que abran la oportunidad para enfocar a las poblaciones humanas con sus necesidades, sus problemas y sus potenciales, además de toda su carga sociocultural y recursos de lucha.

Es de suma importancia dar sustentos a los métodos de formación educativa, por consiguiente fundamentar al Aprendizaje Servicio desde la propia propuesta epistémica y los andamiajes filosófico antropológicos y pedagógicos ha sido una tarea fundamental del presente capítulo. No quisimos dejar el Aprendizaje Servicio solo como una propuesta de acercamiento a la comunidad, lo que planteamos es el proceso formativo y de medicación que se desprende de dicha acción para validar lo que, desde los paradigmas educativos socioconstructivistas, lo que se denomina como aprendizajes significativos, auténticos y socialmente construidos.

Las implicaciones praxeológicas en los procesos de formación de los estudiantes son relevantes en la búsqueda de ambientes de aprendizaje diversos, pero sobre todo

reales. Ambientes que constituyan una vivencia de acercamiento a los acontecimientos que los circundan y donde ambos sujetos educativos gestionen un proceso en el que atiendan, entiendan, juzguen y valoren de manera abierta y reflexiva, pero sobre todo comprometida y sopesando la posibilidad que genera el acercamiento al otro y sus circunstancias.

Debido a los diferentes fenómenos sociales, políticos y de salud que impactan hoy nuestros contextos nacionales, pensamos en no volver al mismo punto en que nos hallábamos antes de la pandemia por la COVID19. Era necesario iniciar tanto el proceso de

reflexión y la fundamentación de nuestros métodos educativos, y de diseñar nuevos métodos, de tal forma que seamos capaces de responder a los enormes desafío que nos ponen al paso. Por ejemplo, entender y diseñar las formas didáctico-pedagógicas para cursos híbridos que no pueden simplificarse debido a la complejidad que se enfrenta desde las distintas disciplinas, asimismo, observar y dar oportunidad a otros espacios educativos no convencionales en los que se abran las opciones y se produzcan los acercamientos para el logro de resultados en términos de aprendizajes que son tan necesarios para nuestro tiempo.

## Referencias

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Ediciones. Paidós Ibérica.
- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. España. Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México, Correo de la UNESCO.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Escoda, E. (2018). *Algunos fundamentos teóricos del aprendizaje servicio*.
- Esperón, J. (2017). Pensar el acontecimiento a partir de la filosofía de Deleuze. *Devenires*, XVIII(36), 33-53.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Fullat, O. (2008). *Filosofía de la educación*. Editorial Síntesis.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Heder.
- Guzmán, F. (2021). *Neoliberalismo, subjetividades y sectores populares*. [Ponencia] Jornadas Integrales de Investigación y Extensión 2021, Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la educación*. Paidós.
- Juliao, C. (2007). *La educación social. El minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

López, M. (2000). *Planeación y evaluación del proceso enseñanza - aprendizaje: Manual del docente*. Trillas.

Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.

Mínguez, R., Romero, B. E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163–183.

Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Ortiz, P. (2004). El problema del sujeto en la educación. *Educación*, I(1), 31–41.

Popkewitz, Th.S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Fundación Paideia-Morata.

Prieto, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, 17-32.

Rivero, R (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 149-166.

Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Fondo de Cultura Económica.

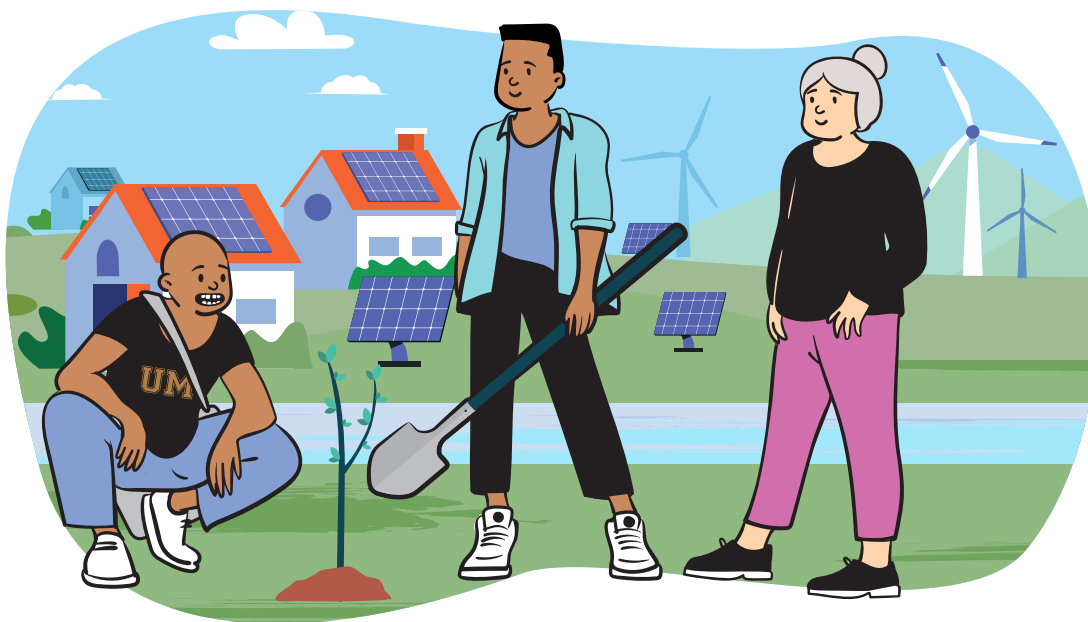
Schultz, W. (1979). Capital humano. Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales. En Gómez, J. y Hernández, A. (1995). *El debate social en torno a la educación* (135-145). UNAM-FES Acatlán.

Villacaña, J. (1991). *Los caminos de la reflexión. Historia de la filosofía I*. Secretaría de Publicaciones de Murcia.

## Capítulo III

# La interdisciplina y el aprendizaje servicio: una alternativa para la formación profesional y la construcción de ciudadanía

*Carolina Angélica González Cuevas  
Montserrat Olvera Grande*



## Introducción

El debate sobre los retos que comporta la Educación Superior en el siglo XXI no es nuevo, variados estudios se enfocan en analizar los esfuerzos que han realizado las universidades para brindar un tipo de educación acorde a los tiempos que vivimos. Al respecto, se ha encontrado una modificación paulatina del modelo educativo

tradicional, misma que dio como resultado diferentes propuestas intermedias que permitieron el arribo al modelo educativo basado en competencias que opera, actualmente, en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) de nuestro país.

La educación basada en competencias ha traído consigo resultados benéficos



en cuanto a la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, consideramos que la realidad social de nuestro país se ha complejizado con el paso del tiempo y que las universidades no pueden mantenerse al margen de los cambios socioculturales, por lo que deberán implementar estrategias que les permitan formar oportuna y adecuadamente a los nuevos profesionistas que el país necesita. Por lo tanto, en el presente capítulo discutimos sobre la necesidad de superar la mirada disciplinar en la formación profesional para transitar a la interdisciplina como perspectiva orientadora de los planes y programas de estudio, mediante la incorporación de la metodología denominada Aprendizaje Servicio (ApS) dado que es una estrategia que articula los aprendizajes teóricos y conceptuales con la práctica y que, al mismo tiempo, genera la oportunidad de que las IES cumplan con el compromiso social que han adquirido.

Las autoras del presente texto no somos expertas en el análisis de los modelos educativos ni de los planes y programas de estudio, por lo que nuestro interés consiste en argumentar la utilidad de nuestra propuesta basándonos en la experiencia que, primero como estudiantes y luego como docentes universitarias, hemos logrado acumular en distintos momentos con nuestra participación en proyectos académicos interdisciplinarios bajo la metodología del ApS.

De manera que presentamos al lector un capítulo que consta de cinco apartados. En

el primero, realizamos una somera revisión de los elementos que caracterizan la formación disciplinaria, la multidisciplinaria, la interdisciplinaria y la transdisciplinaria, para argumentar la pertinencia de la interdisciplina como la alternativa más factible para el contexto de las universidades mexicanas, con la aspiración de que en el futuro puedan convertirse en instituciones transdisciplinarias y abonen, así, a la generación de una justicia cognitiva y a la democratización de los saberes. En el segundo apartado hablamos de los retos que implica la educación interdisciplinaria en las IES de nuestro país, pero también de los beneficios que comporta; de igual manera, hacemos una revisión crítica de algunos intentos, en su mayoría mal logrados, por incorporar la mirada interdisciplinaria tanto en la docencia como en la investigación.

El tercer apartado describe las características y elementos fundamentales de la metodología de ApS, así como las repercusiones de su implementación en la educación profesional sobre todo en cuanto a la construcción de una ciudadanía activa, crítica y comprometida, lo que permitirá conocerla con mayor detalle y reflexionar en torno a su pertinencia. En el apartado siguiente articulamos la interdisciplina con el ApS, para demostrar que su concertación arroja resultados muy positivos que se traducen en transformaciones microsociales de gran importancia para la resolución de problemáticas que se presentan actualmente en nuestra sociedad. Finalmente, en las conclusiones retomamos

algunas de las ideas principales del capítulo y reflexionamos acerca de los retos que tienen las IES, pero también los docentes y estudiantes que las integran. Sin pretender que el presente sea considerado un texto pedagógico especializado, esperamos que el lector encuentre en él algunas ideas que nutran su reflexión en torno a la formación profesional y al compromiso ético y ciudadano que tenemos quienes formamos parte de las comunidades universitarias.

### **Rutas sinuosas: del ejercicio disciplinario a la interdisciplina**

Las universidades mexicanas han mostrado transformaciones importantes en su manera de entender y ejercer la educación profesional a lo largo del tiempo, con la intención de demostrar la pertinencia de sus planes y programas de estudio y de ser cada vez más eficientes en su tarea académica. Esta evolución que ha tenido la manera de entender el quehacer educativo se basa, fundamentalmente, en dos premisas que se sustentan en la misión general que tienen las universidades: la docencia y la investigación. No obstante, pareciera que la lógica que orienta el quehacer de las universidades es mercantil, puesto que forman a los estudiantes en conocimientos súper especializados que les permitirán, en el mejor de los casos, incorporarse al mercado laboral a su egreso.

Es justamente la entrada de los egresados al campo laboral uno de los indicadores que tiene mayor peso cuando se mide la

eficiencia y la pertinencia de los programas educativos. Así, la educación superior deja de lado la aspiración de formar estudiantes desde una perspectiva integral, centrada en el humanismo, y la que –quizá– debería ser su labor primera: contribuir a la generación de sociedades más democráticas, justas, incluyentes y equitativas.

Con el paso del tiempo la misión de las universidades se ha ampliado, toda vez que dichas instituciones fungen como el eje que impulsa el desarrollo de cualquier país. De ahí que en las discusiones actuales se haga énfasis en lo que algunos autores han denominado *la tercera misión de las universidades*, a saber, la innovación, el compromiso social y el emprendimiento (Sánchez y Pérez, 2018). Nuestro interés se centra justamente en el compromiso social de las IES que determina el tipo de conocimientos que se construyen al interior de las universidades, a ello volveremos más adelante.

Con independencia del modelo educativo que impere en las universidades mexicanas, es una realidad que los programas académicos que se ofertan continúan anclados a las demandas de una sociedad que existió hace varias décadas; dicho de otro modo, existe una generalizada falta de actualización de las licenciaturas y posgrados puesto que la perspectiva desde la cual se forma a los estudiantes continúa siendo disciplinar en su gran mayoría, lo que impide que los futuros profesionistas adquieran las herramientas formativas

suficientes para analizar las problemáticas actuales de la sociedad mexicana a partir de la complejidad que las caracteriza. En otras palabras, los problemas sociales de la actualidad requieren un abordaje que supere las fronteras disciplinares para ser comprendidos, y posteriormente solucionados, desde su integralidad, evitando los sesgos disciplinares que no se ajustan a la pluralidad de aristas que caracteriza la realidad social.

Esta idea de continuar educando a partir de enfoques anquilosados encuentra fundamento en la necesaria sectorización del conocimiento que caracterizó el pensamiento clásico, mismo que dio origen a las disciplinas. Haremos, entonces, un breve repaso de los distintos procesos que ha experimentado la generación de conocimientos científicos.

Ante un mundo y una realidad tan amplios y complejos, el pensamiento clásico señaló la incapacidad de conocer la totalidad de los saberes del mundo y de la vida, por lo que clasificó los conocimientos en parcelas que abordaron objetos de estudio variados, cada una construyó sus paradigmas, teorías, métodos y metodologías para generar explicaciones válidas sobre aquello que conocían. Así es como surgen las disciplinas: como esfuerzos científicos centrados en objetos de estudio particulares que llegaron a conocer con profundidad. Gran parte de los saberes científicos a los que tenemos acceso en el presente, y que nos orientan en términos de la concepción y entendimiento de la vida y el mundo, surgieron

precisamente gracias al trabajo disciplinar que se fortaleció a lo largo de varias décadas, incluso siglos.

El pensamiento clásico considera que los saberes de las disciplinas son un campo inagotable de conocimiento, de ahí que se promueva una súper especialización al interior de las propias disciplinas (Nicolescu, 1996). Esta parcelación de los conocimientos se hace pragmática en las instituciones educativas con la creación y consolidación de programas de licenciatura que pretenden la formación de profesionales expertos en disciplinas determinadas, incluso, en áreas particulares de cada disciplina. De este modo, podemos entender a las disciplinas como:

el resultado pragmático del quehacer científico, [...] concretan las inquietudes científicas, educan formalmente a los individuos y los profesionalizan mediante el establecimiento de fronteras de saber para que contribuyan al propio avance de las ciencias y, con ello, enriquezcan el conocimiento sobre la vida humana en todas sus dimensiones (González, 2021, p. 189).

Si bien esto ha permitido la madurez de algunas disciplinas y la ampliación de conocimientos muy específicos, también es preciso señalar que los profesionistas son versados en campos particulares del saber, pero ignorantes en muchos otros; que su formación cultiva una mirada profunda y específica, pero simple, la cual no se corresponde con el pensamiento complejo que demanda la sociedad actual.

De lo anterior deriva la necesidad de avanzar en un esfuerzo científico que permitiera el abordaje de objetos de estudio a partir de distintas miradas; así surge la multidisciplinaria, que intenta abordar los objetos de estudio propios de una disciplina particular, mediante la combinación de teorías, métodos y metodologías provenientes de disciplinas varias. Tal esfuerzo multidisciplinar se practica al interior de diversas IES de nuestro país actualmente; no se trata de abordar nuevos objetos de estudio, sino de continuar la indagación en los objetos de estudio tradicionales, mediante la incorporación de un diálogo establecido entre diferentes parcelas del conocimiento.

Ante la insuficiencia de respuestas generadas a partir de las disciplinas, la formación multidisciplinaria permite encontrar nuevas y más complejas interpretaciones a los fenómenos que ocurren en la realidad, lo cual significa un avance importante en la generación de conocimientos científicos. “Las discusiones se tornan un poco más plurales y las fronteras de conocimiento, expresadas en la delimitación disciplinar, presentan una modesta flexibilización” (González, 2021, p. 191); empero, impide un diálogo horizontal entre las diferentes parcelas de conocimiento puesto que esta perspectiva privilegia a unas disciplinas sobre otras, únicamente se recurre a la combinación de herramientas que permiten aproximaciones variadas a los mismos objetos de estudio que se habían abordado tradicionalmente en un campo disciplinar concreto; se trata de una especie de

mezcolanza técnica y no de un diálogo verdadero entre las disciplinas (Lobos, 2016; Sotolongo y Delgado, 2006).

Por otro lado, y como parte de un proceso dialógico más acabado en la generación de los conocimientos científicos, se encuentra la interdisciplina, que se caracteriza por la fluctuación de los límites aparentemente existentes entre las diferentes parcelas del saber científico. La interdisciplina promueve un diálogo horizontal entre diversas disciplinas que aportan teorías, métodos y metodologías con la finalidad de abordar objetos de estudio inéditos, que son propios de una sociedad cada vez más compleja (Sotolongo y Delgado, 2006). El quehacer científico interdisciplinario enfatiza el consenso, es una tarea que pretende la reconciliación de los saberes que, anteriormente, se consideraron no solo diferentes en su naturaleza epistémica sino opuestos.

Lejos de atentar contra las disciplinas, el enfoque interdisciplinario contribuye a su consolidación puesto que retoma los aspectos fundamentales de cada una, los coloca en un mismo nivel y los obliga a un diálogo centrado en la reflexividad; asimismo, la interdisciplina reconoce la existencia de diferentes niveles de realidad y, por ende, de diferentes representaciones cognoscitivas de dicha realidad compleja (Aronson, 2003; Lobos, 2016; Sotolongo y Delgado, 2006). El ejercicio interdisciplinario promueve un intercambio recíproco entre las diferentes disciplinas, mismas que se enriquecen mutuamente, pero también

se modifican y dependen unas de otras (Sotolongo y Delgado, 2006). Este enfoque flexibiliza los marcos de referencia de la realidad puesto que pone en discusión esas verdades disciplinares (Follari, 2005).

A diferencia de las disciplinas que están focalizadas en la comprensión de un solo nivel de la realidad, el ejercicio interdisciplinario reconoce la existencia de diferentes niveles de realidad, esto trae como consecuencia que también existan diferentes percepciones y formas de representar esos niveles múltiples de tales realidades (Nicolescu, 1996). Se trata de un proceso de reinención del conocimiento, que conduce a la reinención de lo humano y su contexto (González, 2021, p. 192)

Esta manera de entender el mundo y la vida rebasa las parcelas disciplinarias pero no se desmarca de ellas, más bien, retoma los aportes de cada área del conocimiento, los cuestiona, los separa a la vez que los unifica, lo cual implica un reto no solo para el quehacer científico en particular, sino para las universidades que están tan acostumbradas a clasificar, mediante sus programas académicos y sus modelos educativos, y las obliga a incurrir en prácticas innovadoras y en ejercicios poco explorados pero necesarios para las sociedades actuales.

En un nivel superior se encuentra la transdisciplina, que es una propuesta multirreferencial y multidimensional, basada en el pensamiento complejo (Morin, 2000). A diferencia de los enfoques anteriores, la

transdisciplina acude a una gama amplia de métodos, de teorías y de metodologías que tienen el objetivo de relacionar el conocimiento científico; la integración de las disciplinas es mayor como mayor es el diálogo y el debate generado entre ellas ante la indagación de objetos de estudio inéditos y también de cuestiones que resultan importantes para la sociedad en general, no solo para la comunidad científica.

“La transdisciplina no surge como una moda en las investigaciones científicas, ni como un conjunto de supuestos que se ubican fuera de todo rigor científico, más bien, renueva la comprensión de las ciencias y la comprensión del mundo y de lo humano” (González, 2021, pp. 193-194). Mediante una perspectiva integradora, aborda el conocimiento científico, pero también se nutre de aquellos saberes extracientíficos que pueden emplearse para la resolución de las problemáticas actuales (Morin, 2000; Nicolescu, 1996). Así, la transdisciplina se enfoca en el mundo real y sus problemáticas verdaderas, convirtiéndose en un ejercicio que articula los conocimientos científicos con la sociedad; por decirlo de algún modo, el ejercicio transdisciplinar es más humano y abierto, complejo e integrador. Por lo tanto, es posible afirmar que:

existe una doble brecha que urge superar si se pretende que el quehacer científico se convierta en una práctica democrática y democratizante, capaz de responder a las diversas realidades y, por tanto, más útil a los tiempos actuales. Las prácticas multi e interdisciplinarias, si bien significan un

avance en términos del entendimiento complejo de la realidad, no superan la imposición epistemológica; ellas dictan lo que vale la pena conocer, excluyen saberes y se convierten en herramientas que contribuyen a la reproducción del sistema dominante. La transdisciplina, entonces, se inserta como una práctica integral incluyente y abarcadora (González, 2021, p. 197).

No obstante, cabría preguntarnos qué tan preparadas están las instituciones

mexicanas para transitar a la transdisciplina sin antes haberse consolidado como universidades interdisciplinarias. De esta preocupación deriva la idea de considerar a la transdisciplina como un objetivo futuro y concentrarnos en la necesaria interdisciplinariedad de la formación universitaria en el presente. Sobre esto profundizaremos en el segundo apartado de este capítulo. La siguiente figura sintetiza lo dicho hasta el momento:

*Figura 1. De la multidisciplina a la transdisciplina*

## Multidisciplina

Promueve la flexibilización de las fronteras disciplinarias con el propósito de estudiar los objetos de estudio (abordados por las disciplinas) con nuevos métodos, nuevas teorías, técnicas o metodologías. El diálogo entre las disciplinas no es horizontal porque se privilegia una mirada disciplinar.

## Interdisciplina

Aborda objetos de estudio inéditos que requieren un tratamiento integral que convoque a distintos discursos disciplinares, mediante la promoción de un diálogo plural y horizontal. Parte de una mirada compleja de la realidad.

## Transdisciplina

Se enfoca en el abordaje de objetos de estudio inéditos con el empleo de un diálogo plural y horizontal establecido entre disciplinas diversas desde una perspectiva de sistemas complejos; adicionalmente, recupera los saberes científicos y no científicos con la intención de ampliar la mirada de las investigaciones.

*Nota. Elaboración propia*

Como se ha señalado, no es intención de este capítulo menospreciar el avance disciplinar del conocimiento científico, todo lo contrario, intentamos resaltar los aportes de las diferentes áreas del conocimiento, que fueron generadas en otro tiempo y con otros propósitos para enriquecerlas mediante un diálogo abierto que cuestione los alcances y límites de los saberes acumulados hasta hoy, con la intención de brindar propuestas integrales ante las problemáticas existentes en la actualidad.

La interdisciplina es considerada por nosotros como la alternativa más adecuada para implementarse en las universidades mexicanas, puesto que fomenta la adquisición de un bagaje de conocimientos amplio y complejo en los profesionistas, el cual les brindará las herramientas suficientes para comprender y explicar los fenómenos de la realidad presente. Dicho enfoque evita fragmentaciones disciplinarias –como se ha dicho– pero también repercute en los esfuerzos institucionales que constantemente se realizan con la intención de actualizar las prácticas pedagógicas para demostrar su pertinencia y utilidad social.

Lo anterior, necesariamente, deberá tener un efecto en la oferta educativa, los planes de estudio y los modelos educativos de las universidades mexicanas. El siguiente apartado se enfoca, precisamente, en analizar las implicaciones que acarrea el enfoque interdisciplinario en la formación universitaria.

### **Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior en México**

Como hemos venido reiterando, la sociedad reclama solución a sus problemáticas y respuesta a sus necesidades, lo cual constituye un reto para la comunidad científica en general y para las universidades en particular, puesto que el panorama actual exige reformas a la educación y a la investigación desde un enfoque interdisciplinario. El contexto actual demanda un abordaje holístico en la generación de conocimientos y la conformación de equipos científicos que sean capaces de solucionar los problemas modernos.

Es innegable la relación prevaleciente entre la educación y el trabajo, las universidades no pueden –ni deben– pasarla por alto; sin embargo, en diversas ocasiones pareciera que la educación formal se encarga de preparar a los profesionistas únicamente para trabajar, en cambio, si vemos el trabajo a partir de su potencial educativo será posible vincularlo a la tarea de las IES como un principio formativo (Arroyo, 2003). Es decir, la incorporación al mercado laboral no será un fin en sí mismo, sino la consecuencia de una formación profesional humana e integral, cuyas aspiraciones rebasan los criterios mercantiles y parten de una nueva pedagogía que contribuye a la mejora de las condiciones de vida de las personas y, por ende, a la transformación de las sociedades.

De este modo, el papel de las universidades en México se torna más complejo puesto que trasciende la propia preparación académica con el propósito de ejercer la denominada tercera misión de las universidades (de la que hablamos anteriormente) sobre todo en cuanto al compromiso social. En este sentido, la prevalencia de distintas problemáticas sociales demuestra la necesidad de incorporar nuevas perspectivas en la labor educativa, mismas que tendrían que responder a las condiciones propias de cada región, es decir, tendrían que ser situadas y localizadas en vez de pretender la implementación de criterios homólogos que no responden a necesidades (de formación y de actuación) particulares.

Asimismo, uno de los retos más importantes que, a nuestro parecer, tienen las IES mexicanas es el de reconocer la diversidad de los perfiles de sus estudiantes e incorporarlos como sujetos capaces de realizar aportes importantes y de convertirse en verdaderos protagonistas del proceso educativo, más allá de que los discursos institucionales así lo afirmen, aunque en la práctica, se les siga viendo como receptores pasivos de conocimientos previamente elaborados por las disciplinas.

Las universidades se han atribuido el rol casi exclusivo de poseedoras y generadoras de conocimientos y, por ende, una función de expertas en la mayor parte de las áreas del saber, por lo que su afán científico se torna prácticamente incuestionable. Si bien es cierto, que su tarea educadora ha

traído grandes beneficios sociales, toda vez que en los últimos veinte años el número de estudiantes mexicanos matriculados en alguna institución de educación superior se duplicó pasando de 2 millones en 2000 a más de 4 millones en 2021, también es cierto que el acceso es un indicador distinto a la permanencia y que la realidad muestra que únicamente el 40% de las personas en edad de cursar estudios universitarios lo están haciendo (La Jornada, 2021). Los datos anteriores evidencian que la formación profesional continúa siendo un privilegio para el sector más afortunado de los jóvenes; por tanto, no basta realizar esfuerzos relativos a la ampliación de la matrícula de las IES, sino que es necesario que tales instituciones continúen esforzándose por brindar programas educativos de calidad que permitan el desarrollo humano de sus estudiantes y, con ello, retribuyan a la sociedad los beneficios que ésta les ha aportado. Una alternativa es trascender a la formación interdisciplinaria.

