

## **Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey**

(Contribution of Service Learning to the democratic educational experience of people with Special Educational Needs based on Dewey's Thinking)

**Dña. Ángela García Pérez**

*(Universidad de Deusto y Fundación Zerbikas)*

**Dra. Ana Luisa López-Vélez**

*(Universidad del País Vasco)*

*páginas 11-30*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 28/05/2018

Fecha aceptación: 26/11/2018

### **Resumen**

*El Aprendizaje-Servicio (ApS) ha recepcionado los principios de “experiencia educativa” y “ciudadanía democrática” de Dewey. El objetivo es conocer si ApS fomenta el empoderamiento democrático y la inclusión social de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se ha realizado un análisis documental de 50 experiencias de ApS en Iberoamérica. Se clasifican según dos dimensiones: el grado de fomento de la ciudadanía democrática; y su contribución al aprendizaje. La discusión se centra en las fortalezas, debilidades y desafíos en la consecución de ApS como herramienta que, aunque fomenta la participación, debe mejorar las condiciones que garanticen el empoderamiento e inclusión social de las personas con NEE.*

**Palabras Clave:** *Aprendizaje-Servicio, Ciudadanía Democrática, Dewey, Experiencia Educativa, Inclusión, Necesidades Educativas Especiales.*

### **Abstract**

*Service Learning has received Dewey's principles of “educational experience” and “democratic citizenship”. The purpose is to analyse if Service Learning promotes democratic empowerment and inclusion of people with Special Educational Needs (SEN). A documentary analysis of 50 experiences of*

Como citar este artículo:

García Pérez, A., y López-Vélez, A. L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30.



*Service Learning in Ibero-America has been carried out. They have been classified considering two dimensions: its grade of promotion of democratic citizenship; and its contribution to learning. Discussion bases on the strengths, weaknesses and challenges that Service Learning faces in order to be a key tool that, despite fostering participation, should improve the conditions that guarantee empowerment and inclusion of people with SEN*

**Key Words:** *Service Learning, Democratic Citizenship, Dewey, Educational Experience, Inclusion, Special Educational Needs.*

## 1. Introducción

*Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. (UNESCO, 2015, p. 1).*

Actualmente, están proliferando propuestas educativas basadas en Aprendizaje-Servicio (ApS), basado en el aprendizaje por proyectos con un fin solidario. En este estudio se consideran dos de las dimensiones del pensamiento pedagógico de John Dewey, como son “la experiencia educativa” y la “ciudadanía democrática”, y se ponen en relación con el aprendizaje práctico y el servicio a la comunidad que se desarrollan a través de ApS. Estas dos últimas categorías son definitorias de cualquier iniciativa de ApS. Así, según indica Dewey (1900-1915, traducción propia):

Cuando la escuela introduce y forma a cada niño y niña de la sociedad como miembro de una pequeña **comunidad**, saturándolo con el espíritu del servicio, y proporcionándole instrumentos para su propia auto-dirección eficaz, tendremos la mejor y más profunda garantía de una sociedad mayor que merece la pena, y que es amable y armoniosa. (pp. 27-28).

De esta manera, se pretende analizar si el ApS asimila en su práctica dichos dos principios, y así fomenta con proyectos reales y auténticos la inclusión social y el empoderamiento de todas las personas. Esto es, si como insta Dewey la persona educadora propicia que sus educandos puedan “emplear sus propios poderes” (Dewey, 1995-1916, p. 151) ejercitando una “actividad liberadora” (p. 96).

Nuestro foco se centra en aquellas personas con necesidades educativas especiales (NEE). Al utilizar este concepto se quiere hacer alusión a que en el proceso de aprendizaje estas personas pueden experimentar dificultades debido a las condiciones y características en que se presentan las experiencias educativas en las que participan. Pero, a su vez, también alude a que a través de la forma en que se organice esta experiencia de aprendizaje y

los recursos con los que se cuente, se fomentará la presencia, participación y aprendizaje de dichas personas, es decir, una educación inclusiva (López-Vélez, 2018).

Así, a través de este estudio nos cuestionamos si dichos programas de ApS impulsan en los colectivos de personas con NEE su capital humano, su inclusión social y empoderamiento, experimentando un aprendizaje transformador que les permita ser líderes, autogestores y promotores de dichos servicios.

