

LA IDEA DE UNIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE HUMANISTA: LA CONTRIBUCIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

The Idea of University from a Humanist Approach: The Contribution of Service-Learning As a Philosophy of Higher Education

Juan GARCÍA-GUTIÉRREZ y Marta RUIZ-CORBELLA
Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
juangarcia@edu.uned.es; mruiz@edu.uned.es

<https://orcid.org/0000-0003-3966-4069>; <https://orcid.org/0000-0001-5498-4920>

Fecha de recepción: 10/12/2021
Fecha de aceptación: 14/01/2022
Fecha de publicación en línea: 01/07/2022

Cómo citar este artículo: García-Gutiérrez, J., y Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución del Aprendizaje-Servicio como filosofía de la Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 159-176. <https://doi.org/10.14201/teri.27887>

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una línea novedosa de trabajos académicos que reflexionan sobre la idea de universidad y el desarrollo de la educación superior desde un enfoque filosófico-educativo. Nuestra hipótesis de partida es que la crisis de identidad que atraviesa la Universidad no es negativa. Antes bien, está obligando a la comunidad académica a elaborar y proponer respuestas que están revitalizando la propia noción de educación superior desde un enfoque humanista. En este contexto

proponemos el aprendizaje-servicio como un enfoque filosófico-educativo práctico y normativo y, por tanto, como una “teoría ética de la formación humana”, que ayuda a responder a los interrogantes y desafíos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Para ello, y siguiendo una metodología de indagación crítico-hermenéutica, examinamos la construcción del EEES a través de sus documentos constitutivos, a la vez que ahondamos y contrastamos con la idea de universidad que se está reclamando. Este primer movimiento, en el que tratamos de establecer un equilibrio entre posturas más vocacionales y aquellas más liberales, nos permitirá ir construyendo y analizando la consistencia teórica que muestran las principales aportaciones que el aprendizaje-servicio, como filosofía de la educación superior, puede realizar a la Universidad y a los procesos de desarrollo del EEES. Contribuciones que agrupamos en tres aportaciones: el servicio como valor en la educación superior; el APS como enfoque que alinea los pilares clásicos de la Universidad y, por último, esta metodología como propuesta virtual que nos ayuda a reflexionar sobre el sentido de las tecnologías digitales en la educación superior.

Palabras clave: universidad; educación superior; educación liberal; aprendizaje-servicio; aprendizaje-servicio virtual; fines de la educación superior; tecnologías digitales.

ABSTRACT

This paper is part of a new line of academic work that reflects on the idea of the university and the development of higher education from a philosophical-educational approach. Our starting hypothesis is that the identity crisis that the university is going through is not negative. On the contrary, it is forcing the academic community to elaborate and propose responses that are revitalizing the very notion of higher education from a humanistic approach. In this context we propose service-learning as a practical and normative philosophical-educational approach, and thus as an “ethical theory of human formation”, which helps to respond to the questions and challenges of the European Higher Education Area (EHEA).

To this end, and following a methodology of critical-hermeneutic enquiry, we examine the construction of the EHEA through its constituent documents, while at the same time delving into and contrasting with the idea of university that is being demanded. This first movement, in which we try to establish a balance between more vocational and more liberal positions, will allow us to construct and analyse the theoretical consistency of the main contributions that service-learning (SL), as a philosophy of higher education, can make to the university and to the processes of development of the EHEA. We have grouped these theoretical consistencies into three contributions: service as a value in higher education; SL as an approach that aligns the classic pillars of the University and, finally, this methodology as a virtual proposal that helps us to reflect on the meaning of digital technologies in higher education.

Keywords: university, higher education; liberal education; service-learning; virtual service-learning; aims of higher education; digital technologies.

1. INTRODUCCIÓN

En la educación superior debemos preguntarnos si lo que allí hacemos consiste en “llenar un vaso” o bien “encender un fuego” (Ibáñez-Martín, 2010), pregunta a la que cada institución educativa y cada profesor, de forma personal, está llamado a responder. Nuestro compromiso con la Universidad tiene mucho que ver con el tipo de respuesta que seamos capaces de articular. Nuestra hipótesis de partida es que la crisis de identidad que atraviesa la Universidad no es negativa. Antes bien, está obligando a la comunidad académica a elaborar y proponer respuestas que revitalizan la idea de educación superior desde un enfoque humanista, como es el caso del aprendizaje-servicio (APS).

En este contexto, ¿podemos pensar en el APS como una Filosofía de la Educación Superior que ayude a dar respuesta a los desafíos de la Universidad hoy? Y si esto es así, ¿qué elementos teóricos podemos identificar en esta metodología que arrojen luz y nos ayuden a encarar los desafíos y nudos gordianos de la Universidad actual? A primera vista y desde una visión superficial del APS podríamos pensar que no pasa de ser otra propuesta didáctica innovadora, otra más, mostrando cierto escepticismo y reticencia sobre su consistencia y solidez teórica. Sin embargo, en este trabajo, defenderemos la tesis de que el aprendizaje-servicio puede componer una filosofía de la educación superior y, desde ahí, arrojar luz sobre el sentido y alcance de la Universidad en el momento actual.

El APS nos ayudará, por tanto, a (re)plantearnos los elementos constitutivos del fenómeno educativo en la educación superior: su carácter intencional, la relación educativa y el contenido que atribuiremos a los aprendizajes y a la transmisión. En fin, a preguntarnos por los fines de la educación superior en una sociedad hipertecnológica; a cuestionar el modelo de “torre de marfil” y la relación que la Universidad debe establecer con su entorno; a reflexionar sobre la generación y transmisión del conocimiento científico; a criticar aquellos modelos y marcos axiológicos que empobrecen la formación de los estudiantes universitarios por volcarse exclusivamente en su empleabilidad; a preguntarse por el ciberespacio como ámbito educativo y por cómo conducirnos de forma cívica y solidaria en los ambientes educativos virtuales. A preguntarse, en suma, por cómo la educación superior puede ayudar a conducir una vida buena.