Las universidades mexicanas han realizado esfuerzos constantes por superar la formación disciplinar de sus estudiantes y, aproximarse paulatinamente, a la interdisciplina. Sin embargo, en muchas ocasiones el ejercicio interdisciplinario llega a confundirse con la integración disciplinar que traslapa los conocimientos de unas y otras disciplinas (García, 2006). Lo importante es destacar que la interdisciplina no se opone a la existencia de las disciplinas y que no contradice la superespecialización presente en diversas áreas del conoci-



miento, más bien, requiere justamente de la existencia de especialistas que formen un grupo académico con el propósito de abordar los problemas existentes a partir de una perspectiva basada en los sistemas complejos (García, 2006).

El hecho de juntar a especialistas de distintas disciplinas para realizar investigaciones o diseñar programas de estudio no produce interdisciplina; el trabajo interdisciplinario requiere de un diálogo profundo y de una perspectiva metodológica de la complejidad puesta en juego para preparar a los estudiantes con el afán de que tengan la capacidad de conocer, comprender y, quizá, solucionar los problemas sociales existentes (García, 2006). Por lo tanto, las IES tendrían que hacer énfasis en los elementos que permitan superar los trabajos multidisciplinarios para trascender formalmente a la interdisciplina, pero esto será posible si las universidades son capaces de reconocer sus limitaciones.

Otro más de los esfuerzos de las universidades por practicar la interdisciplina como elemento orientador del proceso formativo ha tenido expresión en la generación, cada vez más común, de los denominados 'cursos interdisciplinarios' que forman parte de los programas académicos; en estos cursos, suele ocurrir que los estudiantes reciben información sobre un conjunto de temas enmarcados en disciplinas que se imparten mediante una rara mezcla didáctica, es decir, son cursos que siguen impartiendo especialistas pero que están enfocados únicamente a juntar temáti-

cas diversas que el estudiante tendrá que sintetizar e interpretar, esto tampoco es propiamente una formación interdisciplinaria y sus frutos no son siempre los que se persiguen (García, 2006).

Se torna necesario, en este punto, aludir a los principios interdisciplinarios propuestos por Kapila y Moher (1995): un buen conocimiento disciplinario, el continuo reconocimiento de un objetivo común, el intercambio de datos y conclusiones, la calidad de la investigación dependerá de la preparación, los aportes, la dinámica de interacción, la síntesis, la intensidad de contacto y la comunicación entre las disciplinas; la apertura a las vinculaciones entre distintas áreas del saber trasciende las especializaciones, el trabajo conjunto es fundamental durante todo el proceso, desde su planeación hasta la sistematización de resultados y la difusión del conocimiento. Estos elementos no suelen estar presentes en las propuestas de trabajo de las universidades, por lo que su revisión e integración a los esfuerzos institucionales se constituyen como un asunto de suma relevancia.

Cuando se pretende agregar al final de la formación disciplinar un conjunto de materias aparentemente centradas en la interdisciplina se corre el riesgo de que se presenten errores tanto de tiempo como de método, puesto que la integración tardía de los contenidos puede no responder a los principios interdisciplinarios, lo que traerá como consecuencia que los aprendizajes adquiridos mediante este mecanismo

fortalezcan la lógica disciplinar. Incluso algunos programas académicos que tienen un tronco común multidisciplinario pueden presentar limitaciones, porque muchas veces los docentes no conocen realmente los objetivos de la formación y esto dificulta que puedan desarrollar estrategias más adecuadas. Por tanto, a pesar de que los discursos institucionales afirmen lo contrario, las universidades continúan trabajando con una lógica en la que sobrepasa la división del trabajo intelectual y un abordaje de las asignaturas de forma fragmentada.

Por tanto, es preciso reconocer que las universidades mexicanas identifican las ventajas de la formación interdisciplinaria, pero que aún no logran implementarla debido a los planteamientos erróneos que afirman que la interdisciplina se opone a la especialización, por lo cual la manera de superar la fragmentación disciplinaria es la yuxtaposición de conocimientos (García, 2006). La lógica del trabajo interdisciplinario tiene que partir de una mirada centrada en la complejidad que se incorpore como una metodología pedagógica e investigativa, útil a la compleja realidad social que caracteriza el México actual.

Cabe ahora preguntarnos ¿de qué sirve un conjunto de conocimientos científicos que se conservan ajenos a la realidad social sin ser tocado por nadie? La ciencia hegemónica que cultivan las universidades genera conocimientos importantes, pero su excesiva homologación, su frialdad racional y su alejamiento de los sentires y vivires de

las personas conducen a que sus esfuerzos puedan llegar a ser estériles.

Para contrarrestar esa aparente deshumanización de la ciencia moderna producida por las universidades mexicanas surge la propuesta que problematiza las realidades desde otra óptica. Hacer ciencia tiene que articularse con hacer política. De manera que el escenario político debe incorporarse al proceso educativo de las IES mexicanas, tomando en cuenta, por ejemplo, los saberes generados por los movimientos sociales, con la intención de construir conocimientos situados que partan de una mirada compleja de la realidad social y promuevan una educación interdisciplinaria, cálida y humana. Por lo tanto, debemos asumir una postura crítica que reconozca el buen desempeño de las IES mexicanas, pero que también, identifique sus limitaciones y asuma una postura crítica ante la educación formal que se limita a legitimar el sistema dominante.

Una educación que parta de una pedagogía interdisciplinaria y que esté articulada a los movimientos sociales es una educación emancipadora, en la que tienen cabida todas las voces; este tipo de educación brinda elementos formativos (teóricos y prácticos) que permiten reconstruir las sociedades cada vez más fragmentadas y que, como consecuencia, contribuye a la construcción de otra realidad. Entendida así, la educación se convierte en una estrategia fundamental para el logro de una sociedad cada vez más democrática y justa, cada vez más incluyente y equitativa. El

espacio educativo es un espacio de lucha, es un entorno intersubjetivo que debe centrarse en el desaprendizaje de las nociones hegemónicas de la modernidad para fomentar posturas abiertas, críticas, interdisciplinarias y emancipatorias. De ahí que se puede aprovechar como presencia y discurso de los movimientos sociales en general. Una educación disciplinaria que no se retroalimiente de los movimientos sociales será una educación infructuosa ante la complejidad que vivimos. Ante este panorama, consideramos que el ApS articula la formación interdisciplinaria con el compromiso social asumido por las universidades; de esto hablaremos en los siguientes apartados.

### ***Aprendizaje Servicio: elementos fundamentales y aportes para la construcción de ciudadanía en la formación profesional***

El ApS es una metodología que tiene como propósito que los estudiantes gestionen y desarrollen aprendizajes en escenarios reales, en espacios colectivos, comunitarios, fuera de las aulas, del espacio físico institucional, donde ambos elementos, es decir, aprendizaje y servicio, están estrechamente vinculados entre sí. En palabras de Uruñuela (2018) el ApS es “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (p. 23) contribuyendo así a la mejora del entorno social y,

con ello, ejecutando de forma práctica el compromiso social de las IES.

Una de las características y fortalezas del ApS es que los aprendizajes se construyen con base en una intencionalidad pedagógica y social (Alcón, 2014), pues el aprendizaje se basa en la experiencia y servicio a la comunidad, la integración de ambos elementos alimenta una potencialidad y cualidad educativa: aprender a ser, estar y hacer desde el bien común. El uso de esta metodología puede confundirse con el servicio social, el voluntariado o incluso el trabajo de campo, por lo que con base en Uruñuela (2018) deben precisarse las siguientes diferencias:

- Cuando se tiene poco servicio y poco aprendizaje nos encontramos con acciones puntuales y esporádicas.
- Cuando el aprendizaje tiene un gran peso específico y el servicio poco peso, nos ubicamos en trabajo de campo.
- Cuando el servicio tiene mayor peso que el aprendizaje nos remite al voluntariado.
- Cuando ambos elementos son relevantes y se presentan en condiciones igualitarias, equilibradas y mutuamente vinculadas, entonces podemos hablar de ApS.

La complejidad y dinamismo del ApS de acuerdo con Xus y Puig (2018) puede

agruparse en tres dimensiones; básicas, pedagógicas y organizativas. La primera identifica las necesidades y realiza acciones concretas para atenderlas, fomentando el sentido de servicio y la conciencia cívica de los actores a la par de la adquisición de aprendizajes, habilidades, actitudes, conductas y valores. La segunda dimensión alude a la participación e intención de trabajar en grupo para contribuir en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos, en dichos procesos la reflexión y evaluación es transversal con el propósito de identificar y externar el sentido, la construcción de conocimientos y el reconocimiento de las acciones activadas por los participantes. La dimensión organizativa apunta a la relación e interdependencia entre las instituciones que participan en la realización del proyecto de ApS, la consolidación de los procesos que permiten que se conozca, apruebe y asegure esta metodología de trabajo en las instituciones. Desde su institucionalización se puede acceder a recursos materiales, económicos y humanos que potencialicen dichos proyectos y se orienten a un diálogo interdisciplinario mismo que se convierte, además, en un propósito implícito.

Con base en varias experiencias de ApS (Tapia, 2010; Teijeira, 2016; Uruñuela, 2018) se ha identificado que esta metodología permite una comprensión de los temas, de los aprendizajes, de la realidad social y de los elementos que se intersectan con dichos contenidos. De este modo, el estudiante alcanzará a mirar la complejidad de la realidad social y del currículum, a la

par que cuestionará el desarrollo y entendimiento de las ciencias, de los fenómenos sociales, de los objetos de estudio que han sido conceptualizados por las disciplinas a partir de la ruptura, fragmentación y parcialización de la realidad y, por ende, del aprendizaje.

Los elementos que caracterizan al ApS es el protagonismo de los estudiantes a lo largo del proyecto, lo que permite que adquieran un rol activo en relación con la organización, la identificación de necesidades sociales, la construcción de alternativas de atención, la selección de conocimientos necesarios para su comprensión, la gestión de los recursos, el ejercicio de liderazgo y la articulación de redes y actores diversos. Los elementos anteriores difícilmente se adquieren en las aulas, en cambio, en el ApS son factores imprescindibles que contribuyen a una formación holística e integral, basada en la adquisición de experiencias reales que parten de una mirada compleja (Tapia, 2010).

El protagonismo de los estudiantes se construye en la búsqueda de soluciones que atiendan situaciones particulares, específicas, situadas y localizadas en el ámbito comunitario; por lo que su participación se genera a partir del establecimiento de una relación horizontal con otros actores que presentan carencias, dificultades y necesidades sociales. En el ApS no existen jerarquías, dado que los estudiantes establecen relaciones más estrechas con los diversos actores involucrados en el proceso; además, la generación de emociones

motivan la participación y el aprendizaje mismo; compartir las aspiraciones, sueños, sentires y deseos de los actores propicia una actitud empática y genera solidaridad, apoyo mutuo y responsabilidad frente a las problemáticas y su comprensión, alejándose de posturas y epistemologías asistencialistas.

Como se ha señalado, el ApS tiene un fin social y pedagógico, mismos que se logran mediante la construcción de una estrecha relación entre las necesidades sociales y los aprendizajes, partiendo de los contenidos que deberían abordarse para apoyar, colaborar, comprender y solucionar las problemáticas. Dicha metodología exige que los estudiantes elijan, construyan y comprendan los contenidos curriculares a fin de tener las herramientas para responder a las necesidades identificadas; de este modo, la aplicación de los contenidos aprendidos se fortalece al entrar en contacto con lo real, con la complejidad. Lo anterior hace que puedan mirarse los aprendizajes a la luz de las problemáticas detectadas para contribuir a una construcción crítica de los contenidos curriculares, identificando sus limitaciones, debilidades o puntos ciegos que, desde el servicio, se visibilizan. Entonces, el ApS favorece una perspectiva crítica en los estudiantes respecto a los contenidos, las necesidades sociales y su propio rol en la sociedad.

Con base en estas características se realiza un aprendizaje con un significado inmediato dado que se favorece la construcción de “proyectos que poseen un gran potencial

pedagógico, que concebidos como proyectos integrados, impulsan la adquisición y mejora de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, comportamientos y valores para un aprendizaje competente” (Teijeira, 2016, p. 8). El ApS es una metodología compleja que “genera un círculo virtuoso: el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje” (Batlle, 2018, p. 4). De este modo, los conocimientos adquiridos se reconstruyen permanentemente y, además, se supera la aparente distancia entre la ciencia y la sociedad.

Algunos de los beneficios que obtienen los estudiantes con la implementación de esta metodología son: aprendizaje y comprensión académica, reflexión sobre la justicia social, toma de conciencia sobre su rol y sus privilegios, participación y responsabilidad cívica para actuar en la comunidad. Mientras que en los profesores existe esa ruptura de jerarquías que suele caracterizar el trabajo en el aula, por lo que el profesor pasa a ser un actor más frente al problema al igual que los estudiantes y los miembros de la comunidad, identifica los contenidos a priorizar en la educación con base en el contexto y les demanda transitar de un posicionamiento reduccionista a una perspectiva y posicionamiento interdisciplinario que permita mirar la complejidad de la realidad.

Con base en lo anterior, la metodología del ApS, según Batlle (2013) puede ser una:

doble herramienta y, por ello, doblemente valiosa: un proyecto integral de educación para la ciudadanía que fortalece la comunidad, porque fomenta el capital social, es decir: estimula el trabajo en redes, explicita y consolida los valores y normas que aportan cohesión social, y contribuye a crear confianza y seguridad entre la población (p. 5).

Así, consideramos que esta metodología enriquece a las universidades y les permite cumplir a cabalidad su tercera misión enfocada al compromiso social, puesto que la universidad se convierte en:

proveedora del capital humano (profesionistas y técnicos), promotora de los valores (status quo o de alternancia), creadora del capital intelectual (científicos, artistas y filósofos), integradora de la conciencia cultural, propugnadora de la vida participativa (políticos de distinto signo y democracia) y recreadora del sentido humano (proceso civilizatorio) (Pedroza y García citado en Arriaga, 2005, p. 153).

En este sentido, las experiencias de ApS en las universidades “nos permiten hablar con rigor científico sobre el impacto que está teniendo esta metodología en tres núcleos básicos: la calidad de la enseñanza y del servicio. Y el desarrollo de la responsabilidad social de las universidades” (Martínez et al, 2013, p. 103). El ApS se ha posicionado como una metodología cada vez más recurrente en la formación universitaria puesto que favorece experiencias y aprendizajes basados en la participación activa, la reflexión, la exploración y el análisis de

los problemas. La colaboración y cooperación mutua, imprime una serie de valores que fomentan la conciencia, solidaridad y compromiso no solo en los estudiantes sino en los profesores, la propia institución y trasciende a los actores públicos y a la sociedad en general. Dicha metodología genera:

proyectos que poseen un gran potencial pedagógico, que, concebidos como proyectos integrados, impulsan la adquisición y mejora de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, comportamientos y valores, para un aprendizaje competente, con el que capacitar para la solución de problemas de la vida real (Teijeira, 2016, p. 8).

Así, la educación formal impartida en las IES no se mantiene lejos de la sociedad, sino que se acerca a las comunidades y demuestra su utilidad.

Desde el ApS se pueden generar conocimientos que están situados y son elaborados a partir de problemáticas concretas; se gestan alternativas para diseñar y evaluar propuestas de abordaje y solución a las necesidades identificadas. Las relaciones interpersonales y el trabajo interdependiente entre los actores, demanda en el estudiante universitario el aprendizaje de la convivencia y la tolerancia, la inclusión y la equidad, el apoyo mutuo, y las habilidades de socialización y gestión de conflictos; pero también toma en cuenta el intercambio de emociones lo que genera una educación más cálida y humana.

Estos aportes del ApS ponen en práctica el trabajo interdisciplinario, y el ejercicio de la ciudadanía crítica y activa porque, como lo señala Puig (2016):

se aprenden valores porque las personas implicadas los viven, los realizan en cada paso de la actividad y, como resultado de este proceso, los convierten en virtudes personales, en disposiciones conductuales, en competencias que dominan cada vez mejor y que aplican tanto a la situación original como a otras circunstancias (p. 18).

De ahí la relevancia de posicionar al ApS como una metodología transversal en el contexto universitario, puesto que en este nivel de formación los estudiantes son capaces de ofrecer un servicio a sus comunidades y retribuir los beneficios que han recibido de la sociedad. En consecuencia, consideramos que el currículo debe tener como horizonte la formación profesional mediante la promoción de una ciudadanía que mire la complejidad, que reconozca la diversidad, que sea capaz de actuar ante los procesos y fenómenos situados en contexto históricos, sociales y políticos particulares. Desde el ApS, se promueve “la participación, la ciudadanía activa y la cultura de paz en la comunidad universitaria; despertando la conciencia social, la solidaridad y el compromiso con el entorno del estudiantado” (Francisco y Moliner, 2010, p. 5).

Entendemos la ciudadanía como esa vida en común, en colectividad, organizada de acuerdo a valores y acciones democráticas, que comparte una identidad y un sentido

de pertenencia logrando que los sujetos se interesen por procesos y situaciones que les interpelan, así:

el aprendizaje-servicio se fundamenta en una manera de entender la ciudadanía que va más allá del reconocimiento de derechos y del acuerdo sobre algunas normas comunes. Entiende la ciudadanía como participación informada, responsable, activa y en colaboración en proyectos que busquen el bien del conjunto de la sociedad (Xus y Puig, 2018, p. 20).

En palabras de Uruñuela, la ciudadanía implica participación continua y activa para la mejora de la calidad de vida, se articula con el ApS porque esta metodología “busca que los alumnos y alumnas aprendan a querer, saber y poder implicarse en la mejora del entorno” (2018, p. 27). En este sentido, la incorporación del ApS en las universidades contribuye a formar ciudadanos que sean conscientes y responsables con su entorno y las realidades que ahí se ubican (Martínez et al, 2013). La educación profesional, entonces, tiene la tarea de educar en valores, conocimientos, derechos y deberes, de compartir aprendizajes éticos orientados a la ciudadanía: aprender a ser uno mismo con base en la autonomía y libertad; aprender a convivir comprendiendo a los demás e integrándose en proyectos comunes; aprender a formar parte de la sociedad conforme las normas y el deber ciudadano; aprender a habitar el mundo siendo un ser reflexivo, ético y

responsable por el presente y futuro (Puig et al, 2011).

Desde las acciones políticas colectivas emprendidas por el ApS se pueden modificar algunas condiciones de nuestras vidas; en estas acciones se destaca la “capacidad de reconocer lo potenciabile, así como la voluntad de construcción y su influencia para transformar lo estructural en ámbito de sentido, lo que equivale a la transformación de lo externo en experiencia de posibilidades” (Zemelman, 2012, p. 37). En consecuencia, “un ciudadano activo sabe exigir sus derechos, cumplir sus deberes para la comunidad y contribuir al bien común” (Puig et al, 2011, p. 49). El ApS pone en el centro al sujeto estudiante y reconoce su capacidad de crítica y su contribución a otras posibilidades de vida individual y colectiva, centradas en la justicia.

En el currículum se encuentran los criterios que buscan formar a los estudiantes con habilidades y capacidades que cada uno de los campos disciplinares requieren, dotándoles de la especialización necesaria para abordar fenómenos con profundidad. Sin embargo, desde el ApS se pueden desarrollar esas y otras capacidades, actitudes y habilidades que son imprescindibles para el actuar profesional, tales como: capacidad de escucha, diálogo e intercambio con varios actores, comprender y posicionarse en el lugar del otro, mirar las implicaciones, impactos y deseos que habitan en los participantes, analizar y atender los problemas y necesidades sociales que orientan los

proyectos de ApS que tienen como causa y horizonte la defensa, protesta, resistencia u oposición a determinado orden establecido, a las injusticias, al sufrimiento humano en todas sus formas, sólo así se puede activar la praxis y acción política de los sujetos vinculados.

El ApS permite la articulación de teorías, enfoques, métodos, conocimientos y actitudes que son útiles en la vida laboral y profesional. Al mismo tiempo, con esta metodología los estudiantes ponen en práctica sus saberes y se acercan a la vida social y política en la que se desarrollarán como profesionistas. Su implementación atiende la necesidad de formar no sólo profesionistas sino ciudadanos críticos, participativos, responsables y comprometidos con lo comunitario. En resumen, la implementación del ApS en la educación universitaria es una apuesta que consideramos no solo pertinente sino necesaria puesto que promueve la formación profesional basada en la experiencia ciudadana en un contexto real, lo que demanda y contribuye a una formación interdisciplinaria y al mejoramiento de nuestra sociedad.

### **El Aprendizaje Servicio como estrategia pedagógica de la formación profesional interdisciplinaria**

En este último apartado exponemos las rutas de encuentro entre la metodología del ApS y la formación interdisciplinaria como herramientas que favorecen la for-



mación y el ejercicio de la ciudadanía en los profesionistas.

Consideramos que la metodología de ApS, además de tener las virtudes mencionadas anteriormente, también se caracteriza por ser un modelo flexible que se adapta fácilmente a cualquier escenario complejo, esto promueve la reflexión curricular y, por ende, un arreglo de los contenidos de los programas académicos. De este modo, la formación curricular, los planes y programas de estudio estarían diseñados ya no sobre supuestos homogéneos, sino basados en las necesidades propias del contexto particular de actuación.

Así, la educación profesional estaría pensada más allá de la lógica mercantil y sería vista “como un proceso revolucionario, generador de criticidad para mudanzas y alteraciones de hábitos y costumbres, y la enseñanza se presenta como movimiento de desarrollo, organización, transformación y aplicación de conocimientos” (Keim, 2013, p. vii).

Si se incorpora la metodología de ApS en la currícula universitaria se prevé una revisión permanente de los resultados obtenidos mediante los proyectos, lo cual se puede lograr mediante la realización de foros de discusión y el intercambio constante de experiencias. Estos encuentros favorecerán la reflexión tanto en la transversalización de esta metodología en la formación universitaria como en la manera de generar una secuencia e in-

terdependencia de los aprendizajes de las asignaturas; con ello es posible articular de forma natural el ApS con la interdisciplina. En consecuencia, las IES promoverán la constante vigilancia de la calidad de la educación brindada a los estudiantes y la pertinencia social de sus enfoques, criterios y planteamientos.

La articulación de la formación interdisciplinaria y la metodología de ApS posibilita una mirada de “los grupos científicos como entidades sociales, [...] [y a las ciencias como] entidades muy concretas y vivas” (Apostel, Vanlandschoot, Bailis y Klein, 1994, p. 2). Este posicionamiento nos remite a la necesidad de interacción de las disciplinas para lograr conocimientos más plurales, heterogéneos y complejos, así como para modificar los planteamientos de la ciencia hegemónica y construir otros aprendizajes basándonos en el reconocimiento de los saberes populares que han estado invisibilizados y marginados por la ciencia (Santos, 2017).

Con lo anterior se fomenta, no sólo en los estudiantes sino también en los docentes, la conciencia social, el ejercicio de la ciudadanía y la responsabilización de su actuar para con los otros. Es decir, se asume que las comunidades universitarias son interdependientes del entorno, situación que les demanda trabajar y realizar prácticas políticas para la transformación de la realidad, construyendo así la interdisciplina en la praxis, en el pensar, en el ser, en el pertenecer y el hacer; todas estas prácticas

rompen con el individualismo, la prevalencia de intereses personales por encima de los beneficios colectivos, de proyectos propios, ajenos y desconectados de las escalas macro, meso y microsociales.

Acentuamos, pues, que el ApS y la interdisciplina orientan la construcción de nuevas ideologías, relaciones, sentidos y concepciones que cuestionan las hegemonías reguladoras de la vida; las IES no deberán centrarse en la producción de un conocimiento elitista que excluye, discrimina, reproduce lógicas de poder que tienen un impacto en la vida humana, en la ecología, en el oikos (producción de la vida).

No olvidamos que la implementación de la metodología a la que hemos venido refiriéndonos comporta retos importantes para las IES, los cuales se acentúan al pensar en la educación profesional interdisciplinaria que exige a los docentes universitarios moverse de un pensamiento disciplinar y abstracto a una postura que considere la validez y la construcción plural del aprendizaje y los conocimientos (científicos y extracientíficos) desde la realidad. En este sentido, los docentes no son vistos como expertos incuestionables, poseedores de conocimientos, sino como ciudadanos que acompañan, orientan y participan en la investigación e intervención para la transformación social asumida como una responsabilidad propia.

Finalmente, “la interdisciplinaria exige que cada uno de los que interviene tenga competencia en su propia disciplina y un

cierto conocimiento de los contenidos y métodos de las otras disciplinas” (Torres citado en Álvarez y Villareal, 2019, p. 100), vemos, pues, que la interdisciplina no se opone a la especialización, al contrario, la fomenta mediante el diálogo horizontal y la incorporación de una lógica de la complejidad. Pensar y actuar desde la interdisciplina y el ApS requiere ser vulnerable ante las otras disciplinas y actores, al mismo tiempo tener la apertura para conocer y construir desde otros enfoques, métodos y teorías en pro de la colaboración que tiene como finalidad la expansión de un conocimiento que es cada vez más complejo y situado, en el que las disciplinas trabajen en conjunto a lo largo de todo el proceso. Consideramos pertinente exponer que ambas herramientas tienen puntos de encuentro que facilitan una articulación para la formación de ciudadanos críticos universitarios (Ver figura 2).

