

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA DE FRONTERA

Service-Learning within the Framework of Border Pedagogy

Rosa M. RODRÍGUEZ IZQUIERDO
Universidad Pablo de Olavide. España.
rmrodizq@upo.es
<https://orcid.org/0000-0002-9432-1280>

Fecha de recepción: 08/01/2025
Fecha de aceptación: 26/03/2025
Fecha de publicación en línea: 01/01/2026

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Rodríguez Izquierdo, R. M. (2026). El aprendizaje-servicio en el marco de la Pedagogía de frontera. [Service-Learning within the Framework of Border Pedagogy]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(1), 169-187. <https://doi.org/10.14201/teri.32405>

RESUMEN

Este artículo se enmarca en una línea de trabajos que reflexiona sobre la resignificación de la misión de la universidad desde su responsabilidad social, que consiste en llevar a la comunidad más allá de sus fronteras para que cumplan con el compromiso cívico de la universidad.

El presente estudio analiza el aprendizaje-servicio (ApS) desde la perspectiva de la *border pedagogy* (pedagogía de frontera), sin perder de vista que el ApS puede entenderse desde múltiples tradiciones pedagógicas. En este caso, lo conceptualizamos como la metáfora de un puente que trata de unir diversos escenarios e incluso ámbitos teóricos. Se argumenta que el ApS, inspirado en la pedagogía de fronteras, puede contribuir a redefinir las fronteras físicas, epistemológicas y culturales, promoviendo la equidad, el aprendizaje mutuo y la co-creación de conocimiento con las comunidades. Para abordar este análisis, el artículo se estructura en varios apartados

que examinan la relación entre el ApS y la pedagogía de frontera, analizando su potencial transformador, sus fundamentos teóricos y su impacto en la educación superior.

Siguiendo una metodología de indagación crítico-hermenéutica, examinamos los puntos de convergencia entre el ApS y la *border pedagogy* para explorar cómo estos enfoques pueden integrarse en proyectos de servicio.

El análisis identifica que el ApS y la *border pedagogy* comparten valores como la justicia social, el pensamiento crítico y la inclusividad. Estos enfoques fomentan la formación de ciudadanía intercultural, transforman narrativas e identidades del estudiantado y reconceptualizan el papel del profesorado como facilitador del conocimiento colectivo. Se enfatiza el aprendizaje en comunidades de práctica y el impacto social como elementos de valor en la construcción de proyectos de ApS de calidad. No obstante, se destacan desafíos importantes como la falta de formación docente en ApS y las tensiones entre los objetivos académicos y las necesidades comunitarias.

Se concluye que la integración del ApS con la *border pedagogy*, en diálogo con la amplitud, diversidad y pluralismo de enfoques que puede adoptar el ApS, tiene un enorme potencial para transformar la enseñanza superior. Sin embargo, su implementación requiere marcos conceptuales claros, formación específica para los actores implicados y una vinculación más estrecha entre universidades y comunidades. Este enfoque fomenta una universidad comprometida con su entorno, capaz de formar ciudadanos críticos y contribuir a la justicia social.

Palabras clave: universidad; educación superior; aprendizaje-servicio; pedagogía de frontera; transformación educativa; misión de la universidad; co-creación de conocimiento; justicia social.

ABSTRACT

This study is part of a line of research on the resignification of the social responsibility of universities. The latter consists of taking the community beyond its borders, in compliance with the civic commitments of universities.

Service-Learning (SL) was analysed through the lens of border pedagogy, while taking into account the multiple pedagogical traditions from which SL has been approached. In this work, we conceptualised SL as a bridge between diverse settings and even between theoretical domains. It has been argued that SL, inspired by border pedagogy, can contribute to redefining physical, epistemological, and cultural boundaries, promoting equity, mutual learning, and the co-creation of knowledge within communities. The study is thus structured into the following sections: the relationship between SL and border pedagogy, together with its transformative potential; theoretical foundations; and the impact of SL in higher education.

Based on a critical-hermeneutic inquiry methodology, the intersections between SL and border pedagogy were examined to explore how these approaches can be integrated into service projects.

Shared values between SL and border pedagogy were identified, such as social justice, critical thinking, and inclusivity. These approaches foster intercultural citizenship, transform students' narratives and identities, and reconceptualise the teacher's role as a collective knowledge facilitator. Learning in communities of practice and

the social impact were noted as valuable factors which contribute to the construction of quality SL projects. Significant challenges exist, however, including insufficient SL teacher training and tensions between academic goals and community needs.

To conclude, taking into account the breadth, diversity, and pluralism of the various service learning approaches, integrating SL into border pedagogy could greatly transform higher education. Nevertheless, SL implementation requires robust conceptual frameworks, targeted training for stakeholders, and closer ties between universities and their communities. This approach fosters a socially engaged university capable of shaping critical citizens and contributing to a more just and democratic society.

Keywords: university; Higher Education; service learning; border pedagogy; educational transformation; university mission; co-creation of knowledge; social justice.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad tradicional, surgida en la Europa medieval como un claustro, se distinguía por delimitar fronteras claras entre el adentro y el afuera, separando a los eruditos de los laicos. Esta concepción, simbolizada en la idea de la “torre de marfil”, prevaleció hasta el siglo XIX. Sin embargo, en la actualidad, las universidades enfrentan un creciente desafío de legitimidad (Meyer y Sporn, 2018), lo que ha impulsado un renovado interés por fortalecer la conexión entre estas instituciones y las comunidades con las que interactúan.

En este marco, la Declaración de Tirana (European Higher Education Area-EHEA, 2024) y el Bologna Follow-up Group (BFUG) (2024) han instado a las instituciones de educación superior (IES) a adoptar pedagogías transformadoras que fomenten el compromiso comunitario. Como era previsible, la UNESCO (2021) también subraya la importancia de que las IES participen activamente en la resolución de los problemas globales y locales más urgentes. Asimismo, otro de los principios que guían este planteamiento es la responsabilidad social universitaria que se ha visto fortalecida por la Declaración de Valencia (2023), promoviendo que las IES desarrollen, junto con sus comunidades, actividades conjuntas que sean mutuamente beneficiosas y socialmente responsables.