En efecto, si atendemos al estado de la cuestión, cada vez encontramos trabajos más recientes que apuntan a la especificidad de una filosofía de la educación superior (Stoller y Kramer, 2018; Barnett, 2022; David y Waghid, 2021; Mahon, 2021; Barnett y Fulford, 2020); incluso la prestigiosa editorial Springer ha lanzado una serie temática: *Debating higher education: philosophical perspective*. Esta línea filosófico-educativa aporta unidad y sentido, como hicieran las obras de Ortega y Gasset o Newman, a un amplio espectro de trabajos que, desde disciplinas diversas, ahondan en la idea de Universidad y el tipo de educación más apropiado a esta institución (Esteban, 2019).

Institucionalmente, esta inquietud por la Universidad ha inspirado el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Aquí encontramos

desafíos y encrucijadas, pero también los valores y principios que deben orientar la educación superior. De esta forma, entendemos que nuestro trabajo se inserta en una línea de filosofía de la educación “práctica” (Bárcena, 1990; Gil Cantero y Alonso Sainz, 2019) que entiende ésta no sólo como mera especulación teórica sino, sobre todo, como una teoría ética de la formación humana (Gil Cantero, 2003), por tanto, normativa (Gil Cantero, 1998), que será preciso descubrir y analizar. En esta dirección, mostraremos, que el aprendizaje-servicio tiene elementos suficientes para ser conceptualizado desde esta perspectiva. En lo que sigue, nos acercaremos a los nudos gordianos que atraviesan actualmente la educación superior para, en un segundo momento, conceptualizar el APS como una filosofía de la educación superior práctica y normativa. Asumiendo este planteamiento, veremos finalmente porqué el APS nos impulsa hacia una educación superior “enriquecida” y “aumentada”.

2. EUROPA Y LA DECLARACIÓN DE LA SORBONA, EL INICIO DE UN NUEVO RUMBO PARA LA UNIVERSIDAD

Ya han pasado 23 años desde que la Unión Europea, a partir de dos Declaraciones clave, la de La Sorbona en mayo de 1998 y la de Bolonia en junio de 1999, impulsadas por los ministros de educación europeos, promovieran la propuesta para armonizar la arquitectura de la educación superior en esta región. Años en los que se impulsó la economía europea como factor de competitividad del viejo continente ante el crecimiento económico de otras regiones, con el objetivo de recuperar el liderazgo que Europa había ostentado a lo largo de la historia. Ahora, focalizar el crecimiento y liderazgo europeo únicamente en la economía fue una visión miope, ya que ninguna región puede desarrollarse y crecer sin contar con sus instituciones sociales, culturales, educativas, con su historia, con su ciudadanía. De ahí el sentido de la Declaración de La Sorbona, en la que 4 países europeos manifestaron que

(...) no deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo (Declaración de La Sorbona, 1998, s. p.).

Apostaron por el papel que estas instituciones milenarias deben desempeñar y, en especial, “(...) a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos” (Declaración de La Sorbona, 1998, s. p.). 4 ministros visionarios que pactaron una armonización de los sistemas educativos superiores que favoreciera la movilidad, el diseño de una estructura común para la formación terciaria y el reconocimiento de títulos, en definitiva, la formación de profesionales en un marco común. Intención que fue apoyada, sólo un año más tarde, por 28 países que convinieron en la construcción de la Europa del conocimiento como sustrato para

un crecimiento capaz de conferir a los ciudadanos “(...) las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común” (Declaración de Bolonia, 1999, s. p.). A partir de ambas Declaraciones se inició la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, contexto que ha facilitado, sin duda, la modernización de las instituciones de educación superior europeas. Se focalizó la atención en el diseño de una nueva arquitectura administrativa para esta formación universitaria, que pretendía la creación de un espacio unificado que dotara “(...) a estudiantes y profesorado de una formación que fomente la calidad, la diversidad y la competitividad y que elimine las barreras” (Colomo y Esteban, 2020, p. 56).

Al analizar la historia de la universidad y revisar su línea temporal, comprobamos que en estos últimos 20 años ha sufrido su mayor transformación si la comparamos con las que ha vivido desde el siglo XIII (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019). Sin duda, ha ido evolucionando a lo largo de estos siglos, respondiendo al contexto social, cultural y económico de cada momento, pero nunca este giro se ha originado en un espacio temporal tan corto. Esto ha motivado, en muchas ocasiones, la denuncia de su pérdida de identidad o sentido, o incluso por haberse rendido a la mercantilización de su oferta formativa. Acusación, en muchos momentos, no hay duda, real ante una “(...) visión excesivamente pragmática en el diseño de los planes de estudios con el fin de adecuarse al mercado laboral, alejándose así de la concepción humanista de la educación universitaria (...)” (Colomo y Esteban, 2020, p. 63). Ahora, también debemos destacar voces que en esa misma década advertían que

Universities are socially responsible and seek to improve the common good. Their perceptions and priorities change as those of their society change around them. Universities reconcile a transcendent mission of establishing understanding of the true nature of things with a social mission of relevance to their ambient population. (Boulton, & Colin, 2008, p. 7).

Pero este nuevo diseño de la educación superior, ¿destruyó el sentido de universidad? ¿Debemos recuperar la concepción humanista de esta formación? ¿Es posible una propuesta equilibrada entre ambas posturas? Y, más relevante, ¿qué es lo que interesa y, especialmente, necesita la sociedad y la ciudadanía de nuestro siglo y espera de nuestras universidades?

2.1. Los condicionantes que marcan los márgenes de actuación de nuestra sociedad

En la evolución de la Universidad, otro factor clave que no podemos obviar, fue y continúa siendo, la tecnología, en su sentido más amplio. Sin lo digital no se comprendería gran parte de esta evolución económica y social, ni tampoco se explicaría la transformación de nuestras conductas vitales. La comunicación móvil, la ubicuidad, la interacción a través de redes sociales, de servicios en línea son los que han construido, y facilitan, nuestros escenarios cotidianos. La comunicación instantánea transformó nuestra forma de comunicarnos con nuestros iguales, rompiendo

con lo que ha definido hasta ahora al ser humano: espacio y tiempo. Ahora la clave reside en la conectividad, que ha generado esa modernidad líquida marcada por lo provisional, lo sobreexpuesto, los grandes estímulos, pero que terminan siendo, en general, insignificantes y anodinos. En definitiva, el mundo digital abre, sin duda, espacios de posibilidad, a la vez que genera espacios de exclusión.