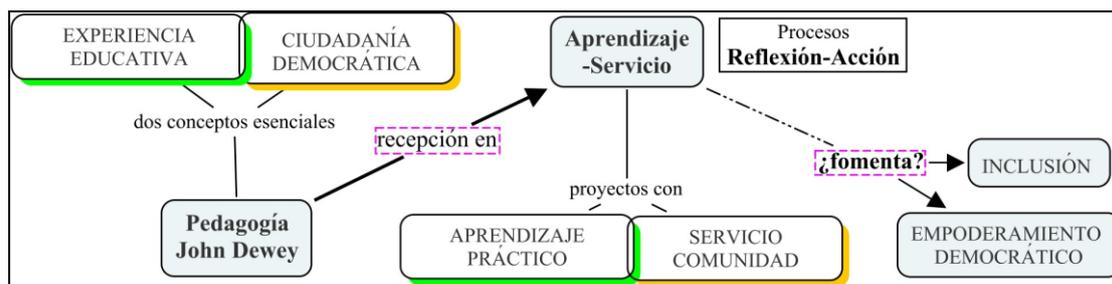


Figura 1. Aspectos comunes entre la pedagogía de John Dewey y el Aprendizaje-Servicio en proyectos que fomenten la inclusión social y el empoderamiento democrático.

Nota: Elaboración propia.

En base a lo planteado, la pregunta de investigación en la que se centra este artículo es la siguiente: *¿Cuál es la contribución del ApS a la inclusión social y el empoderamiento democrático de personas con NEE a través del fomento de dos de las dimensiones especificadas por Dewey: “experiencia educativa” y “ciudadanía democrática”?*

Para ello, hemos seleccionado 50 experiencias de ApS de un total de 158 alojadas en tres bases de datos iberoamericanas (Batlle, 2013; Mugarra, 2013; Villa, 2013). Asumimos el reto de analizar los puntos comunes entre la filosofía de Dewey y el enfoque de ApS. Para clarificar estos puntos comunes y el hecho de que esta relación llevada a la práctica pueda asegurar la inclusión social y el consecuente empoderamiento de las personas con NEE, optamos por realizar un análisis documental de experiencias que ejemplifican y dotan de sentido “real y auténtico” a las teorías presentadas.

## 2. Concepto de “Experiencia Educativa” de John Dewey y su recepción en ApS

### 2.1. John Dewey, Aprender de la experiencia: reflexión, investigación y experimentación

Hacer al individuo un partícipe de la actividad asociada de modo que sienta su éxito y su fracaso como propios constituye la etapa complementaria, tan pronto como está poseído por la actitud emocional del grupo se sentirá alerta para reconocer los fines

especiales a los que aspira este y los medios empleados para tener éxito. (Dewey, 1995-1916, p. 24).

Conceptualizando la educación como una actividad social, Dewey considera esencial la participación en la experiencia educativa del educando en comunidad, ejercitando su ciudadanía democrática. Desde ahí, se construyen sentidos atribuidos y sentimientos de pertenencia, que aumentan la significatividad y proyección de la “experiencia compartida como proceso social” (Dewey, 2010-1938, p. 99).

Una cuestión central en la obra de Dewey es ¿Cómo puede ser educativa una experiencia? La replantea a lo largo de su obra, y particularmente en “Democracia y Educación” (1995-1916), y en “Experiencia y Educación” (2010-1938).

Según el autor, se obtienen aprendizajes de una experiencia mediante el pensamiento reflexivo. Dicho “pensamiento reflexivo” conduce a la investigación como problematización de la experiencia, siendo el docente quien “proporciona el material y las condiciones para que la curiosidad orgánica se dirija hacia la investigación que tenga un objetivo y que produzca resultados en lo que respecta al aumento de conocimiento” (Dewey, 1933, p. 40, traducción propia). Esa curiosidad se convierte en social en cuanto se desarrolla en interacción.

Así Giles y Eyler (1994) indican como elemento identificativo de la experiencia educativa de ApS el principio de interacción y el principio de continuidad (continuum) de la experiencia de Dewey. Esta experiencia es situacional, dependiendo del contexto, se basa en proyectos educativos reales-verdaderos, que fomentan la investigación, la actividad reflexiva, desarrollando el conocimiento concreto y abstracto.

Con el fin de dar respuesta a la curiosidad, se generan hipótesis, sobre las que Dewey subraya que sólo pueden ser testeadas a través de la acción. Pero enfatiza que no puede haber “acción sin pensamiento” (Dewey, 1995-1916, p. 52). Este proceso interrelacionado **de reflexión-acción puede** ser ilustrado por Kurt Lewin de la siguiente manera: “no hay acción sin investigación, ni investigación sin acción” (Marrow, 1969 cit Adelman, 1993, p. 8, traducción propia).

## **2.2. ApS: aprendizaje a través de la reflexión-acción con una finalidad social**

En las llamadas escuelas nuevas la fuente primaria de control social reside en la misma naturaleza del trabajo realizado como una empresa social a la cual todos los individuos tienen la oportunidad de contribuir y respecto a la que todos sienten responsabilidad. (Dewey, 2010-1938, p. 97).