El aprendizaje-servicio (ApS) responde a la necesidad de integrar escenarios sociales reales en la enseñanza universitaria, alineándose con el compromiso cívico y social inherente a los principios fundacionales de la universidad (Deeley, 2016). En este sentido, el auge del ApS en la educación superior y el renovado énfasis en el compromiso comunitario ofrecen a las IES oportunidades para desarrollar redes con la comunidad en pro del bien común (Rodríguez-Izquierdo, 2021; Rodríguez-Izquierdo y Lorenzo Moledo, 2023), superando el riesgo de la retórica en torno a la responsabilidad social universitaria (Martínez, 2008; Vallaes y Álvarez-Rodríguez, 2022). Sin duda, el ApS es importante porque nos ayuda a concretar la misión social de la universidad, sirviéndonos como punto de partida para la acción o como señalan García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2022, p. 169) “contribuye tanto a identificar y señalar metas educativas valiosas como a dinamizar y poner en marcha los procesos necesarios para su logro”.

Nuestra tesis sostiene que el ApS opera en espacios fronterizos (McMillan *et al.*, 2016), contribuyendo a desafiar desigualdades estructurales y promoviendo interacciones transformadoras que refuerzan la misión social de la universidad. Si bien su potencial transformador también puede ser analizado desde otras corrientes pedagógicas, este trabajo se basa en las teorías de la pedagogía crítica (Freire, 2005) y del posmodernismo crítico (Giroux, 1992), conceptualizándola como la metáfora de un puente que trata de unir diversos escenarios e incluso ámbitos teóricos, al construir conocimiento en la interacción entre la academia y la comunidad (Patsarika y Townsend, 2022). Reconocer la amplitud, diversidad y pluralismo de enfoques que puede adoptar el ApS y su potencial para ser interpretado desde otras tradiciones pedagógicas permite una mayor flexibilidad en la implementación del ApS.

A pesar de su creciente implementación, la literatura evidencia lagunas significativas en la construcción de marcos teóricos sólidos desde una perspectiva crítica para el ApS. Este artículo plantea la pedagogía de frontera como una posible vía para abordar esta necesidad. Este vacío es particularmente relevante en el contexto de las alianzas universidad-comunidad, donde las tensiones derivadas de diferencias culturales, históricas y normativas generan desafíos específicos. De ahí la necesidad de desarrollar marcos teóricos sólidos que permitan analizar estas interacciones y avanzar el papel de la universidad como agente de cambio social como parte de un ecosistema educativo complejo. En este sentido, la transformación universitaria no debe entenderse de manera unidimensional, sino en el que convergen el compromiso social, la excelencia académica y la producción científica de calidad, garantizando así una educación superior que responda tanto a las necesidades del estudiantado como a las de la sociedad en su conjunto.

Desde una perspectiva epistemológica, este artículo se propone explorar el ApS desde la pedagogía de cruce de fronteras, entendida como un enfoque filosófico con un alto potencial educativo. Su propósito radica en potenciar la capacidad de las IES en la construcción de conocimiento compartido y en la generación de soluciones a problemas complejos. Como destacan Arbués *et al.* (2023), el ApS puede aportar al progreso ético al responder a necesidades humanas concretas y a fomentar un debate constructivo en torno a estas cuestiones.

Este trabajo busca contribuir a esta hipótesis mediante un análisis de las potencialidades de la metáfora de la pedagogía de frontera. En particular, se ofrece una visión que invita tanto a la reflexión crítica como a la acción en el ámbito universitario. El ApS se presenta, así, como una metodología pedagógica que no solo cruza fronteras geográficas, sino que también desafía las fronteras inherentes a la misión social de la universidad, tal como afirman Compare y Albanesi (2023).

En este sentido, el estudio ilustra la compleja dinámica que surge en la interacción dialéctica entre la docencia basada en el servicio comunitario, la enseñanza y el aprendizaje, la identidad del alumnado y del profesorado, la investigación, y los procesos de transformación institucional que demanda la incorporación del ApS en las universidades. En un segundo momento, se analiza la relación entre el ApS

y la pedagogía de cruce de fronteras, explorando cómo este marco teórico puede fortalecer el ApS en el contexto de la educación superior. Asimismo, se identifican elementos clave que caracterizan las prácticas de calidad en proyectos de ApS.

De esta manera, la aportación de este artículo se inserta en una línea de investigación poco explorada hasta el momento, al conceptualizar el ApS como una pedagogía de frontera, ampliando así el marco teórico y práctico en torno a su implementación en las IES.

2. APRENDIZAJE SERVICIO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

El ApS cuenta con un creciente cuerpo de investigación que avala su consolidación como una propuesta valiosa en el ámbito de la educación superior (Aramburuzabala *et al.*, 2019). Nos encontramos ante un concepto, poliédrico y complejo, ha sido abordado desde múltiples perspectivas y, en su evolución sociohistórica, ha servido como marco integrador para proyectos pedagógicos diversos que se apoyan en distintos andamiajes teóricos, como el servicio solidario, el compromiso cívico y el voluntariado.

El ApS ha sido descrito como una metodología (dimensión pedagógica), una experiencia y una filosofía (Deeley, 2016; García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022). Esta diversidad de enfoques le otorga un carácter multifacético que favorece no solo el desarrollo de competencias específicas en el estudiantado (dimensión profesionalizante), sino también el fortalecimiento del espíritu crítico y ciudadano orientado hacia la transformación social (Murillo y Aramburuzabala, 2014; Puig *et al.*, 2011). A pesar de su pluralidad teórica, el ApS se destaca como un catalizador que articula un enfoque filosófico-educativo homogéneo (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022, p. 168) vinculado epistemológicamente a las visiones educativas que conectan la enseñanza con realidades sociales como ha sido afirmado en la reciente Declaración de Canarias sobre ApS en la educación superior:

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 (Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario-APS-U, 2021).