Tampoco este cambio se comprendería sin otros factores que detallan con acierto Valle y Pedró (2021), como es la creciente incorporación y participación de la mujer en todos los sectores que está transformando las dinámicas hasta ahora establecidas. O las migraciones internacionales, imparables y forzadas ante las desigualdades y situaciones catastróficas que se están viviendo en muchas regiones del planeta. Migraciones que han modificado el rostro de la vieja Europa. Ahora, no hay duda de que si algo define al futuro es la incertidumbre, máxime en unos entornos marcados por la volatilidad, la complejidad y la ambigüedad, (entornos VUCA en sus siglas en inglés), caracterizados por el cambio continuo y constante a una velocidad que genera la falta de ser, la vida desnuda (Han, 2019). Es más, si atendemos a nuestras aulas presenciales o virtuales no podríamos afirmar, a ciencia cierta, que con la formación recibida baste a nuestros graduados para encontrar trabajo en un mercado laboral sujeto también a múltiples cambios. No es un problema de reconocimiento de titulaciones entre países, en lo que ya se ha avanzado mucho, sino de formación de profesionales y, sobre todo, de formación de la persona para saber gestionar y moverse vitalmente en esta incertidumbre. Como profesional, ciudadano y persona, ¿sabrá integrarse en el contexto en el que estará ubicado? ¿Sabrá aportar sus conocimientos a la realidad en la que debe insertarse? ¿Actuar con un compromiso ético? ¿Tendrá sentido de comunidad, de sociedad?

En este contexto debemos ser conscientes de la obsolescencia cada vez más rápida de la (in)formación que recibimos y de los conocimientos que construimos, a la vez que ser capaces de reinterpretarlos de forma permanente ante la incertidumbre de los escenarios en los que vivimos. En este sentido, resulta más importante formar en competencias, especialmente en las competencias blandas, que nos preparan para afrontar diferentes situaciones, y a buscar la información y destrezas para abordarlas. "(...) formar personas autónomas cuyo ejercicio de la ciudadanía mejore efectivamente las comunidades en las que viven junto con otros" (García-García, *et al.*, 2021, p. 238). Pero esto únicamente se logra, siguiendo a estos autores, si las universidades posibilitan a sus estudiantes el valor de aprender por sí mismos, vía para poder vivir bien en las comunidades que van a habitar en un futuro próximo. Preparar al estudiantado para actuar y comprometerse como ciudadanos activos, críticos y responsables, facilitándoles oportunidades de aprendizaje a lo largo y ancho de su vida, apoyándoles en su rol social (López López, *et al.*, 2021) es otro de los objetivos que se propone desde el APS, como veremos.

2.2. *Y el Proceso de Bolonia, ¿qué ha propuesto durante estos 23 años?*

Entre el primer encuentro de ministros de educación del EEES, en 1998 en La Sorbona, y el último celebrado en 2020 en Roma, se han reunido periódicamente

para supervisar el logro de los objetivos propuestos en la implantación de este diseño, así como los problemas surgidos y los cambios sobrevenidos. 11 reuniones en las que han ido destacando tanto los resultados como los escollos para alcanzar ese espacio común, finalizadas cada una de ellas con una Declaración que marca las líneas de continuidad de este Proceso. No todos los países han avanzado al mismo ritmo, ni todavía se ha logrado ese espacio común, pero sí hay una hoja de ruta clara. Además de incorporar las situaciones y crisis sobrevenidas, económica, medioambiental, demográfica, etc., que durante estos dos decenios han marcado el devenir de nuestras sociedades. Por otro lado, no olvidemos que se trata de una propuesta gubernamental transfronteriza sumamente ambiciosa ya que, hasta el momento actual, ha sido capaz de reunir a 48 países con el objetivo de promover la cooperación en la educación superior. Cooperación que ha logrado difuminar, además, las fronteras clásicas de lo que identificamos como Europa.

Los críticos del Proceso de Bolonia (Linde Paniagua, 2010; Broucker, *et al.*, 2019) manifiestan que se trata únicamente de una arquitectura para facilitar la movilidad de estudiantes y egresados a partir del reconocimiento de las titulaciones y de disponer de un mismo sistema de medida, el crédito europeo, capaz de facilitar ese reconocimiento de la formación recibida. No hay duda de que la primera Declaración, la de La Sorbona (1998), se centró en el diseño de un marco unificado, que no igual, desde el que facilitar la movilidad de estudiantes y profesorado, y el mutuo reconocimiento de las titulaciones. Pero en esta Declaración también se aborda la necesaria formación para la Europa del Conocimiento, atendiendo, de esta forma, a los cambios inminentes que se estaban originando en la sociedad y a la que también la universidad debía dar respuesta. La atención a esta arquitectura de los sistemas educativos de educación superior se ha mantenido a lo largo de todas las reuniones, como no puede ser de otra forma. A los temas que iniciaron este Proceso se les unió la preocupación por la calidad, a partir de la Declaración de Bolonia en 1999, y los diseños apoyados en la formación a lo largo de la vida, abordados por primera vez en la Declaración de Praga en 2001. Justamente, será en este mismo encuentro donde se aborde el contenido de la dimensión social de la universidad, presente desde entonces y que, como veremos más adelante, respaldó la revitalización de metodologías innovadoras, como es el caso del APS, que se centraron en facilitar procesos de aprendizaje que conectaran la universidad a la sociedad.