Esta es una idea recurrente en el pensamiento de Dewey: todas las personas debieran tener la oportunidad de contribuir a su comunidad y sentirse responsables de esa actuación. Esta participación universal entendida como derecho y deber (lo que más adelante se conceptualizaría como compromiso cívico) sirve para fundamentar, entre otros, el enfoque metodológico de ApS. Este articula en un mismo proyecto el reconocido “aprender haciendo”, sumándole el “para qué” del que tanto reflexionó a su vez Dewey: el sentido y finalidad que debe tener toda experiencia y su proyección comunitaria.

En el caso de ApS, se aprende haciendo un servicio a la comunidad. Esta definición ha sido muy extendida en el contexto iberoamericano, partiendo de que el ApS no es un invento, sino un descubrimiento (Batlle, 2013). Así, los proyectos de ApS difieren de otros aprendizajes experienciales en cuanto a su intencionalidad curricular y al énfasis puesto en el servicio prosocial, respondiendo a una necesidad real de la comunidad (Furco, 1996). Incluso Dewey teorizó sobre la pertinencia de una “educación deliberada y sistemática” validando “intereses recíprocos” para el “progreso” común (Dewey, 1995-1916, p. 98), aspectos fundamentales de ApS.

El estudio del trabajo de Dewey y su recepción en ApS nos ha ayudado a establecer las conexiones con “el mundo real” desde una teoría crítica social que fomenta un “aprendizaje transformador” (Carrington, Mercer, Iyer y Selva, 2015) al consumir conocimiento, pero también al producirlo, cualesquiera que sean nuestras condiciones y contextos:

La pedagogía se diseña de manera intencional y lo suficientemente flexible como para adaptarse a situaciones dinámicas; para responder a todas las necesidades y para construir oportunidades para todos y todas las involucradas. (Felten y Clayton, 2011, p. 81, traducción propia).

De hecho, en ApS el protagonismo pedagógico del alumnado implicado debe nutrirse de un servicio diseñado, realizado y evaluado junto a la comunidad implicada, desde un principio de reciprocidad. Este enfoque fundamentalmente solidario se entiende como encuentro (Tapia, 2001).

Y si lo que llamamos comunidad surge de la unión de quienes tienen algo en común, la participación resulta ser una dimensión inseparable de comunidad (Naval, 2003, p. 84)

De esta manera se distancia de las arraigadas concepciones academicistas, cuya perspectiva es, por un lado, aislada y/o unidireccional, bien sea porque se reporte un producto sin estar construido junto a la comunidad, o por la instrumentalización unilateral; y, por otro, asistencialista. Por tanto, la superación de ese modelo y sus barreras a la participación,

potencia que se asuma una concepción de transformación social (Verjee, 2010).

### **3. Concepto de “Ciudadanía” de John Dewey y fomento de la inclusión social y el empoderamiento democrático a través de ApS**

#### **3.1. La ciudadanía de John Dewey: comunidad y democracia**

Según Dewey, existe proyección social en toda experiencia. Con esta concepción, la “co-participación” de cada miembro, “la actividad conjunta” (Dewey, 1995-1916, p. 23), marca una diferencia entre “la Gran Comunidad” que plantea y la “gran Sociedad”: desde la base de que la primera se presupone democrática, cara a cara y mutua.

Autores que han analizado el pensamiento de Dewey desde la perspectiva de ApS, como Giles y Eyler (1994), resaltan la idea de esta “Gran Comunidad”, así como la “ciudadanía” y la “democracia”. De esta forma, las experiencias compartidas, los valores en común, la oportunidad equitativa y el reconocimiento de intereses mutuos configuran su “ideal democrático” (Dewey, 1995-1916, p. 107).

Dewey afirma que el fin de la educación es “formar al ciudadano” (1995-1916, p. 105) en la “promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad” (p. 107). Desde la aspiración de este fin último educativo, para Dewey una “razón para democratizar a la escuela es que el alumnado experimente la mutualidad de la vida social a través de la experiencia” (Giles y Eyler, p. 82). Esta vida democrática desde la escuela, entendida como comunidad replicada a pequeña escala, precisa asumir que la “la autoridad no es una manifestación de la voluntad meramente personal; el padre o maestro la ejercen como representantes o agentes de los intereses del grupo como un todo” (Dewey, 2010-1938, p. 96).

