



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé



edebé

la educación hoy
el valor de mañana

Aprendizaje - Servicio y Educación Inclusiva

Service - Learning and Inclusive Education

BEGOÑA MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

DOCTORA EN PEDAGOGÍA, PROFESORA TITULAR EN LA FACULTAD DE FICE

Resumen

El Aprendizaje Servicio puede entenderse como una intervención socioeducativa relacionada con la educación inclusiva, y como una contribución a crear una sociedad más cohesionada y justa. Entre la diversidad de significados y perspectivas sobre el Aprendizaje Servicio, el texto subraya aquellas que permiten conectarlo con la educación inclusiva, para cuya realización y desarrollo aporta contribuciones valiosas. A este respecto se señalan diversos materiales disponibles que pueden permitir a las personas interesadas seguir profundizando en el tema y conocer experiencias que se están llevando a cabo en este campo.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación inclusiva, exclusión-inclusión, cohesión, justicia social.

Abstract

Service-Learning can be understood as a socio-educational intervention related to inclusive education and as a contribution to make society more cohesive and fair. Among all different Service-Learning meanings and perspectives, the article focuses on those which make possible the connection between this type of learning and inclusive education, as well as it offers useful proposals for implementing and developing them. In this regard, a selection of different available resources and experiences have been chosen to allow people who are interested in going in depth on this topic to learn about experiences which are being carried out in this field.

Key words: service-learning, inclusive education, exclusion-inclusion, cohesion and social justice.

1. INTRODUCCIÓN

La intensidad, extensión y rapidez de los cambios que está viviendo nuestra sociedad en los sistemas de información y conocimiento a nivel mundial, está generando un cambio irreversible en la esfera productiva y las relaciones de producción, así como en las relaciones sociales y humanas aumentando, paradójicamente, al mismo tiempo, la universalización de los derechos y el incremento de las desigualdades (Subirats, 2013). En este nuevo contexto, es necesario y urgente construir un nuevo modelo de educación escolar que, a diferencia del actual, sostenga y desarrolle valores tan importantes como la diversidad, la justicia, la libertad, la equidad y la solidaridad. Esto exige ir más allá de visiones y actuaciones parciales, aisladas y descoordinadas, aplicadas de espaldas, como suele ser frecuente, a la comunidad en la que la niñez y la juventud vive y se socializa. También conlleva apostar por cambios sociales profundos y transformaciones de la cultura educativa en los que participen activamente familia, escuela, organizaciones comunitarias y Estado (Bolívar y Escudero, 2008).

Tomando como referencia dicho contexto, y más allá de la heterogeneidad y los cuestionamientos de sistemas educativos particulares, está surgiendo en nuestro entorno el movimiento a favor del aprendizaje-servicio con el convencimiento de que la institución escolar puede tener la capacidad de promover los cambios que demanda esa sociedad más inclusiva y justa. En concreto, contribuyendo a superar cualquier forma de marginación y exclusión de sujetos y colectivos del alumnado, y haciéndose cargo constructivamente de que su pertenencia a determinada clase social, etnia, religión, género, orientación sexual, lengua materna, cultura de origen o manifestación de ciertas habilidades, no lleguen a representar forma alguna de discriminación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Es cierto que al hablar de proyectos de aprendizaje-servicio (A-S) no se está pensando en ideas y prácticas que sean totalmente diferentes o alejadas de muchas experiencias que se están haciendo en la actualidad. Sin embargo, el desarrollo de proyectos genuinos de A-S, como veremos más tarde, *necesita de y da la oportunidad* a que la escuela haga el esfuerzo de reinventarse como espacio educativo de referencia en su comunidad, apostando por un nuevo marco de reciprocidad (Puig, 2009). Este objetivo puede contribuir a que los centros salgan de su ensimismamiento, conozcan la realidad que les rodea y

hagan co-protagonista al alumnado, los padres y madres, el profesorado y todos los agentes que puedan implicar (voluntariado, gestores locales, personas jubiladas, desempleadas, entidades, organizaciones no gubernamentales, etc.) en la elaboración, ejecución y evaluación de un proyecto educativo compartido de desarrollo comunitario y, por tanto, con el que todos se sientan identificados y comprometidos.

Este artículo ofrece algunas reflexiones sobre la potencialidad que el A-S, puede tener en el desarrollo de dicha educación y sociedad más inclusivas. En primer lugar, se presentan algunas precisiones conceptuales sobre lo que es la educación inclusiva y el A-S. Después se señalan las principales aportaciones que el A-S, entendido como una metodología innovadora, ofrece al desarrollo de la educación inclusiva. Para finalizar, se muestran los principales centros promotores del A-S de nuestro contexto, destacando materiales y experiencias que puedan ser de interés para profundizar en el tema.

2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva tiene significados e implicaciones diferentes según distintos marcos teóricos y prácticos. Por ello, conviene precisar que en este trabajo, como en otros anteriores (Martínez, 2002, 2011; Escudero, González y Martínez, 2009; Escudero y Martínez, 2011), consideramos que la educación inclusiva, lejos de reducirse a un asunto exclusivamente escolar y pedagógico, es una cuestión de derecho, directamente conectada con la democracia, la justicia y la equidad.

Al respecto, cabe subrayar algunos de sus ejes más representativos:

1. La educación inclusiva es un fenómeno estructural, multidimensional y dinámico. Tiene que ver con transformaciones sistémicas y profundas de la educación, no con cambios parciales, superficiales o marginales, pues lo que está en juego es garantizar a todo el alumnado el derecho de acceso, permanencia y participación en la educación. Y la consecución del logro de aprendizajes escolares que son básicos para que toda la ciudadanía, sin excepción, tenga un proyecto de vida sin riesgos de exclusión (Booth y Ainscow, 2013; Echeíta, Parrilla y Carbonell, 2008; UNESCO, 2009).