No obviamos que el motor de esta cooperación intergubernamental ha residido, desde el inicio, en razones económicas, para construir una sociedad europea competitiva capaz de recuperar su liderazgo a nivel mundial en un entorno en el que el conocimiento ya no será algo geográficamente localizado. Formar profesionales con iniciativa, autonomía, adaptación, resiliencia y responsabilidad capaces de responder a las demandas que la sociedad plantea en cada momento, motivo que lleva a fortalecer la vertiente profesionalizante (capacitación para el trabajo) y de empleabilidad de los futuros egresados (Colomo y Esteban Bara, 2020). Y

justamente en este punto es donde surge un riesgo que puede impedir el logro de este objetivo: que la sociedad se divida entre los que saben interpretar y actuar en el mundo que les rodea, los que únicamente saben utilizar informaciones fragmentarias y van adaptándose de forma precaria a una realidad en permanente cambio y aquellos que quedan al margen. Precisamente esta situación, junto con la necesaria modernización de la universidad, fue el origen de la inclusión de la dimensión social en el Proceso de Bolonia.

2.3. *La dimensión social en el EEES*

A lo largo de las diferentes etapas del Proceso de Bolonia se identifican dos ejes clave en el tratamiento de la dimensión social. Por un lado, los principios que hacen posible y marcan las actuaciones que vertebran estas instituciones y, por otro, la necesaria adaptación de los diseños pedagógicos a esta nueva realidad. Lo que está claro es que cada institución de educación superior debe abrirse a la sociedad, a la próxima y a la global, interconectada con los agentes sociales de su contexto, abierta a los continuos cambios de nuestra era, a responder a las necesidades e intereses de sus estudiantes. Pero esta apertura y flexibilidad no tendrá sentido si no se garantiza la accesibilidad de todos aquellos que quieran formarse. La equidad en el acceso y en la permanencia en sus estudios, a la vez que atiende todos los sectores de la población. En suma, que el acceso, la participación, el progreso y la finalización de los estudios dependa de cada estudiante, no de situaciones personales o externas permanentes o sobrevenidas (López López, *et al.*, 2021).

En esta línea se desarrolla la universidad para todos y todas en la que se reconoce la formación y los títulos que en ella se imparten como elementos clave de desarrollo y promoción personal y social. La accesibilidad de colectivos hasta ahora marginados como son personas discapacitadas, o que, por circunstancias sobrevenidas, no pueden cursar sus estudios en contextos presenciales, como son los casos derivados de enfermedades, accidentes, privados de libertad, movilidad profesional, migraciones forzosas, residencia en zonas deprimidas o por conciliación familiar o laboral. Accesibilidad no solo en cuanto a incorporarse a la vida universitaria, sino también a servicios de apoyo al estudiante. En definitiva, favorecer la igualdad de oportunidades a todos aquellos colectivos vulnerables en su más amplio sentido en cualquier etapa de la vida, reconociendo como un valor de nuestro tiempo la diversidad de la población estudiantil.

Esta dimensión social exige, a su vez, la adaptación de los diseños pedagógicos a estos nuevos escenarios y colectivos, al reclamarse un aprendizaje centrado en el estudiante. Es decir, si debemos preparar para un futuro incierto, en el que la apertura, la flexibilidad, la atención permanente a las transiciones como modelo de vida son rasgos característicos, resulta lógico que se proponga, por un lado, diseños individualizados, adaptados a los diferentes estilos de aprendizaje y, por otro, diseños formativos que no se desarrollan únicamente en los centros universitarios,

sino también fuera de estos en entornos diseñados o promovidos por los equipos docentes, por los propios estudiantes o en situaciones informales. Situaciones formativas que acerquen la sociedad a la universidad, por lo que será necesario contribuir

(...) al desarrollo del aprendizaje y el meta-aprendizaje con autonomía. (...) que fomenta la autonomía de los estudiantes, la investigación constructiva, el establecimiento de objetivos, la colaboración, la comunicación y la reflexión dentro de las prácticas en contextos reales (García-García, *et al.*, 2021, p. 237).

Metodologías centradas en el aprendizaje como son los diseños basados en proyectos, en aprendizaje-servicio, la clase invertida, etc. En definitiva, lograr que nuestros estudiantes egresen de nuestras universidades capaces de aportar bienes y servicios a la sociedad, tal como indican estos autores, pero no solo para recibir un salario, sino también en beneficio propio, de la comunidad y del bien común.

Esta dimensión social aporta un tercer elemento, una nueva vuelta de tuerca que nos ayuda comprender mejor su contenido y trascendencia. Nos referimos a la exigencia de la denominada transferencia del conocimiento a la sociedad, como veremos más específicamente a través de la “transferencia con valor social”. Ahora bien, en ese caso sería más idóneo hablar de transmisión de conocimiento en cuanto que toda institución universitaria debe también favorecer la difusión, el valor y la transmisión del conocimiento para contribuir al desarrollo social y económico.

3. LA DIMENSIÓN ÉTICA COMO NECESIDAD TRANSVERSAL

Esta dimensión social del EEES entronca con la necesidad de la formación ético-cívica y con la responsabilidad social de las universidades (Martínez Usurralde, *et al.*, 2019; Gaete Quezada, 2021). Colaborar a trascender lo inmediato (los problemas acuciantes a los que se enfrenta) y lo instrumental (formar egresados especializados para su inserción laboral) para hacer posible nuestro futuro conociendo, de forma profunda y crítica, de dónde venimos para saber a dónde debemos ir (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019) como sociedad, como persona y como profesional en el sector laboral en el que se haya especializado. Y esto exige la formación de las capacidades humanas entendidas como potencial que facilitamos para aprender y, a partir de ese aprendizaje, para adquirir las competencias para ser, hacer, emprender, actuar... En suma,

(...) la responsabilidad de toda la ciudadanía (de) asumir el deber de construir una sociedad en la que todos disfruten de unos mínimos de calidad de vida, en la que la justicia social sea una realidad sentida y vivida por la población, en la que el término «libertad» no se identifique con «elegir el producto de consumo» y se asocie a autonomía crítica, responsable y solidaria, en la que la participación sea cualificada y se anime a todos y no sólo a un grupo privilegiado a tomar las riendas del devenir político (Guichot-Reina, 2015, p. 48).