En efecto, el ApS se posiciona como un enfoque que amplía las prácticas pedagógicas tradicionales al fomentar la interacción entre la universidad y la comunidad. Si bien a menudo se ha planteado en contraposición a modelos basados en la traslación unidireccional del conocimiento, es importante reconocer que no toda enseñanza estructurada en esta dinámica es necesariamente negativa ni incompatible con metodologías participativas como el ApS. En determinados contextos, la transmisión de conocimientos puede cumplir un papel fundamental en la construcción del aprendizaje, siempre que se complemente con enfoques dialógicos y experienciales. En este sentido, el ApS no pretende invalidar prácticas como la lección

magistral, sino integrarlas en una concepción más amplia del proceso educativo, donde la generación de conocimiento se enriquezca a través de la colaboración entre el profesorado, el estudiantado y la comunidad. Así, más que establecer una dicotomía rígida, el ApS promueve un equilibrio entre distintas estrategias pedagógicas que pueden coexistir en función de los objetivos formativos y el contexto en el que se apliquen.

Como ya indicamos, una de las características más destacadas del ApS es su capacidad para crear espacios de cruce de fronteras. Estos espacios permiten al alumnado navegar en la intersección de teoría y práctica, contribuyendo tanto al impacto social como al desarrollo personal (Truong *et al.*, 2020). Efectivamente, trabajos como los de Taylor *et al.* (2018) y Wang *et al.* (2019), entre otros, ponen de relieve que estas experiencias de cruce de fronteras ayudan a cerrar la brecha entre el conocimiento académico y su aplicación en contextos reales. Además, facilitan la interacción con comunidades diversas, la resolución de desafíos sociales complejos y la exploración de la posicionalidad del alumnado en estos escenarios. Esto, a su vez, fortalece su comprensión de su papel como ciudadanos activos y comprometidos (Chika-James *et al.*, 2022; Macías-Gómez-Estern y Lalueza, 2024).

En esencia, el ApS se presenta como un puente entre el mundo académico y el social, favoreciendo la construcción de vínculos y redes de colaboración recíproca. Este enfoque busca transformar el sistema universitario, rompiendo las barreras que, con frecuencia, separan a la universidad de los problemas reales de la sociedad (Resch y Schritteser, 2023).

Desde esta perspectiva, nos adherimos a los conceptos de Aprendizaje-Servicio Solidario (Tapia, 2013, 2014) y al ApS orientado hacia la justicia social (Butin, 2007; Compare y Albanesi, 2023; Murillo y Aramburuzabala, 2014), subrayando su capacidad para generar un impacto significativo tanto en las comunidades como en la transformación de las IES.

3. CONTRIBUCIONES DE LA PEDAGOGÍA DE FRONTERA PARA EL APRENDIZAJE SERVICIO

Esta sección explora la relación fundamental entre el ApS y la pedagogía de frontera (*border pedagogy*), argumentando que el ApS puede ser comprendido y fortalecido a través de esta perspectiva como un marco teórico crítico. En consonancia con lo expuesto anteriormente, se propone no solo destacar las similitudes entre ambos enfoques, sino también ilustrar cómo la pedagogía de frontera puede constituir “un punto de partida útil para describir y repensar la naturaleza del ApS”, como señalan Hayes y Cuban (1997, p. 74).

Desde los fundamentos de la pedagogía crítica (Anzaldúa, 1987), el postmodernismo crítico (Giroux, 1992) y la teoría de la actividad (McMillan, 2011), el ApS ha sido conceptualizado como una forma de pedagogía de frontera (Hayes y Cuban, 1997; Keith, 1998). En este contexto, las metáforas de fronteras (*borderlands*) y cruce de fronteras (*border-crossing*) adquieren una relevancia central como espacios para el análisis crítico,

la experimentación y la generación de conocimiento alternativo. En este artículo, se emplean ambos términos de manera indistinta debido a su interrelación conceptual.

Estas nociones subrayan cómo las fronteras, tanto físicas como simbólicas, funcionan como espacios donde no solo se fomenta el aprendizaje mutuo, sino también donde se cuestionan las estructuras de poder y las narrativas dominantes sobre la cultura, el conocimiento y el poder. Al mismo tiempo, estos espacios abren la posibilidad de transformar las estructuras institucionales de las universidades, creando oportunidades para la construcción de identidades y saberes alternativos (McMillan *et al.*, 2016, p. 24). En suma:

Border crossing serves as a metaphor for how people might gain a more critical perspective on the forms of domination inherent in their own histories, knowledge and practices, and learn to value alternative forms of knowledge.... Borderlands should be seen as sites both for critical analysis and as a potential source of experimentation, creativity and possibility (Giroux, 1992, p. 28).

En este trabajo destacamos, de manera especial, el aporte fundacional de Giroux (2005), quien conceptualiza la pedagogía de frontera como un marco para desarrollar una filosofía democrática que no solo respeta las diferencias, sino que también busca mejorar la vida pública. Según este enfoque pedagógico, reflexionar críticamente sobre las estructuras de poder y privilegio en el ámbito universitario (Bringle y Clayton, 2023; Hatcher y Bringle, 2012) puede fortalecer la construcción de una sociedad más democrática a través del impacto transformador del ApS (Hayes y Cuban, 1997; Salam *et al.*, 2019).

Es necesario puntualizar, en este punto, que el ApS implica el cruce de múltiples fronteras que van más allá de las dimensiones físicas, adentrándose en terrenos epistemológicos, culturales, institucionales y éticos. Aunque se trata de enfoques pedagógicos distintos, la pedagogía de cruce de fronteras (*border-crossing*) aporta al ApS varios elementos clave que comparten un terreno conceptual común.

Metodológicamente, el estudio se fundamenta en un análisis crítico-hermenéutico, en el que se han identificado y contrastado las convergencias teóricas entre el ApS y la pedagogía de frontera. Para ello, se han definido categorías analíticas basadas en principios de justicia social, participación comunitaria y construcción de conocimiento compartido, las cuales han guiado el examen de la literatura especializada.

A continuación, analizaremos algunos de estos puntos de intersección, arrojando luz sobre cómo estas perspectivas se complementan y fortalecen mutuamente en el contexto de la educación superior.