2. La educación inclusiva hace referencia, además de a la aplicación de técnicas, métodos o estrategias didácticas incluyentes, a la cultura, las políticas y las prácticas, ciertos valores y significados, lenguajes y discursos pedagógicos; aspectos constitutivos de los proyectos y las acciones que han de acometerse y pueden actuar como palancas de cambio, en las que han de implicarse los niveles macro, meso y micro de los sistemas escolares y los diferentes agentes socioeducativos implicados en ellos (Barton, 2008, Raffo et al., 2009; Herzog, 2011; Nguyen, 2010).
3. La educación inclusiva exige miradas y criterios relativos a la igualdad, la justicia y la equidad. Todo el alumnado es su destinatario pero, de manera especial, lo son aquellas personas o colectivos que históricamente y en la actualidad, están expuestos a mayores riesgos de ser excluidos y quedar privados de la educación a la que tienen derecho (Narodowski, 2008; UNESCO, 2010). Ya que en los múltiples mecanismos que interactúan en los procesos de exclusión-inclusión interviene toda la comunidad educativa y la sociedad, es necesario que una y otra, con sus correspondientes alianzas, asuman y se impliquen en el empeño de garantizar a todos la educación debida.
4. Apostar por la educación inclusiva implica trabajar reconociendo la diversidad humana, la singularidad de cada persona y su pertenencia a un espacio común en el que cada sujeto, como miembro activo de pleno derecho, comparte y hace posible con otros bienes comunitarios. Conseguir ese objetivo requiere cambios estructurales y profundos en la escuela actual, empezando por la reconstrucción cultural del currículo y la enseñanza-aprendizaje escolar. Igualmente, ha de replantearse el gobierno y la gestión de los centros, el papel, desempeño y los apoyos al profesorado, las relaciones y alianzas de todos y cada uno de ellos con las familias, la comunidad y la administración. La visión de conjunto y las implicaciones que de ello se derivan han de tener como propósito central combatir cualquier situación de discriminación, desigualdad y educación excluyente que pudiera existir en unos u otros contextos sociales y educativos (Martínez, 2002, 2011).
5. La verdadera inclusión educativa requiere y depende de una perspectiva de mayor alcance como es la inclusión social (Echeíta y Ainscow,

2011). Los derechos humanos, concretamente en materia de formación, no sólo se realizan o conculcan dentro de los sistemas escolares y los centros, sino también más allá de ellos. Por ello, la inclusión educativa y la social están llamadas a abarcar la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Ambas han de ser bien trenzadas mediante discursos y políticas sociales y escolares que ayuden a comprender y afrontar las realidades y las dinámicas actuales que, de uno u otro modo, contribuyen a establecer órdenes escolares y sociales que garantizan o vulneran los derechos de la ciudadanía (Bunch, 2008; Darling Hammond, 2001; Escudero, 2012).

3. ALGUNAS PRECISIONES SOBRE LO QUE ES EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Durante las últimas décadas se ha ido desarrollando, en diferentes países, esta propuesta educativa innovadora. Bajo distintas denominaciones como *Service-Learning*, *Aprendizaje en Servicio*, *Aprendizaje-Servicio* y *Aprendizaje y Servicio Solidario* entre otras (CLAYSS, 2010), y partiendo de elementos pedagógicos tan conocidos como son la adquisición de aprendizajes y el servicio voluntario a la comunidad, incorpora la originalidad y la potencia de fundir en una misma propuesta de intervención una doble *intencionalidad, pedagógica y solidaria*.

Aunque existen acentos y sensibilidades diferentes, y gran variedad de experiencias que podrían ser asociadas con esta manera de educar, en nuestro contexto hay un cierta unanimidad al considerar el A-S como «una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la Comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo» (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007, p. 20). Vale la pena señalar que, para que una propuesta educativa sea considerada A-S, debería de reunir al menos los requisitos siguientes (Puig, 2009; Tapia, 2004, 2007, 2013):

- Que se planteen y desarrollen aprendizajes relacionados con el currículo escolar.

- Que el proceso de aprendizaje esté integrado en un servicio solidario a la Comunidad considerado de calidad.
- Que exista un destacado protagonismo del alumnado que participe en dicho proceso.

Dado que existe una multiplicidad de puntos de partida, maneras de llevarlo adelante, denominaciones y fuentes teóricas que nutren el A-S, el movimiento internacional que busca la transformación de la educación mediante la incorporación de esta filosofía a cada contexto y nivel educativo, está tratando de perfilar un enfoque metodológico común. De manera que se pueda abarcar una gran diversidad de experiencias y al mismo tiempo evitar que el A-S se convierta en un «cajón de sastre» o panacea.

Con la intención de establecer mejor dichos perfiles, recurrimos a los famosos «cuadrantes de aprendizaje y servicio» citados por Tapia (2007, p. 26) a partir del modelo propuesto por la Universidad de Stanford, tal y como se puede ver en la figura siguiente:

Figura 1. Cuadrantes de aprendizaje y servicio.

Fuente: Tapia, 2007.



El eje vertical de la imagen hace referencia a la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad; el horizontal indica el grado de integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla. Cruzando ambos ejes quedan delimitados los cuadrantes en los que se podrían incluir diferentes experiencias con los que frecuentemente se confunde el A-S. También pretenden ser orientativos de los cambios necesarios para que una propuesta educativa que aún no es de A-S llegue a ser a serlo.

3.1. Cuadrante I: Trabajos de campo

Aquí se situarían las actividades que enfatizan la adquisición de los aprendizajes curriculares, siendo el contacto con la realidad comunitaria algo puramente instrumental. Muchos docentes y organizaciones juveniles involucran a los estudiantes en el conocimiento de la realidad de su comunidad en temáticas específicas. Sin embargo éstas son consideradas exclusivamente como un objeto de estudio, porque no transforman la realidad ni prestan un servicio. Realizar un trabajo sobre el impacto que está teniendo la crisis en el aumento de la pobreza en la clase de Conocimiento del Medio, recogiendo informaciones con entrevistas, cuestionarios y datos de los servicios sociales en su comunidad, puede ser un buen ejemplo de este tipo de actividad.