Y esto también es misión de la universidad.

En suma, si consideramos el papel que tienen las instituciones universitarias en este logro, reconocemos que “necesitamos un concepto ampliado de responsabilidad para una era de interrelación sistémica” (Innerarity, 2018, p. 38). Aprender a conocer, reflexionar, comprender la interdependencia de los humanos con todo lo existente. Recuperar la certeza de que dependemos de nuestro entorno, lo que exige aprender a convivir en nuestro medio ambiente sin agresiones, despilfarros, o actuaciones que no saben medir sus consecuencias. En definitiva, contribuir a la cohesión social, ya que en la misma medida que defendemos la interdependencia con nuestro entorno físico, no podemos obviarla con todos los que nos rodean, los próximos y los lejanos (Novo, 2018). Nadie nos debe resultar alguien ajeno, a la vez que la diversidad, la diferencia es lo que aporta valor a una sociedad. Reconocerla e integrarla es una de las aportaciones más significativas de la institución universitaria, lo que deriva en proteger la igualdad de oportunidades para todos y todas, en cualquier etapa de la vida, tanto en el acceso como en la permanencia en las instituciones universitarias, de acuerdo con las capacidades de cada estudiante. En este contexto, sin duda, son necesarios los programas de becas, a la vez que los servicios de apoyo al estudiante, la atención individualizada, el diseño de acciones formativas atendiendo las diferencias, etc., de tal modo que “(...) el conocimiento permita poner en cuestión la existencia misma, (...) en definitiva, nos ayude a problematizar lo dado y hacer un mejor uso de nosotros mismos en el mundo” (Bárcena, 2021, p. 185) y a incluir en ese mundo a los otros, sin excepciones, desde el ámbito local a aquellos otros más universales. Formar a cada estudiante, sujeto de acción y responsabilidad, tal como destaca este autor, facilitando experiencias innovadoras de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de una sociedad diversa, resiliente y democrática desde su profesión y desde su actuación como ciudadano y como persona.

4. DE LA FORMULACIÓN TEÓRICA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO A SU PROYECCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

4.1. La normatividad pedagógica del servicio en la educación superior

El marco teórico del aprendizaje-servicio se nutre de un conjunto amplio y heterogéneo de influencias, autores y movimientos pedagógicos que, en ocasiones, resultan difíciles de rastrear. A pesar de esta diversidad de orígenes teóricos, el APS nos muestra su valor como “catalizador” para generar un enfoque filosófico-educativo homogéneo. Esto es algo ya asumido por algunos autores¹, que ven en él una explicación para la creación de vínculos sociales y la posibilidad para construir

1. Incluso institucionalmente también ha sido afirmado en la reciente *Declaración de Canarias sobre aprendizaje-servicio en la educación superior* (APS-U, 2021): “El aprendizaje-servicio es una filosofía de la educación superior que refuerza el enfoque humanista de la universidad en el siglo XXI reconociendo su responsabilidad social y ofreciendo una lectura relacional de los pilares clásicos de docencia, investigación y transferencia de conocimiento en beneficio de toda la comunidad universitaria y del bien común de la sociedad”.

comunidades humanas basadas en la convivencia, además de apuntar a las grandes finalidades del proceso de aprendizaje (Martín y Puig, 2017). De esta forma, el APS contribuye tanto a identificar y señalar metas educativas valiosas como a dinamizar y poner en marcha los procesos necesarios para su logro, tal y como nos urge a ello, como hemos visto, el propio desarrollo del EEES.

Son clásicas las influencias teóricas atribuidas a Dewey y su *learning by doing* en la fundamentación del APS, incluidas las aportaciones de la Escuela Nueva. Desde una perspectiva crítica, también se ha considerado a P. Freire como otro de los “padres” del aprendizaje-servicio, por la lectura crítica que desde la pedagogía hace de la realidad social, o las aportaciones de la pedagogía socialista o del escoltismo (Trilla, 2009). En estas influencias se subrayan algunos elementos constitutivos de esta metodología, tales como: el protagonismo del estudiante; la preocupación por acercar a sus intereses la realidad que tiene lugar fuera de la escuela, acercando así aprendizaje y necesidades sociales; la preeminencia de la experiencia y el trabajo práctico; la relación de las instituciones docentes con su realidad social; y, por último, la identificación de metas o fines educativos sociales y cívicos que colaboran en alcanzar la plenitud de la persona.

En todos ellos, se puede observar la normatividad pedagógica del segundo elemento del APS. En efecto, mientras que muchos piensan que el aprendizaje es el elemento pedagógico del binomio de esta metodología innovadora, una mirada filosófico-educativa nos revela que el servicio es el elemento normativo que modula y da sentido educativo a los aprendizajes. A pesar de que, quizá, es esta la propuesta más interesante y novedosa, consideramos que también ha sido la menos estudiada pedagógicamente. Puede dar la impresión de que el servicio sólo delimita un “campo de actividad práctica” del aprendizaje o bien la finalidad con la que se realiza una determinada práctica para seguir aprendiendo. Ahora bien, entendiendo el aprendizaje-servicio como una filosofía de la educación superior el servicio nos remite a una antropología y es fuente de normatividad pedagógica por cuanto ofrece un sentido ético-moral de la acción educativa que orientará y fundamentará también los contenidos del aprendizaje.

Por una parte, como generador de relaciones éticas en la educación, el “servicio” nos remite a una antropología humanista. En efecto, en este sentido, lo primero que podemos afirmar es que el servicio nos remite a un enfoque antropológico determinado. Con independencia del nivel o ámbito educativo es preciso no dejar de pensar acerca del tipo humano que se promueve desde la Universidad y, más específicamente desde los estudios de educación (García-Gutiérrez, *et al.*, 2017). Para todo ser humano, el servicio es un concepto clave para el desarrollo de una ética social y cívica por cuanto supone de respeto, responsabilidad y cuidado del otro. Por esta razón, el servicio no es sólo un acto de beneficencia o altruismo, sino la respuesta libre que damos al reconocimiento de la dignidad del otro, lo que lleva a ponernos en actitud de servicio, de cuidado y de responsabilidad.