3.1. *Transformación de la realidad social y educativa y cuestionamiento de estructuras tradicionales*

No hay duda de que la pedagogía de frontera tiene como objetivo último la construcción de una sociedad radicalmente democrática, desafiando las estructuras

tradicionales existentes. Con tal fin, no hemos de olvidar que el ApS emerge como una herramienta educativa poderosa al combinar el aprendizaje académico con el servicio comunitario, buscando no solo la mejora del entorno inmediato, sino también la transformación de las realidades sociales. En el cruce conceptual entre el ApS y la *border pedagogy*, resulta fundamental que las iniciativas de servicio trasciendan las actividades de voluntariado y aborden cuestiones más profundas relacionadas con la equidad y la justicia social. El ApS brinda a los estudiantes herramientas para analizar críticamente las dinámicas de desigualdad y contribuir a la búsqueda de soluciones concretas que fomenten la equidad y la inclusión.

El ApS, al estar profundamente enraizado en contextos reales y específicos, se configura como un espacio privilegiado para abordar problemáticas complejas como la inequidad, la discriminación y la marginación (Conway *et al.*, 2009). En sintonía con los principios de los movimientos por la justicia social, la pedagogía de frontera (*border pedagogy*) se sitúa en los márgenes de comunidades diversas, actuando como un punto de encuentro que reúne a participantes con roles, perspectivas, experiencias y áreas de especialización heterogéneas. Estas comunidades, frecuentemente integradas en organizaciones con capacidades y condiciones dispares (Farrell *et al.*, 2022), enriquecen el proceso educativo al generar un entorno dinámico que cuestiona y reconfigura las relaciones de poder establecidas.

Las prácticas de frontera representan un enfoque transformador de la educación, uniendo los contextos académico y comunitario mientras desafían, reconstruyen y trascienden las barreras existentes. Estas prácticas no solo enfrentan las estructuras tradicionales, sino también los privilegios inherentes a dichas estructuras. En este sentido, el doble enfoque del ApS en “servicio” y “aprendizaje” refleja la complejidad inherente a las zonas de frontera, cuestionando la educación tradicional al integrar el aprendizaje académico con el servicio comunitario. El estudiantado no solo aprende al servir a las comunidades, sino que las necesidades y prioridades de estas comunidades impulsan el proceso de aprendizaje, creando una interacción dinámica que desafía el *statu quo* curricular vigente (García y Cotrina, 2015).

En suma, el ApS y la pedagogía de frontera comparten una visión transformadora de la educación, que busca no solo trascender las barreras simbólicas y estructurales, sino también reimaginar las relaciones entre academia y sociedad en un esfuerzo colectivo por construir un futuro más equitativo y democrático.

3.2. Énfasis en la justicia social, en el pensamiento crítico y en la formación para la ciudadanía intercultural

Tanto el ApS como la pedagogía de frontera comparten el objetivo de formar estudiantes conscientes de su entorno, capaces de cruzar fronteras culturales y sociales, y comprometidos con la transformación de la sociedad a través de la educación.

En el caso del ApS, este objetivo se concreta mediante la resolución de problemas reales en las comunidades, mientras que en la pedagogía de frontera se logra a través de la deconstrucción crítica de las estructuras históricas, epistemológicas y sociales que configuran las relaciones de poder (Baldwin, 2020; McMillan *et al.*, 2016). Ambos enfoques fomentan una educación centrada en el desarrollo de una ciudadanía crítica (Conway *et al.*, 2009; Puig *et al.*, 2011).

Desde la perspectiva del aprendizaje transformativo, autores como Mezirow (2009) consideran que el cruce de fronteras representa un proceso de cambio profundo en las creencias y percepciones del estudiantado. Al interactuar con realidades distintas a las suyas, el alumnado se ve desafiado a revisar sus marcos de referencia, cuestionando sus supuestos previos sobre la diversidad y la cultura. En este sentido, el ApS se convierte en una herramienta pedagógica que facilita el cruce de los prejuicios culturales, promoviendo espacios de entendimiento intercultural y empatía, donde las diferencias son valoradas en lugar de percibidas como obstáculos que deben superarse (Mergler *et al.*, 2017). Como destaca Mezirow (2000), estos procesos inmersivos generan experiencias de aprendizaje transformadoras, particularmente cuando se trabaja con comunidades vulnerabilizadas, ya que ofrecen oportunidades únicas para desafiar puntos de vista monolíticos y abrazar la diversidad. En este marco, el ApS emerge como una herramienta eficaz para superar estereotipos culturales y fomentar la sensibilidad intercultural (Rodríguez-Izquierdo, 2021, 2023a).

No hemos de olvidar que el ApS, al situar al alumnado en comunidades diversas, crea un espacio transaccional donde convergen diferentes formas de conocimiento, valores e historias, lo que facilita la generación de conocimiento mutuo (Patsarika y Townsend, 2022). Esta realidad resuena profundamente con la pedagogía de frontera, que busca exponer al alumnado a múltiples códigos culturales y experiencias (McMillan *et al.*, 2016, p. 24). Además, la pedagogía de frontera reconoce las cambiantes fronteras que configuran la cultura, el poder y el conocimiento, exigiendo una reflexión crítica sobre la interculturalidad. Al integrar las ideas de *border pedagogy*, el estudiantado es guiado a explorar y cuestionar las representaciones culturales y sociales perpetuadas tanto en las comunidades como en el ámbito académico, contribuyendo así a la creación de un entorno educativo más inclusivo y justo (Darder, 2015; Giroux, 2001).

Asimismo, es importante destacar que el ApS a menudo involucra al alumnado en proyectos de servicio en comunidades físicamente distantes de su entorno habitual, ya sea dentro de su país o en contextos internacionales. Como advierte Taylor *et al.* (2018), el ApS se convierte en una estrategia clave para la internacionalización de la educación superior, ya que fomenta la cooperación entre universidades y comunidades globales. Este enfoque permite abordar problemáticas de alcance mundial, como la migración, la sostenibilidad o la salud pública, promoviendo una colaboración intercultural que trasciende los límites geográficos de las instituciones educativas (Butin, 2015).

En definitiva, el ApS, complementado por la pedagogía de frontera, ofrece un marco educativo transformador que fomenta el pensamiento crítico, el compromiso con la justicia social y la formación de una ciudadanía intercultural activa. Este enfoque no solo desafía los prejuicios y las barreras culturales, sino que también contribuye a una educación superior más inclusiva y orientada hacia la acción social.