En síntesis, consideramos que la interdisciplina y el ApS tienen pretensiones similares, por tanto, se unen y potencializan para el diseño, ejecución y evaluación de la formación universitaria, la vocación de servicios y el ejercicio de una ciudadanía crítica. Coincidimos en que ambos procesos deben basarse en una sistematización, seguimiento y evaluación que oriente el marco teórico-metodológico de la formación y la praxis interdisciplinaria con apoyo del ApS, cuyo horizonte sea la consolidación de la perspectiva de ciudadanía en la formación de profesionales universitarios.

**Figura 2. Elementos comunes entre la Interdisciplina y el ApS**

<b>Interdisciplina</b>	<b>ApS</b>
<p><b>IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA</b> Complejidad e intereses de los afectados. Identificación del problema en conjunto con bases en la sensibilidad intercultural. Tener objetivos expresados en común. Reconocimiento general del equipo respecto del problema. Formulación de las preguntas de base.</p>	<p><b>ETAPA 1: MOTIVACIÓN</b> Motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto. Conocimiento y comprensión del concepto de ApS. Conciencia de la importancia del protagonismo juvenil.</p>
<p><b>COORDINACIÓN DEL EQUIPO</b> Capacidad de negociación de los intereses, de tareas administrativas. Formación de una identidad grupal. Selección de las disciplinas y tareas. Infraestructura del trabajo en equipo. Representante de las disciplinas debe compartir con el equipo su visión y relación con el problema</p>	<p><b>ETAPA 2: DIAGNÓSTICO</b> Identificación de necesidades/problemas/desafíos junto con la comunidad destinataria. Análisis de la factibilidad de respuesta desde la institución educativa.</p>
<p><b>ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS ANTERIORES RESPECTO A LA PROBLEMÁTICA</b> Identificación de elementos y relaciones para caracterizar y situar el problema. Planteo de hipótesis de trabajo que explique el comportamiento del sistema. Reformulación de preguntas bases. Identificación del problema por subsistema. Selección de temas que requieren profundizarse y explorar.</p>	<p><b>ETAPA 3: DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO</b> Objetivos del servicio solidario y del aprendizaje. Destinatarios del servicio solidario. Actividades del servicio solidario. Contenidos y actividades del aprendizaje. Tiempos-Cronograma tentativo. Lugares de desarrollo del proyecto. Responsables y protagonistas. Recursos. Reflexión y evaluación del diseño y coherencia interna del proyecto.</p>
<p><b>RELEVAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS</b> Relevamiento de datos vinculados con los objetivos. Las disciplinas deberán exponer sus datos para tomar decisiones a lo largo del proyecto. Integración de los datos disciplinares. Integración de los resultados obtenidos, a fin de llegar a una explicación coherente de los hechos y se respondan las preguntas.</p>	<p><b>ETAPA 4: EJECUCIÓN</b> Establecimiento de alianzas institucionales, obtención de recursos, formalización de acuerdos, convenios y alianzas. Implementación y gestión del proyecto solidario y desarrollo simultáneo de los contenidos de aprendizaje asociados. Registro de lo actuado, reflexión y evaluación del proceso y logros intermedios. Ajustes, revisiones, nuevas implementaciones y alianzas.</p>
<p><b>SÍNTESIS Y PRESENTACIÓN DE DATOS</b> Es continuo y a largo de todo el proceso de investigación teniendo presente el objetivo común. Síntesis e integración permanente. Los resultados deben tratar de integrar los aportes disciplinares según los temas.</p>	<p><b>ETAPA 5: CIERRE Y MULTIPLICACIÓN</b> Evaluación y sistematización finales. Celebración y reconocimiento de los protagonistas. Continuidad y multiplicación de proyectos de ApS.</p>
<p>Reflexión, registro, sistematización y comunicación, evaluación son transversales.</p>	

*Nota. Elaboración propia con datos de Kapila y Moher, 1995; Tapia y Ojeda, 2018.*

## Conclusiones

A lo largo del presente capítulo expusimos que, pese a los innegables avances que la formación disciplinar ha traído consigo en la educación profesional, la sociedad mexicana contemporánea requiere de profesionistas que no sólo sean capaces de analizar las problemáticas actuales con profundidad, sino que superen las barreras cognitivas de la especialización con el objeto de incorporar una lógica de la complejidad en sus investigaciones y en sus intervenciones.

La interdisciplina se constituye, entonces, como una alternativa factible para las IES mexicanas, toda vez que aporta una mirada que articula paradigmas, teorías, conceptos, métodos y metodologías de variadas áreas del saber con la intención de favorecer una comprensión plural de los distintos niveles de realidad que inciden en la configuración de los fenómenos sociales actuales. Sin embargo, la puesta en marcha de una educación universitaria interdisciplinar no es simple, prueba de ello son los esfuerzos institucionales que han implementado las universidades y que, si bien son intentos notables para acercar la práctica educativa a la interdisciplinariedad, no han sido suficientes puesto que sus resultados podrían ubicarse, más bien, en la multidisciplina, en el mejor de los casos.

En el mismo sentido, es preciso destacar que la interdisciplina no se opone a la especialización, al contrario, requiere a los especialistas para profundizar en el

análisis de la realidad, pero impone la necesidad de establecer diálogos plurales en los que no exista una jerarquía cognitiva para allegarse de nuevos planteamientos, enfoques y perspectivas más complejos y nutridos. Por ello, consideramos que la solución no sería la superflua modificación de los planes y programas de estudio, sino la genuina incorporación de la perspectiva interdisciplinaria en el currículum a partir del reconocimiento de los límites de la formación disciplinar y su necesaria superación.

Con base en las ideas anteriores, creemos que el ApS es una metodología útil y adecuada al momento sociohistórico que experimentan las IES mexicanas del presente por dos razones: primero, porque se articula con la interdisciplinariedad dado que exige que tanto los estudiantes como los profesores miren la realidad de forma compleja y, segundo, porque permite que las universidades pongan en práctica estrategias que coadyuven al cumplimiento del compromiso social que han adquirido. La interacción entre la realidad y el currículum observado y puesto a prueba en escenarios concretos favorece la evaluación inmediata y continua de la pertinencia de la formación universitaria, por tanto, es un elemento que brinda los medios para ampliar los marcos referenciales del aprendizaje profesional.

La formación profesional interdisciplinaria que emplea el ApS como metodología impide que los futuros profesionistas cons-

truyan un conjunto de conocimientos de gran valía académica pero que son estériles para la mejora de la sociedad; por el contrario, dicha metodología promueve la participación de los estudiantes en la generación de conocimientos significativos que son, ante todo, útiles para la mejora de las condiciones de vida de las personas y que enriquecen, además, las propias áreas disciplinares en las que se están formando al acercarlos a la práctica profesional en escenarios reales. De este modo, las universidades tienen la oportunidad de formar no sólo a profesionistas versados en distintas áreas temáticas, sino de formar ciudadanos críticos, capaces de fortalecer procesos consientes y sensibles en su actuar en sociedad.

Las comunidades involucradas en los proyectos de ApS no solo se ven beneficiadas en términos de la resolución potencial a sus problemas, sino que sus miembros son capaces de reconocer sus propios conocimientos y saberes, lo cual les otorga la posibilidad de construir procesos autogestivos en el futuro; asimismo, sus aportes enriquecen el ejercicio profesional de los estudiantes y de los profesores, de manera que el diálogo no se reduce a las disciplinas sino que convoca a la diversidad de actores implicados, reivindicando así los conocimientos científicos y extracientíficos. Con esto en mente, creemos que la educación transdisciplinaria se torna como una posibilidad real para el futuro de las IES mexicanas ya que, propuestas como la que aquí describimos, sientan las bases de su implementación en los próximos años.

## Referencias

Alcón, M. (2014). El aprendizaje-servicio e los estudios superiores de las artes: el ejemplo de América Latina. *Observar*, 8, 71-85.

Álvarez, A. y Villareal, M. (2019). Integración interdisciplinaria en el aprendizaje-servicio: un modelo para la gestión de proyectos en la educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 8, 96-105.

Apostel, L., Vanlandschoot, J., Bailis, S. y Klein, JT. (1994). *Interdisciplinarietà: La construcción de cosmovisiones y la difusión de resultados científicos*. Temas en Estudios Interdisciplinarios.

Arriaga, E. (2005). Reseña de “Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior” de René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño. *Tiempo de Educar*, 7(13), 147-157.

Arroyo, M. (2003). Pedagogías en movimiento. ¿Qué tenemos que aprender de los movimientos sociales? *Currículo sin fronteras*, 3(1), 28-49.

Aronson, P. (2003). La emergencia de la Ciencia Transdisciplinar. *Cinta de Moebio*, (18), 179-190.

Battle, R. (2013). ¿Qué es el Aprendizaje-Servicio y por qué nos interesa? *Monográficos Escuela*, 3-5.

Battle, R. (2018). *Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Proyecto Social, Santillana Educación.

Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.

Follari, R. (2005). La interdisciplina revisitada. *Andamios*, 1(2), 7-17.

García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Editorial Gedisa.

González, C. (2021). La transdisciplinariedad: un diálogo necesario para la reivindicación de los saberes del envejecimiento. En Martínez, M.L. (Coord.). *La descolonización de la investigación, la enseñanza y las prácticas en envejecimiento* (187-210). UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional.

Kapila, S y Moher, R. (1995). *Disciplinas interactivas. Principios para la investigación Interdisciplinaria*. International Development Reserch Centre.

Keim, E. (2013). Prólogo primera edición. En Aristizábal, M. y Trigo, E. *La formación doctoral el América Latina... ¿más de lo mismo?, ¿una cuestión pendiente?*(vii-xvii). Editorial Trigo.

La jornada. (17 de marzo de 2021). Entre 2000 y 2021, la matrícula de educación superior creció 2 millones. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/03/17/sociedad/entre-2000-y-2021-la-matricula-de-educacion-superior-crecio-2-millones/>

Lobos, N. (25 y 26 de agosto de 2016). *Disciplinas, interdisciplina y transdisciplina. Lo científico de las ciencias sociales: entre los universales y la producción de lo concreto*. [Ponencia I] Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo. Argentina.

Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21, 99-117.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Editorial Seix Barral.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad, Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A. C.

Puig, J. (2016). Aprendizaje-Servicio y educación en valores. Revista digital de la Asociación CONVIVES. *Aprendizaje-servicio y convivencia*, 16,12-19.

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, 1, 45-67.

Sánchez, G. y Pérez, J. (2018). La tercera misión de las universidades: innovación, emprendimiento y compromiso social. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 9(17).

Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.

Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. CLACSO.

Tapia, N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva latinoamericana. *TZHOECOEN Revista Científica. Edición especial dedicada al Aprendizaje-Servicio*, 5(3), 23-43.

Tapia, N. y Ojeda, B. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. CLAYSS, Ediciones Perú.

Teijeira, E. (2016). Aprendizaje-Servicio, una metodología que funciona. *Revista digital de la Asociación CONVIVES. Aprendizaje-servicio y convivencia*, 16, 5-11.

Uruñuela, P. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio*. Narcea.

Xus, M. y Puig, J. (2018). Aprendizaje-Servicio: conceptualización y elementos básicos. En Rubio, L. y Escofet, A. (Coords.). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad* (11- 21). Editorial Octaedro.

Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI Editores.



## Capítulo IV

# El Aprendizaje Servicio: experiencias mexicanas

*Cristhian Alexis Naranjo Reyes  
María de la Luz Martínez Maldonado*



### Introducción

Hace algunas décadas, el Aprendizaje Servicio (ApS) como estrategia pedagógica innovadora se encontraba en una fase incipiente. Hoy, en cambio, el ApS se ha extendido prácticamente por toda la educación superior a nivel global. En Latinoamérica ha presentado un desarrollo sostenido, particularmente en México, el desarrollo ha sido lento, en contraste con los resultados que a nivel mundial se han encontrado.

El objetivo de este capítulo es presentar una revisión del desarrollo del ApS en México y observar las contribuciones, valores y compromiso social que aporta a la educación superior en este país.

El capítulo está conformado por tres apartados. En el primero se revisa el surgimiento del ApS y de sus bases conceptuales, en el segundo se presentan algunas experiencias de ApS en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas. Finalmente, en el tercero se hace referencia a la producción

científica que investigadores mexicanos realizan en torno a esta metodología y, se hace mención de las asociaciones en las que participan instituciones del país.

### **El Aprendizaje Servicio: surgimiento y bases conceptuales**

El ApS es una metodología que nace en Estados Unidos en el año 1903 en la Universidad de Cincinnati como un movimiento de educación cooperativa, donde se integra trabajo, servicio y aprendizaje de manera conectada. Las bases intelectuales de dicha metodología fueron planteadas por John Dewey en el año 1905, sin embargo, aún no era conocida con la denominación actual.

Actualmente, en las diferentes partes del mundo, el ApS se conceptualiza de diversas formas, incluso, puede llevar a confusiones. Los trabajos teóricos y metodológicos desarrollados en América Latina, en algunos casos, tienden a ser completamente diferente de los planteados en países europeos. Por tal razón, a continuación, se presentan algunas definiciones.

Es importante mencionar que en las conceptualizaciones de ApS provenientes del mundo anglosajón, a menudo se hace referencia al componente del “servicio” como un medio o vehículo para el aprendizaje, y al ApS como uno de muchos formatos posibles del aprendizaje a través

de la experiencia, y del “aprender haciendo” (Halstead, 1998; Stanton, 1990).

Para Tapia (2009), el ApS es un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, este servicio es protagonizado activamente por los estudiantes desde su planeamiento hasta la evaluación y, está articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje “contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía, el trabajo y la investigación” (p. 21).

Es importante mencionar que el servicio en sí mismo y en términos propiamente etimológicos alude a una práctica colaborativa que está dotada de intercambios, lo cual permite que esta “acción solidaria en contextos reales permita aprender nuevos conocimientos y desarrollar saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana” (Tapia, 2010, p. 23).

Para otros investigadores, el ApS sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de “entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia” (Puig et al, 2007, p. 18). Al mismo tiempo, “el aprendizaje-servicio (...) es también una filosofía de crecimiento humano y sentido, una visión social, un modo de aproximación hacia la comunidad y una manera de conocer” (Kendall, 1990, p. 23).

Habría que decir también, que con esta estrategia, se pretende “fortalecer una concepción humanista de la acción educativa, concibiendo el aprendizaje académico como parte imprescindible, pero no excluyente, en el desarrollo de personas libres, asumidas con su historicidad individual y colectivamente y, en sus posibilidades de transformación” (Jabif y Castillo, 2005, p. 6). Más aún, Rego, Losada y Moledo (2016), afirman que a menudo se menciona, que el ApS no es un invento, sino un descubrimiento, puesto surge a partir de prácticas y metodologías que a lo largo de varias décadas se han estado desarrollando.

De acuerdo con lo anterior, el ApS tiene el objetivo de generar actividades educativas con clara proyección social que trasciendan en la formación ciudadana, en la transformación de las comunidades y en el intercambio y producción de conocimientos que se crean en los espacios de intervención.

En este sentido, Tapia (2014) señala que una de las necesidades de los sistemas de educación es la incorporación de aprendizajes bastos y horizontales que permitan el intercambio, y a la vez, involucrarse como estudiantes, como personas y como ciudadanos:

...la dificultad para pasar de las teorías a las buenas prácticas no es exclusiva de las Ciencias de la Educación, pero en los últimos años se ha comenzado a advertir más claramente la apremiante necesidad de acercar las grandes ideas de los especialistas a la

vida real de las escuelas, en un diálogo más horizontal, que rescate, valore y sistematice los aprendizajes y hallazgos desarrollados con creatividad e iniciativa por los propios maestros y estudiantes (Tapia, 2014, p. 54).

Por tal razón, los procesos de construcción del ApS permiten que durante el recorrido formativo se posibilite contribuir a la profesionalización integral de las y los estudiantes: “el aprendizaje-servicio es la única reforma educativa que normalmente crece de abajo hacia arriba, y en la que son los docentes y los alumnos los primeros en saber cómo funciona” (Tapia, 1998, p. 121).

Esta forma de trabajo, va a permitir construir modelos que se adapten a las necesidades de cada contexto, que tenga cambios, propuestas y campos de acción con los que se pueda intervenir en las instituciones, pero también en lo comunitario, de manera tal, que los encuentros alimenten, enseñen y “sirvan”. Es decir, que se viabilice “hacer” de forma colaborativa para, por y en la comunidad, en función de la práctica, del aprendizaje y de la corresponsabilidad, de tal manera que las premisas para, por y en, sean una invitación al trabajo colaborativo y transformador de instituciones, estudiantes y comunidades como equipos receptivos, de intercambio, creación y planeación.

Para fortalecer el postulado anterior, consideramos que esta metodología de enseñanza, en la que se promueve la participación de cada agente de la comunidad y de las y los estudiantes, permite estar en

contacto continuo, en primer lugar, con las diversas realidades de los entornos comunitarios, en segundo lugar, con los procesos formativos y, finalmente, promover la transformación de las instituciones, de los estudiantes y de la comunidad.

Un elemento fundamental a tomar como prioritario, es el conocimiento de las bases teóricas y metodologías del ApS. Por ello, es imprescindible que los docentes y estudiantes estén formados en esta estrategia para entender cómo opera. En principio, saber que: “el ApS contextualiza las clases teóricas, fortalece los vínculos entre el plan de estudios y la sociedad y hace que el contenido académico sea más relevante para los estudiantes” (García-Peinado et al., 2020, p. 1).

De acuerdo con García-Peinado et al (2020), en el ApS, se invita a las instituciones y a sus docentes a pensar en qué estudiantes se quieren formar. Dicho de otra forma, se pretende que en lugar de pensar cómo aprender, se piense en qué aprender, qué hacer con lo que se aprende y cómo se puede beneficiar a otros.

Identificar lo anterior, para el profesor, docente o facilitador, también significa un reto, pues se trata de contribuir a la emancipación de los estudiantes mediante la participación. Para Sánchez y Abellán (2018), la función docente universitaria no se circunscribe tan solo a la formación de profesionales en conocimientos, sino también en la reflexión y formación de una serie de valores enfocados a la solución de

los problemas que aquejan a la sociedad. En este sentido, la responsabilidad social universitaria integra, por tanto, una serie de principios básicos como la solidaridad, la participación y la democracia, y se instala en una visión de conocimiento que combina los principios y valores humanos con los principios científicos que configuran las diferentes disciplinas académicas.

Por tal razón, la responsabilidad social universitaria debe responder a las demandas que la sociedad reclama. Por lo tanto:

[...] las instituciones de educación superior deberán brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia (UNESCO, 1998, p. 25).

Desde esta perspectiva, la formación integral de los estudiantes universitarios pasa inexorablemente por una concepción de la universidad que posibilite un encuentro con lo humano. “Es necesaria una universidad que ofrezca experiencias que contribuyan a un desarrollo humano y profesional en todas sus dimensiones” (Sánchez y Abellán, 2018, p. 198).

En este sentido, cobran relevancia los planteamientos del ApS. Esta estrategia implica la participación comunitaria y, al mismo tiempo facilita “que los alumnos puedan desarrollar sus competencias clave a través de la experiencia laboral y comprendan de

modo experiencial la educación para la ciudadanía es a través del aprendizaje-servicio” (Anette, 2000, p. 117), pues en gran medida, la formación académica impacta en las prácticas profesionales y, en ese sentido, “una de las mejores maneras de poner en práctica las teorías de la ciudadanía es a través del trabajo voluntario en comunidad” (QCA, 1998, p. 61).

Además, es necesario tomar en cuenta que, no se pretende una postura académica rígida, es decir, se reconoce que las teorías chocan con las realidades y, en función del aprendizaje experimentado, se pueden abrir rutas para nuevos conocimientos y, en estricto sentido, para la transformación académica que, desde una perspectiva cultural, pasaremos de la interacción e intercambio cultural, a la creación de nuevos espacios y conocimientos.

En este sentido el ApS es una herramienta educativa que puede incluir planes políticos (Deeley, 2016). En este sentido, habrá que mirar el ApS como a la espiral dialéctica, en la que el conocimiento teórico es importante, pero la práctica también (Anzieu y Martín, 1971). Si bien la tarea es servir, es decir, en el ejercicio de la intervención, el intercambio y la interacción con las personas de la comunidad, dotará a las y los estudiantes y a todos los participantes de herramientas para la construcción de ciudadanía y para la transformación de sus comunidades.

Además, como ya se ha venido mencionando, todo lo aprendido en el aula se

contrasta con el servicio que se brinda a las comunidades, se obtienen beneficios mutuos y aprendizajes significativos al servir también en términos de cumplir a la sociedad con ética.

Asimismo, es necesario puntualizar que el ApS dota de teorías, de prácticas y de experiencias a través de las cuales se busca la transformación de los entornos. Sin embargo, uno de los retos que ha enfrentado el ApS, es llegar a su institucionalización. Si bien, se ha expandido por América Latina, Europa y otros continentes, los casos en que las instituciones educativas lo han incorporado a sus planes de estudio, aún son pocas.

Andrew Furco y Barbara Holland (2004) señalan que el ApS logra la institucionalización cuando se convierte en una parte continua, esperada, valorada y legítima del núcleo intelectual y la cultura organizacional de la institución:

...en comparación con otras iniciativas educativas, el ApS presenta algunas características únicas que desafían las concepciones tradicionales de lo que significa “institucionalización”. Específicamente, la estructura multifacética del ApS, el marco filosófico multidisciplinario y los amplios impactos organizacionales requieren que los líderes institucionales piensen de manera diferente sobre por qué y cómo institucionalizar esta iniciativa educativa (p. 24).

Es en este sentido, lo que se pretende es apuntar para la institucionalización del

ApS, incluirlo en los planes de estudio fortalecerá en muchos sentidos a la universidad y en este caso al dinamismo de los programas de estudio, sean antiguos o de reciente creación. Sin embargo, debemos plantear que uno de los principales desafíos que encontramos para institucionalizar el ApS tiene que ver los intereses del sistema económico, que privilegia la formación de profesionistas para su incorporación en el mundo productivo, más que para la formación de profesionistas que se conecten con la sociedad y en la resolución de sus necesidades.

En síntesis, el ApS, además de fortalecer la perspectiva de construcción de ciudadanía, responsabilidad social universitaria, el servicio e intercambios entre estudiantes y miembros de las comunidades; fortalece también, el crecimiento de una pedagogía y metodología de enseñanza compleja, flexible y que se adapta a los lineamientos y necesidades de los diferentes contextos y realidades sociales.

Hasta aquí hemos presentado una breve revisión del surgimiento del ApS, sus bases conceptuales. Asimismo, vimos que si bien las iniciativas e investigaciones en el campo son muchas, sobre todo en países europeos, en América Latina aún son escasas y que el reto, más importante es lograr que las instituciones educativas promuevan la institucionalización del ApS en sus planes de estudio.

En el siguiente apartado presentaremos en primer lugar, algunas experiencias de ApS

que se han desarrollado en universidades mexicanas; en segundo lugar haremos un balance de las publicaciones de ApS que se producen en México y, finalmente, comentaremos acerca de las asociaciones de ApS que hay en este país.

## **Experiencias de ApS en algunas universidades mexicanas**

### *El caso de la Universidad de Monterrey (UDEM)*

En primer lugar presentaremos el proceso de institucionalización del ApS en la Universidad de Monterrey (UDEM). Esta experiencia de institucionalización ilustra de manera muy clara los diferentes procesos que se deben incluir para la institucionalización del ApS en una IES. La presentación la haremos con base en el artículo de López (2021) titulado: Institucionalización del aprendizaje-servicio en una universidad intercongregacional.

De acuerdo con López (2021) la UDEM fue fundada el 8 de septiembre de 1969 por cinco congregaciones religiosas. Se encuentra ubicada en la zona metropolitana de Monterrey. Su misión está enfocada a la mejora de las condiciones de vida de la comunidad de sus alrededores a través del servicio y la acción social. El objetivo de sus acciones es desarrollar una conciencia y responsabilidad social en los estudiantes, con la finalidad de generar una transformación social como respuesta a las problemáticas sociales, económicas y ambientales del país.

Los inicios de la aplicación del ApS en esta universidad se remontan al 2021. En esta fecha se inició la capacitación de 40 profesores de nivel licenciatura a cargo del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). El resultado de esta acción se concretó en la creación del área de ApS del Centro para la Solidaridad y la Filantropía (CESYF). En 2013, las preparatorias de la UDEM integraron el ApS como eje central en sus actividades de tutoría.

Durante el 2015, se diseñó un curso de ApS, su objetivo fue brindar al profesorado el conocimiento y las herramientas necesarias para el rediseño de los programas de sus asignaturas y su consecuente implementación. El impacto de este curso fue lograr que el ApS fuera considerado como uno de los cinco métodos de aprendizaje que se contemplan dentro del Modelo Pedagógico de la Universidad. Para el 2016, la estrategia fue informar a todos los alumnos de nuevo ingreso sobre la estrategia de ApS y cómo pueden promoverlo entre sus profesores.

En agosto del 2016, se forma el Comité del Programa de la Mejora de la Calidad (QEP por sus siglas en inglés) de Aprendizaje Servicio, el cual está integrado por un representante de cada una de las seis escuelas académicas, así como por el Centro de Innovación y Desarrollo y por el CESYF. El objetivo de este Comité fue supervisar que al menos dos cursos de cada programa académico se impartieran bajo la metodología de ApS y que todos los estudiantes desarrollasen e implementasen un proyecto desde el ApS.