3.2. Cuadrante II: Iniciativas solidarias asistemáticas

Este tipo de iniciativas coincide con las denominadas comúnmente como *campañas, día de*, etc. En general son actividades ocasionales cuyo objetivo es satisfacer alguna necesidad puntual con intencionalidad solidaria. Sin embargo, su ubicación en este cuadrante da cuenta de la baja calidad del servicio, más cerca de lo asistencial que de la promoción social y de su poca o nula vinculación con los contenidos propios del aprendizaje formal. Además, generalmente surgen de forma espontánea y no son planificadas como parte del Proyecto Educativo Institucional. La participación de jóvenes estudiantes como voluntariado en un Banco de Alimentos durante el período navideño, realizada al margen del currículo escolar, sería un ejemplo.

3.3. Cuadrante III: Servicio comunitario institucional

Suelen ser prácticas voluntarias u obligatorias, asumidas formalmente por la dirección del centro. Constituyen una estrategia efectiva en la formación de valores y el desarrollo de actitudes pro-sociales. Sin embargo, en la medida en que no se proponen con una finalidad educativa más amplia, abarcando distintos aprendizajes curriculares, tampoco se deberían considerar estrictamente como A-S. Participar como escuela en la donación de sangre que solicita anualmente el centro de salud de la comunidad, sin que ésta sea utilizada como un proyecto en el que se articulen aprendizajes curriculares relacionados con el tema, puede ser un ejemplo común de este tipo de prácticas en el contexto escolar.

3.4. Cuadrante IV: Aprendizaje-servicio

Por último, en este cuadrante se situarían aquellas experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio (en nuestro caso aquellos proyectos que priorizan las necesidades de las personas y colectivos más vulnerables) y un alto grado de integración con los aprendizajes curriculares. Además, implican la continuidad en el tiempo y el compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil. Diseñar en un centro un proyecto de formación del alumnado con dificultades de aprendizaje para que una vez que aprenda a utilizar los ordenadores, se conviertan en «jóvenes profesores» de personas de la comunidad que necesiten ser alfabetizadas digitalmente, puede ser un buen ejemplo de un proyecto de A-S que favorece expresamente la educación inclusiva, tanto en las personas como en las instituciones que participan en el proyecto.

Realizadas las precisiones anteriores, es necesario advertir que la mayoría de las experiencias que existen no responden tan nítidamente a los modelos teóricos. Además, como es comprensible cada institución u organización ha llevado a cabo experiencias prácticas acordes con sus objetivos, historia e identidad, siendo muy escasos los proyectos en los que los centros escolares y las entidades sociales han trabajado juntos. Por ello, conseguir que se pongan en marcha proyectos de A-S tan *perfectos* como los que se demandan en el IV cuadrante, requerirá un tiempo de trabajo más coordinado y sostenido. Mientras tanto, lo más frecuente es que las fronteras que hemos establecido entre un cuadrante y otro, sean traspasadas por un mismo proyecto, en la medida que vaya evolucionando y mejorando en la dirección indicada. Por lo que es necesario interpretar los cuadrantes, más que como compartimentos estancos y excluyentes, como indicadores del punto de partida, las fortalezas y las debilidades que se ha de tener en cuenta para mejorar.

4. EL APRENDIZAJE-SERVICIO, UNA CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE UNA ESCUELA Y EDUCACIÓN INCLUSIVAS

Los propósitos del A-S y sus efectos beneficiosos para la formación del alumnado han sido extensamente referidos y documentados en distintas aportaciones hechas, en los últimos años, en este campo (Furco, 2011;

Puig, 2009; Puig, Molist, Pegó y Martín, 2007; Martín y Rubio, 2010; Martínez, 2008; Mendía, 2010, 2012; Novella, 2013; Rubio, Prats y Gómez, 2013; Tapia, Amar, Montes y Tapia, 2013). En todas ellas, se aprecia una notable coincidencia en señalar algunas contribuciones más relevantes como son:

- Fortalecer la autoestima del alumnado.
- Mejorar sustancialmente sus habilidades comunicativas.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades necesarias para diagnosticar situaciones, evaluar alternativas, ejecutar planes de acción y evaluar sus procesos y resultados.
- Propiciar el desarrollo de actitudes pro-sociales y la capacidad de resistir y afrontar (resiliencia) las adversidades.
- Promover el desarrollo de una conciencia ética y comprometida con el bien común.
- Operar como un factor de protección que disminuye conductas de riesgo y de exclusión.
- Desarrollar competencias básicas indispensables para la inserción en el mundo laboral, como la capacidad para la resolución de problemas prácticos y cotidianos, el cultivo de la creatividad y la iniciativa personal, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la capacidad de liderazgo.
- Representar una ocasión para descubrir intereses y vocaciones relativas al futuro profesional.

Sin que la relación precedente agote todos los propósitos y posibilidades que puede abrir el A-S, en los aspectos anteriores se aprecia un énfasis en el desarrollo de aprendizajes que tienen relación, sobre todo, con determinadas facetas personales, emocionales y sociales de los sujetos que pudieran participar en ese tipo de experiencias. Sin merma alguna, destacamos otros aspectos del Aprendizaje Servicio relevantes, que hacen del mismo un recurso potencialmente útil para el conjunto más amplio de finalidades, contenidos, procesos y experiencias asociadas a la escolarización de la niñez y la juventud. A fin de cuentas, nuestro planteamiento supone el intento de establecer

puentes de conexión entre el currículo formal que promueven las escuelas y el mundo personal y social más extenso, al que pertenecen los estudiantes y dentro del cual se forman.