3.3. *Sitúa al alumnado en contextos diversos reconfigurando la enseñanza más allá de los muros del aula*

Repárese en que, la pedagogía de frontera destaca la reconfiguración del espacio-tiempo educativo, subrayando la importancia de superar las barreras tradicionales del aula (Leander *et al.*, 2010). En este contexto, el ApS ejemplifica cómo las universidades pueden ampliar su impacto más allá de sus límites, extendiendo el aprendizaje fuera del aula y conectándolo con las necesidades reales de la comunidad. Este enfoque transforma la enseñanza al integrarla con las realidades sociales, haciendo que los espacios de aprendizaje sean permeables y abiertos a nuevas perspectivas. En palabras de Furco (1996), esto convierte a la universidad en una institución “expandida”, o, como lo expresan García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2022), “enriquecida” y “aumentada”. De esta manera, no se trata únicamente de una universidad que se proyecta hacia la comunidad, sino de una universidad que permite la entrada de saberes comunitarios, reconfigurando sus propios límites.

Este enfoque no solo redefine los espacios de aprendizaje, sino que también posiciona a las universidades como actores relevantes en la sociedad, al formar estudiantes comprometidos con la justicia social (Butin, 2007; Compare y Albanesi, 2023; Murillo y Aramburuzabala, 2014). En efecto, desde una perspectiva postestructuralista, Butin (2003, p. 1684) argumenta que el ApS constituye “un lugar de construcción, destrucción y reconstrucción” con implicaciones profundas para cómo entendemos los límites del proceso educativo. En este sentido, bajo el marco de la pedagogía de frontera, el ApS redefine la práctica educativa, transformándola en una experiencia dinámica, situada y deslocalizada.

Esta reconfiguración desafía la idea de que el aula es el único espacio legítimo para el aprendizaje. Al integrar el conocimiento comunitario como recurso válido, se amplían los límites de la educación formal (Akkerman y Baker, 2011). El servicio comunitario, incorporado en las asignaturas, lleva al alumnado más allá de los métodos tradicionales, sumergiéndolo en las realidades de las comunidades que sirven (Chika-James *et al.*, 2022). A su vez, el profesorado toma conciencia de que el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre exclusivamente en el aula y más de la relación entre los procesos educativos dentro del aula y el contexto social más amplio. Así, el ApS promueve un modelo educativo que combina lo académico con lo experiencial, desdibujando las fronteras entre universidad y sociedad.

3.4. *Transformación de narrativas e identidades*

Se puede afirmar que la pedagogía de frontera promueve un desarrollo personal y crítico en el estudiantado, permitiéndole comprender otras narrativas y construir identidades híbridas. Al fin y al cabo, en los proyectos de ApS, el alumnado experimenta un cruce de fronteras, tanto físicas como metafóricas, al adentrarse en territorios culturales desconocidos. Este proceso fomenta el desarrollo de nuevas perspectivas sobre los demás y sobre sí mismos, favoreciendo la construcción de visiones informadas por experiencias reales (Caspersz y Olaru, 2017; Hullender *et al.*, 2005). Como señalan diversos autores (Giroux, 2005; Kazanjian, 2011; Lalueza y Macías-Gómez-Estern, 2020; Macías-Gómez-Estern y Lalueza, 2024; McMillan, 2011), la interacción entre el alumnado y las comunidades genera una zona de frontera, un espacio donde se redefine la alteridad y emergen identidades culturales e interculturales en sintonía con los principios de la pedagogía de frontera.

Este enfoque empodera al estudiantado para comprender y valorar las diferencias culturales, al tiempo que amplía sus capacidades para deconstruir las narrativas dominantes que perpetúan las desigualdades sociales. Asimismo, fomenta una comprensión más profunda de su propia cultura (Hayes y Cuban, 1997; Kazanjian, 2011). El ApS, en este contexto, no solo promueve la reflexión sobre las realidades de las comunidades, sino también sobre las propias identidades del estudiantado y las estructuras de poder que configuran las interacciones sociales. En este proceso, el estudiantado no solo cruza fronteras externas, sino también internas, revisando y reconstruyendo su comprensión del mundo y de su lugar en él.

3.5. *Reconceptualización del papel del docente*

Podría parecer que la pedagogía de frontera en el ApS transforma únicamente la experiencia estudiantil. Sin embargo, en la intersección de la *border pedagogy* y el ApS también se redefine el papel del profesorado, quien deja de ser un transmisor de conocimiento para asumir el rol de facilitador, guiando al alumnado en su interacción con la comunidad. En este nuevo rol, el profesorado fomenta la reflexión crítica y promueve espacios que evitan la idealización de las narrativas que el alumnado pueda construir sobre la comunidad. De este modo, los docentes adoptan la función de “trabajadores culturales” (*cultural workers*) (Giroux, 1992), facilitando el cruce de límites entre los espacios académicos y los comunitarios, al tiempo que promueven una toma de conciencia sobre las dinámicas de poder, raza y cultura que afectan a las comunidades (Giroux, 2001; Tinkler *et al.*, 2019). En definitiva, el profesorado se convierte en un agente comprometido con su entorno y su contexto social (Carney, 2004).

En este círculo virtuoso del *aprender sirviendo*, no solo el alumnado se beneficia del aprendizaje; el profesorado también transforma su identidad, aprendiendo junto

con estudiantes, colegas y miembros de la comunidad a lo largo del proceso de servicio. Esto exige superar la concepción del profesorado como único experto, para concebirlo como un facilitador que canaliza los saberes y la inteligencia distribuida que emerge de la comunidad. Desde esta perspectiva, el ApS establece un marco transfronterizo que parte de la premisa del conocimiento colectivo.

En suma, en el contexto del ApS, el profesorado deja de ser el único el único poseedor de conocimientos académicos. En su lugar, aprende en la acción y junto con otros actores. Esta dinámica fomenta una colaboración colegiada entre alumnado, profesorado y profesionales comunitarios para construir soluciones a problemas complejos, liberando al profesorado de la carga de ser los únicos expertos en el proceso educativo.