López (2021) concluye:

Después de 9 años de impulsar el aprendizaje-servicio dentro de la UDEM, se ha logrado que más de 8,000 estudiantes hayan tomado al menos un curso bajo esta metodología, a través de 870 proyectos y 117 profesores, mismos que han logrado beneficiar a 330 organizaciones de la sociedad civil. Asimismo, el proceso se ha documentado en reportes anuales y se han hecho 12 contribuciones académicas en diferentes revistas científicas y se realiza de forma anual el Seminario de Aprendizaje en el Servicio Universitario (SASU) con la finalidad de ser un espacio de intercambio de experiencias y aprendizajes al interior de la universidad entre profesores, estudiantes y directivos en donde se realiza también un premio al mejor proyecto de investigación relacionado con la implementación de aprendizaje-servicio (López, 2021, p. 30).

***El caso de la Universidad Autónoma de Querétaro. El Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro, pionero en la sistematización de experiencias de proyectos ApS***

La metodología de proyectos a partir de la estrategia de ApS en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) ha sido impulsada recientemente. Pérez y Ochoa (2017), señalan que como parte de la línea de investigación sobre participación infantil y convivencia escolar, que se desarrolla en la Maestría en Educación para la

Ciudadanía y dentro de las actividades de mejora de la convivencia del Observatorio de la Convivencia Escolar de la UAQ se han documentado tres experiencias de APS, entre la que se encuentra el ApS como estrategia para la mejora de la convivencia y la formación de ciudadanías activas en escuelas secundarias de la Ciudad de Querétaro. Actualmente se desarrolla un programa piloto en 6 escuelas de nivel secundaria de la ciudad de Querétaro con el objetivo analizar el impacto de la metodología de proyectos de ApS en la convivencia escolar, así como en el compromiso social de las y los participantes. La población es de 400 estudiantes, con el acompañamiento de 53 docentes. El proyecto inició en 2017.

Cabe mencionar que el sitio de Observatorio de la Convivencia Escolar mantiene una sistematización continua de las actividades de investigación, así como de las publicaciones producidas en revistas indexadas, congresos y libros, que dicho sea de paso, mantiene una producción constante. Asimismo cuenta con una biblioteca electrónica que reúne las publicaciones más recientes en el tema de ApS.

### ***El caso de de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)***

En este apartado se presentan dos experiencias de trabajo con la estrategia ApS, que la UPAEP desarrolló, para resolver dos problemáticas: un desastre natural, el

sismo del 2017 y el segundo el desarrollo de estudiantes de bachillerato en riesgo.

De acuerdo con Roldán y Pérez (2020) en UPAEP el ApS está cimentado en los Sistemas Académicos de Pertinencia Social (SAPS) y el Modelo de Liderazgo Transformador.

Los SAPS promueven el “trabajo colaborativo interdisciplinario para abordar las problemáticas sociales desde la docencia, la investigación y la vinculación”, y el Liderazgo Transformador está “centrado en el compromiso de promoción del bien común, impulsado por un espíritu de lucha para la transformación de aquellas realidades sociales contrarias a la dignidad humana y caracterizado por una preparación profesional de alto nivel, un sentido humanista y un espíritu de servicio” (p. 92).

Es por ello que se considera al ApS es una herramienta congruente con las prácticas de la UPAEP en sus procesos formativos. El ApS en la universidad se ha logrado implementar desde el área, que ellos definen como cocurricular a través de diferentes programas y proyectos.

### ***Proyecto de acompañamiento en la reconstrucción social***

Este proyecto surgió como respuesta a los desastres ocasionados por los sismos de septiembre de 2017. La UPAEP decidió enfocarse formalmente en 2 comunidades: San Francisco Xochiteopan y Tepapayeca.



Se organizaron brigadas de apoyo para la remoción de escombros, demolición de casas, apoyo en centros de acopio comunitarios, y diagnósticos de salud. Las brigadas estuvieron integradas por estudiantes de diferentes disciplinas. Como resultado del trabajo en las comunidades, profesores y alumnos de arquitectura decidieron modificar sus proyectos académicos para ese ciclo escolar y realizaron propuestas de construcción de viviendas con materiales regionales.

Para llevar a cabo este proyecto, en primer lugar, se crearon lazos de confianza entre estudiantes y comunidad. El Comité de Construcción de la comunidad de Tepapayeca, se reunió en la UPAEP para conocer de voz de los estudiantes las propuestas de vivienda con materiales regionales que habían generado.

Los estudiantes estaban atendiendo una necesidad real y a la vez aplicaban sus conocimientos de la carrera. Pero más aún, la gente de la comunidad se llevó la inquietud y posteriormente despertó el interés por aplicar algunas de las técnicas que los estudiantes propusieron en sus proyectos (Roldán y Pérez, 2020, p. 94).

A partir de enero de 2018 inició la construcción en la comunidad de Tepapayeca, además de estudiantes de Arquitectura, se incorporaron estudiantes Ing. Biónica, Ing. Electrónica, Ing. Biotecnología, Ing. Civil, Ing. Química, Ing. Diseño Automotriz, Lic. Inteligencia de Negocios, Lic. Contaduría, entre otras.

Durante un año los estudiantes junto con personas de la comunidad han construido una vivienda con técnicas de bioconstrucción, logrando desarrollar una serie de competencias personales y sociales de manera importante: desde la planeación, el conocimiento de la realidad, el trabajo en equipos multidisciplinarios, hasta la reflexión sobre el impacto social que generan sus acciones (Roldán y Pérez, 2020, p. 94).

A lo largo de este proceso de construcción, se establecieron alianzas importantes entre la universidad y la comunidad, y también con otras organizaciones y fundaciones que están trabajando en la zona, que han visto cómo ha sido el trabajo colaborativo y de servicio de los estudiantes, al grado que desean que se replique el modelo en otras familias de la comunidad (Roldán y Pérez, 2020).

### *Proyecto Jóvenes x Jóvenes*

La UPAEP busca alcanzar su misión de formar líderes que transformen la sociedad. El proyecto tiene como objetivo “contribuir al desarrollo personal, académico y social de estudiantes de bachillerato en zonas urbanas marginadas a través una estrategia de intervención de jóvenes universitarios” (Roldán y Pérez, 2020, p. 96). Participan estudiantes de las carreras de Administración de empresas, Contaduría, Mercadotecnia, Medicina Veterinaria, y Diseño Gráfico y Digital.

Este proyecto ha impactado en 300 estudiantes de bachillerato, y 23 estudiantes universitarios de servicio social a lo largo de 2 años de trabajo; impulsa aprendizajes, el desarrollo personal, social y comunitario de jóvenes de zonas marginadas.

### *El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México*

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) es una de las diez más importantes del país. Esta institución entiende al ApS como una metodología que permite definir a una comunidad académica como agente de cambio social (Mora, 2021).

De acuerdo con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial de la UAEM:

El egresado tiene los conocimientos, las habilidades y actitudes que se rigen por un sentido ético, estético y humanista para la generación de objetos tridimensionales y desarrollo de proyectos de diseño eficientes e innovadores, con enfoque sustentable que mejoren la calidad de vida de la sociedad (UAEM, 2015, p. 68).

Para el logro de este perfil algunos programas educativos de la licenciatura han adoptado la estrategia ApS para alcanzar la formación del egresado. Particularmente, la unidad de aprendizaje que ha adoptado esta estrategia es la de Proyectos de Diseño Industrial la cual se implementa en los úl-

timos semestres. La experiencia que se ha tenido hasta este momento muestra que al desarrollar adecuadamente el ApS empleando la interacción social para detectar necesidades y establecer nuevas propuestas y conceptos basados en la cultura de la comunidad se garantiza la adquisición de la competencia de innovación social. Para los objetivos de esta unidad de aprendizaje, el ApS posibilita la elaboración de proyectos académicos de diseño industrial viables y factibles que coadyuven al desarrollo local, regional o nacional (Mora, 2020).

### *Programa "Adopta a un amig@"*

Peraj es un programa nacional en el que jóvenes universitarios fungen como mentores y se convierten en un modelo positivo a seguir para las niñas y niños en condiciones vulnerables, apoyándolos y motivándolos para desarrollar su máximo potencial. El Programa busca que por medio de una relación significativa y personalizada entre el estudiante universitario y el niño se fortalezcan en el menor: su autoestima, sus habilidades sociales, sus hábitos de estudio, amplíe su cultura general y sus horizontes (Peraj.org).

Los estudiantes universitarios toman la figura de mentor y modelo positivo para las niñas y niños en condiciones vulnerables, y es su función es motivarlos para desarrollar su potencial. El programa brinda apoyo emocional, desarrolla hábitos de estudio, fortalece su autoestima y sus habilidades sociales. El estudiante universitario se

aboca a enriquecer sus experiencias, a ampliar sus horizontes y objetivos para contrarrestar la deserción escolar y contribuir a que culminen la educación primaria.

Actualmente Peraj se encuentra activo en más de 20 países: Alemania, Nigeria, Irlanda del Norte, Chile, Kenia, Palestina, Francia, Uruguay, Argentina, Nueva Zelanda, Islandia, China, México, Brasil, Gran Bretaña, Hungría, Australia, Singapur, Holanda, Filipinas, Suecia, Bulgaria. En México inició en 2003 a cargo de la UNAM como coordinadora del programa. Participan en este programa 55 IES.

De acuerdo con González-Alonso, Ochoa-Cervantes y Guzón-Néstor (2022):

En la revisión de ApS en México, existe carencia en la sistematización de experiencias, tanto de servicio social como de ApS en las IES. Si partimos de que la sistematización permite ordenar y clasificar las experiencias, para comprobar su planificación, definición y dimensiones de actuación, para aprender de los aciertos y errores, y así construir aprendizajes y mejorar las prácticas. Para poder dar cuenta de la mejora a partir de la introducción de esta metodología de ApS que, si bien tiene una larga tradición, al parecer no ha permeado en las propuestas de innovación pedagógica de las IES (p.85).

Hasta aquí presentamos algunas experiencias de ApS en IES, la selección se hizo en función de la presencia que tienen, de su impacto en el ámbito educativo y social, así como de la sistematización de experiencias y de la actualidad de sus resultados. A con-

tinuación presentaremos una recopilación de las publicaciones del tema de ApS en México.

## **La producción científica de ApS en México**

Con la finalidad de tener una visión sistematizada de la producción de conocimiento a partir de la estrategia de ApS en México, se procedió a hacer una búsqueda en diferentes bases de datos. A continuación se hace una descripción de las búsquedas realizadas. El protocolo para la recopilación de los artículos fue realizado de la siguiente forma:

1. Elaborar la cadena de búsqueda. Para esta investigación se construyó la siguiente cadena de búsqueda estructurada con base en el término ApS relacionándolo con la “educación superior” y “universidad” y en inglés “Learning Service”, “Service-learning”, “Higher Education”, “University”.
2. Identificar las fuentes de información: la búsqueda se enfocó en las siguientes bases de datos bibliográficas más relevantes en el campo de la investigación y la ciencia: Web of Science (WOS), Scielo (Scientific Electronic Library Online), ERIC (Base de Datos Especializada en Educación), Redalyc (Red de revistas científicas de Acceso Abierto), IRESIE (Base de Datos especializada en Educación).

3. Seleccionar todos los campos de búsqueda mediante la opción All fields (todos los campos) en ambas bases de datos (título, resumen, palabras clave, etc.).
4. Establecer criterios de inclusión: se llevó a cabo una clasificación basada en los siguientes cuatro criterios: en primer lugar, siguiendo el criterio lingüístico, se recopilaron únicamente artículos y comunicaciones en inglés y en español. En segundo, ateniéndose al criterio temporal, se incluyeron artículos y comunicaciones publicadas entre 2000 al 2021. En tercer lugar, según el criterio temático, bajo el que se establece el área de aplicación y las diversas ciencias relacionadas con este estudio, se buscaron investigaciones relacionadas con instituciones universitarias dentro de las áreas de ciencias sociales, arte y humanidades.

Los resultados muestran que la producción científica en el tema es muy escasa en México. No obstante lo anterior, en una revisión hecha por el Comité de Investigación de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio México (2021) encontraron 25 publicaciones cuyos temáticas versan en: innovación educativa, vulnerabilidad social, impacto del ApS en los estudiantes, voluntariado universitario, ciudadanía. Las universidades que participan son la Universidad de Monterrey (UDEM), la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asimismo, es importante mencionar que hubo un incremento en la producción en los tres últimos años (Ver Tabla 2).

Los resultados muestran que la producción científica en el tema es muy escasa en México. No obstante lo anterior, en una revisión hecha por el Comité

**Tabla 1. Publicaciones resultantes de la búsqueda**

Núm	Año	Título	Autoría
1	2013	Aprendizaje-servicio en México: Participación solidaria en pro de la equidad de Género	Angélica Quiroga Garza
2	2016	Aprendizaje y servicio: una forma de vincular docencia, investigación y servicio. Experiencia en la UAM-Xochimilco, México	María Isabel Arbesú García, Gustavo Ruiz Lang
3	2019	El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar	Azucena Ochoa Cervantes, Luis Pérez Galván
4	2021	El aprendizaje-servicio, un detonante de la reflexión ética del profesionista	Gabriela Monforte-García, Guadalupe Arredondo-Trapero

*Nota. Elaboración propia*

**Tabla 2. Recopilación bibliográfica realizada por el Comité de Investigación de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio (México, 2021)**

	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Institución</b>	<b>Referencia</b>
1	Carlos Alberto Chavez Nava Treviño, Carlos Alejandro Ramírez Paredes, Mariana Berenice Alvarado De la Rosa, Cristina Fernanda Guzmán Siller	Comuna: diseño participativo como estrategia para fomentar la participación del espacio y la usabilidad del producto	UDEM	Chaveznavá, C., Ramírez, C., Alvarado, M. y Guzmán, F. (2019). Comuna: diseño participativo como estrategia para fomentar la participación del espacio y la usabilidad del producto. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio</i> , NO. 8. 81-89. <a href="https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362179">https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362179</a>
2	Omar Alejandro Rangel Selvera, Roberto Antonio De Lira Ortega, Alfredo Torres Rodríguez, Rogelio David Cervantes Madrid	Formación de cuidadores del adulto mayor en la comunidad.	UDEM	Rangel, O., De Lira Ortega, R., Torres Rodríguez, A. y Cervantes Madrid, R. (2019) Formación de cuidadores del adulto mayor en la comunidad mediante la metodología de aprendizaje-servicio. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio</i> , NO 8. 90- 95 <a href="https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362186">https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362186</a>
3	Agarzelim Álvarez Milán, María Elena Villarreal Arce	Integración Interdisciplinaria en el Aprendizaje-Servicio: Un modelo para la gestión de proyectos en la educación superior.	UDEM	Álvarez, A. y Villarreal, M. (2019). Integración Interdisciplinaria en el Aprendizaje-Servicio: Un modelo para la gestión de proyectos en la educación superior. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio</i> , NO. 8. 96- 105. <a href="https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362187">https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362187</a>
4	Beatriz Isabel Gómez García	Aprendizaje en el servicio desde la animación sociocultural.	UDEM	Gómez, I. (2019). Aprendizaje en el servicio desde la animación sociocultural. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio</i> , NO. 8 106- 116. <a href="https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362188">https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362188</a>
5	Adris Díaz Fernández	Morfología de un pensamiento. Aprender, desaprender y reaprender.	UDEM	Díaz, A. (2020). Morfología de un pensamiento. Aprender, desaprender y reaprender. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio</i> , NO 9 <a href="https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.1">https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.1</a>

	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Institución</b>	<b>Referencia</b>
6	María del Consuelo Jiménez Fernández	Aprendiendo a través de la enseñanza: programa enfocado a la enseñanza de la lógica de programación desde etapas tempranas en escuelas públicas apoyado por aprendizaje-servicio.	UDEM	Jiménez, M. (2019). Aprendiendo a través de la enseñanza: programa enfocado a la enseñanza de la lógica de programación desde etapas tempranas en escuelas públicas apoyado por aprendizaje-servicio. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio</i> , NO. 8. 117. <a href="https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362189">https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362189</a>
7	Eduardo Rocha Núñez, David Montaña Benavides, Alejandro Luis González	El soporte legal a proyectos de emprendimiento social a través del aprendizaje-servicio.	UDEM	Rocha Núñez, E., Montaña Benavides, D. y Luis González, A. (2019). El soporte legal a proyectos de emprendimiento social a través del aprendizaje-servicio. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio</i> NO. 8. 128-3. <a href="https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362190">https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/362190</a>
8	Benilde García Cabrera	Manual de investigaciones para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos	UNAM	García, B. (2009). Manual de investigaciones para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos. <i>DIDAC N 56-57. 82-84.</i> <a href="http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=3&amp;id_articulo=56">http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=3&amp;id_articulo=56</a>
9	Miguel Angel Márquez Zárate, Adriana Reynaga Morales, Luis Navarro Ardoy	La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: experiencias de investigación. Volumen I	UNAM	Márquez, M., Reynaga, A y Navarro, L. (2019). La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: experiencias de investigación. Volumen I. 1a edición (2019). <a href="https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/viewFile/19112/21576">https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/viewFile/19112/21576</a>
10	Miguel Angel Márquez Zárate, Adriana Reynaga Morales, Luis Navarro Ardoy	La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: experiencias de investigación. Volumen II	UNAM	Márquez, M., Reynaga, A y Navarro, L. (2019). La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: experiencias de investigación. Volumen II. 1a edición (2019). <a href="https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/viewFile/19112/21576">https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/viewFile/19112/21576</a>

	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Institución</b>	<b>Referencia</b>
12	Daniel Hernández	La experiencia de aprendizaje-servicio virtual español En vivo y su contribución a la mejora del enfoque y la competencia interculturales	UNED, México	Hernández, D. (2019) La experiencia de aprendizaje-servicio virtual español En vivo y su contribución a la mejora del enfoque y la competencia interculturales. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio NO. 8.</i> 139-149. <a href="https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2019.8.9">https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2019.8.9</a>
13	Denys Serrano Arenas, Azucena Ochoa Cervantes	El aprendizaje servicio como potenciador de la educación inclusiva en la educación primaria	UAQ	Serrano, D. y Ochoa, A. (2019). El aprendizaje servicio como potenciador de la educación inclusiva en la educación primaria. <i>Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio NO. 7.</i> 37-54. <a href="https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2019.7.3">https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2019.7.3</a>
14	Lilia López Arriaga y Marcela Romero- Jeldres	ApS en la Educación superior: la formación práctica de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas en el Centro Interdisciplinario de Atención Educativa de la UABC	U.A.Baja California, UDEM	López, L. y Romero- Jeldres, M. (2019). ApS en la Educación superior: la formación práctica de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas en el Centro Interdisciplinario de Atención Educativa de la UABC. <i>Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio NO. 7.</i> 112-121. <a href="https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2019.7.7">https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2019.7.7</a>
15	Leticia Ivonne López	Aprendizaje servicio en la implementación de política pública para la infancia	UDEM	López, L. (2018). Aprendizaje servicio en la implementación de política pública para la infancia. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio NO. 5.</i> 1-11. <a href="https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.5.1">https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.5.1</a>
16	Azucena Ochoa, Evelyn Diez-Martínez	Ideas de niñas y niños acerca de su participación: su importancia en los proyectos de aprendizaje servicio	UAQ	Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2017). Ideas de niñas y niños acerca de su participación: su importancia en los proyectos de aprendizaje servicio. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio NO. 4.</i> 46-51. <a href="http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/APS/Ochoa_">http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/APS/Ochoa_</a>

	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Institución</b>	<b>Referencia</b>
17	Alexandro Escudero Nahón, Azucena Ochoa Cervantes	Metodología alternativa para la aplicación del aprendizaje servicio en la educación básica	UAQ	Escudero, A. y Ochoa, A. (2016). Metodología alternativa para la aplicación del aprendizaje servicio en la educación básica. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio NO. 2.</i> 95-110.
18	Mariana Yazmin Damian Alvarado	Aprendizaje-servicio durante la Pandemia Covid-19. ¿es posible el ApS a distancia?: Relatoría del Webinar Aprendizaje-Servicio de PALECH	UNAM	Damián, M. (S/F). Aprendizaje-servicio durante la Pandemia Covid-19. ¿es posible el ApS a distancia?: Relatoría del Webinar Aprendizaje-Servicio de PALECH. <i>UNAM.</i>
19	Leslie Reyes Recillas	Estrategia didáctica para el tema de "Impacto y deterioro ambiental como consecuencia del aumento de la población", apoyada en la ética ambiental y el aprendizaje basado en el servicio comunitario para el bachillerato.	UNAM	Reyes, L. (2018). Estrategia didáctica para el tema de "Impacto y deterioro ambiental como consecuencia del aumento de la población", apoyada en la ética ambiental y el aprendizaje basado en el servicio comunitario para el bachillerato. <i>UNAM.</i> <a href="https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000783371">https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000783371</a>
20	Mariana Yazmin Damian Alvarado	Aprendizaje-Servicio en la IBERO: Entrevista con la maestra María José Minakata.	UNAM	Damián, M. (S/F). Aprendizaje-Servicio en la IBERO: Entrevista con la maestra María José Minakata. <i>Blog AYSS UNAM.</i> <a href="https://ayssunam.wordpress.com/2021/03/19/aprendizaje-y-servicio-solidario-en-la-ibero/">https://ayssunam.wordpress.com/2021/03/19/aprendizaje-y-servicio-solidario-en-la-ibero/</a>
21	Andrés Gamboa	Formación en Responsabilidad Pro-Social: Caminos Latinoamericanos de una innovación curricular.	Proyecto Alfa III-SPRING, Comisión Europea	Gamboa, A., Jiménez, M., Jiménez, G. y Lombardo, P. (2014). Formación en Responsabilidad Pro-Social: Caminos Latinoamericanos de una innovación curricular. <i>Proyecto Alfa III - SPRING.</i>
22	Angélica Quiroga Garza	Aprendizaje-Servicio en México: participación solidaria en pro de la equidad de género. Revista internacional de educación para la justicia social.	UDEM	Quiroga, A. (2013). Aprendizaje-Servicio en México: participación solidaria en pro de la equidad de género. <i>Revista internacional de educación para la justicia social.</i> <a href="https://repositorio.uam.es/handle/10486/660357">https://repositorio.uam.es/handle/10486/660357</a>



	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Institución</b>	<b>Referencia</b>
23	Azucena Ochoa Cervantes y Luis Manuel Pérez Galván	El aprendizaje-servicio (ApS) como estrategia para educar en ciudadanía.	UAQ	Ochoa, A. y Pérez, L. (2017). El aprendizaje-servicio (ApS) como estrategia para educar en ciudadanía. <i>Alteridad. Revista de Educación</i> , vol. 12 (2), 175-187 <a href="https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04">https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04</a>
24	Azucena Ochoa Cervantes y Luis Manuel Pérez Galván	El aprendizaje Servicio (ApS) como estrategia expansiva y transformadora.	UAQ	Ochoa, A. y Pérez, L. (2017). El aprendizaje-servicio (ApS) como estrategia para educar en ciudadanía. <i>Alteridad. Revista de Educación</i> , vol. 12 (2), 175-187. <a href="https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04">https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04</a>
25	Veronica Sierra, M.L., Martínez-Maldonado, Victoria Flores, Sandra Álvarez, Alejandra Montes.	Experiencia de aprendizaje-servicio solidario: envejecimiento saludable y medio ambiente.	FESZ, UNAM	Sierra, V., Martínez-Maldonado, M., Flores, M., Álvarez, S. y Montes, A. (2021). Experiencia de aprendizaje-servicio solidario: envejecimiento saludable y medio ambiente. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio</i> , 11, 104-116. DOI10.1344/RIDAS2021.11.7 <a href="https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/34836">https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/34836</a>

*Nota. Elaboración a partir de Recopilación bibliográfica realizada por el Comité de Investigación de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio (México, 2021).*

de Investigación de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio México (2021) encontraron 25 publicaciones cuyos temáticas versan en: innovación educativa, vulnerabilidad social, impacto del ApS en los estudiantes, voluntariado universitario, ciudadanía. Las universidades que participan son la Universidad de Monterrey (UDEM), la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asimismo, es importante mencionar que hubo un incremento en la producción en los tres últimos años (Ver Tabla 2).

Por último es importante mencionar que México está incorporado a la Red

Iberoamericana de Aprendizaje Servicio (REDIBAS). El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) fundó y coordina la Red Latinoamericana (REDLA) la cual inició sus actividades el 29 de octubre de 2005. Está compuesta por más de 90 organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, Universidades y organismos regionales de América Latina y el Caribe, Estados Unidos, España y Portugal.

Hay que mencionar, además que México participa con la Red Mexicana de Aprendizaje Servicio, que en este momento está integrada por las siguientes instituciones: Universidad Nacional Autónoma

de México, Universidad Iberoamericana, Tecnológico de Monterrey, Colegios Maristas de México Central, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad de Monterrey.

### **Conclusiones**

A lo largo del este capítulo, hemos podido constatar que el desarrollo del ApS en México ha sido lento en comparación con los alcances que ha tenido en Europa o en algunos países sudamericanos como Argentina y Chile. La producción científica también ha sido restringida, no obstante, las experiencias que hemos presentado en este texto muestran el impacto de esta estrategia en la formación de los estudiantes y en la resolución de las necesidades

sociales que las comunidades demandan en momentos de crisis.