En ese sentido, es interesante hacer explícitas algunas de sus conexiones y posibles aportaciones a la construcción de una escuela y educación inclusivas. Dentro de la pluralidad de enfoques y propuestas, gozan de cierto consenso aquellos postulados que reclaman la integración de una triple vertiente de la justicia (Furman, 2012). De una parte, la justicia entendida como *redistribución* del bien común de la educación, lo que supone la apuesta por la garantía de que todas las personas, sean cuales sean sus circunstancias y singularidades personales y sociales, puedan acceder, contar con las oportunidades idóneas y participar efectivamente de los contenidos, capacidades y formas de vida que hoy se consideran indispensables para poder labrar con dignidad la propia trayectoria vital en el presente y el futuro. De otra, la justicia como *reconocimiento*, lo que significa una voluntad y compromiso efectivo, tanto por la sociedad como por la escuela, de ofrecer a cada sujeto las oportunidades y los recursos adecuados a sus necesidades atendiendo a criterios de equidad. Finalmente, la justicia *asociativa*, entendida como el propósito y las actuaciones consecuentes de que los sujetos y colectivos, intervengan activamente por sí mismos y con los demás en la creación de aquellas condiciones y dinámicas relacionadas con su educación y aprendizaje, de forma que no sean tratados como sujetos pasivos, sino como agentes activos. De acuerdo con esta perspectiva, cabe hablar de la educación inclusiva como participación, como empoderamiento de los sujetos y como desarrollo del sentido de pertenencia y responsabilidad personal y social en los procesos, contenidos y formas de desarrollo y aprendizaje.

En términos generales, cuando se habla de *participación* desde una óptica inclusiva, se quiere poner el acento en una concepción de los estudiantes como sujetos corresponsables de su propia formación, así como del establecimiento de relaciones entre los contenidos y aprendizajes escolares con la vida, el contexto y la realidad social y comunitaria donde desarrollan su existencia y se socializan. Por *protagonismo*, la atribución de un papel activo a las personas en los procesos de construcción de sí mismos, no solo como sujetos escolares, sino también como miembros de la comunidad donde habitan. Y, por *pertenencia*, el compromiso con tareas, temas, problemas y situaciones *de la vida*, cuya resolución puede y debe hacerse con otros, asumiendo

responsabilidades y sintiéndose parte de esos otros con quienes se comparten objetivos y estrategias para conseguirlos.

A nuestro entender, el A-S puede ser considerado precisamente como una contribución potencialmente valiosa al llenar de contenidos y propósitos escolares, sociales y comunitarios los tres ejes de la educación inclusiva mencionados, conectados con una concepción integral de la justicia social y educativa. Dicho de otra manera, lo que propone es una ampliación de la mirada sobre el alumnado, que vaya más allá de la visión académica y reducida de los estudiantes como sujetos *escolarizados*, resituándolos en una nueva óptica que articule simultáneamente lo escolar, lo comunitario y lo social. Confiéndoles expresamente un mayor poder, protagonismo y responsabilidad en aprender reflexivamente en y desde la propia experiencia socialmente situada, asumiendo iniciativas que tengan en cuenta la realidad, los temas y los problemas que atañen a otros y que no debieran serles ajenos. En lo que respecta al cultivo del sentido de pertenencia, el A-S incita a que la inclusión adquiera su sentido más pleno en la construcción de proyectos con y para otros, una manera que ayude a afrontar temas sociales relevantes, y hacerlo desarrollando el sentido de pertenencia, formando parte de comunidades escolares y sociales como miembros que conjuntamente identifican y definen temas o problemas, idean proyectos para afrontarlos, los desarrollan y estudian sus efectos y consecuencias para sí mismo y para los otros. En el caso de insistir, como es debido, en el A-S como un asunto institucional (asumido y planteado no por sujetos individuales sino también por centros escolares), la propuesta en cuestión desafía a las instituciones educativas para que tomen en consideración que forman parte de un entorno social y comunitario al que han de responder y que, además, sus respuestas al mismo se planteen y se desarrollen estableciendo ideas, objetivos y proyectos construidos y llevados a cabo con otros agentes sociales, familias, comunidad y diversas fuerzas sociales. Veamos brevemente algunas consideraciones más sobre cada uno de esos cuatro aspectos.

4.1. De los estudiantes como sujetos escolares, a los estudiantes como miembros de la comunidad en la que viven

En el sentido señalado, el A-S propone una manera de ver a los estudiantes como sujetos cuyos aprendizajes quedan resituados en una nueva coordenada según la

cual no importa lo académico por sí y para sí, sino en tanto que cultura escolar, capacidades, actitudes y compromisos que pueden y deben ser puestos en relación con el entorno de vida del alumnado. La participación en la educación y el logro de los aprendizajes deseables, entonces, no quedan confinados exclusivamente al espacio y las tareas escolares convencionales. Su lógica no sería la de asimilar la cultura y las exigencias escolares para el logro de credenciales y calificaciones al uso, sino aquella otra que confiere un nuevo sentido y propósito al ser puestas en relación con realidades, temas, problemas que, en lugar de ser valorados como algo externo al ámbito escolar, adquieren plena carta de naturaleza en sus contenidos y procesos, en sus compromisos y sus aprendizajes.

Al participar en los procesos de aprendizaje, analizándolos, proyectando y comprometiendo determinadas actuaciones y relaciones con otros, el alumnado tiene la oportunidad de encontrar nuevas razones de ser y de aprender como estudiantes; también puede llegar a descubrir para qué vale el conocimiento escolar entendido como un conjunto de recursos y un elemento social y cultural más amplio, expresamente relacionado con temas de la vida cotidiana. De tal manera que, entre esos nuevos sentidos e implicaciones de lo que se aprende, adquiera plena razón de ser el propósito de prestar algún servicio solidario, altruista y sensible a las tareas, los proyectos o los problemas de la comunidad a la que se pertenece y dentro de la cual están enclavados los centros y la educación formal.