En segundo lugar, la ayuda y el servicio podemos verlos como elementos normativos, que conforman la esencia de la propia relación educativa. Esto no significa eliminar la asimetría propia de la relación educativa sino situarla en un horizonte moral específico: el del servicio. Por tanto, cabe interpretar la asimetría como “relaciones de poder” pero también hacerlo en términos de “servicio”. Sería tan erróneo pensar que, por sí sola, la igualdad de las relaciones educativas elimina las diferencias entre los agentes, como que la asimetría sólo puede establecer relaciones de poder. De esta forma, el servicio interviene en la relación educativa para resignificar la asimetría y la autoridad. El servicio devuelve la autoridad a su significado etimológico originario (del latín: *auctoritas*, cuya raíz es *augere* “aug”) que significa “aumentar”, “hacer crecer”. Algo que coincide más plenamente con su significado propiamente pedagógico, esto es, como alguien que facilita y favorece que algo crezca, mejore y prospere. Por tanto, quien mantiene una relación asimétrica basada en el poder se servirá de los otros; quien mantiene una relación asimétrica basada en la autoridad servirá a los otros; tratará de beneficiarlos, esto es, buscar su bien. Una es manipuladora; la otra, educativa y pedagógica (Izquierdo y García-Gutiérrez, 2021).

En tercer lugar, el servicio se nos revela como un criterio pedagógico desde el que identificar finalidades personales y sociales moralmente valiosas. En efecto, como han podido defender diversos autores (Nussbaum, 2012; Ordine, 2013), la educación superior no debería estar subordinada sólo a intereses de los mercados o a la productividad. Si bien es cierto que la formación para desempeñar una profesión es un elemento fundamental, en tanto que educación, no puede reducirse sólo a ella. Por este motivo el APS nos ofrece un horizonte más plenamente educativo de las finalidades sin menoscabo del desarrollo de las competencias profesionales.

4.2. *Más allá de la torre de marfil, el aprendizaje-servicio en la transferencia de conocimiento con valor social*

Desde el enfoque práctico de la filosofía de la educación que hemos adoptado en este trabajo podemos decir que el APS constituye un espacio donde “el saber educativo se gesta en cada uno desde la experiencia pedagógica” (Altarejos y Naval, 2004, p. 14). Por tanto, desde la perspectiva de los profesores que intervienen en el desarrollo de los proyectos, éstos constituyen ya un ámbito donde generar conocimiento educativo y, por tanto, desde donde desarrollar también acciones de transferencia de conocimiento con valor social, si bien se trata de un ámbito relativamente reciente en pedagogía (Tourrián, 2020; Santos Rego, 2020).

La aportación desde esta perspectiva es doble, de un lado colabora en “descenrar” la educación superior de discursos basados en la empleabilidad situándola en unos horizontes más amplios y menos instrumentales, entroncando así con la responsabilidad social de las Universidades, tal como ya hemos expuesto; y, por otro, ayuda a los profesores a desarrollar acciones de transferencia de conocimiento con valor social. Por tanto, desde esta perspectiva, el aprendizaje-servicio articula

acciones de responsabilidad social de la propia Universidad, alineando así, en un mismo sentido, sus tres pilares: docencia, investigación y transferencia de conocimiento (García-Gutiérrez y Corrales, 2021).

Se trata de una evolución que observamos en el desarrollo de la política europea de educación superior. De hecho, se han desarrollado una amplia variedad de proyectos de investigación europeos que tenían como objeto el estudio del compromiso social y cívico en la educación superior, como son el caso de *Europe Engage* o *Eelisa*², que, a la vez, estas mismas investigaciones han inspirado un “alargamiento” de la visión que se tenía de la dimensión social del EEES. Tanto es así que en la última reunión europea de ministros de Educación Superior se abordó este “ensanchamiento” de la dimensión social de las universidades atendiendo e incluyendo también los valores sociales y cívicos. Dicho de otra forma, que la educación superior no sólo debe preparar para desarrollar una profesión sino para conducir una vida examinada.

4.3. *La universidad en la sociedad red, hacia un aprendizaje-servicio virtual*

Por otro lado, la reflexión sobre cómo incluir y utilizar las tecnologías digitales en los procesos de educación, incluida la educación superior, es una preocupación constante tanto de la literatura especializada como de los organismos internacionales (basta mirar los últimos informes de la OCDE o UNESCO). Máxime si tenemos presente la situación educativa que hemos atravesado durante la pandemia por COVID-19. En esta línea, el aprendizaje-servicio también puede hacer una aportación sustantiva, desde la específica modalidad del “aprendizaje-servicio virtual” (APSv), en la que ofrece tanto un horizonte de sentido en respuesta al porqué del uso de las tecnologías, como la oportunidad para el desarrollo de la dimensión ética y cívica de los aprendizajes en contextos mediados digitalmente.

Conceptualmente, el aprendizaje-servicio virtual es una modalidad del APS donde las tecnologías aparecen totalmente integradas. En esta modalidad la tecnología no aparece de manera instrumental sino pedagógicamente intencional. En este sentido, entendemos el APSv como modalidad innovadora que difumina las categorías espacio-temporales con una intencionalidad pedagógica, expandiendo la experiencia educativa y, a la vez, ampliando las posibilidades del servicio a la comunidad local y global desde una inmersión tecnológica que promueve los valores humanos en todo el proceso educativo. Se trata de un modelo específico de APS que se caracteriza por articular:

1. Una mediación digital humanista y humanizadora, ya que en la educación superior en línea debería existir una conciencia clara de la intencionalidad pedagógica de la supremacía de los valores humanos por encima de los tecnológicos. Por sí mismo el uso de tecnologías digitales no tiene por qué implicar una relación o

2. Puede consultarse información de ambos proyectos en <https://www.eoslhe.eu/europe-engage/> y <https://eelisa.eu/>

diálogo, un aprendizaje, o un encuentro. Ahora bien, si la finalidad educativa por excelencia tiene que ver con esa “humanización”, no podemos, por menos, que tenerlo también en cuenta cuando desarrollamos procesos educativos virtuales.