Ante la situación actual por la que estamos atravesando, consideramos que es fundamental retomar los resultados que se tienen hasta el momento en México a partir de la aplicación del ApS con la mira de robustecer la formación profesional en las universidades, al mismo tiempo de responder a las necesidades que son apremiantes para la sociedad en su conjunto.

La sistematización que la UNAM, la UAQ y la UDEM vienen realizando en esta materia en conjunto con la Asociación Mexicana de Aprendizaje Servicio representa todo un bagaje para todos aquellos que queremos dar un giro epistemológico a la educación y para colaborar en una formación más sólida y comprometida con las necesidades de la sociedad.

## Referencias

Advisory Group on Citizenship. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*.

Anette, J. (2000). Education for Citizenship, Civic Participation and Experiential and Service Learning in the Community. En Lawton, D., Cairns, J. and Gardner, R. (Ed.) *Education for Citizenship*, 77-92.

Anzieu, D. y Martin, Y. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Kapelusz.

Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea Ediciones.

Furco, A. y Holland, B. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. En Langseth, M., Plater, W. y Dillion, S. (Eds.). *Public Work and the Academy* (23-40). Anker.

García-Peinado, R., Cerrillo, C., & Lázaro Cayuso, P. (2020). Avances en el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid. *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global*.

González-Alonso, F., Ochoa-Cervantes, A. y Guzón, L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. *Alteridad*, 1(17), 76-88.

Halsted, A. (1998). *Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio*. En Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”. República Argentina.

Jabif, L. y Castillo, M. (2005). *Proyecto Aprendiendo Juntos. Una experiencia de Aprendizaje Servicio*. Centro de Voluntariado del Uruguay.

Kendall, J. (1990). Combining service and learning. A resource book for community and public service. *Raleigh, national Society for Internships and Experiential Education*, (2).

López, L. (2021). Institucionalización del aprendizaje-servicio en una universidad intercongregacional. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 12, 24-34.

Mora, A. (2021). El aprendizaje servicio como una propuesta educativa del diseño industrial para la innovación social. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22).

Perag. (09 marzo 2022). *ProgramaPeraj. Adopta un amig@*. <https://www.peraj.org/>

Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía 1. *Alteridad. Revista de educación*, 12(2), 175-187.

Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

Rego, M., Losada, A. y Moledo, M. (2016). El aprendizaje-servicio en la educación superior: una vía de innovación y de compromiso social. *Educacion y diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 10(2), 17-24.

Roldán, L. y Pérez, R. (2020). Aprendizaje Basado en Servicio. En Sánchez, M. y Morales, A. *Metodologías y Prácticas para la Generación de Experiencias Significativas* (86-101).

Sánchez, M. y Abellán, P. (2018). El aprendizaje servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios. *Edetania. Estudios y propuesta socio educativas*, (53), 185-202.

Stanton, T. (1990). Service Learning: Groping Toward a Definition. In Kendall, J. Associates, *Combining Service and Learning*, *Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education* (2).

Tapia, N. (1998). *La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario”*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

Tapia, M. (16-18 de noviembre de 2009). *Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina*. [Ponencia]. Seminario Internacional “Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario”. Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid.

Tapia, M. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje servicio”: Una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, revista científica*, 3(5), 23-43.

Tapia, M. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo: ¿De qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de pedagogía*, 450, 54-46.

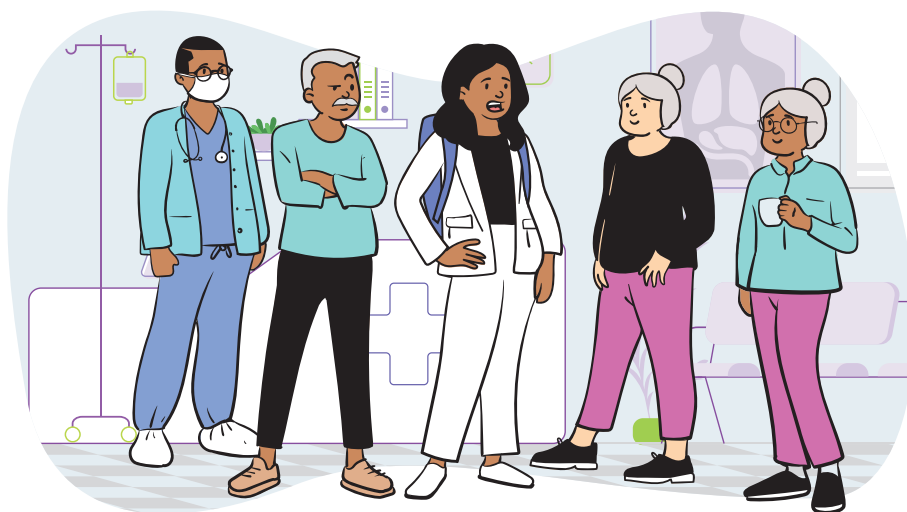
Universidad Autónoma del Estado de México. (2015). *Plande Estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial*. UAEM.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Informe final.

## Capítulo V

# Desarrollo de un modelo de intervención comunitaria para personas envejecidas en contextos virtuales. Aportaciones desde el Aprendizaje Servicio frente a la pandemia

*Marissa Vivaldo-Martínez  
María de la Luz Martínez-Maldonado*



## Introducción

Desde el inicio de la pandemia ocasionada por COVID-19, la principal estrategia propuesta por los gobiernos nacionales para su control y mitigación fue el confinamiento voluntario. Debido a la información emitida por la Organización Mundial de la Salud en la que se señalaba que las personas envejecidas eran espacialmente vulnerables a

desarrollar complicaciones por el virus, en la mayor parte del mundo se establecieron medidas mucho más severas para reducir la movilidad de este grupo etario. Dichas acciones generaron entre otras cosas, aislamiento y falta de conexión social, surgiendo así la necesidad de echar mano de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para aminorar el riesgo de soledad, desamparo, falta de espacios

de participación social, falta de acceso a la información, a servicios, entre otros.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) ha señalado que la aplicación del aprendizaje a lo largo de la vida puede ser la característica clave de las respuestas educativas locales eficaces a la pandemia. A pesar de tener poco control sobre la educación formal, muchos espacios han conseguido alinear tres modalidades de aprendizaje: formal, no formal e informal, reconociendo su valor y potencial durante la crisis (UNESCO, 2020). En este sentido, el uso de las tecnologías, sumado a estrategias de educación no formal de adultos y el Aprendizaje Servicio (ApS), han dado cuenta de su utilidad para dar respuesta a problemas concretos de grupos de personas envejecidas en diferentes espacios y, al mismo tiempo, garantizar la formación de estudiantes de pregrado.

Sin embargo, la inclusión tecnológica de las personas envejecidas es una deuda pendiente de la sociedad y de las instituciones, pues, el uso de tecnología y su apropiación, están relacionadas con condiciones económicas, educativas, culturales, geográficas, motivacionales e incluso con capacidades funcionales, esto es, el uso de tecnologías está mediado por desigualdades e inequidades sociales.

Existen diferentes variables que responden tanto a condiciones estructurales como a otras que se han ido construyendo a lo largo del ciclo vital, que determinan,

intervienen o explican la relación con las tecnologías, las motivaciones, tipos de uso y formas de apropiación (Casamayou y Morales, 2017). La evidencia señala que, en el mundo, las personas mayores tienen un menor acceso a las tecnologías respecto a otros grupos etarios. Específicamente en nuestra región, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), señala que el uso de Internet de las personas de 15 a 29 años era más de siete veces superior al de las personas mayores en El Salvador y Honduras, ocho veces superior en México y casi nueve veces superior en el Ecuador (CEPAL, 2019).

De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUITH) 2019, en México hay 80.6 millones de usuarios de internet, lo que representa el 70.1% de la población de 6 años y más y los tres principales medios para la conexión de usuarios a internet fueron celular inteligente (Smartphone), con un 95.3%; computadora portátil con 33.2% y computadora de escritorio con 28.9%. Los resultados también señalan que 9.8% de los usuarios de internet tienen 55 años o más y, de este total, 51.6% son hombres y 48.4% son mujeres (INEGI, 2020).

Casamayou y Morales (2017) señalan que la inclusión digital es una dimensión transversal para la integración social e implica apropiación de las tecnologías, es decir, que personas y colectivos las incorporen, de acuerdo con sus propias necesidades e intereses produciendo transformaciones

en la vida cotidiana. Además, se ha señalado que la apropiación de las tecnologías en las personas envejecidas, cuando se da de forma sencilla y entre iguales, puede favorecer la independencia, la reducción del estrés y el tiempo de desplazamiento, pero además, permite generar conexiones sociales en un sistema social más amplio, pues permite mejorar el contacto con amigos y familia e intensifica las relaciones intergeneracionales (McCabe et al, 2020).

Durante la pandemia se han desarrollado e implementado respuestas sociales para intentar disminuir la soledad y el aislamiento de las personas mayores, por ejemplo, el contacto a través de redes sociales, como Facebook, Twitter o WhatsApp, buscando favorecer la conversación entre familiares y vecinos y, se ha demostrado que el uso de estas herramientas podría crear un sentido de pertenencia entre aquellos que son capaces de utilizar estas tecnologías (Brooke & Jackson, 2020). Pero como se ha señalado, la gran mayoría de las personas envejecidas no cuentan con esta posibilidad, pues no tienen acceso internet, desconocen el uso de dispositivos o simplemente no cuentan con ellos. ¿Qué hacer frente a esta exclusión?

Por lo anterior, este capítulo tiene como objetivo presentar una propuesta de modelo de intervención comunitaria para personas envejecidas en contextos virtuales. En primer lugar, se presentan las características que un proyecto ApS posee y cómo ellas fueron adaptadas al modelo virtual, enseguida se presenta el modelo y se describe

cada una de las etapas y actividades que se desarrollan. Finalmente se presentan algunas conclusiones.

### **Modelo de Intervención Comunitaria para Personas Envejecidas en Contextos Virtuales (MICPECV)**

Desde el 2015, la UNESCO destacaba la importancia de crear o reforzar las estructuras institucionales adecuadas, como los centros de aprendizaje comunitario, que no son solo centros de formación o educación, sino establecimientos donde se reúnen y difunden información y recursos relacionados con la comunidad local y donde se cultiva una visión de futuro para el desarrollo de esas comunidades (UNESCO, 2020a). En ese sentido, la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento (LDCE), a partir de experiencias relacionadas con la Investigación-Acción Participativa y el ApS, había construido espacios comunitarios con personas envejecidas de diferentes zonas del estado de Tlaxcala en México, fundamentadas en un trabajo frente a frente en las comunidades que respondía a lo establecido en su Plan y Programas de estudio; contemplando actividades prácticas para la formación de las y los estudiantes de licenciatura en las etapas básica, intermedia y avanzada de su formación.

La pandemia obligó a suspender por completo las actividades presenciales y con ello, a reformular las formas de in-



intervención que permitiesen, por un lado, garantizar el desarrollo de conocimientos y habilidades prácticas de los estudiantes y por el otro, establecer mecanismos para dar continuidad a las actividades de servicio que se habían logrado construir en el ámbito comunitario.

En el caso de la LDCE, entendemos al desarrollo comunitario como un campo de conocimiento que estudia las relaciones comunitarias y busca promover, a partir de un enfoque multidisciplinario, la participación de los miembros de una comunidad en el análisis de su situación y en la autogestión de soluciones a sus necesidades, todo ello mediante la movilización de sus propios recursos, la potenciación de las capacidades de las personas y de su capital cultural para generar un empoderamiento individual y colectivo. Hay que mencionar, además, que en la LDCE se entiende que las relaciones también existen en contextos virtuales, por lo que se consideró la pertinencia de desarrollar un modelo de intervención en dichos escenarios para lograr el objetivo de que las comunidades adquieran dominio de su realidad, que controlen y gestionen sus problemáticas comunes y que establezcan las condiciones para generar entornos con condiciones favorables de vida para sus miembros actuales y para las generaciones futuras (González, 2019).

El modelo se pensó incluyente, entendiendo que a partir del ApS es posible sumar a personas y grupos de mayores que han sido tradicionalmente excluidos. No obstante, la pobreza, la brecha tecnológica y

el edadismo son los principales retos que debe enfrentar su operación. A pesar de esta situación, es necesario plantear opciones que recuperen las necesidades reales de las personas mayores, identificar los liderazgos, las potencialidades y, escuchar sus voces, para que al mismo tiempo se realicen acciones para reforzar los espacios de participación que tienen, y donde no existen, contribuir en su construcción.

Considerando que todo proceso de intervención comunitaria incluye un diagnóstico, una fase de planeación, un diseño y ejecución de intervención y el seguimiento y evaluación de las acciones comunitarias y frente a la realidad de la pandemia, se desarrolló un Modelo de Intervención Comunitaria para Personas Envejecidas en Contextos Virtuales (MICPECV), basado en el ApS.

*Objetivos establecidos en el Modelo en cuanto al aprendizaje de los estudiantes.*

- Analizar los procesos intencionales de cambio a través de mecanismos participativos tendientes al desarrollo de recursos de la población, al desarrollo de organizaciones comunitarias autónomas, a la modificación de las representaciones de su rol en la sociedad y sobre el valor de sus propias acciones, para ser activo en la modificación de las condiciones que las marginan y excluyen.
- Estructurar el programa de intervención a través de los aportes metodológicos de la planeación

participativa para el fomento de la implicación de las personas que envejecen.

- Desarrollar un proyecto de intervención comunitaria en escenarios virtuales.
- Evaluar el proyecto comunitario, de manera ética y responsable, para determinar el impacto de la intervención y establecer estrategias que propicien la mejoría en la calidad de vida de las personas que envejecen y la transformación social.

#### *Objetivos de investigación.*

- Mejorar el aprendizaje y la formación de los alumnos en materia de intervención comunitaria, a partir de la estrategia pedagógica de ApS.
- Mejorar y favorecer el desarrollo de las personas de la comunidad, particularmente de las que están en proceso de envejecimiento.
- Fortalecer y mejorar servicios y programas gubernamentales destinados a la incentivación de las distintas áreas del desarrollo comunitario.
- Favorecer la transferencia de conocimiento en la construcción de ciudadanía de los alumnos, docentes y de los miembros de las comunidades, particularmente de las personas envejecidas.

Áreas curriculares involucradas.

- Formación Grupal, Análisis y Diagnóstico de la Comunidad
- Planeación Participativa para el Desarrollo Comunitario
- Intervención Comunitaria
- Evaluación y Seguimiento de Proyectos Comunitarios

#### *Vinculación con el Perfil profesional*

El egresado de la LDCE, tendrá una formación interdisciplinaria, lo que le permitirá una visión integradora y compleja del proceso de envejecimiento, con perspectiva de género e interculturalidad, para el impulso de proyectos comunitarios y de investigación que lo lleven a proponer soluciones a los retos que se desprenden del acelerado envejecimiento de la población mexicana.

#### *El egresado tendrá las siguientes actitudes:*

- Actuar con responsabilidad y llevar a cabo una práctica profesional ética y humanística en el campo del desarrollo comunitario, gestión social, promoción de la salud y educación con personas en proceso de envejecimiento.
- Respetar los valores humanos y sociales de las personas en proceso de envejecimiento.

- Difundir la importancia de la educación a lo largo de la vida.

## **Ejecución**

Para la ejecución del Modelo se propone:

Establecimiento de alianzas institucionales. Para la ejecución del proyecto se pretende establecer alianzas con organizaciones de jubilados y pensionados, así como de grupos de personas adultas que trabajan de forma independiente. Se planea vincularse con el municipio y con una asociación civil. En principio se pretende que estas organizaciones participen como co-protagonistas de las actividades de servicio. El fin último es que sean autogestivos.

Implementación y gestión del servicio y del aprendizaje. Los alumnos serán los protagonistas en la ejecución del servicio, los docentes estarán cercanos, pero son los estudiantes quienes se encargarán de la ejecución de todas las acciones en la comunidad. Los estudiantes participarán en la toma de decisiones en relación con el diseño de propuestas, selección de instrumentos de diagnóstico y evaluación, en la definición de cronogramas, en la definición de prioridades, en la selección de temas a desarrollar, en los ajustes que al interior del grupo tengan que implementar, entre otros. También, las personas envejecidas participarán en la toma de decisiones.

Con el propósito de estar pendientes de los ajustes que se tengan que realizar al proyec-

to y a las actividades, se planean reuniones vía remota con los estudiantes para que comuniquen al final de cada sesión de trabajo cuáles fueron los resultados y que ajustes se deben hacer. Una vez que se plantean los cambios, se corrige la planeación y se revisa. Igualmente se planean reuniones periódicas para llevar a cabo evaluaciones y seguimiento constante de los programas. Además, los alumnos llevarán un diario de campo para que se tengan evidencias de los cambios realizados en cada una de las sesiones.

En el MICPECV prevé ofrecer servicios (capacitación, asesoría, entre otros), a partir de la capacitación se pretende que los participantes puedan convertirse en replicadores de las actividades que se proponen, en ese sentido se tendrán líderes capacitados que generen nuevos proyectos, se vuelvan autogestivos y autónomos.

Cierre. Se tiene previsto llevar a cabo actividades de cierre por etapas del proyecto y por actividades que se culminen con la comunidad. Esto es, para cada capacitación habrá un cierre en el que presentan los resultados, los aprendizajes obtenidos y se haga una evaluación. Se pueden llevar a cabo coloquios en donde los protagonistas presenten sus proyectos con los resultados obtenidos. La participación de los estudiantes en el proyecto implica la acreditación de las asignaturas.

En los proyectos de ApS se plantean tres grandes etapas: un momento de acercamiento a un recorte de la realidad,

de reconocimiento y diagnóstico de problemas, emergencias, desafíos y del planeamiento del proyecto con la comunidad; el segundo de ejecución de lo proyectado, y de adecuación de lo planeado en un contexto determinado y, un tercer momento de cierre y evaluación de lo realizado (CLAYSS, 2014).

Para el desarrollo de los proyectos se retoma la metodología propuesta por CLAYSS (2014). Durante la primera fase se diseñan las estrategias formativas dirigidas a alumnos y profesores en la estrategia pedagógica ApS y se trabaja en el diagnóstico de necesidades de la comunidad; después en la planeación y diseño del proyecto. El siguiente momento corresponde a la ejecución y el último a la evaluación.

### ***ETAPA I. Acercamiento a la realidad y diagnóstico***

La primera etapa del desarrollo del proyecto incluye dos momentos: el diagnóstico con profesores y alumnos y el diagnóstico comunitario en contextos virtuales. De esta forma, se logra que los proyectos diseñados a partir de este modelo respondan a las necesidades de formación establecidas en el Plan de Estudios y también, a las necesidades de la población envejecida.

#### ***1. Diagnóstico con profesores y alumnos***

Para realizar esta actividad, se llevan a cabo las siguientes acciones, tomando

como referencia la Ficha Orientativa de Diagnóstico propuesta por CLAYSS.

- Reuniones con los profesores de las asignaturas. En ellas se identifican los intereses de los profesores y el conocimiento de los planteamientos teóricos y metodológicos del ApS. En un segundo momento se imparte un curso sobre la estrategia ApS con el propósito de tener un piso común respecto a la filosofía y estrategias de propuesta pedagógica.

- Talleres con estudiantes. Para llevar al cabo el MICPECV basado en ApS se desarrollan las siguientes actividades:

- (1) Taller exploratorio de los conocimientos de los alumnos vinculados con el ApS, Formación de Ciudadanía y Metodologías Participativas.

- (2) Taller la Metodología de ApS.

- (3) Taller sobre Metodologías participativas.

- (4) Taller para la identificación y selección de los estudiantes que fungirán como líderes de los proyectos.

#### ***2. El diagnóstico comunitario en contextos virtuales.***

El diagnóstico comunitario es la pieza fundamental de cualquier trabajo de intervención comunitaria basado en metodologías participativas. Nos permite

conocer las realidades concretas y las realidades sentidas y percibidas por los distintos actores de la comunidad. A través de sus fases, permite al investigador, al profesor, al estudiante y a la comunidad, recuperar los discursos institucionales, los discursos comunitarios y las experiencias tanto individuales como colectivas sobre temas o problemáticas específicas que enfrentan la comunidad en un proceso determinado. El diagnóstico, permite, entre otras cosas recuperar la historicidad de los procesos y situarlos en su contexto. En este modelo, el diagnóstico se divide en tres fases: mapeo documental, mapeo en campo virtual y diagnóstico participativo con la comunidad virtual.

Las metodologías participativas incorporan diferentes estrategias y técnicas para fomentar la participación de los grupos, entre ellas se encuentra el mapeo que se consolida como una técnica que permite recopilar información a partir de fuentes primarias, a partir del reconocimiento *in situ* del territorio por parte de los agentes externos y, en su fase principal, permite que las personas identifiquen y expliquen, desde su punto de vista, conocimiento de la realidad, experiencias vividas e ideas, las problemáticas y recursos con que cuentan. Esta fase, permite que se genere cohesión grupal, participación y fortalecimiento del sentido de pertenencia comunitaria.

Si bien el mapeo comunitario es una técnica que ha sido diseñada para su aplicación en espacios físicos, se construyó un esquema para llevarlo a cabo en el contexto de

la virtualidad. En este sentido, se procuró que la columna vertebral de esta técnica se fundamentara nuevamente en la participación de las personas mayores, escuchando su voz y conociendo los recursos y problemáticas que identifican.

#### *a) Mapeo documental*

En esta fase del proceso, el profesor y el estudiante realizan una investigación documental sobre la población meta. La revisión incluye la búsqueda de información relacionada con el acceso y uso de tecnologías de la información y comunicación en la población envejecida. Se consideran fuentes secundarias de información como son los resultados arrojados por el Censo de Población y Vivienda, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías en los Hogares, la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo, la Encuesta sobre Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología en México, la Encuesta Nacional sobre Discriminación, la Encuesta Nacional sobre Salud y Envejecimiento en México, la Encuesta sobre la Dinámica Demográfica, la Encuesta de Salud Bienestar y Envejecimiento. Dichos datos permiten observar de manera general, el comportamiento, acceso, intereses y limitaciones de las personas mayores para el uso de tecnologías.

Asimismo, en esta fase se comienza la investigación documental, si se trata de una investigación enfocada, desde la perspectiva de la Metodología SARAR de Educación No Formal de Adultos, sobre la temática

específica que se busca desarrollar. Por ejemplo, salud, educación, medio ambiente, formación de ciudadanía, cuidados, etc.

El mapeo documental nos permite tener claridad sobre lo que se mira sobre determinados grupos y comunidades desde las instituciones y sus discursos y, más importante, sobre aquello que es invisible a través de las cifras, datos y documentos. Esta información y la carencia de ella enriquecen el diagnóstico comunitario.

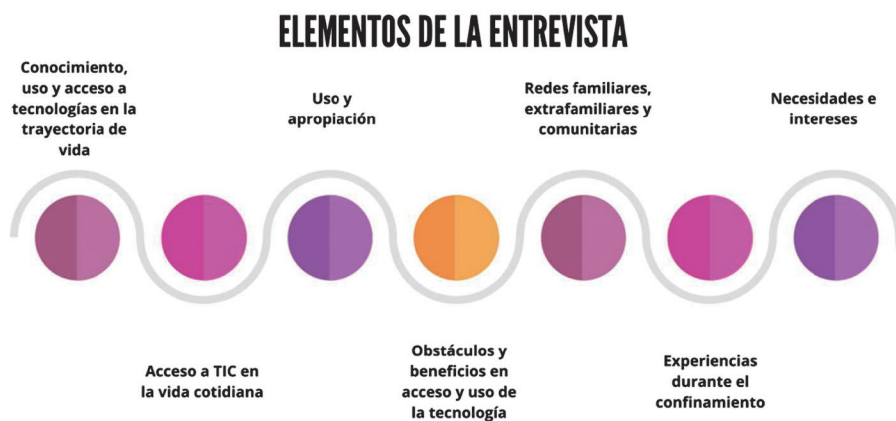
*b) El mapeo en campo virtual*

El mapeo en campo virtual implica que investigadores, profesores y alumnos realicen la identificación de recursos y problemáticas en el campo a través de tres fases: identificación de recursos y problemáticas de las personas, de los recursos y problemáticas al interior de las comunidades virtuales y de los recursos y problemáticas que presentan las instituciones claves que pueden consolidarse como fuentes de

apoyo reales y potenciales para las personas mayores.

**Primera etapa.** Con la finalidad de conocer los recursos y problemáticas de las personas mayores para el uso de tecnologías se realizan entrevistas semiestructuradas a personas mayores de la comunidad. Las entrevistas tienen el objetivo de recuperar información sobre los elementos del contexto de vida que promovieron u obstaculizaron que los y las participantes se acercaran y apropiaran de las tecnologías; también conocer el acceso a las tecnologías y al internet; las motivaciones y causas por las cuales las personas usan o no internet y tecnologías; así como indagar sobre los usos que les dan, los obstáculos y beneficios que identifican; saber si éstas potencian o podrían potenciar sus redes familiares, extrafamiliares y comunitarias; la experiencia del uso o no, de tecnologías durante la pandemia, así como sus necesidades e intereses.