Desde ese punto de vista, la dimensión participativa de la inclusión que pueden propiciar los proyectos y experiencias de A-S atañe al logro *para sí* de los contenidos y aprendizajes escolares y se extiende hasta integrar, dentro de la propia formación, la realidad social de la que se forma parte y a la que participativamente se quiere *devolver* lo que se está aprendiendo. Siendo ello, a su vez, una oportunidad de ir logrando conocimientos, capacidades y actitudes basadas en la experiencia, que son desarrolladas como una forma de entender y participar en el mundo real en el que se vive y se quiere transformar a luz de valores de justicia y de equidad.

4.2. De los estudiantes como sujetos pasivos, a los estudiantes como sujetos activos, protagonistas y responsables

El A-S, según lo que se acaba de decir, propone una re-contextualización social del currículo y los aprendizajes del alumnado, así como la afirmación

explícita de que en ese empeño los sujetos, todos y cada uno según sus posibilidades, han de ser empoderados para intervenir activamente tanto en su formación como en el sentido social (altruista) que la misma ha de tener.

Empoderar a los sujetos en las dinámicas de formación supone, de entrada, descartar su definición como agentes que pasivamente reciben formación, y también aquellos deslizamientos, todavía presentes y enraizados según los cuales, al trabajar con los sujetos y colectivos más vulnerables, ya sea por sus condiciones personales o por las desventajas sociales, familiares, culturales y escolares que han ido marcando sus vidas, se ponen por delante sus déficits a sus posibilidades, capacidades y fortalezas. Por el contrario, cuando se parte del reconocimiento de sus fortalezas (todos los estudiantes tienen unas u otras), se justifica y se apuesta por conferirles protagonismo, presencia, capacidades de decidir y de actuar sobre los asuntos que les atañen al formarse, de implicarse activamente en su definición y realización, en lugar de esperar que sean los otros quienes les resuelvan actitudes y comportamientos que les son inalienables (Susinos y Rodríguez, 2011).

De modo que el A-S, planteado y desarrollado más allá de cualquier atisbo de voluntarismo y como un conjunto de actividades ocasionales, puede ser una excelente oportunidad para desarrollar con el alumnado actitudes de escucha activa y de empatía; una ocasión para analizar y reflexivamente entender las tareas y actividades con las que se puede contribuir a aportar algún granito propio de arena que haga posible un mundo más humano, solidario, justo y equitativo. En ese sentido, es necesario señalar que la implicación en proyectos sociales y comunitarios de servicio, lejos de cualquier actitud compasiva y complaciente con las estructuras y las dinámicas que en la sociedad actual provocan desigualdades injustas, puede llegar a ser una manera de asumir con protagonismo el papel que a todas las personas les corresponde cuestionando las ideas, las prácticas y los compromisos más concretos y cercanos para conseguir una sociedad más cohesionada y equitativa. Una forma, en definitiva, de desarrollar en la práctica un modelo de ciudadanía crítica, responsable y cívica.

4.3. Desarrollar el sentido de reconocimiento y pertenencia social

El A-S, tanto en sus contenidos como en sus dinámicas de desarrollo, tiene una fuerte impronta social. Al atender a esta faceta más directamente relacio-

nada con la creación de condiciones que hagan posible el planteamiento y el despliegue de ese tipo de proyectos y experiencias, se pone el acento, en que el alumnado entronque el currículo escolar con lo social y se lleve a cabo con otros, formando parte de *comunidades de práctica*. Bien entendidas y promovidas, pueden hacer posible no solo la conjunción de ideas y energías colectivas a la hora de definir, planificar y desarrollar proyectos, sino también desarrollar de ese modo el sentido de pertenencia a un grupo, el reconocimiento que toda persona necesita de los demás para afirmar su propia identidad y subjetividad, y el sentido de responsabilidad que cada cual ha de aportar al logro de objetivos comunes.

Todas las personas, de manera singular las que sufren situaciones y vivencias de marginación y vulnerabilidad, necesitan potenciar su participación y protagonismo para labrarse un proyecto vital. Porque sentirse relevante, bien valorado por los otros y, así, contando con experiencias vividas de ser tomado en consideración, tener voz y ser influyente, importar a fin de cuentas en lugar de ser tratado como invisible, es algo esencial en la construcción de la imagen positiva que cada cual ha de tener para poder llevar una vida personal y social digna. Y a ello puede contribuir singularmente el A-S, así como al desarrollo del sentido complementario de la corresponsabilidad: derechos y deberes al mismo tiempo.

4.4. Recuperar la credibilidad y el poder de la escuela, aprendiendo en, de y con la comunidad, en un marco de reciprocidad

Cuando se desarrollan proyectos solidarios de aula o de una materia concreta, en los que se trata de afrontar necesidades detectadas en una comunidad concreta, el A-S puede contribuir a promover dos competencias «transversales» que, como hoy se plantea, han de cruzar el currículo escolar: la competencia social y la de aprender a aprender. Dado que si se enfocan adecuadamente las distintas fases que conforman el proceso de elaboración del Proyecto, se pueden cultivar las condiciones idóneas para que se den la participación, el protagonismo y el sentido de pertenencia que pueden llenar de sustancia la tan referida hoy competencia de *aprender a emprender*, entendida como desarrollo de la capacidad de iniciativa y de autonomía, tanto personal como colectiva. Igualmente, a medida que se vayan poniendo en marcha diferentes proyectos de A-S, irán surgiendo de forma natural múltiples

situaciones, idóneas para desarrollar, el resto de las competencias básicas: comunicativa, digital, científica, matemática, cultural y artística, etc. En este sentido, cabe afirmar que el A-S puede ser una herramienta para la escuela ordinaria, un resorte y estímulo de renovación, una apuesta concreta, práctica y efectiva para hacer de la calidad tan proclamada una tarea que se defina y se desarrolle en claves de inclusión educativa y social.