Por otra parte, como en todo proceso de aprendizaje, la inclusión de la tecnología requiere y reclama un “acompañamiento”. A pesar de la profusión de redes sociales y la inmediatez en la comunicación digital, a veces es muy fácil sentirse “solo” en contextos de educación en línea, con todo lo que implica de falta de motivación, desgaste y abandono. Tanto en el APSv, como en otros entornos de aprendizaje mediado tecnológicamente, es preciso articular medios y procesos de acompañamiento adecuados a las actividades.

2. Si la primera característica apunta a la intencionalidad, la segunda se relaciona con las posibilidades pedagógicas de la ubicuidad y la globalidad. Como hemos dicho, el APSv libera al aprendizaje y al servicio de las limitaciones espacio-temporales, por lo que, a partir de dispositivos móviles y las tecnologías digitales, introduce la noción de aprendizaje ubicuo: un aprendizaje no limitado por coordenadas físicas. En consecuencia, en el APSv el “diálogo educativo” se “amplia” y se descentra, facilitando ser más horizontal y más en red al abarcar cualquier lugar, cualquier momento e incluyendo a todos los agentes implicados.
3. La última característica está relacionada con la globalidad. Sin duda, pensar los proyectos desde una perspectiva internacional facilita el que podamos vincularlos con los Objetivos de la Agenda 2030, con los derechos humanos o con la promoción de la ciudadanía global desde un enfoque de la responsabilidad, la interdependencia y el cuidado. Esto es, los proyectos de APSv nos facilitan ofrecer a los estudiantes una experiencia ética global en y a través de las tecnologías digitales. En este sentido y para entender mejor la idea de “experiencia ética” tenemos que introducir la distinción entre “hacer experiencia” y “tener experiencia”, en la que esa última es algo imprevisible, ya que no se puede llegar a controlar del todo, lo que nos lleva a reconocer la necesidad de reflexionar y encontrar sentido. En consecuencia, un proyecto de APS no es tanto un laboratorio como un viaje. Dicho de otro modo, la lógica instrumental es más permeable a las exigencias mercantiles que a las exigencias de la razón práctica. Este es el motivo por el que en algunos casos la idea de experiencia se asemeja más a la noción de “experiencia de cliente”, emotivista y comercial, que a la idea de “experiencia pedagógica” o “experiencia ética” (Bárcena y Mèlich, 2000).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: POR UNA EDUCACIÓN SUPERIOR “ENRIQUECIDA” Y “AUMENTADA”

A lo largo de este trabajo hemos tratado de analizar el desarrollo actual de la educación superior justificando y fundamentando el aprendizaje-servicio como una filosofía de la educación superior que nos permite analizar la Universidad para

ofrecer luz y propuestas para su renovación y actualización. Desde esta perspectiva, y para concluir, queremos incidir en dos limitaciones, incidiendo en los riesgos presentes en estas acciones, y dos aportaciones importantes que el APS realiza a la educación superior. Veamos.

La limitación tiene que ver con el riesgo de sesgo que, en tanto filosofía educativa, puede representar una visión excesivamente parcial del servicio. Este sesgo es relevante por cuanto su conocimiento nos lleva a presentar al profesor universitario en una posición opuesta a la del activista social (David y Waghid, 2021). En efecto, como filosofía de la educación superior, el APS da cuenta de la densidad moral y complejidad del fenómeno educativo y, por ello, es importante atender los riesgos a los que se enfrentan el profesorado cuando se involucran en estos proyectos (Tapia, 2010).

El primero tiene que ver con la ideologización del propio servicio. Por tanto, es nuestro deber plantearnos con rigor y autenticidad hasta qué punto la atención a un servicio determinado (y no a otro) responde a razones pedagógicas o bien a cualquier otro tipo de razones o intereses. Es decir, a pesar de que no sean razones excluyentes, no por ello podemos subordinar el interés por el pleno desarrollo de la personalidad humana a cualquier otro tipo de intereses basados en las necesidades sociales. En efecto, la ideologización del servicio puede llevar aparejadas actividades de crítica política o social en las que el compromiso no sea tanto con la dignidad de las personas a las que se dirige, como con la ideología que lo sostiene. Por tanto, para superar el riesgo de “activismo” es preciso ser crítico también con las propias propuestas de servicio que se realizan y cuestionar y dialogar acerca de donde radican sus fundamentos.

La otra limitación podemos situarla en el extremo opuesto, esto es, la escasa o nula relación entre solidaridad y aprendizaje. Esto es, que el tipo de servicio no ofrezca un contexto adecuado para que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes, incluidos el compromiso cívico y ético. Esto se debe a dos razones principalmente. Por un lado, la duración de las acciones, en ocasiones en exceso breves o puntuales, lo que impide el desarrollo de procesos de reflexión apropiados. Y a que el servicio esté planteado más orientado al producto que a la relación, lo que puede dificultar y poner en riesgo el encuentro y el contacto con las personas destinatarias. En estos casos, el resultado es que el proyecto aparece más centrado en el resultado y los productos que en el desarrollo del propio proceso; en una excesiva teorización del servicio, llegando a convertir las necesidades en una abstracción desenraizada de la realidad. No debemos olvidar que la educación tiene que ver más con el desarrollo de procesos que con la consecución de resultados.

Estos dos riesgos pueden desembocar en una visión excesivamente “totalizadora” de las contribuciones del APS a la educación superior y llegar a la conclusión (obviamente errónea), de que no existen otras vías formativas que contribuyen a la construcción de un futuro más humano y una formación más completa. La contribución que destacamos del APS como filosofía de la educación superior estriba, justamente, en que nos sirve para esclarecer y apuntar elementos, fines y una

orientación para el logro de una formación humanista. Pensamos que aquí radica una diferencia importante entre la visión del APS como mecanismo innovador y la propuesta que hacemos como filosofía educativa. Si lo vemos como mecanismo innovador podríamos caer en la tentación de pensar que sólo a través del APS se logran esos objetivos o finalidades; pero si lo miramos como una filosofía reconocemos la pluralidad y la capacidad del APS para proponer, escalear e indagar en esos fines y contenidos, así como la orientación que debería tener una educación superior humanista. En consecuencia, el APS debe contribuir a la expansión y enriquecimiento de la experiencia educativa. Lo que nos lleva a destacar dos aportaciones relevantes que se derivan de esta metodología: desarrollar una educación superior que hemos calificado como “enriquecida” y “aumentada”.