*Figura No. 1. Elementos de la Entrevista a Personas Mayores*

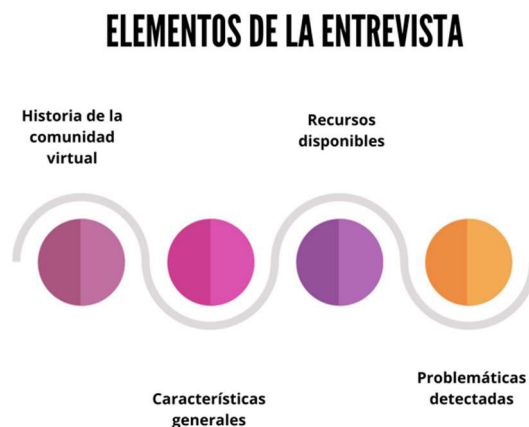


*Nota. Elaboración propia*

**Segunda etapa.** A partir de los datos identificados en las entrevistas, se lleva a cabo un proceso de registro y caracterización de comunidades virtuales, tanto señaladas por las personas mayores, como de aquellas que potencialmente respondan a sus intereses y necesidades. Después, se identifican comunidades en redes sociales como Facebook, grupos de WhatsApp con finalidades diversas, así como grupos organizados a partir de organizaciones de la sociedad civil y de instituciones de los diferentes niveles de gobierno. Para profundizar en el mapeo, se llevan a cabo entrevistas cuyo objetivo es identificar, desde la perspectiva de los miembros de comunidades virtuales, los recursos que éstas poseen, sus características principales, así como los logros y limitaciones más importantes experimentados a lo largo de su funcionamiento. Dichas entrevistas, están dirigidas a personas encargadas de la administración, diseño de contenidos u organización de las comunidades virtuales. Se indaga sobre el origen, evolución y contexto actual de las comunidades; número de miembros, características, temáticas de interés (centrales y secundarias), tipo de actividades que realizan; capacitación, habilidades, tipo de interacción entre los miembros, experiencias de virtualidad y articulación con otros actores y, finalmente, sobre las diferentes dificultades que enfrentan.

**Tercera etapa.** Se lleva a cabo un taller breve de diagnóstico comunitario con personas envejecidas. Esta actividad tiene el objetivo de identificar a partir de actividades

*Figura 2. Elementos de la Entrevista sobre Recursos*



*Nota. Elaboración propia*

participativas, las prioridades, intereses, problemáticas y necesidades de las personas tanto sobre el uso de tecnologías, como de temas que consideran relevantes para el desarrollo comunitario. Debido a las condiciones de pandemia, esta actividad se realiza a través de la plataforma Zoom y participan entre 5 y 10 personas. Se realizan actividades participativas de investigación abierta y enfocada a través de la técnica de “Dos círculos” que permite identificar recursos y problemas que son analizados por las y los participantes.

La información recabada en el mapeo documental y en el virtual, constituye el diagnóstico. Esta información es sistematizada por los profesores y alumnos y se presenta a los participantes a manera de un informe o una infografía. Este proceso abre la puerta para el siguiente momento de la intervención comunitaria.

## ***ETAPA II. Planificación y ejecución***

La planificación del proyecto se basa fundamentalmente en las líneas propuestas por la Ficha Orientativa de CLAYSS. Para lograrlo, se seleccionan las problemáticas sociales a resolver en las cuales los actores de la comunidad tengan un papel fundamental. Ello involucra un trabajo conjunto entre alumnos y docentes quienes se encargan de elaborar la propuesta que será presentada a la comunidad. La pandemia, la suspensión de clases presenciales y de las actividades en comunidad, obligó a reformular la forma de trabajo tanto dentro del aula, como en las actividades prácticas y, a discutir el tipo de problemáticas sociales que se podrían trabajar en estas condiciones.

A través de las entrevistas de diagnóstico con la comunidad, de la constante interacción entre profesores y alumnos y de las estrategias de control y mitigación de la pandemia establecidas por la universidad, se realizaron cambios en la forma de trabajo y se definió como forma de interacción el trabajo virtual a través de plataforma Moodle y Zoom.

Una vez establecida la forma de trabajo y, a partir de la adaptación de contenidos de los programas de estudio de las asignaturas Formación Grupal, Análisis y Diagnóstico de la Comunidad, Planeación Participativa para el Desarrollo de la Comunidad, Intervención Comunitaria, así como el de Seguimiento y Evaluación de Proyectos Comunitarios, se establecieron los planes

de trabajo definitivos para su desarrollo y ajuste al MICPECV.

Un aspecto prioritario en la planificación es el establecimiento de conexiones entre los contenidos de las asignaturas de la etapa básica (Análisis y Diagnóstico de la Comunidad), de la etapa intermedia (Planeación Participativa e Intervención Comunitaria) y de la etapa de profundización (Seguimiento y Evaluación de Proyectos Comunitarios). En este sentido, la estructura del modelo se fundamenta en el proceso de formación de las y los estudiantes. De esta forma, se definió que, durante el primer año, se abarcarían actividades y contenidos únicamente correspondientes a la formación teórica y práctica sobre el diagnóstico, abarcando el diagnóstico documental y el mapeo virtual; en el tercer año, trabajarían diagnóstico, planeación participativa y trabajo en comunidad y, en el cuarto año, la totalidad de las etapas.

Cada grupo estableció un cronograma de actividades de acuerdo con la calendarización institucional. Se establecieron tiempos para el trabajo colaborativo entre profesores y alumnos dentro del aula y, del trabajo de campo en contextos virtuales. De manera conjunta se diseñó un plan de evaluación, se inició el contacto con los participantes de la comunidad para la realización del diagnóstico.

Para favorecer el trabajo colaborativo, se forman equipos en cada grupo, todos cuentan con el apoyo de su profesor. A partir de los resultados del diagnóstico se elabora



una propuesta, la cual se presenta en una plenaria, la cual es discutida en el grupo. Con base en los comentarios vertidos en la reunión, se ajusta la propuesta, incluyendo la definición o el perfil de los participantes y se da inicio al proceso de diseño de fichas técnicas, planeación didáctica, actividades y materiales. De manera simultánea, empieza el desarrollo de la propuesta teórica del proyecto grupal. Otra particularidad de este proceso es que las actividades y materiales se presentan en el grupo, se discute su pertinencia, se efectúan pruebas y a partir de ese trabajo colectivo, se realizan ajustes para la realización de la propuesta y se prepara para su presentación.

Una vez que se tiene el proyecto final, se realiza el plan para convocar a las personas envejecidas que potencialmente podrían participar en las actividades que involucran la planeación participativa y la intervención.

### *1. Planeación participativa en contextos virtuales*

La planeación participativa en el desarrollo comunitario implica que los integrantes de un grupo contribuyan a la identificación de sus problemas y necesidades, discutan de manera activa las acciones y actividades que les ayudarán a solucionar esos problemas, definan y sistematicen los pasos a seguir, distribuyan tareas necesarias para la elaboración de un plan, implementen acciones y actividades y, finalmente, analicen y evalúen los resultados obtenidos con la acción. Desde esta perspectiva, no basta con contribuir en el cumplimiento de ta-

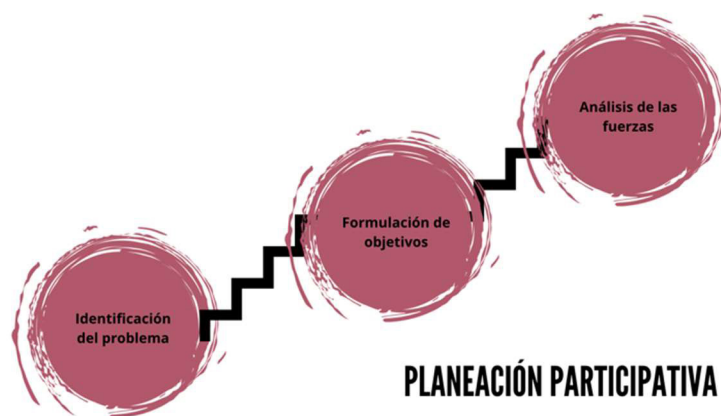
reas, sino es necesario participar en la toma de decisiones sobre las actividades que van a impulsarse como grupo organizado.

En el contexto virtual, este modelo se enfoca a la planeación de planes a corto plazo que involucran la decisión sobre una temática de capacitación que podría ayudarles en el fortalecimiento de habilidades y capacidades para hacer posible, en el futuro, planear a mediano y largo plazo. La planeación busca fortalecer en los participantes habilidades concretas enfocadas a la formulación de objetivos, formulación de estrategias, el análisis y búsqueda de recursos y la evaluación de lo realizado.

A partir de los resultados del diagnóstico participativo, se lleva a cabo un taller utilizando la plataforma Zoom con la finalidad de precisar el problema específico que va a recibir atención. Aunque existen muchos modelos utilizados para realizar un plan de trabajo, -como los derivados de la metodología de marco lógico o el análisis de las fuerzas, frecuentemente utilizados a través de materiales participativos-, en contextos virtuales se diseñó un taller a partir de tres actividades que permiten comprender cómo funciona el proceso de planeación y, a la vez, permite a los participantes identificar aquello que quieren realizar.

La primera actividad se denomina “Baraja de la planeación”, tiene el objetivo de ordenar los pasos que deben seguirse en un proceso de planeación y aplicarlo a una actividad concreta. Las temáticas, como se señaló, deben partir de los resultados del diagnóstico comunitario, por ejemplo;

*Figura 2. Elementos de la Entrevista sobre Recursos*



*Nota. Elaboración propia*

aprender el uso de internet, conocer el manejo de redes sociales, aprender cosas nuevas, obtener información útil, socializar a través de las redes, aprender a usar buscadores, realizar trámites o compras por internet, entre otras. Los participantes seleccionan un tema y con apoyo del facilitador (alumno, profesor o investigador), elaboran objetivos, identifican recursos, señalan obstáculos y establecen las características del proceso mediante el cual pueden lograr el objetivo.

La segunda actividad consiste en realizar un inventario de recursos humanos y materiales, explorando otros elementos o personas que pueden colaborar en el cumplimiento de los objetivos. En esta actividad, los participantes analizan de una forma sencilla cuáles son los conocimientos, habilidades, actitudes, tiempos, esfuerzo y redes de apoyo social con las que cuentan. También, examinan sus recursos materiales como la disponibilidad de dispositivos, su acceso a internet y los

tiempos en que pueden contar con ellos. Para finalizar, en la tercera actividad, analizan los factores que les permitirán u obstaculizarán el logro de cada uno de sus objetivos a partir de un esquema sintetizado del análisis de las fuerzas denominado “Espina de pescado”.

Una vez que finalizan el esquema, es posible identificar las temáticas que se desarrollarán para realizar la intervención comunitaria. En consecuencia, la planeación participativa, permite desarrollar una intervención basada en las necesidades y problemáticas sentidas por las personas envejecidas, considerando lo que ellas identifican como potencialidades, problemas y obstáculos.

## *2. Intervención comunitaria en contextos virtuales*

En el contexto de la pandemia y ante las restricciones a la movilidad, a las reuniones grupales y a la convivencia, especialmente

con personas envejecidas, la creatividad para realizar intervención comunitaria resulta fundamental. Si bien, la mayor parte de las personas mayores de 60 años no cuenta con acceso a internet, y que muchas de ellas consideran que sus habilidades para el manejo de las tecnologías son incipientes y, en algunos casos nulas, los resultados tanto del diagnóstico comunitario como del proceso de planeación desarrollados en el marco de la LDCE, también señalan que muchas personas viejas tiene el interés, la motivación y la necesidad de aprender tanto el manejo de las tecnologías como temáticas que les ayuden a resolver problemas de la vida cotidiana.

Frente a este contexto, se desarrolló un modelo instruccional para la implementación de actividades de educación no formal de adultos en plataforma Moodle, basado en el principio de sencillez en el diseño, de usabilidad tanto para nuevos migrantes tecnológicos como para usuarios expertos, que sirviese como repositorio para almacenar información, pero que al mismo tiempo favoreciera la interacción entre las y los participantes. El modelo instruccional tiene las siguientes características:

**1. Dimensión pedagógica.** La propuesta para este modelo busca facilitar el proceso para que los y las participantes construyan conocimiento a partir del reconocimiento de sus saberes previos y de estímulos que les permitan acercarse a aprendizajes auténticos, a través de actividades colaborativas que lo sensibilicen sobre la situación de su entorno inmediato. Todo ello con la

intención de fortalecer la apropiación tecnológica gradual, al tiempo que se recupera conocimiento de su día a día a través de sencillas actividades que les proporcionan espacios de información, reflexión y de práctica de conocimientos adquiridos. La base de la educación no formal de adultos se centra en el estímulo de la creatividad, en apoyarles para hacer frente a sus propios prejuicios y estereotipos y a favorecer el aprendizaje entre pares.

**2. Dimensión tecnológica.** Este modelo propone el uso de Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) que es un *Learning Management System* (LMS) que ha sido frecuentemente utilizado tanto en contextos formativos puramente virtuales como en la formación presencial. Esta plataforma incorpora recursos diversos que permiten la realización de actividades de forma sincrónica o asincrónica, la creación de actividades de aprendizaje que pueden ser realizadas de forma individual o grupal, anidar enlaces hacia otras aplicaciones y es compatible con metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivistas.

**3. Dimensión de diseño de interfaz.** Una prioridad en el modelo es buscar que la mayor parte de la población posible pueda tener acceso a estas actividades. Por ello, y a partir de los resultados del diagnóstico comunitario y la planeación participativa, se diseñó una interfaz que disminuyera al máximo las necesidades de programas o aplicaciones adicionales. Por tal motivo, los archivos, actividades y recursos, están

anidados en Moodle en formato de códigos de inserción para evitar que las personas requieran en sus teléfonos, tabletas o computadoras, programas adicionales como Word, Acrobat, Power Point, etc. De esta forma, todos los recursos se encuentran disponibles y pueden ser abiertos sin salir del espacio del aula virtual. Además, los cursos están diseñados en formato de libro, lo que permite generar bloques que facilitan el seguimiento de secuencias de contenidos y que se navegan mediante flechas que avanzan o retroceden, disminuyendo la posibilidad de confusión y el cierre o cambio de pestañas dentro del navegador.

**4. Dimensión de gestión.** Las actividades en este modelo están acompañadas por un facilitador, que apoya a las personas envejecidas en la resolución de dudas tanto técnicas como en el desarrollo de contenidos. También, una función del facilitador es establecer contacto directo con las redes de apoyo de las y los participantes para garantizar, que en caso de existir complicaciones en el uso de dispositivos en las primeras experiencias en la virtualidad, siempre se cuente con un respaldo para recibir ayuda. Las actividades en este modelo incorporan otras herramientas tecnológicas que permiten el contacto directo con los participantes, se establece contacto telefónico, vía WhatsApp, y cuando es posible, a través de videollamada o videoconferencia. Lo que se pretende con el uso de estas herramientas, es favorecer el proceso de conocimiento y la apropiación de la tecnología, a través del intercambio, la comunicación y el acompañamiento. El fin

último es que las personas envejecidas se sientan seguras y confiadas en el manejo de la plataforma, de los dispositivos y seguros para participar desde los espacios virtuales.

**5. Dimensión de evaluación.** La evaluación de las actividades es continua y se enfoca en la autoevaluación, en el sentir y en la percepción de autoeficacia de cada participante.

Con este diseño instruccional profesores y alumnos desarrollan la oferta educativa en función de los objetivos de corto plazo propuestos por los y las participantes en el proceso de planeación participativa. De manera conjunta se elabora una planeación didáctica, se diseñan y se crean los materiales y actividades y se construye el aula virtual.

### *3. La construcción de la comunidad virtual*

Para complementar el MICPECV, se desarrolla un espacio de interacción que permitiese formar una comunidad virtual en el tiempo, en la cual pudiesen interactuar de manera horizontal, alumnos, personas mayores, personas interesadas en el envejecimiento, tomadores de decisiones, organizaciones de la sociedad civil, profesores e investigadores.

Se construyó un portal denominado “Aprendizaje Servicio y Organización de la Comunidad” (a-soc.org) con el objetivo de crear un espacio en donde alumnos, profesores, personas mayores, familias y

la comunidad en general puedan aportar y colaborar en la construcción de una cultura distinta del envejecimiento y de la vejez. Pero también, sea un espacio, en el que se generen iniciativas que abran nuevas oportunidades para las comunidades. Para conseguirlo se trabaja desde dos perspectivas fundamentalmente: *acciones solidarias y trabajo en red*.

El portal cuenta con cuatro apartados principales: (1) Acciones solidarias, en donde los usuarios pueden consultar información y materiales sobre distintos proyectos de intervención comunitaria que se han desarrollado en el marco de la LDCE enfocados a la intervención comunitaria para el envejecimiento y la vejez, al género y envejecimiento, a la educación para la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos y la salud comunitaria para la emancipación. (2) Trabajo en red, en donde se encuentran ligas hacia instituciones con quienes el proyecto está vinculado y que se pueden constituir como sitios de interés, de intercambio de información y de formación. (3) Actualidad, apartado en el que se encuentran disponibles materiales diversos como infografías, videos, tutoriales, textos, investigaciones, entre otras, que son compartidas por estudiantes, profesores e investigadores. (4) El campus virtual, en el que alumnos y profesores construyen los cursos para la intervención comunitaria que se realiza a partir del diagnóstico y el proceso de planeación participativa.

El portal Aprendizaje Servicio y Organización de la Comunidad busca que, de forma gradual, personas envejecidas,

alumnos, familias, profesores e investigadores formen una comunidad virtual en la que se logren compartir experiencias de aprendizaje, experiencias de proyectos comunitarios y de formas de organización otras que no han sido visibles.

### **ETAPA III. Evaluación y seguimiento**

El modelo contempla, como parte de la evaluación y seguimiento tres procesos transversales:

- Reflexión. Desde el inicio se han tenido sesiones de reflexión sobre sus prácticas solidarias a través de sesiones grupales (semanales) y reflexiones escritas. Algunas se llevan a cabo en el aula y otras en la comunidad, estas reflexiones contribuirán, si es el caso, para tomar decisiones y realizar ajustes.
- Registro, sistematización y comunicación. Con el propósito de mantener un registro y sistematizar la información del desarrollo del MICPECV se realizan las siguientes actividades: (1) Informes de cada una de las actividades (en todas las etapas del proyecto). (2) Videos. Esta herramienta facilita el registro de evidencias, su análisis y para procesos de retroalimentación. (3) Portafolios en los cuales se sistematizan todos los productos que se van generando durante el desarrollo del proyecto (fotografías, instrumentos, relatos, testimonios, etc). (4) Diarios de campo que cada

estudiante construye con la finalidad de llevar un registro pormenorizado de sus actividades y de sus procesos de reflexión. (5) Con el propósito de mantener comunicación con la comunidad se prevé el diseño y elaboración de folletos informativos en los que se difundirá la programación de las actividades, así como los avances que se vayan logrando. Esta actividad estará a cargo de los estudiantes.

### 1. Evaluación

El MICPECV desde el inicio está sometido a procesos de evaluación. Se lleva a cabo la evaluación diagnóstica, de procesos y de resultados. Docentes, estudiantes y comunidad participan a lo largo de todo el proceso. Se retoman instrumentos producidos en otras experiencias y se diseñan

otros específicos, cuando así se requiere. Se hace evaluación de los aprendizajes alcanzados por los participantes, tanto de estudiantes como de los participantes de la comunidad. Por lo que respecta a los aprendizajes curriculares adquiridos por los estudiantes, se evalúan a partir de sus reflexiones, de las prácticas en campo y del informe final que deben entregar.

Para la evaluación de los resultados de las actividades de servicio realizadas por los estudiantes, se desarrollaron cuestionarios dirigidos a los beneficiarios del servicio. Se verifican las habilidades adquiridas por los miembros de la comunidad a partir de observaciones y productos que realicen.

Para evaluar el impacto del proyecto se consideraran las competencias genéricas propuestas por la ficha orientativa y se construyen los indicadores.

**Tabla 1. Evaluación del Impacto del proyecto**

Competencia genérica	Indicadores
Actuación Ética	Reconoce datos, personas y situaciones relevantes en el ámbito social. Propone soluciones a problemas de la comunidad. Describe los conflictos de convivencia que pueden enfrentarse.
Valoración y respeto hacia la diversidad	Reconoce y aceptar la diversidad. Desarrolla conductas no discriminatorias (ya sea por razones sociales, culturales, étnicas, religiosas, físicas o de género). Desarrolla conductas y propuestas solidarias.
Orientación a la calidad	Procura el desarrollo de relaciones interpersonales. Desarrolla procesos de participación. Procura la socialización e integración social.

Competencia genérica	Indicadores
Creatividad e innovación	Propone ideas originales. Propicia la comunicación y el intercambio de ideas. Planifica y organiza nuevas acciones.
Aprendizaje autónomo	Ejerce la crítica y autocrítica. Propone estrategias para superar errores. Genera procesos de autoaprendizaje.
Trabajo en equipo	Resuelve dudas y propone ideas de mejora. Propicia la toma de decisiones a través del debate. Realiza el seguimiento y evolución del trabajo.
Gestión del conocimiento	Número de proyectos diseñados. Número de planeaciones didácticas. Número de cursos impartidos.
Comunicación e información	Establece comunicación con el grupo y con la comunidad. Propone estrategias para la difusión de la información. Diseña materiales para la difusión de la información.
Gestión tecnológica	Manejo de la plataforma Moodle. Nivel de competencias digitales.

*Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de Tapia y Montes (2016).*

**Tabla 2. Evaluación de las actividades de servicio solidario**

Indicador	Instrumentos
Efectos positivos del servicio solidario en la comunidad destinataria.	Cuestionarios, observaciones, entrevistas, encuestas.
Satisfacción de los beneficiarios de las actividades.	Encuestas, grupos focales.
Satisfacción de estudiantes y docentes en cuanto al conjunto de las actividades de ApS.	Encuestas y cuestionarios.
Efectos positivos del desarrollo del proyecto en los vínculos entre los participantes.	Grupos focales, entrevistas a profundidad.
Efectos positivos del desarrollo del proyecto en los vínculos entre la universidad y la comunidad.	Entrevistas a líderes de la comunidad, a funcionarios municipales y a autoridades de la institución.

*Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de Tapia y Montes (2016).*

Para la evaluación de las actividades de aprendizaje e investigación vinculadas al proyecto se diseñaron cuestionarios y se aplicaron exámenes de conocimientos. Se toma como referencia: (1) el cumplimiento de los objetivos de los programas de las asignaturas, (2) el cumplimiento de los objetivos del proyecto y de las intervenciones realizadas y (3) el cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes.

Una vez realizada la evaluación y a partir de los resultados obtenidos es posible que se puedan proponer modificaciones a los programas de las asignaturas.

## Conclusiones

Sin duda, para su ejecución, el Modelo enfrenta como grandes desafíos la apropiación de la filosofía del ApS por parte de

profesores y alumnos, pues la formación tradicional en la historia educativa de ambos, muchas veces es difícil de superar. Por otro lado, cuando ocurre la apropiación, es posible convertir al ApS en una forma de vida para profesores y alumnos, que implique un compromiso. Un desafío que no podemos perder de vista es la motivación institucional, pues los cambios en el modelo educativo que se aproxima ante la probable modificación de planes y programas de estudio producto de la nueva normalidad, pondrá sobre la mesa nuevas discusiones sobre la forma en la que habrán de desarrollarse la formación práctica de los alumnos de la LDCE. Y el reto más grande del Modelo es lograr que las personas envejecidas modifiquen la visión que tienen de la vejez, luchen contra los propios prejuicios y estereotipos y pierdan el miedo a participar en actividades mediadas por la tecnología.

*Tabla 3. Evaluación de las actividades de aprendizaje e investigación*

Indicador	Instrumentos
Cumplimiento objetivos del programa	Cuestionario
Cumplimiento de conocimientos, habilidades y actitudes del programa	Exámenes
Cumplimiento objetivos del proyecto	Cuestionario
Cumplimiento perfil de egreso	Cuestionario
Conocimiento	Examen
Habilidades	Observaciones, productos desarrollados
Actitudes	Observaciones, entrevistas

*Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de Tapia y Montes (2016).*



## Referencias

Brooke, J. y Jackson, D. (2020). *Older people and COVID-19: Isolation, risk and ageism*.

Casamayou, A. y Morales, M. (2017). Personas mayores y tecnologías digitales: desafíos de un binomio. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 152-172.

CLAYSS. (2014). *Ficha de actualización de datos del Colegio Secundario de Tintina, Santiago del Estero*. CLAYSS.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (23 de diciembre de 2019). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC): una clave para la inclusión de las personas mayores en América Latina*. Nota informativa.

González, C. (2019). Desarrollo Comunitario: un campo en construcción. En Martínez Maldonado, M. y Vivaldo, J. *Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento en Tlaxcala. Bases conceptuales y fundamentos metodológicos* (95-112). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (17 de febrero de 2020). *En México hay 86.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019*. Comunicado de Prensa Núm. 103720.

McCabe, L., Dawson, A., Douglas, E., Bowes, A., Wilson, M. y Pemble, C. (2020). *Using technology to promote social connectedness: Insights from the T&Scon project*. T&SCon: Technology and Social Connectedness, Final Report.

Tapia, N. y Montes, R. (Eds). (2016). *Herramientas prácticas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio solidario*. Ediciones CLAYSS.

UNESCO and Institute for Lifelong Learning (UIL). (2020). *How cities are utilizing the power of non-formal and informal learning to respond to the COVID-19 crisis*.