No obstante, precisamente por la relevancia que puede tener, es del todo procedente decir que la realización de proyectos y experiencias A-S pueden llegar a adquirir su sentido más pleno, y menos marginal, en la medida en que queden lo mejor incluidos en el planteamiento y las propuestas institucionales. Y que no será, quizás, tan decisivo que se lleven a cabo algunas actuaciones aisladas y episódicas en un determinado centro o escuela, como que sea la institución en su conjunto la que someta a consideración y procure desarrollar las posibilidades que el A-S puede ofrecerle para pensar y realizar, como sería conveniente, proyectos de centro que lo integren.

Sobre todo si tenemos en cuenta que la puesta en marcha de estos proyectos, «necesita de», los permisos y las ayudas oportunas que les puedan y deban facilitar los departamentos de educación, ayuntamientos, diputaciones, etc. para lo que se requiere un apoyo y reconocimiento institucional. En este sentido, y haciendo una lectura positiva, consideramos que los proyectos de A-S son una oportunidad para que los representantes del Estado, tengan conocimiento, den carta de realidad y se sientan comprometidos, con sus escuelas y comunidades, y al mismo tiempo participen en la creación de esa nueva forma de *aprender en, de y con la comunidad*. Lo que sin duda permitirá extender los lazos de la inclusión escolar hacia la inclusión socio-comunitaria.

5. MATERIALES Y FUENTES DE INFORMACIÓN PARA AVANZAR CON EL A-S EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Establecido el marco teórico de nuestra propuesta, y dadas las limitaciones de espacio, optamos por presentar los tres centros promotores del A-S de nuestro contexto cultural más próximo, que en nuestra opinión están haciendo un mayor esfuerzo por divulgar, asesorar y formar en el tema del A-S. En todo caso conviene aclarar que:

- Reconocemos la existencia de experiencias y proyectos interesantes de A-S que se estén realizando que no queden recogidas, sea por falta de su divulgación, de espacio o desconocimiento.
- Las experiencias prácticas que se mencionan, por buenas que sean, no son modelos replicables. De manera que siempre habrán de ser interpretadas y valoradas en relación a los contextos, necesidades y posibilidades de la realidad en la que han sido desarrolladas o a la que se deseen transferir.
- Los aprendizajes y las alianzas que se exponen y proponen en cada proyecto pueden tener diferentes niveles de profundidad y de extensión, por ello se anima a empezar con proyectos sencillos y a establecer un proceso continuo de sostenibilidad y mejora.

5.1. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, CLAYSS

Esta entidad, pionera en el desarrollo del A-S en Latinoamérica, surge con el claro objetivo de promocionar esta metodología en los países de habla hispana de América. Actualmente ofrece formación a directivos, docentes y líderes comunitarios, y contribuye al desarrollo de sus proyectos a través de su asesoría, así como la realización de programas de investigación propios y en asociación con Universidades y organizaciones nacionales y extranjeras. Además, es responsable de la organización de las Jornadas nacionales e internacionales de A-S que anualmente se celebran en Buenos Aires, para dar a conocer experiencias prácticas y aportaciones del A-S realizadas en diferentes países, niveles y contenidos educativos.

En el fondo documental y videoteca de su web (<http://www.clayss.org.ar/>) aparecen numerosas publicaciones, vídeos y enlaces de interés. Entre dichos materiales destacamos cuatro con formatos diferentes:

1. *Guías, Participación Solidaria para América Latina*: manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil. Guía muy práctica y detallada para realizar proyectos de A-S con jóvenes (Paso Joven, 2004).
2. *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio* (Rial, 2012): material muy completo sobre el proceso

de diseño, gestión y evaluación de los proyectos, aportando herramientas.

3. *Libro*: Actas de las Jornadas realizadas en 2012 sobre Calidad educativa y la Inclusión Social (CLAYSS, 2013).
4. *Video*: Conferencia Inaugural titulada «El modelo pedagógico de Aprendizaje Servicio Solidario» presentada en el 29º Congreso Nacional y 3º Internacional de Servicio Social, en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México (Tapia, 2013).

5.2. Centre Promotor Aprentatge Servei

Es el centro promotor del A-S en Cataluña, y el pionero en el Estado. Surge como un espacio generador de iniciativas y de confluencia de acciones encaminadas a facilitar y reforzar los proyectos de A-S (en este contexto se denomina APS). Está formado por diferentes instituciones y entidades, tiene vocación de servicio público, es independiente de la Administración y trabaja por asociar el A-S a la innovación y calidad educativas.

En la Biblioteca virtual de su web (<http://www.aprentatgeservei.org/>), aparecen materiales de gran interés. Entre todos ellos destacamos los siguientes:

- **Guías prácticas**: elaboradas por miembros de diversas entidades educativas, sociales o cívicas, sobre diferentes aspectos y temáticas del A-S, pueden ser consultadas y descargadas de forma gratuita. Entre todas destacamos tres:
 - *Aprendizaje servicio e inclusión social* (Gijón, 2013). Recoge reflexiones y prácticas que muestran cómo el aprendizaje servicio puede ser una herramienta inclusiva. Y reseña la experiencia del programa Reincorpora de la Obra Social de la Caixa. Existen versiones en catalán e inglés.
 - *Cómo empezar una experiencia de aprendizaje servicio* (Puig, Martín y Batller, 2013). Se presentan de forma esquemática y práctica las diferentes etapas y fases metodológicas fundamentales para desarrollar proyectos de A-S

- *iPráctica APS! Guía práctica de aprendizaje-servicio para jóvenes* (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei; Zerbikas Fundazioa, 2010). Realizada por diferentes miembros de la Red Española de Aprendizaje-Servicio (Batlle, 2013a). Está pensada para alumnado de 14 a 18 años y contiene ejemplos y testimonios tanto de institutos como de movimientos de educación en el tiempo libre. Versiones en catalán, castellano, euskera y gallego.
- **Banco de Experiencias:** se presenta una relación de casi 200 proyectos de A-S, varios apoyados con entrevistas y testimonios de las personas participantes. Resulta muy fácil la búsqueda de los que nos interesen consultar, gracias a su organización por niveles de enseñanza, edad, comarca y ámbitos en los que prestan servicio: acompañamiento a la escolarización, ayuda próxima a otras personas, intercambio generacional, medio ambiente, participación ciudadana, patrimonio cultural, solidaridad y cooperación y promoción de la salud. Mención especial merece el documento titulado: *60 Buenas prácticas de Aprendizaje Servicio* (Batlle, 2013b).
- **Videoteca:** destacamos el titulado *Joves pel barri*, realizado por alumnado del IES Eduard Fontseré y Esplai La Florida, que presta servicio de voluntariado en centros con primaria que tiene mucha diversidad.