En efecto, “enriquecida” porque, como hemos podido ver, “descentra” la educación de la idea de empleabilidad hasta situarla en un horizonte menos instrumental y más humanista, por tanto, más amplio. Donde los estudiantes, como sabemos, no sólo adquieren competencias valiosas desde un punto de vista profesional, sino que, a través de la reflexión, las experiencias, las relaciones con las organizaciones sociales, con las necesidades y problemas sociales, también desarrollan una ciudadanía comprometida y responsable. Por otra parte, el APS, especialmente en su propuesta virtual, también promueve una educación superior “aumentada” justamente por los tipos de relaciones que pueden establecerse, más allá del espacio y también del tiempo, tanto con la comunidad local como en escenarios internacionales, siendo conscientes de la responsabilidad que se tiene en el momento actual pero también con las generaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarejos, F., y Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación*. EUNSA.
- Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario - APS(U). (2021). *Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior*. <https://bit.ly/3zpZj9o>
- Bárcena, F. (1990). Los límites de la filosofía de la educación como saber práctico. En VVAA. *Filosofía de la educación hoy. Entorno filosófico y contexto pedagógico* (pp. 246-251). UNED.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bárcena, F. (2021). En la casa del deseo. Prefacio a una filosofía de la educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 181-190. <https://doi.org/24310/mgnmar.v2i1.11555>
- Barnett, R. (2022). *The philosophy of Higher Education. A critical introduction*. Routledge.
- Barnett, R., & Fulford, A. (2020). *Philosophers on the University. Reconsidering Higher Education*. Springer.
- Boulton, G., & Lucas, C. (2008). What are universities for? *League of European Research Universities*. <https://bit.ly/3lnCMoc>

- Broucker, B., de Wit, K., Verhoeven, J. C., & Leišytė, L. (Ed.). (2019). *Higher Education System Reform: An International Comparison after Twenty Years of Bologna*. Brill Sense.
- Colomo, E., y Esteban, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 54-73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- David, N., & Waghid, Y. (2021). *Academic activism in Higher Education: a living philosophy for social justice*. Springer.
- Declaración de la Sorbona. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. <https://bit.ly/3dsRYfk>
- Declaración de Bolonia. (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. <https://bit.ly/3dsRYfk>
- Esteban, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Paidós.
- Gaete Quezada, R. A. (2021). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior Latinoamericana. *Revista española de educación comparada*, 37, 63-88. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27884>
- García-García, F. J., Moctezuma-Ramírez, E. E., y Yurén, T. (2021). Aprender a aprender en universidades 4.0. Obsolescencia humana y cambio a corto plazo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 221-241. <https://doi.org/10.14201/teri.23548>
- García-Gutiérrez, J., y Corrales, C. (2021). Las políticas supranacionales de educación superior ante la “tercera misión” de la Universidad: el caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- García-Gutiérrez, J., Gil Cantero, F., y Rejero, D. (2017). El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, posthumanismo y democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(4), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690402>
- Gil Cantero, F. (1998). La normatividad de la filosofía de la educación. En VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy. Temas* (pp.79-92). Dykinson.
- Gil Cantero, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista española de pedagogía*, 61(224), 115-130. <https://bit.ly/3FZl5n9>
- Gil Cantero, F., y Alonso Sainz, T. (2019). El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente. *Utopía y praxis Latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 87, 27-42. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463727>
- Guichot-Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <http://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Han, B.-C. (2019). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa. Lección Inaugural en la Facultad de Educación*. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/330U7g2>
- Innerarity, D. (2018). La revolución pendiente de la ética. *Letras libres*, 202, 36-38. <https://bit.ly/349EKm7>
- Izquierdo, A., y García-Gutiérrez, J. (2021). ¿Qué aprendizajes y qué servicios? Preguntas para una praxis educativa transformadora desde el aprendizaje-servicio. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 47(4), 91-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400091>

- Linde Paniagua, E. (2010). Algunas observaciones sobre el sistema normativo de la Unión Europea. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 18, 255-260.
- López López, H., Ollo, A., y Simón Elorz, K. (2021). *Futuro universitario europeo*. Universidad Pública de Navarra. <https://bit.ly/3Dd8VVi>
- Mahon, A. (2021). *The Promise of the University. Reclaiming Humanity, Humility, and Hope*. Springer.
- Martín, X., y Puig, J. M.^a (2017). Aprendizaje-servicio. Conceptualización y elementos básicos. En L. Rubio y A. Escofet (Coords.), *Aprendizaje-servicio: claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 15-27). Octaedro.
- Martínez Usarralde, M. J., Gil Salom, D., y Macías Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 149-172. <https://bit.ly/3pRR2YH>
- Novo, M. (2018). Educación ambiental y transición ecológica. *Ambienta: revista del Ministerio de Medio Ambiente*, 125, 32-41. <https://bit.ly/3JAdOMN>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acanalado.
- Ruiz-Corbella, M., y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.
- Stoller, A., & Kramer, E. (2018). *Toward a Philosophy of Higher Education. Contemporary Philosophical Proposals for the University*. Springer.
- Tapia, N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema organizativo y las organizaciones sociales*. Ciudad Nueva.
- Touriñán, J. M. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento*. Andavira.
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En J. M.^a Puig Rovira (Coord.) *Aprendizaje-servicio: educación y compromiso cívico* (pp. 33-51). Graó.
- Valle, J., y Pedró, F. (2021). Educación Supranacional y Educación Superior: claves de transformación global para sociedades complejas. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 10-25. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.29228>