3.6. El giro comunitario de la universidad: Aprendizaje en comunidades de práctica y trabajo en red

Un creciente cuerpo de investigación educativa está impulsando el giro comunitario en la universidad, subrayando la importancia del trabajo en red y de las comunidades de práctica (Rodríguez-Izquierdo, 2023b; Santos Rego *et al.*, 2022). En este marco, la pedagogía del cruce de fronteras destaca los procesos y beneficios de trabajar en asociaciones colaborativas con la comunidad (Akkerman y Bakker, 2011).

El cruce de fronteras se refiere a la interacción social y colaborativa que tiene lugar en el ApS, a través de redes de aprendizaje que incluyen a diversos actores y contextos, bajo un enfoque denominado “trabajo conjunto en los límites” (McMillan *et al.*, 2016). Al operar en red, los proyectos de servicio se convierten en una “experiencia límite” que ofrece oportunidades para participar en comunidades de práctica.

Las comunidades de práctica son un componente esencial en la pedagogía de frontera dentro del ApS, ya que ofrecen un contexto de aprendizaje situado y vinculado a la acción (Wenger, 1998). Lave y Wenger (1991) definen estas comunidades como grupos de personas que comparten intereses comunes y aprenden juntas mediante la interacción. Es importante aclarar, que este concepto se refleja plenamente en el trabajo de cruce de fronteras, donde ocurren interacciones entre comunidades dispares (por ejemplo, universidades y socios externos) con prácticas y normas únicas. Este fenómeno es especialmente evidente en el modelo de intermediación de co-creación de conocimiento, que facilita las relaciones entre estos actores (McMillan *et al.*, 2016, p. 19). En este modelo, el alumnado, las organizaciones comunitarias y el profesorado comparten conocimientos para resolver problemas reales, reconociendo que cada actor (universidad y comunidad) opera con diferentes objetivos, expectativas, experiencias y dinámicas de poder.

Por tanto, sostenemos que la superación de estas diferencias requiere el cultivo de un diálogo auténtico entre la universidad y la comunidad, donde las fronteras institucionales y sociales se difuminan para permitir la construcción de aprendizajes y conocimientos mutuos (Mtawa y Fongwa, 2020). Por ello, en sintonía con la perspectiva

histórico-cultural, se entiende que la diversidad y la diferencia no deben verse como obstáculos a superar, sino como un valor inherente a la actividad social y profesional.

En resumen, conceptualizamos el ApS como una pedagogía de frontera, al situarse en la intersección entre dos realidades ubicadas en contextos sociales diversos (Lave y Wenger, 1991). Estas realidades están constituidas, por un lado, por el profesorado universitario y, por otro, por la comunidad con la que se colabora. En este contexto, se genera una interacción mediante un sistema de actividad conjunto (McMillan, 2011), lo que da lugar a lo que denominamos una “comunidad ampliada” (extended community). En palabras de Akkerman y Bakker (2011, p. 136),

el énfasis está en superar las discontinuidades en las acciones o en las interacciones que pueden emerger de las diferencias socioculturales, en lugar de superarlas o de evitar la diferencia misma. El proceso de restablecer la acción o interacción es visto como un recurso para el aprendizaje.

Esta conceptualización permite comprender mejor los beneficios, desafíos y resultados del aprendizaje mutuo en las asociaciones universidad-comunidad, situando al ApS como una herramienta transformadora para la educación superior.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, hemos explorado cómo el ApS, desde la metáfora del cruce de fronteras, se presenta como un enfoque que contribuye a la transformación de la educación superior, redefiniendo las fronteras del ámbito académico y potenciando la equidad, el aprendizaje mutuo y la co-creación de conocimiento con la comunidad. En este sentido, el ApS ofrece una alternativa al modelo tradicional de universidad percibida como “torre de marfil”, promoviendo una mayor integración del compromiso social en su misión institucional y favoreciendo su contribución a una sociedad más inclusiva y democrática.

Tal como se ha argumentado, el ApS comparte varias características con la pedagogía de frontera (*border pedagogy*) que contribuyen a aportar elementos distintivos que enriquecen la calidad y profundidad de los proyectos de ApS. Hemos señalado condiciones necesarias para que estos beneficios se materialicen, reforzando la legitimidad de las instituciones de educación superior en el contexto actual.

En efecto, la *border pedagogy* ofrece un marco teórico sólido para metodologías como el ApS, que promueven el pensamiento crítico, la justicia social y el abordaje de desigualdades en los sistemas educativos y sociales. Desde esta perspectiva, el ApS inspirado en la pedagogía de frontera tiene el potencial de transformar la enseñanza en un espacio inclusivo que valora la diversidad cultural, fomenta la responsabilidad social universitaria, promueve el compromiso con comunidades vulnerabilizadas y forma ciudadanos críticos capaces de actuar para transformar las desigualdades globales.

Sin embargo, la pedagogía del cruce de fronteras no ofrece respuestas fáciles a los desafíos actuales que enfrentan las IES. La implementación de este enfoque no

está exenta de dificultades. En lugar de proponer soluciones simplistas, la noción de cruce de fronteras implica reconocer la potencial complejidad de las interacciones entre comunidades de práctica dispares. Estudios previos sugieren que algunos proyectos de ApS han beneficiado más a las universidades que a las comunidades, lo que evidencia desequilibrios en estas asociaciones (Chupp *et al.*, 2021). Este tipo de tensiones subraya la necesidad de marcos que garanticen beneficios mutuos para todos los actores involucrados, superando las fronteras académicas, sociales y culturales (Penuel *et al.*, 2015; Skilton-Sylvester y Erwin, 2000).

En cuanto a las limitaciones, destacamos dos aspectos clave. Primero, una posible limitación en la relación entre el ApS y la *border pedagogy* es la falta de un marco conceptual integrado. Aunque el ApS conecta de manera efectiva la formación académica con el compromiso social, y la *border pedagogy* promueve la reflexividad (Schön, 1987), no siempre resulta sencillo traducir estos enfoques en prácticas accesibles y coherentes para todos los actores involucrados (alumnado, profesorado, comunidades). Esto puede ocasionar desconexiones entre los objetivos académicos y las necesidades comunitarias, especialmente cuando el profesorado carece de formación en la metodología del ApS o del apoyo institucional necesario.