5.3. Zerbikas

Es el Centro Promotor del Aprendizaje-Servicio en el País Vasco, contexto en el que el A-S se denomina Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS). Igualmente se trata de una entidad con voluntad de servicio público, independiente de la Administración, que está impulsando el A-S como una metodología innovadora en todos los niveles de enseñanza. Participando activamente en la formación presencial y virtual de docentes y entidades.

En su web (<http://www.zerbikas.es>) aparece una información muy detallada sobre qué es el A-S; los ámbitos de servicio en los que se desarrollan los proyectos de su contexto; y una relación de entidades, colectivos y personas que impulsan el A-S en los contextos internacional, nacional y local. Entre todos los materiales destacamos los siguientes:

- **Biblioteca virtual:** <http://www.zerbikas.es/es/biblioteca.html>
En ella se recogen 160 publicaciones, la mayoría libros de difícil adquisición, a las que se puede acceder y descargar de forma gratuita, entre las que destacas las 45 que corresponden a experiencias.
- **Videoteca:** <http://www.zerbikas.es/es/videoteca.html>
Realizados para dar a conocer el A-S y formar a docentes y entidades sociales, estos vídeos cortos aportan una información básica y sencilla de esta metodología. A destacar por su relación con el tema que nos ocupa los titulados:
 - **Zerbikas:** Aprendizaje y servicio solidario e inclusión social. Presentación bases conceptuales del AS.
 - **Fundación Tomillo:** Alfabetización digital de personas adultas. Recoge la experiencia de un proyecto A-S en el que alumnado de un PCPI, presta un servicio de alfabetización digital a personas adultas en riesgo de exclusión.
 - **Aprendizaje y servicio solidario:** una estrategia educativa para construir ciudadanía. Video compartido con personas de la Red Española de A-S, en el que se muestran las bases conceptuales y testimonios de las personas que han desarrollado proyectos.
- **Guías Prácticas:** <http://www.zerbikas.es/es/guias.html>
Para divulgar el A-S este centro ha realizado unas Guías prácticas sobre diferentes aspectos tales: Qué es; Cómo iniciar un proyecto; A-S y desarrollo de competencias básicas; Aprender a emprender sirviendo a la comunidad; el acompañamiento educativo, etc. Entre todas ellas, destacamos:
 - **Guía 3. Aprendizaje y servicio solidario: una estrategia para la inclusión social:** presenta de forma sencilla las aportaciones teóricas y referencias de algunas experiencias prácticas, de especialistas en el tema objeto de este artículo de distintas instituciones realizadas en un seminario (Mendía y Moreno, 2012).

5.4. Dos versos sueltos...

Aunque no pertenecen a las publicaciones de centros promotores, ni se encuentran en sus webs, destacamos por su idoneidad para el tema que nos ocupa, dos materiales más:

- *Guía básica de Aprendizaje y Servicio*: Elaborada por el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI) de Leganés, merece mención especial por su objetivo de promover la convivencia intercultural. Aclara conceptos claves y presenta experiencias orientadas principalmente a la infancia y a las familias, con un alto protagonismo de los jóvenes, apostando por el A-S para el fomento de la cohesión social y de la convivencia intercultural conectando la Educación Formal y la No Formal.
- *Ciudadanía e Inclusión Social: 4 documentos para el debate*.

Material muy interesante para la formación y el debate, es la publicación, en libro y vídeos, realizada por la Fundación Esplai (Subirats, 2010). En ella, cinco Fundaciones que realizan proyectos de A-S con personas en riesgo de exclusión por diferentes motivos (estar en paro, sin hogar, ser inmigrantes, mayores en contexto rural y discapacidad intelectual) dan la palabra a sus protagonistas para que presenten su experiencia: 1. Programa Integral de Emprendimiento de la Fundación Tomillo; 2. Llar Ronda de la Fundación Mambré; 3. Red Conecta de ACCEM-Fundación Esplai; 4. Servicio de ocio inclusivo de la Fundación FEAPS.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

En términos conceptuales y prácticos la educación inclusiva representa, en la actualidad, una filosofía de alcance y un conjunto de propuestas políticas y prácticas cuyos valores, principios y actuaciones giran en torno al imperativo moral de garantizar satisfactoriamente a todo el alumnado el derecho a una buena educación. Entendida como el desarrollo de las capacidades individuales y sociales, y la realización de un proyecto vital propio que permita a todas las personas sin excepción, formar parte de la sociedad sin riesgo a ser excluidas, y al mismo tiempo asumir el compromiso de contribuir a la mejora de la comunidad.

En la propuesta educativa del A-S, el modo de entender a la persona, el conocimiento social y escolar, los valores y la sociedad en los que se fundamentan suponen una invitación a que el alumnado sea visto en claves escolares y comunitarias, superando concepciones más estrechas como sujetos limitados a aceptar o resistir lo que se les enseña y espera que aprendan. Desde esta nueva mirada, el alumno/a, es considerado como persona con capacidad, sujeto de su aprendizaje y miembro de una comunidad en la que tiene derechos y responsabilidades. Niños y jóvenes son valorados como ciudadanos de presente y de futuro, capaces de asumir y provocar cambios en su entorno.