UNESCO and Institute for Lifelong Learning (UIL). (2020a). *Adult learning and education and COVID-19*.

## Capítulo VI

# Aprendizaje Servicio Crítico: Una propuesta desde el Sur para una universidad en la pospandemia

*María de la Luz Martínez Maldonado*



## Introducción

La educación, y sobre todo la educación superior, en estos tiempos, necesita ser sometida a una profunda revisión de sentidos. La situación actual que vivimos caracterizada por desigualdad, pobreza, discriminación, violencia, racismo, sexismo, migraciones, enfermedades, pandemias y una severa crisis ambiental, coloca a las universidades públicas ante la necesidad de reflexionar sobre sí mismas.

Esta reflexión involucra un análisis de las formas en las que se están construyendo

las interpretaciones de la realidad desde su interior, además del papel que tiene como mediadora cultural en las relaciones entre Estado y sociedad, y más aún, sobre la naturaleza de su carácter público. También incluye, una exploración de las concepciones de ciencia, conocimiento, enseñanza y aprendizaje desde las cuales forma a los profesionistas.

Desarrollar un proceso de esta magnitud permitirá fortalecer las condiciones que cada universidad tiene y dirigir todos los esfuerzos hacia la formación de profesionales competentes y comprometidos con

la sociedad, que consideren de manera cotidiana en su ejercicio profesional, el análisis del proceso histórico que el mundo está viviendo en general, pero también, las particularidades que cada país y cada universidad experimenta, para responder a las necesidades que la sociedad demanda.

En este sentido, Chehaibar (2020) argumenta que la pandemia pone en el tintero una serie de tensiones que debemos analizar para vislumbrar rutas de cambio en el ámbito educativo. Díaz-Barriga (2020) por su parte, señala que es un momento que obliga a repensar el sentido de la institución escolar y del currículo formal, de los contenidos disciplinarios alejados de la realidad, de las prácticas docentes hegemónicas y de la gestión académico-administrativa atada a reglamentos obsoletos. En tanto que Barrón (2020), enfatiza la inminente y necesaria:

búsqueda de nuevos horizontes y de nuevas utopías, para abrir el diálogo, recuperar las voces y aportaciones de todos los educadores y estudiantes, para hacer de esta oportunidad un proyecto pedagógico disruptivo de largo aliento, incluyente, intercultural, equitativo, sostenible y vinculado a la realidad social en constante cambio (p. 73).

La realidad que estamos viviendo invita a cuestionar las políticas que se han abocado a la homogeneización y estandarización de las formas de enseñar y aprender, así

como priorizar las características y necesidades sociales del lugar en donde se insertan las instituciones educativas, de tal manera que a partir de ellas se definan sus objetivos. Por lo tanto:

En la educación superior implicará la revisión y verdadera flexibilización de los planes y programas de estudio, ya que las condiciones del desarrollo de saberes, haceres, prácticas y empleos, iniciarán transformaciones que van a requerir salidas profesionales abiertas y cambiantes, que se darán en contextos móviles y de inestabilidad (Chehaibar, 2020, p. 88).

En el marco de estas reflexiones es importante retomar las preguntas que Santos (2019) hace: “¿puede haber un futuro para el conocimiento no conformista, crítico, heterodoxo, no comercializable, y para los profesores, investigadores y estudiantes que lo ejercen?” (p. 688). El mismo autor argumenta que vivimos en un mundo globalizado, pero no homogéneamente globalizado. Ante este fenómeno señala que es fundamental preguntarnos: ¿Qué podemos hacer desde las universidades para resolver la desigualdad? ¿Tendremos universidades periféricas, semiperiféricas y centrales? ¿También habrá que conformarnos con la clasificación de formaciones profesionales de primera, segunda, etc.? ¿Las universidades periféricas y semiperiféricas tendrán la tarea de resolver el problema del analfabetismo, mientras que las centrales poseerán el monopolio del conocimiento altamente cualificado? (Santos, 2019).

El mismo autor añade que en los últimos treinta años, el mercado se puso a la cabeza de la estructuración de la vida universitaria. La pregunta sería: ¿las universidades podrán modificar esta orientación para transitar a la construcción de conocimiento y a la formación de profesionales que se conecten con las necesidades sociales y con la justicia social?

Para trazar un camino que nos conduzca hacia la justiciabilidad, la universidad debe advertir y reconocer que existen otras formas para interpretar el mundo, otras formas de construcción de conocimiento. Asimismo, examinar la relevancia de modificar la idea del universalismo para transitar a la pluriversidad.

Por lo anterior, es fundamental repensar la forma en la que se construye el conocimiento en las universidades y las prácticas que desarrollan. Asimismo, pensar en la relación que las universidades establecen con la sociedad y la manera en la que le dan significado. Además, replantear el vínculo que se construye con el ‘otro’, llámese docente, estudiante, sociedad, es decir, las formas en las que desde las universidades representamos a los ‘otros’. Las universidades deben formar seres humanos y ciudadanos plenos y no meramente capital humano sometido a las fluctuaciones del mercado.

De este modo, quienes estamos insertos en el trabajo académico y queremos transformar nuestro quehacer dentro y fuera

de las universidades, tendríamos que preguntarnos: ¿Es necesario transformar la universidad ante la realidad que estamos viviendo? ¿Cuál y cómo es la relación que la universidad establece con la sociedad? ¿Cómo es la formación profesional que construimos con los estudiantes? ¿Estamos formando profesionales críticos y comprometidos con la sociedad?

La apuesta es presentar una serie de argumentos críticos sobre la universidad, así como una estrategia político-pedagógica que contribuya a la reflexión del papel de las universidades públicas ante la crisis que el mundo enfrenta por la pandemia. Lo anterior, con la intención de apuntar hacia la transformación de las prácticas docentes y de las formaciones profesionales que se construyen en las universidades. El propósito final del capítulo es presentar una propuesta para reconstruir las formas en que la universidad y el estudiantado se relacionan con la sociedad, para incidir de manera contundente en la superación de los grandes problemas que aquejan al mundo y que actualmente se han agudizado por la pandemia: la desigualdad, la injusticia, la discriminación y el deterioro del medio ambiente, entre muchos otros.

Para ello, invito a los lectores a reconsiderar el rol que desempeñamos quienes trabajamos en el espacio académico para proponer un giro y reconocer que la docencia se hace *con* los estudiantes, *para* los estudiantes, así como *para* la comunidad y *con* la comunidad.

El objetivo de este capítulo es analizar, desde las Epistemologías del Sur, el papel de la universidad en el momento actual. La apuesta es que, con ayuda de esta perspectiva epistémica, se reflexione sobre la necesidad de impulsar un cambio en la formación universitaria a través de la reflexión crítica del quehacer universitario, así como de la incorporación de la estrategia pedagógica Aprendizaje Servicio Crítico (ApSC) para contribuir a la justicia social. El capítulo se estructura en cinco apartados. En el primero expongo los aportes teóricos del pensamiento de Boaventura De Sousa Santos respecto a las universidades y la educación. En el segundo, presento elementos que delinear la necesidad de la transformación de la universidad. En el tercero, analizo algunos elementos para la transformación de los procesos educativos en la universidad. En el cuarto apartado planteo una propuesta sobre el giro que se le podría dar a los planes de estudios para conectar con las comunidades, pues aspiramos a que las prácticas de la universidad contribuyan a dar respuesta a las necesidades que la pandemia visibilizó. En el quinto presento la propuesta pedagógica del ApSC.

### **La universidad pública de las últimas décadas**

Santos (2007) planteó que al finalizar el siglo XX las universidades enfrentaban tres crisis. La primera, la crisis de hegemonía, derivada de las transformaciones políticas,

económicas y sociales que modificaron las funciones que la universidad tradicionalmente había desempeñado. Los cambios que se produjeron, fundamentalmente, en la producción de patrones culturales y conocimientos instrumentales, cuyo objetivo se dirigió, a la formación de mano de obra calificada para responder las necesidades y exigencias del capitalismo.

La segunda de legitimidad. Esta crisis fue consecuencia, en primer lugar, del cambio en la forma del funcionamiento de las universidades, es decir, dejaron de trabajar con base en el consenso; en segundo, porque hubo una fragmentación del sistema universitario; y finalmente, por la desvalorización que sufrieron los diplomas universitarios.

La tercera crisis fue la institucional. Esta situación fue producto de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía y de sus objetivos, así como de la presión creciente para someter a las universidades a los criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social (Santos, 2007).

Hay que mencionar, además, que durante las últimas décadas, los Estados nacionales experimentaron un cambio contundente, dejaron de ver como prioritarias las políticas sociales (educación, salud, seguridad social), como consecuencia del modelo de desarrollo económico. Este cambio, trajo como consecuencia que la educación se orientara a dar respuesta a las necesidades

del mercado más que a las necesidades que la sociedad demanda. De acuerdo con Barrón (2020):

es evidente, pues, que la falta de inversión en los sectores públicos, tanto de salud como de educación, denotan que, en pro de una economía neoliberal, en la que se favorece el sentido privado de los servicios, se ha mermado la capacidad de respuesta de la federación (p. 66).

Desde hace casi ya dos décadas en la Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en La Habana en 1995, se planteó que:

[...] la educación superior en la región muestra entre sus principales tendencias: (a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; (b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; (c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; (d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y (e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa (Saforcada, 2022, p. 84).

Hoy más que nunca, somos testigos de que el modelo económico prevaleciente no responde a las necesidades de la sociedad, sino a las necesidades de acumulación de capital. Específicamente, durante el periodo de la pandemia, se agudizaron las brechas sociales y económicas ya existentes a nivel global y, en México en particular, hemos

observado la profundización y ensanchamiento de ellas.

De acuerdo con Santos (2020), la pandemia ha agravado las tendencias de degradación de la universidad pública que ya se habían identificado (desigualdad, exclusión, pobreza, edadismo, racismo, sexismo). Señala que “tan pronto como pase la fase aguda de la pandemia, habrá un conflicto ideológico y político sobre la naturaleza de la crisis y los caminos de futuro”. Santos (2020) añade que:

la pandemia es la oportunidad de pensar en una alternativa al modelo de sociedad y de civilización en el que hemos vivido, basado en una explotación sin precedentes de los recursos naturales que, junto con la inminente catástrofe ecológica, nos lanzará a un infierno de pandemias recurrentes (02 de julio de 2020).

Asimismo, Mendoza (2020) menciona que “sin duda, la pandemia y la crisis económica que vivimos a escala global llevarán a un replanteamiento estructural no solo de nuestras instituciones educativas, sino también de las políticas públicas para su financiamiento” (p. 102).

En este mismo sentido, Saforcada (2022) afirma que estamos frente a las:

disputas por los sentidos de la educación, el conocimiento y la cultura, y por las formas de creación, recreación y transmisión del conocimiento y la cultura. Son las disputas en torno a si la educación es un derecho o

un servicio, y a si el conocimiento es un bien común o una mercancía, un commodity (p. 100).

Por lo anterior, es fundamental realizar un análisis de los problemas y dificultades que ha traído consigo el enfoque económico prevaleciente, para restablecer la responsabilidad social de la universidad pública en el contexto de la globalización, bajo los principios del pluralismo teórico, la autonomía, la excelencia académica, la multi y la transdisciplinariedad y, el compromiso crítico (Santos, 2007).

### **La necesaria transformación de la universidad**

De acuerdo con Delgado (2020), la educación también está en crisis por no estar a la altura de las motivaciones, intereses y necesidades de la sociedad, de los estudiantes, así como de los docentes.

La propagación de la COVID-19 no solo confirma esta situación, sino que demuestra lo interconectado que está el mundo, bajo un modelo económico neoliberal que ha determinado que las instituciones de educación superior respondan al sistema político y económico del país al que se deben, manteniendo relaciones de dominio y subordinación (p. 183).

En este mismo sentido, Santos (2017) sostiene que la sociedad está cuestionando a la universidad. La sociedad la interpela para que explique de manera clara y com-

pleja por qué no está cumpliendo con la resolución de los problemas que aquejan a las colectividades. Las interrogantes que la comunidad plantea hacen hincapié en su identidad histórica y vocación y, pone en tela de juicio el hecho mismo de si la universidad, tal como la conocemos, tiene futuro.

Ante este escenario, es el momento para plantear acciones que contribuyan, en estos momentos de crisis, a la transformación de la universidad. Santos (2020) propone cuatro procesos esenciales para lograr su refundación: democratizar, desmercantilizar, descolonizar y despatriarcalizar.

Democratizar implica, facilitar el acceso universal a quienes aspiran a una formación universitaria adecuada, relevante y de excelencia. Los procesos para democratizar la universidad pública van desde cambiar los procedimientos para la elección de sus autoridades, hasta las formas de relacionarse con los estudiantes y con la sociedad.

Sin embargo, para democratizar, no basta con generar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de los sectores más desprotegidos. Democratizar significa darle a la sociedad el protagonismo en la educación pública. Dicho de otro modo, acercar la universidad y el conocimiento que se produce a la comunidad y eliminar las distancias entre el saber académico y el saber popular (Plaza, 2016). Desde esta perspectiva, el fin último es que la edu-

cación superior tenga como horizonte la construcción de sociedades basadas en la justicia y en la emancipación.

Por lo que respecta al proceso de desmercantilización de las universidades, significa que estas instituciones dejen de mirar a la educación como un bien de consumo y concebirla como un bien público y social, un derecho humano universal y como un deber del Estado para garantizarla.

Sin embargo, desde los años 90 hasta la actualidad, se han desarrollado formas de privatización que han conducido a equiparar a la educación con un servicio comercial. Esta situación ha traído como consecuencia que el mercado y el poder económico tengan en este momento, un papel protagónico en la educación.

En este contexto, Saforcada, Atairo y Trotta (2022) afirman:

El crecimiento de la matrícula y de instituciones de educación superior, el desfinanciamiento de los sistemas universitarios públicos y el contexto de primacía del mercado en las orientaciones y dinámicas de las políticas públicas conformaron el escenario propicio para un fuerte impulso de los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior y del conocimiento (p. 7).

Por su parte Trotta (2022) señala que el fenómeno de privatización y de mercantilización:

... es un fenómeno que se ha ido agudizando y complejizando, y da cuenta de fuertes tensiones con respecto a la efectivización de la educación como un derecho. Nuestra región, junto a Asia Meridional, es la más privatizada del planeta: más del 50% de la matrícula, más del 65% de la oferta institucional y alrededor del 60% de las personas que se gradúan corresponden al sector privado (p. 18).

Por lo anterior, es fundamental en este momento de crisis, reafirmar que el conocimiento es un bien social, un bien que debe beneficiar a toda la sociedad, ya que la educación es el medio para proteger los derechos humanos y para la construcción de ciudadanía, para impulsar la emancipación y generar procesos solidarios (CRES, 2018). Para cumplir con este objetivo, es necesario llevar a cabo acciones que promuevan la crítica, que cuestionen el mundo desigual en el que vivimos y, así transitar a una educación superior que entienda que el conocimiento es un bien común al que todos tenemos derecho.

Asimismo, interpelar la forma en la que se sigue construyendo el conocimiento, es decir, debatir que el conocimiento no puede seguir siendo fragmentario y disciplinar, descontextualizado, homogeneizante y desvinculado de las necesidades sociales, porque impide la resolución de los problemas que aquejan a la sociedad.

Por el contrario, contextualizar el conocimiento y los procesos educativos, alude a lo que Gutiérrez-Hernández et. al, (2016)



y Hernández-Mosqueda et al, (2014) proponen, esto es, construir una educación auténtica, es decir “situada”, que ubique los conocimientos sin perder de vista el todo (lo local y lo global), desde una perspectiva que potencie la conectividad entre saberes (académicos y populares) y, siempre desde un enfoque sociohistórico.

Igual de relevante es dejar a la educación homogeneizante y transitar al reconocimiento de la diversidad y la diferencia. Las universidades no son empresas en las que la obediencia, la repetición y ejecutar, son el objetivo. Por el contrario, en los procesos educativos se debe debatir, disentir, innovar y abandonar los dogmatismos y cuestionar las normalizaciones.

La educación en las universidades debe ser sensible a los cambios sociales, económicos y políticos vividos a nivel mundial y distinguir lo local y global para avanzar en la disminución de las desigualdades. Asimismo, orientarse a la búsqueda del crecimiento individual, pero también, a la protección y apropiación de los intereses y derechos colectivos, considerando la interculturalidad.

En relación al proceso de descolonización, apunta a distanciarnos de la tradición eurocéntrica que ha dominado al mundo y que ha impuesto una forma de construir conocimiento. Significa que es necesario abrir caminos para que las universidades contribuyan a mirar otras formas de conocer. Estamos de frente a un mundo

caracterizado por violencia epistemológica, racial, sexual, por clase social, edad, nivel educativo, etc. que descalifica y limita las diferentes formas de construcción de conocimiento, así como de las prácticas educativas (Martínez, 2021). Consideramos que la universidad tiene la obligación de llevar a cabo una descolonización de conceptos y de representaciones que permean a la educación desde una sola mirada, la del eurocentrismo y que no corresponde con las realidades locales de muchas universidades. La descolonización implica también, que las instituciones de educación superior, se sometan a procesos de reflexión para identificar el conflicto político, científico y cultural que rodea a la educación. Finalmente, el proceso de descolonización llevará a reconocer la inmensa producción de conocimiento que se produce fuera de la academia, es decir, todos aquellos saberes que diversos grupos han generado en las luchas por la igualdad, por la no discriminación, por el agua, por las tierras, por el cambio climático, entre otros y abrir las puertas de las universidades para incluirlos en sus programas.

Bajo esta visión, se requiere que los planes de estudio se revisen y se transformen para valorar los conocimientos situados y superar las visiones eurocéntricas y universalizantes de la realidad y reconocer que existe una diversidad de realidades que tienen que ser analizadas desde lo local.

Por último, despatriarcalizar significa que las universidades abandonen las prácticas

androcéntricas que abonan al silenciamiento o invisibilización de las violencias de género que se producen al interior de ellas. Este es un proceso que pretende erradicar la dominación devastadora que el patriarcado ha producido y normalizado sobre las mujeres.

Para ello se requiere que en las universidades las mujeres sean incluidas en los lugares de gobierno administrativo y científico. Asimismo, que los planes de estudio sean revisados y se eliminen tanto los contenidos que privilegian lo masculino y relegan lo femenino, como los prejuicios sexistas. Incluir las producciones realizadas por mujeres en todas las áreas de conocimiento. Así como eliminar los prejuicios en las relaciones entre el personal docente, técnico y estudiantil las cuales, tampoco están libres de ellos.

En síntesis, democratizar, desmercantilizar, descolonizar y despatriarcalizar las universidades, nos convoca a interpelar el sistema educativo desde la educación básica hasta la enseñanza superior, superar la visión hegemónica de la ciencia y construir conocimiento a partir de las ecologías de saberes. Ello nos permitirá comprender que las luchas contrahegemónicas por la educación se dan en diferentes escalas: local, nacional y transnacional (Santos, 2019).

## **Perfilando caminos hacia la transformación de los procesos educativos en la universidad**

Partimos del hecho de que la educación es un proceso fundamental tanto para el desarrollo de un individuo como para el conjunto de la sociedad y que constituye un derecho humano natural, inalienable e irrenunciable. Álvarez (2020) reconoce la imperiosa necesidad de transformar el sistema educativo, que en principio, debe estar comprometido con la humanidad, con la vida, con los que piensan y buscan otro mundo posible. Un sistema que luche por que la educación sea un derecho humano, un bien público y un deber del Estado. Y plantea que los comienzos del cambio “se gestan desde abajo, con ideas, fuerza, sueños, sacrificio y entrega. Siempre es bueno que haya una autoridad que empuje, pero lo importante nunca estará allí” (Álvarez, 2020, p. 276 ).

Por lo anterior, coincido con Santos (2019) en que la educación alude a:

una comprensión más amplia y profunda que no la reduce a la escolarización, sino que la entiende como un proceso pleno de formación humana presente en toda sociedad. La educación como una forma de conocer mejor y actuar de forma políticamente posicionada en el mundo y en la vida. La educación como un derecho social, humano, que articula justicia social y cognitiva. Se contrapone a las lecturas y posturas

hegemónicas, conservadoras y autoritarias que reducen el sujeto de la educación a un mero aprendiz de letras y números, a un sujeto genérico y universal sin género, sin raza, sin clase, sin sexualidad (p.14).

Los sistemas educativos de la modernidad occidental fueron conformados a partir de la concepción hegemónica de conocer, el conocimiento científico, y por un tipo único de aplicación, la técnica.

Desde esta forma de entender el conocimiento y su aplicación, los sistemas educativos han construido los planes y programas de estudio dejando fuera componentes esenciales para interpretar la realidad, lo que impide la resolución de los problemas mundiales y de las necesidades sociales en particular. Esta situación demanda un cambio.

En la actualidad el criterio de buen y mal aprendizaje debiera hallarse en la capacidad de los programas educativos para desarrollar proyectos educativos emancipatorios, es decir, generar procesos críticos que permitan la incorporación de otros modelos educativos para aprender nuevas formas de relacionarse desde una perspectiva más igualitaria y justa entre saberes, personas y grupos sociales. Construir programas educativos que permitan poner en cuestionamiento la forma en la que la ciencia hegemónica aplica el conocimiento y buscar modelos alternativos.

En este sentido, la teoría crítica y la pedagógica crítica constituyen dos perspectivas

que proporcionan herramientas teóricas y metodológicas para la construcción de programas educativos desde otra mirada. Por lo que respecta a la primera, juzga (a) la razón instrumental, (b) la separación entre teoría y práctica y (c) al poder hegemónico. Esta crítica brinda elementos imprescindibles para replantear los programas educativos. Asimismo, la distinción que realiza a los tres intereses constitutivos del saber, permite orientar los programas hacia prácticas que reconozcan otras formas de entender la construcción de conocimiento. (1) Interés técnico, en este caso, el ser humano percibe la realidad en función de su posible manipulación técnica; (2) interés práctico, no busca la manipulación de la realidad, sino la aprehensión de sentido y se accede al significado de las realidades simbólicas o culturales; (3) interés emancipador, pone en práctica los valores de justicia, libertad e igualdad para superar las relaciones de poder que el sistema social produce (Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll, 2018).

Por lo que respecta a la pedagogía crítica “aspira a concientizar a personas y colectivos para hacerlos reflexivos de las relaciones de poder (silenciadas muchas veces), formarlos para la transformación de la realidad y liberarse de las injusticias y la opresión que les afectan” (Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll, 2018, p. 5).

Desde esta perspectiva, y en consonancia con lo propuesto por Freire (2006), los procesos educativos debieran enfocarse en conocer críticamente la realidad, en

comprometerse con la utopía para transformarla, en formar a los sujetos para el cambio y en el diálogo horizontal.

En resumen, y de acuerdo con Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll (2018) la pedagogía crítica aboga por: (1) la justicia social a través de prácticas educativas que combatan de raíz, la desigualdad social; (2) el cambio, aceptando que no hay neutralidad política y es fundamental tomar postura en favor de los intereses de las comunidades; (3) la discusión y reflexión entre los agentes implicados a través del diálogo horizontal; (4) la concientización para lograr un cambio de actitud a través del diálogo y la reflexión. En conclusión estas posturas epistemológicas permiten perfilar los caminos hacia la transformación de los procesos educativos en la universidad.

### **Un giro epistemológico: la formación universitaria para la transformación social**

Como ya se mencionó, la pandemia es un fenómeno del que, en estos momentos, solo se observan los primeros efectos y que sin duda, traerá consigo graves consecuencias en el espacio público y en el privado. No obstante, también representa una serie de señales y enseñanzas que nos advierten y convocan a reorientar las visiones con las que se ha pretendido resolver los grandes problemas de la sociedad. Por tanto, como lo he argumentado, es fundamental cuestionar, reflexionar y replantear la forma en la que las universidades se vinculan con la sociedad y con sus grandes pro-

blemas, para abrir caminos desde otros lugares epistemológicos y pedagógicos en los que se tomen en cuenta a todos los actores que participan en los procesos de enseñanza aprendizaje y se persigan nuevos propósitos.

El Plan de Desarrollo Institucional (2020) de la UNAM sostiene que:

La pandemia ha hecho más evidentes las múltiples e inaceptables formas de desigualdad y violencia que padecen nuestras sociedades. Pero también ha dejado en claro el papel crucial del conocimiento científico y humanístico para explicar, comprender y atender los males que nos aquejan. Para esto, se necesita del libre intercambio de ideas y del reconocimiento de las realidades sociales sin descalificaciones ni prejuicios (PDI, UNAM, 2020, p. 5).

Asimismo, tiene por misión la formación de profesionistas, que lleven a cabo investigación humanística y científica para resolver las necesidades de la sociedad. Sus prácticas están enfocadas en la construcción de una sociedad más justa, participativa y comprometida con el desarrollo económico, social cultural de la población de México (PDI, UNAM, 2020).

Los anteriores planteamientos nos colocan ante la impostergable necesidad de reflexionar y proponer estrategias que contribuyan al fortalecimiento de una formación crítica que atienda los grandes problemas sociales que aquejan al mundo y coadyuvar al combate del racismo, sexis-

mo, clasismo, edadismo, el patriarcado, la desigualdad, la violencia y los problemas ambientales.