Además, pueden existir tensiones culturales y contextuales. La diversidad de contextos puede hacer que el cruce de fronteras entre lo académico y lo comunitario no siempre sea fluido o productivo, ya que no todos los involucrados comparten una comprensión común del proceso educativo transformador.

Finalmente, la *border pedagogy* plantea una aproximación crítica a las dinámicas institucionales y a los marcos normativos de las IES, lo que en algunos casos puede generar retos en su implementación. Dado que muchas instituciones operan dentro de estructuras establecidas, la adopción de enfoques innovadores como el ApS y la pedagogía de frontera requiere un proceso de adaptación progresivo. Estas dinámicas pueden influir en el grado de integración de iniciativas de compromiso social en el ámbito académico y comunitario. Por ello, es fundamental contar con un respaldo estructurado, tanto a nivel institucional como formativo, que facilite la incorporación efectiva de estos enfoques y maximice su potencial transformador dentro de la educación superior.

Para avanzar en la intersección entre el ApS y la *border pedagogy*, proponemos varias estrategias. En primer lugar, es fundamental desarrollar marcos pedagógicos integrados que conecten explícitamente el ApS con los principios de la *border pedagogy*, particularmente en lo que respecta a la reflexión crítica sobre las estructuras de poder y las dinámicas de inclusión. Esto podría incluir la creación de cursos y recursos pedagógicos que guíen al profesorado en la aplicación coherente de estas metodologías (Darder, 2015; Freire, 2005). El objetivo sería diseñar acciones formativas que no solo se centren en la implementación de proyectos de ApS, sino que también sensibilicen a todos los actores sobre cuestiones de justicia social y la necesidad de cuestionar las estructuras de poder dentro del aula y en la comunidad (Giroux, 2001). Una propuesta interesante sería desarrollar programas de formación conjuntos (alumnado, profesorado y miembros de la comunidad) que fomenten la

reflexión sobre la posicionalidad dentro de las estructuras de poder social y cultural, un principio central de la *border pedagogy* (Darder, 2015).

En segundo lugar, las universidades, como instituciones generadoras de conocimiento y formación integral, pueden desempeñar un papel clave en la articulación de redes de colaboración con su entorno social inmediato (Sotelino *et al.*, 2016). Estas alianzas permiten desarrollar proyectos de ApS que, además de tener un impacto académico significativo, contribuyen a fortalecer la vinculación con la comunidad y a responder a desafíos sociales desde una perspectiva educativa. De este modo, la universidad no solo fomenta la excelencia académica y la investigación, sino que también amplía su alcance mediante enfoques pedagógicos que promueven la interacción con diversos actores sociales, favoreciendo un aprendizaje más contextualizado y relevante (Bringle y Clayton, 2023; Tinkler *et al.*, 2019).

En tercer lugar, desde un punto de vista más didáctico, es fundamental diseñar sistemas de evaluación que vayan más allá del rendimiento académico para medir el impacto social y transformador del ApS en las comunidades. Estos métodos deben incluir indicadores que reflejen los cambios experimentados tanto por el estudiantado como por las comunidades participantes (Mitchell, 2008).

En resumen, este estudio aporta orientaciones valiosas para profundizar en la relación entre el ApS y la *border pedagogy*, abriendo nuevas posibilidades para prácticas educativas comprometidas con la justicia social y la reflexión crítica. El fortalecimiento de esta vinculación puede generar experiencias de aprendizaje transformadoras que beneficien al estudiantado y dejen un impacto positivo y duradero en las comunidades.

Confiamos en que este enfoque inspire a otros investigadores y educadores a explorar sus implicaciones y aplicaciones prácticas en proyectos de ApS. Finalmente, reafirmamos que el marco aquí propuesto tiene el potencial de enfrentar los desafíos inherentes a la colaboración entre universidad y comunidad, contribuyendo al avance en la evolución de la universidad para fortalecer su papel en la construcción una sociedad más democrática, inclusiva y equitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Spinsters/Aunt Lute.
- Aramburuzabala, P., McIlrath, H., & Opazo, H. (Eds.) (2019). *Embedding service-learning in European Higher Education*. Routledge.
- Arbués, E., Palafox, K., & Naval, C. (2023). El aprendizaje-servicio como metodología transformacional (pp. 99-114). En R. M. Rodríguez-Izquierdo, & M. Lorenzo, *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario*. Octaedro.
- Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario-APS(U) (2021). *Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior*. <https://bit.ly/3pZj9o>

- Baldwin, A. (2020). *Promoting belonging, growth mindset, and resilience to foster student success*. National Resource Center First Year Experience
- Bologna Follow-up Group (BFUG) (2024). *Indicators and descriptors for the principles of the social dimension in the European higher education area*. Tirana. <https://ehea2024tirane.al/wp-content/uploads/2024/05/BFUG-WG-on-SD-Indicators-and-Descriptors-Final.pdf>
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2023). Higher education: Service-learning as pedagogy, partnership, institutional organization, and change strategy. En R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, vol. 8 (pp. 476-490). Elsevier.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service-learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. <https://doi.org/10.1177/016146810310500903>
- Butin, D. W. (2007). Justice-learning: Service-learning as justice-oriented education. *Equity & Excellence in Education*, 40, 177-183. <https://doi.org/10.1080/10665680701246492>
- Butin, D. W. (2015). *Service-Learning in Higher Education: Critical issues and directions*. Palgrave Macmillan.
- Carney, T. (2004). Reaching beyond borders through Service Learning. *Journal of Latinos and Education*, 3, 267- 271. https://doi.org/10.1207/S1532771XJLE0304_5
- Caspersz, D., & Olaru, D. (2017). The value of service learning: The student perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 685–700. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1070818>
- Chika-James, T. A., Salem, T., & Oyet, M. C. (2022). Our gains, pains and hopes: Community partners' perspectives of service-learning in an undergraduate business education. *SAGE Open*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/2158244021106939>
- Chupp, M. G., Fletcher, A. M., & Gaulty, J. P. (2021). Toward authentic university-community engagement. *Journal of Community Practice*, 29(4), 435-449. <https://doi.org/10.1080/10705422.2021.1992556>
- Compare, C., & Albanesi, C. (2023). Belief, attitude and critical understanding. A systematic review of social justice in Service-Learning experiences. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 33(2), 332-355. <https://doi.org/10.1002/casp.2639>
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Darder, A. (2015). *Teaching as an act of love: A pedagogy of possibility. reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work*. Paradigm Publishers.
- Declaración de Valencia (2023). Universidad y sociedad. <https://www.crue.org/2023/05/declaracion-de-valencia-universidad-y-sociedad>
- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- European Higher Education Area (EHEA) (2024). *Tirana Communiqué*. <https://ehea.info/Immagini/Tirana-Communique.pdf>
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E., & Brown, S. L. (2022). Learning at the boundaries of research and practice: A framework for understanding research-practice partnerships. *Educational Researcher*, 51(3), 197-208. <https://doi.org/10.3102/0013189X211069073>