Desarrollado convenientemente, el A-S puede favorecer en las escuelas y aulas ordinarias que se lleven a cabo los cambios sustantivos reclamados acordes con la idea y las aspiraciones de la educación inclusiva, contando con la colaboración del resto de agentes socioeducativos. Porque aprender para saber y no solo para aprobar; persistir en el empeño de superar las dificultades cuando surgen en el trayecto escolar; tomar conciencia práctica y vivida de que lo que se estudia y aprende tiene que tener sentido para la propia vida y para mejorar, por modestamente que ello sea, la calidad de vida de otras personas concretas; son aspiraciones comunes de la educación inclusiva y del A-S.

Por todo ello, consideramos que la filosofía y las propuestas del A-S, debidamente integradas con los valores y los propósitos de la inclusión escolares y social, puede ser una excelente contribución a superar concepciones y prácticas basadas en el déficit de las personas más vulnerables, haciendo posible el cambio necesario hacia otras miradas y formas de intervención poderosas para derribar las barreras que impiden la plena inclusión, escolar y social, de todo el alumnado sin excepción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.
- Barton, L. (2008). Estudios sobre la discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Observaciones: revista de Educación*, 349, 137-152.
- Battle, R. (2013a). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.

- Batlle, R. (2013b). *60 Buenas prácticas de Aprendizaje Servicio*. (2ª ed.) Bilbao: Zerbikas
- Bolívar, A., y Escudero, J.M. (Coords). (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 283-318). Madrid: Wolters Kluwer.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2013). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 77-89
- Centre Promotor d'Aprenentatge Servei; Zerbikas Fundazioa. (2010). *iPráctica APS! Guía práctica de aprendizaje-servicio para jóvenes*. Bilbao: Zerbikas.
- CLAYSS. (2010). *Los mil nombres de una pedagogía difundida en todo el mundo*. Buenos Aires.
- CLAYSS. (2013). *Jornadas de Calidad Educativa e Inclusión Social 2012*. Buenos Aires: BBVA Francés.
- Darling Hammond, L. (2001). *El derecho a la educación: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Echeíta, G., Parrilla, A., y Carbonell, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja: la educación especial a debate*. XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial, Universidad de Vic.
- Echeíta, G., y Ainscow, M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J.M., González, M.ªT., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J.M., y Martínez, B. (2011). Inclusión y Cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Furco, A. (2011). El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2) 191-229.
- Gijón, M. (2013). *Aprendizaje servicio e inclusión social*. Barcelona: Centre Promotor Aprenentatge Servei.

- Guía básica aprendizaje - servicio. (2013). Recuperado de http://www.uam.es/otroscentros/imes/docs/Guia_Basica_Aprendizaje-Servicio-ICI-Leganes.pdf [Consulta: 15/12/2013].
- Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva: hacia un nuevo concepto de exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 607-626.
- ICI. (2013). *Guía básica de Aprendizaje y Servicio. Leganés: Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural*. Recuperada de
- Martín, X., y Rubio, L. (Coord.). (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Ministerio de Educación Ciencia y Octaedro.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En Forteza, D. y M. R. Rosselló (eds) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 165-184.
- Martínez, M. (Coord.). (2008). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro
- Mendía, R. (2010). Aprendizaje y servicio solidario: un escenario potente para el desarrollo de las competencias básicas. *Arbela*, 42, 59-66.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Mendía, R., y Moreno, V. (2012). *Guía 3. Aprendizaje y servicio solidario: una estrategia para la inclusión social*. Bilbao: Zerbikas.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las demandas y los slogans. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26.
- Nguyen, Th. X. (2010). Deconstructing Education for All: Discourse, Power and the Politics of Inclusion International. *Journal of Inclusive Education*, 21, 341-355.
- Novella, I. (2013). Aprendizaje y servicio solidario: una estrategia prometedora para la Inserción Social. *RES*, 16, 1-12.
- Paso Joven. (2004). *Participación Solidaria para América Latina: manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. Buenos Aires: BID-SES-CLAYSS, Alianza ONG-CEBOFIL.
- Puig, J. M^a, Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Cómo empezar una experiencia de aprendizaje servicio*. Bilbao: Centre Promotor d'Aprenentatge Server & Zerbikas.
- Puig, J.M., Molist, T., Pegó, L., y Martín, X. (2012). *Per una pedagoga del servei. Taller per projectes i ApS*. Barcelona: Minyons Escoltes i Guies de Catalunya.

- Puig, J.M^a, Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia & Octaedro.
- Puig, J.M^a. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Raffo, C., Dyson, D., Gunter, H., Jones, L., Kalambouka, A., y Hall, D. (2009). Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 341-358.
- Rial, S. (Coord.). (2012). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Rubio, L., Prats, E., y Gómez, L. (Coord.). (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Subirats, J. (2013). Una visión desde las políticas públicas en pleno cambio de época y con riesgos significativos de exclusión social. ATPS. *Revista Internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, 5, 13-26.
- Subirats, J. (Dir.). (2010). *4 Documentos para el debate. Ciudadanía e Inclusión Social*. El Prat de Llobregat: Fundación Esplai. Recuperado de <http://www.fundacionesplai.org/pdf/LibroCiudadaniaInclusionSocial.pdf> [Consulta: 31/11/2013].
- Susinos, T., y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 15-30.
- Tapia, M^a N. (2004). *La solidaridad como pedagogía: el Aprendizaje-Servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M^a N. (2007). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva
- Tapia, M^a N. (2013). *El modelo pedagógico de Aprendizaje servicio Solidario* (video conferencia). Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=5LQF1j8wFKI&feature=c4-overview&list=UUfjT6MifaghMrdw7NCDICcQ> [Consulta: 31/10/2013].
- Tapia, M^a N., Amar, H., Montes, R., Rosa Tapia, M., y Yaber, L. (2013). *Manual para docentes y estudiantes*. (3^a ed). Buenos Aires: Natura-CLAYSS.
- UNESCO. (2009). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- UNESCO. (2010). *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT mundial*. Paris: UNESCO.