Para ello es necesario abandonar las prácticas educativas circunscritas al paradigma hegemónico y transitar hacia ‘paradigmas otros’, es decir, hacia pedagogías interesadas en la ‘pluriversalidad’ y en la inclusión de epistemologías de otras regiones mediante el intercambio y el diálogo. Pedagogías que no busquen la homogeneización del conocimiento y de los profesionales, sino que entienden que en todo proceso de enseñanza aprendizaje están presentes las subjetividades y, categorías como género, raza, y que por lo tanto, se debe recurrir a una diversidad de metodologías de enseñanza y de aplicación del conocimiento, tanto en las aulas como en el trabajo que se realiza con la sociedad para formar profesionistas críticos, cuyas prácticas incidan en la resolución de los problemas sociales.

Estoy convencida de que para formar personas críticas es necesario considerar que esos *otros* con quienes interactuamos en las aulas y con quienes interactuamos en nuestras prácticas son seres históricos, situados, pensantes y autónomos. Esta forma de entenderlos, aboga porque se reconozcan sus diferencias y subjetividades, así como el contexto del que provienen, porque son seres situados, así como nuestras prácticas lo son también. De esta forma, el docente construye el conocimiento con los estudiantes y con los demás miembros

de las comunidades y reconoce a los ‘otros’ como colaboradores en dicha construcción.

Entonces, el ejercicio del poder que se establece en toda relación pedagógica, transitará de un enfoque hegemónico a otro que fortalezca la participación de los estudiantes y que impulse su ciudadanía. Por lo tanto, el docente ya no estará posicionado en un lugar superior frente a ‘los sujetos de formación’, sino que establecerá procesos de interacción mediados por relaciones de poder equilibradas entre los diferentes actores inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con base en los planteamientos anteriores, en los procesos de enseñanza aprendizaje que apunten a una ‘transformación emancipadora’ se habrán de tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- Ser un docente reflexivo. La reflexividad, que involucra tanto al docente como a su conexión con el contexto, constituye una herramienta fundamental para cuestionar las propias prácticas, así como para ubicar la región epistémica en la cual estamos posicionados.
- La docencia es un acto político. Desde este punto de vista, debemos reconocer el impacto que tienen los procesos políticos, económicos y sociales en las prácticas docentes.
- Los estudiantes y la comunidad son agentes sociales e históricos.

- Las metodologías son diversas y múltiples. Con esto se busca recuperar las historias de los estudiantes y de las personas con las que hacemos servicio en la sociedad a través de las narrativas particulares y locales, para mostrar las distintas formas de colonización que sufren sus cuerpos y sus saberes en razón de género, raza, etnia, edad, entre otras.
- Reconocer lo comunitario, la solidaridad y la organización social como elementos necesarios para construir sociedades igualitarias y justas.
- La ecología de saberes. El diálogo de saberes hace posible la elaboración de propuestas educativas que conduzcan a que las personas de la sociedad civil construyan sus propios proyectos.
- La construcción de ciudadanía. La perspectiva de ciudadanía es una configuración histórica de prácticas sociales que ha resistido al embate del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado, es prioritaria su inclusión en los procesos pedagógicos.
- La transdisciplina como herramienta para flexibilizar las fronteras del conocimiento disciplinar y lograr una comprensión compleja de las realidades sociales (Martínez, 2021).

La práctica de las anteriores consideraciones, implica un desafío, pues se requiere transitar de las miradas hegemónicas a las

contrahegemónicas, de las visiones unidisciplinarias a las transdisciplinarias, de la multiculturalidad a la interculturalidad. Significa partir de los siguientes supuestos:

aprender es un proceso creativo que se autoorganiza; todo conocimiento tiene una inscripción corporal del conocimiento; la dinámica de la vida y del conocimiento están unidas; el placer es dinamizador del conocimiento y, flexibilizar los lenguajes y metodologías es una urgencia (Castillo y Marín, 2009, p. 141).

De esta manera, las prácticas educativas universitarias no se reducirán a la transmisión de información, ajena a las necesidades e intereses de los estudiantes, sino que se enfocarán a lograr que se transformen en actores sociales autónomos, al tiempo que desarrollarán capacidades no solo cognitivas, sino también afectivas, valorativas y de acción sobre la sociedad (Mejía, 2011).

### ***Una propuesta pedagógica para vincularnos con las necesidades sociales: El Aprendizaje Servicio Crítico (ApSC).***

De acuerdo con Mtawaa y Masanche (2020), en todo el mundo las universidades están interpeladas para responder a los retos de la pobreza, la desigualdad, la exclusión social, la inmigración el desempleo, la inestabilidad política, la violencia, las exigencias tecnológicas y de innovación, la degradación del medio y ambiente y las enfermedades.

Por su parte, Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo (2018), argumentan que la educación superior es especialmente relevante para transformar nuestra sociedad para que sea inclusiva, solidaria y equitativa. Uno de los retos del siglo XXI es respetar la autonomía personal y, al mismo tiempo, promover los valores democráticos para establecer “condiciones organizativas que permitan experimentar el aprendizaje de los valores democráticos” (p. 76).

En los últimos años, las instituciones de educación superior en diferentes países del mundo han adoptado la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) como estrategia pedagógica para la puesta en marcha de sus planes de estudio (García y Lalueza, 2019). Sin embargo, las formas de entender el ApS son diversas (Zarzuela y García, 2021). En este apartado presentaré los elementos que caracterizan al ApSC por considerar que constituye una apuesta para alcanzar una formación profesional que contribuya a alcanzar la justicia social y que corresponde con los planteamientos de los apartados anteriores.

Rodríguez (2018) identifica cuatro enfoques en las prácticas de ApS. En primer término, distingue el ApS tradicional cuyo objetivo se centra en el aprendizaje de los estudiantes. Para esta perspectiva el servicio comunitario mejora el aprendizaje obtenido en las aulas a través de la acción, la reflexión y la aplicación. Sostiene que la experiencia y la exposición al mundo real

mejora la retención y la aplicación de los contenidos del curso.

En segundo lugar, destaca el ApS que se enfoca en la justicia social. Esta orientación se encamina al aprendizaje y desarrollo moral de los estudiantes, al servicio comunitario que desarrollan, integrando la teoría y la práctica. Fomenta el pensamiento crítico y se centra en el crecimiento de valores morales y cívicos de los estudiantes, así como en el desarrollo de su potencial y compromiso como agentes de cambio.

El tercer enfoque es el ApSC. Esta postura considera a estudiantes y a la comunidad como elementos esenciales del proceso de ApS y promueve en ambos una conciencia crítica para que, de manera conjunta, logren un cambio social significativo. Desde esta perspectiva hay una redistribución del poder, se establecen relaciones horizontales y se trabaja en beneficio de estudiantes y de los miembros de la comunidad. El fin último es la acción para el cambio social.

Finalmente, el mismo autor, identifica el ApS como cambio institucional. Este enfoque incluye en sus prácticas a estudiantes, a la comunidad y a la universidad. Concibe el servicio como una oportunidad de examinar y cambiar las estructuras y las prácticas institucionales. El propósito final es encauzar las prácticas institucionales hacia la justicia social para el beneficio de la comunidad y de la universidad (Cuadro 1).

**Cuadro 1. Cuatro enfoques sobre el impacto del Aprendizaje Servicio (ApS)**

Enfoque	Enfoque de impacto	Resumen del impacto	Resultados prioritarios
ApS Tradicional	Estudiantes (aprendizaje)	El servicio comunitario mejora el aprendizaje académico a través de la acción, la reflexión y la aplicación.	La experiencia y la exposición al mundo real mejora la retención y la aplicación del contenido del curso.
Justicia social ApS	Estudiantes (aprendizaje y desarrollo moral)	El servicio comunitario, que integra la teoría y la práctica, fomenta el pensamiento crítico y el desarrollo moral de los estudiantes.	Profundiza los valores morales y cívicos de los estudiantes, su potencial y compromiso como agentes de cambio.
ApS Crítico	Estudiantes y comunidad	El ApS promueve la conciencia crítica de los estudiantes y de los miembros de la comunidad que buscan conjuntamente un cambio social significativo.	La redistribución del poder, las relaciones más equitativas y de beneficio mutuo entre los estudiantes y los miembros de la comunidad. La acción del cambio social
ApS con cambio institucional	Estudiantes, comunidad y universidad	Servicio aprendizaje como una oportunidad de examinar y cambiar las estructuras y las prácticas institucionales.	Reorientación de toda la institución hacia mayor equidad y relaciones de beneficio mutuo entre la universidad y la comunidad.

*Nota. Elaborado a partir de Rodríguez, M. R. (2018).*

Para Mitchell (2008) el concepto de ApSC apareció por primera vez en 1997, planteaba que un enfoque de justicia social en el ApS da lugar a habilidades de pensamiento y razonamiento más complejas que los cursos de ApS con un enfoque tradicional. Asimismo, diversos autores han sostenido que esta postura crítica impulsa y desarrolla las habilidades, el conocimiento y las experiencias requeridas en los estudiantes no solo para participar en las comunidades, sino para transformarlos en ciudadanos comprometidos y activos. Para ello, se requiere repensar los tipos de actividades de servicio en las que participan los estudiantes, así como organizar proyectos y tareas

que desafíen a los estudiantes a investigar y comprender las causas fundamentales de los problemas sociales y los cursos de acción necesarios para desafiar y cambiar las estructuras que perpetúan esos problemas (Mitchell, 2008 y 2015).

Este enfoque, también se centra en establecer una auténtica relación comunidad-universidad, es decir, los estudiantes no llegan con programas preestablecidos para ejecutarlos. Para el ApSC las prácticas incluyen la observación y examinación de los problemas y necesidades de la comunidad, se ocupan de ellos, e incorporan a la comunidad en la planificación, ejecución

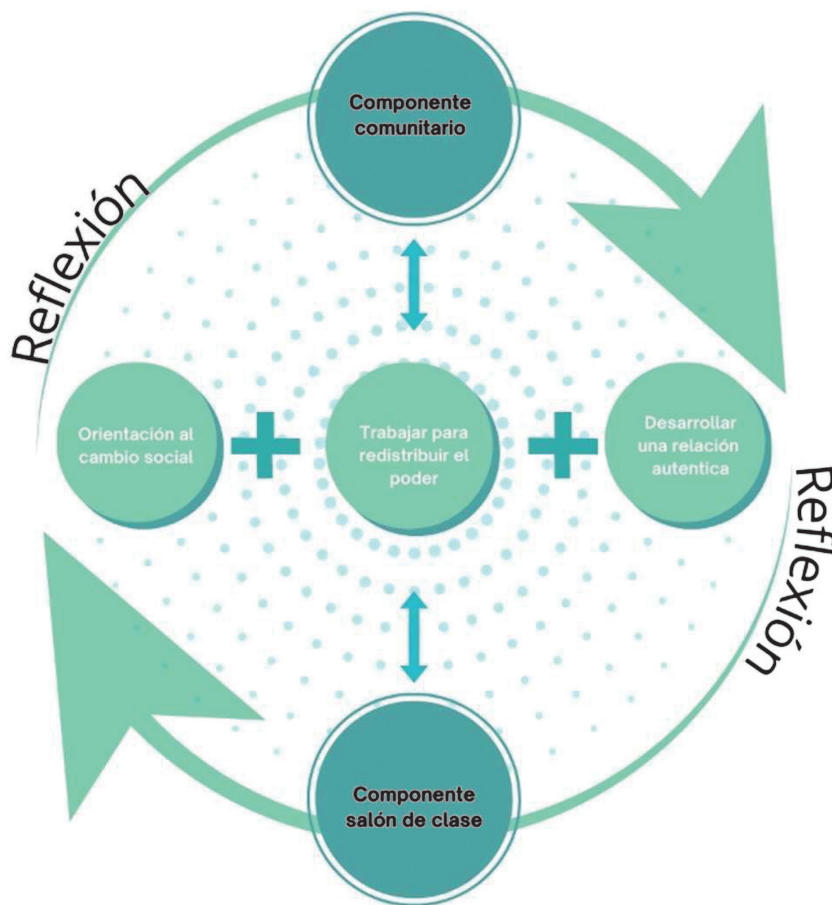


y evaluación de las acciones. Desde luego, este enfoque no olvida el compromiso con el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. El fin último del ApSC es erradicar el paternalismo, promover el diálogo para el cambio social, trabajar para redistribuir el poder y desarrollar comunicación y relaciones auténticas como elementos centrales de la experiencia en el aula y con la comunidad. De acuerdo con Téllez (2020), tener en mente el cambio social, permite que los programas de ApSC apuesten a cambios duraderos y no a la inmediatez y se centren en necesidades más globales de

las comunidades para que tengan un impacto a largo plazo.

Asimismo, Mitchell (2008 y 2015), plantea que el ApSC se sustenta en tres procesos fundamentales: (1) orientación hacia el cambio social, (2) en el trabajo para la redistribución del poder y (3) en el desarrollo de relaciones auténticas entre los diferentes actores. Estos tres procesos se enfocan tanto en los estudiantes en el espacio del aula, como en el trabajo con la comunidad a la vez que se promueve la reflexión continua (Figura 1).

*Figura 1. Aprendizaje Servicio Crítico (ApSC)*



*Nota. Elaborado a partir de Mitchell, 2008.*

Para orientarse al cambio social Mitchell (2008), propone las siguientes acciones:

- Enfocarse en las causas de los grandes problemas sociales para modificarlas. Esto es, repensar los tipos de actividades de servicio en las que participan los estudiantes, organizar proyectos y tareas que los desafíen, a investigar y comprender las causas fundamentales de las problemáticas y las acciones necesarias para cambiar los elementos que las mantienen.
- Equilibrar los resultados entre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con los resultados esperados por las comunidades para el cambio social. Es decir, el beneficio debe ser mutuo.
- Fomentar que el estudiante analice críticamente su trabajo en la comunidad, esto es, propiciar procesos en los que, docentes y estudiantes, revisen el impacto y las limitaciones del servicio. Analizar si las prácticas realizadas contribuyen a promover la igualdad, la autonomía, la cooperación y la sustentabilidad o, por el contrario, perpetúan las desigualdades.
- Combinar la acción y la reflexión en el aula y en la comunidad para investigar, en primer término, los antecedentes y la historia de los problemas sociales que se atenderán en el servicio y, en segundo lugar, el impacto que puede tener la acción o la inacción en el mantenimiento y la transformación de esos problemas que se atenderán.
- Fomentar procesos de reflexividad en los estudiantes para analizar y revisar si las prácticas personales y de las instituciones, verdaderamente contribuyen a la resolución de las problemáticas y al cambio social.
- Capacitar a los estudiantes y dotarles de herramientas para que se vean a sí mismos como agentes capaces de actuar, junto con otros, para construir coaliciones, fomentar la conciencia pública y crear un cambio social.
- Aceptar que toda práctica soporta una postura política.
- Entender que el servicio orientado al cambio social lleva tiempo. La justicia social nunca se logrará en un solo semestre ni se desmantelarán los sistemas en las dos o cuatro horas de compromiso semanal que representan muchos modelos tradicionales de enseñanza.
- Trabajar para desarrollar los recursos de la comunidad, extenderlos y difundirlos a lo largo y ancho de la comunidad.
- Encauzar a los estudiantes que utilicen lo que ocurre en el aula -lecturas, debates, tareas y otras actividades- para reflexionar sobre su servicio

en el contexto de cuestiones sociales más amplias. Cotidianamente realizar el vínculo teoría-práctica.

- Examinar las perspectivas teóricas de las lecturas y evaluar si reflejan la realidad de las personas desfavorecidas con las que trabajan.
- Cuestionar las representaciones que desde el poder se crean, los mitos de los grandes problemas sociales y aceptar que problemas como la desigualdad y la discriminación son fenómenos estructurantes de otras privaciones: pobreza, marginación y exclusión, por lo que no se pueden reducir al espacio de lo individual y privado.
- Incorporar en las prácticas los saberes de la comunidad.

Por lo que respecta al segundo proceso del ApSC, trabajar en la redistribución del poder, involucra las siguientes acciones:

- Ser críticamente conscientes de la presencia del poder en las prácticas de servicio. Ya sea por raza, clase, edad, capacidad o nivel educativo, género, nacionalidad, etnia.
- Analizar el acceso diferencial al poder que experimentan los estudiantes, el profesorado y los miembros de la comunidad y, fomentar el diálogo y la discusión de las dinámicas de poder. Si no se realiza este análisis, se pierde

el potencial de utilizar el ApSC como pedagogía para alcanzar la justicia social.

- Apostar por convertir a los beneficiarios del servicio en sujetos y nunca en objetos.
- Tomar en cuenta, la perspectiva de la comunidad e integrarla a las prácticas de servicio en todas sus fases (diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación).
- Capacitar a los miembros de la comunidad para potenciar sus capacidades y trabajen en función de sus recursos y de sus posibilidades.
- Fomentar el análisis y el diálogo para que los estudiantes identifiquen la distribución desigual de poder en el servicio y proponer estrategias para su equilibrio en las prácticas. El análisis se puede llevar a cabo mediante lecturas, escritura reflexiva, actividades experienciales y debates dentro del aula.

Entre las acciones para desarrollar auténticas relaciones se encuentran las siguientes:

- Integrar los aportes de los miembros de la comunidad a los programas, a los espacios de aprendizaje.
- Animar a cada participante a verse a sí mismo como una parte de la comunidad que trabaja por el cambio.

- Aprender a mirar las diferencias como categorías de unión y construir alianzas y desarrollar la empatía.
- Crear entornos en el que todos aprendan y se enseñen mutuamente y abonar para el bien común y la reciprocidad.
- Evitar homogeneizar artificialmente a todas las personas en la experiencia de ApSC.
- Desechar la idea de que los estudiantes son iguales a la comunidad a la que sirven. Es fundamental que el estudiante reconozca las similitudes y las diferencias que se presentan entre ambos para crear relaciones sólidas y auténticas.
- Estimular reuniones formales e informales entre los estudiantes, el profesorado y los miembros de la comunidad con el fin de fomentar el diálogo y la generación de acuerdos.

En este apartado he presentado la propuesta de ApSC como una estrategia pedagógica para transformar la docencia y las formaciones profesionales que se construyen en la universidad. La apuesta es que, a partir de esta estrategia, se formen profesionales que contribuyan a resolver las múltiples e inaceptables formas de desigualdad y violencia que las sociedades estamos padeciendo. Esta estrategia pedagógica impulsa a entender y atender el papel trascendental

que tiene el conocimiento y su aplicación práctica para explicar, comprender y actuar ante los problemas sociales que afectan a la sociedad en su conjunto. Asimismo, motiva a formar profesionistas y realizar prácticas con el fin de servir a la sociedad mexicana. El fin último de esta propuesta es contribuir con la formación de profesionistas comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, participativa y comprometida con el bienestar social.

## Conclusiones

El momento por el cual estamos transitando nos invita a reflexionar y a pensar, desde otros enfoques. Es evidente la ineficiencia de los sistemas actuales para resolver los problemas que existentes y los que vendrán. Por ello es fundamental que las universidades se sometan a un proceso de revisión para repensar las formas en las que produce conocimiento y los modelos y metodologías desde los cuales forma a sus estudiantes, así como las formas de vincularse con la sociedad.

Es decir, las universidades deberán enfocarse en la formación de sujetos críticos, con la capacidad para reflexionar sobre los problemas de la realidad, que tengan acceso a los conocimientos para estudiar y resolver tales problemas, así como acceso a los instrumentos para construir autónomamente conocimientos y habilidades nuevas que contribuyan a cuestionar los paradigmas hegemónicos a los cuales ha estado sometido.

Esto es congruente con los planteamientos de las Epistemologías del Sur y del ApSC, que buscan reconocer las construcciones sociales y que plantean que los problemas sociales son más amplios y complejos que la lectura que ofrece el pensamiento hegemónico. Asimismo, reconocen e incorporan una diversidad de discursos teóricos en donde el contexto geográfico, histórico y sociocultural en donde se trabaja es fundamental para comprender de fondo los problemas sociales.

Finalmente, en el nuevo orden político que vivimos, requiere construir otras formas de construir conocimiento y de formar profesionales que respondan a las necesidades de una sociedad en constante cambio como la actual. Estoy convencida que el ApSC es una alternativa que debe ser incorporada en las universidades.

## Referencias

Álvarez, F. (2020). Los nuevos comienzos y la educación, reflexiones desde el confinamiento. En Cardiel, H. (Coord.). *Educación y pandemia: Una visión académica* (271-279). UNAM.

Barrón. T. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En Cardiel, H. (Coord.). *Educación y pandemia: Una visión académica* (66-74). UNAM.

Castillo, I. y Marín, C. (2009). Hacia una visión holística de la educación universitaria: el amor y el caos un proceso creativo para el aprendizaje. *Revista Electrónica@ Educare*, 8(1), 135-143.

Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En Cardiel, H. (Coord.). *Educación y pandemia: Una visión académica* (83-91).UNAM.

Conferencia Regional de Educación Superior. (2018). IESALC, Argentina.

Delgado, G. (2020). Igualdad educativa y postpandemia. En Cardiel, H. (Coord.). *Educación y pandemia: Una visión académica* (183-194). UNAM.

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Cardiel, H. (Coord.). *Educación y pandemia: Una visión académica* (19-29). UNAM.

García, D. y Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68.

Gutiérrez-Hernández, A., Herrera-Córdova, L., De Jesús, M. y Hernández-Mosqueda, J. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12(6), 227-239

Hernández-Mosqueda, J., Tobón, S. y Vázquez, M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 5, 89-101.

Martínez, L. (2021). *La descolonización de la investigación, la enseñanza y las prácticas en envejecimiento*. UNAM.

Martínez-Usarralde, M. y Chiva-Bartoll, Ó. (2018). Cuando el aprendizaje-servicio crítico abre la ventana al desarrollo de nuevas capacidades. *En profundidad*, 4-9.

Mejía, R. (2011). *Educaciones y Pedagogías críticas desde El sur. (Cartografías de La Educación Popular)*. Consejo de Educación de Adultos de America Latina (CEAAL).

Mendoza, J. (2020). Presupuesto federal de la educación superior en dos décadas y primeros impactos de la crisis sanitaria de 2020. En Cardiel, H. (Coord.). *Educación y pandemia: Una visión académica* (92-102). UNAM.

Mitchell, D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate *Two Models*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65.

Mitchell, D. (2015). Using a critical service-learning approach to facilitate civic identity development. *Theory Into Practice*, 54(1), 20-28.

Mtawa, N. y Masanche, N. (2020). Service-learning as a higher education pedagogy for advancing citizenship, conscientization and civic agency: a capability informed view, *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 110-131.

Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.

Plaza, M. (2016). Los desafíos actuales del movimiento estudiantil en la construcción de conocimiento crítico y emancipatorio a 100 años de la Reforma. En Santos, B. Tamarit, F., Plaza, M. y Peralta, M. *Epistemologías del sur: aportes para una emancipación del pensamiento*. ADIUC.

Rodríguez, R. (2018). Redefiniendo el ApS desde una perspectiva crítica: Orientaciones para avanzar en las prácticas educativas transformadoras en algunos sitios. En Martínez, V., Melero, N. y Sánchez, C. (Coords.).

*Aprendizaje-Servicio en la Universidad: Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (28-31). Comunicación Social.

Saforcada, F., Atairo, D. y Trotta, L. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. CLACSO Argentina.

Santos, S. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.

Santos, S. (2017). La universidad en la encrucijada. En *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio* (279-289). Ed. Morata.

Santos, S. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO Medellín.

Santos, S. (2 de julio de 2020). A universidade pós-pandêmica. *Outras Palavras*. <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica/>

Téllez, K. (2020). Conciliando el aprendizaje-servicio y las obligaciones morales del profesor. En O'Grady, R. (Ed.). *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (71-91). Lawrence Erlbaum Associates.

Trotta, L. (2022). La privatización de la universidad latinoamericana: viejas tendencias, nuevas modalidades. En Saforcada, F., Atairo, D. y Trotta, L. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. CLACSO Argentina.

Universidad Nacional Autónoma de México. (Junio 2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. Ciudad Universitaria.

Zarzuela, A. y García, M. (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. *Holos*, 37(2), 1-20.



# El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social

Coordinadora  
María de la Luz Martínez Maldonado

Este libro surge de la preocupación compartida de los autores por repensar la tarea educativa de las universidades mexicanas, misma que ha experimentado —y lo seguirá haciendo— distintas tensiones internas y externas, puesto que se enfrenta a una sociedad que cada vez manifiesta mayores demandas y, al mismo tiempo, a un Estado cuyas restricciones al presupuesto destinado a la educación van en aumento. A partir del trabajo colectivo y de diversos diálogos centrados en las experiencias docentes de quienes aquí escribimos, reflexionamos sobre la misión de las universidades a la luz de la reconceptualización de su deber institucional y de los sentidos que ha adquirido la formación profesional en la sociedad mexicana contemporánea.

La apuesta del libro *El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social* es presentar una serie de argumentos críticos sobre la enseñanza en la universidad, así como una estrategia político-pedagógica que contribuya a la reflexión del papel de las universidades públicas ante la crisis que el mundo enfrenta por la pandemia. Esto con la intención de apuntar hacia la transformación de las prácticas docentes y de las formaciones profesionales que se construyen en dichos espacios. El propósito final del texto es presentar una propuesta para reconstruir las formas en que la universidad y el estudiantado se relacionan con la sociedad, para incidir de manera contundente en la superación de los grandes problemas que aquejan al mundo y que actualmente se han agudizado por la pandemia: la desigualdad, la injusticia, la discriminación y el deterioro del medio ambiente, entre muchos otros.



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza  
Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,  
Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México