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido. Siglo XXI*.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, 1, 1-6. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=slceslgen>
- García, M., & Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 8-25. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART1.pdf>
- García-Gutiérrez, J., & 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>
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (2012). The role of service-learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 83(5), 758-783. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0016.203>
- Hayes, E., & Cuban, S. (1997). Border pedagogy: A critical framework for service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 4, 72-80. <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0004.108?rgn=main;view=fulltext>
- Hullender, R., Hinck, S., Wood-Nartker, J., Burton, T., & Bowlby, S. (2005). Evidence of transformative learning in service-learning reflections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(4) 58-82. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i4.13432>
- Kazanjian, C. J. (2011). The border pedagogy revisited. *Intercultural Education*, 22(5), 371-38. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.643135>
- Keith, N. (1998). Community service for community building: The school-based service corps as border crossers. *Michigan Journal for Community Service Learning*, 5, 86-96.
- Lalueza, J. L., & Macías-Gómez-Estern, B. (2020). Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical psychology. *Culture and Education*, 32(3), 556-582. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1792755>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leander, K. M., Phillips, N. C., & Taylor, K. H. (2010). The Changing social spaces of learning: Mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34, 329-394. <https://doi.org/10.3102/0091732X09358129>
- Macías-Gómez-Estern, B., & Lalueza, J. L. (2024). Navigating I-positionings in higher education Service Learning as hybrid scenarios: a case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 45, 100805. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100805>
- Martínez, M. (Ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. MEC y Octaedro.
- McMillan, J. (2011) What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in Higher Education*, 16(5), 553-564. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2011.580839>

- McMillan, J., Goodman, Y., & Schmid, B. (2016). Illuminating “transaction spaces” in Higher Education: University–community partnerships and brokering as “boundary work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/download/1291/1288>
- Mergler, A., Carrington, S. B., Boman, P., Kimber, M. P., & Bland, D. (2017). Exploring the value of service-learning on pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69–80. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5>
- Meyer, M., & Sporn, B. (2018). Leaving the ivory tower: Universities’ third mission and the search for legitimacy. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 41-60. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/03>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of Learning: Learning theorists ... in their own words* (pp. 90–105). Routledge.
- 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. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0014.205>
- Mtawa, N., & Fongwa, S. (2020). Experiencing service-learning partnership: A human development perspective of community members. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0, 1-16. <https://doi.org/10.1177/1746197920971808>
- Murillo, J., & Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje servicio y justicia social. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 7-21.
- Patsarika, M., & Townsend, S. (2022). Interdisciplinary service learning as a critical knowledge transaction space in university-community engagement. *Educational Forum*, 86(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1859661>
- Penuel, W. R., Allen, A. R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research–practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1-2), 182-197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67. <https://www.ub.edu/GREM/wp-content/uploads/Aps-y-educacio%CC%81n-para-la-ciudadan.pdf>
- Resch, K., & Schritteser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118-1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Does service learning affect the development of intercultural sensitivity? A study comparing students’ progress in two different methodologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.005>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2023a). Service learning as a collaborative Pedagogy for faculty development through action research: Reimagining teaching in Higher Education. En R. M. Rodríguez-Izquierdo (Eds.), *Service Learning at a Glance* (pp. 155-168). Nova Publishers.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2023b). Evaluación de la calidad de las redes de colaboración universidad-comunidad en experiencias de Aprendizaje-Servicio. En M. A. Santos Rego,

- M. Lorenzo Moledo, & J. García Álvarez (Eds.), *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (pp. 273-296). Octaedro.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Lorenzo Moledo, M. (Eds.). (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario*. Octaedro.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in Higher Education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., & García Álvarez, J. (Eds.) (2022). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional*. Octaedro.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Skilton-Sylvester, E., & Erwin, E. (2000). Creating reciprocal learning relationships across socially constructed borders. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 65-75. <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0007.108?rgn=main;view=fulltext>
- Sotelino Losada, A., Santos Rego, M. Á., & Lorenzo Moledo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 28(2), 225-248. <https://doi.org/10.14201/teoredu282225248>
- Tapia, N. (2013). *Presentación, 16º Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario*. CLAYSS, Buenos Aires, 22 de agosto. http://www.clayss.org.ar/XVI_seminario/material_22/1_Apertura-NT.pdf
- Tapia, N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. ¿De qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 15-21.
- Taylor, K. B., Jones, S., Massey, R., Mickey, J., & Reynolds, D. J. (2018). 'It just had to settle': A longitudinal investigation of students' developmental readiness to navigate dissonance and experience transformation through international service learning. *The Journal of Higher Education*, 89(2), 236-260. <https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1368817>
- Tinkler, A., Tinkler, B., Reyes, C., & Elkin, S. (2019). Critical service-learning: Learning through experience to advance teacher education. *Journal of Experiential Education*, 42(1), 65-78. <https://doi.org/10.1177/1053825918820662>
- Truong, V., Bui Phu, H., & Truong Thi Tu, L. (2020). Integrating community service learning into university curriculum: Perspectives from EFL teachers and students. *Language Related Research*, 11(5), 201-226. <https://doi.org/10.29252/lrr.11.5.201>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Educational and Cultural Organization of the United Nations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- Vallaes, F., & Álvarez-Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>
- Wang, C., Zhang, X., & Yao, M. (2019). Enhancing Chinese college students' transfer of learning through service-learning. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1316-1331. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1435635>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.