#### **3.2. Empoderamiento Democrático e Inclusión Social**

La comparación en cantidad de capacidades de una persona con las de otra no es asunto del maestro. No es importante para su trabajo. Lo que se requiere es que todo individuo tenga oportunidades para emplear sus propios poderes o facultades en actividades que poseen sentido, el espíritu, el método individual, la originalidad... cualidad de la acción intencional. (Dewey, 1995-1916, p. 188).

Partimos de la conceptualización de empoderamiento donde desde la perspectiva de Dewey se pone el foco en la oferta de oportunidades para que cada persona pueda emplear y desarrollar sus capacidades. Freire, siguiendo esa línea, subraya que no se puede empoderar siendo espectador, sino que

hay que ser actor e incluso autor, y para que se dé esto último de forma exitosa es necesario el fomento de la (auto)-reflexión, actividad que Dewey enmarca como actividad conjunta.

Autorreflexión que las llevará a la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su inserción en la historia, ya no como espectadores, sino como actores y autores. (Freire, 1976, p. 26).

Paulo Freire postula que el objetivo esencial de la educación debe ser la liberación para asegurar que todos tengamos posibilidades de acción, entendimiento y relación. Un “dar poder auto-reflexivo”, un empoderamiento a nivel profesional, familiar y del grupo educando.

Así, en las experiencias de ApS, las personas involucradas son, si no autores, actores del propio servicio, ya que, en principio, son los que tienen que diseñar el servicio e implementarlo. Al ser esas personas artífices de todo, irán autorregulándose creando un servicio y comprometiéndose a responder a las necesidades de la sociedad/comunidad desde sus propias capacidades, hecho que además de asegurar el éxito, asegura la motivación, y el aprendizaje (Puig, 2015). Pero deben, a su vez, explicitarse los mecanismos para implicarlas en los procesos intencionados de reflexión-acción (Puig, 2015), también en el caso de las personas con NEE.

El problema de fondo consiste en ver cómo pueden comprenderse mejor las consecuencias educativas de la necesidad de inculturización del ser humano y el respeto a la diversidad. (Amilburu, 2017, p. 23)

Esta idea del empoderamiento en cada educando/a está llevando al modelo de las NEE (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994) al incipiente y potencial “modelo de la autodeterminación” (Wehmeyer, 2009), la capacidad de decidir. Podremos conseguirlo siempre y cuando contemos con apoyos, los que todos necesitamos en ajuste a nuestras necesidades.

Si se basa en la comunidad, esta concepción del educando como sujeto activo de participación no es simulada, es real. La necesidad de “aprender a ser ciudadano”, de ejercitar la “libertad” se contraponen con la representación histórica de la infancia y de la discapacidad, ya que han sido colectivos tradicionalmente alejados de la participación cívica. De esta forma se fomenta una inclusión social real.

La educación es más que meramente otro “tratamiento”. Es el modo en que a los ciudadanos se les enseñan los valores, la comprensión, el conocimiento y las habilidades que les

capacitarán para su plena participación en su comunidad; es la puerta para la plena inclusión social. (Jordan, 2008, p. 12).

Ya el propio Dewey alertaba sobre las percepciones de “injusticia” que podrían darse (en el contexto de aula, pero fácilmente extrapolable a otros entornos) si esta se asociaba a “imposiciones individuales” externas. Una vía para dar respuesta a esta encrucijada puede ser el ApS, ya que como señalan Murillo y Aramburuzabala (2014) puede considerarse como una vía para educar desde y para la justicia y la transformación social.

#### **4. Clasificación de experiencias de ApS en base a sus niveles de contribución desde dos dimensiones: “EXPERIENCIA EDUCATIVA” y “CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA”**

Dadas las características de ApS abocadas a la implicación y transformación de la realidad social, en este estudio nos hemos centrado en el impacto que tienen en los colectivos con NEE. Nos interesa conocer si realmente los programas de ApS analizados fomentan la inclusión social y el empoderamiento democrático de dichas personas.

##### **4.1. Metodología**

A continuación, se describe la selección de la muestra y el diseño de la matriz de clasificación en base al análisis documental.

###### **4.1.1 La muestra**

En este estudio se parte de 3 bases de datos Iberoamericanas que recogen un total de 158 proyectos de ApS, de los cuales se han seleccionado 50, siguiendo el criterio de que en dichas experiencias participaron personas con NEE. Cabe mencionar que esta selección abarca diversos contextos educativos y geográficos:

- Guía de buenas prácticas de ApS (Batlle, 2013). Se seleccionan 17 experiencias de diferentes ámbitos y etapas educativas en España, de un total de 60 publicadas.
- Categorización de iniciativas de ApS (Mugarra, 2013). Se seleccionan 16 experiencias universitarias españolas, de un total de 65 registradas.
- Estudio de casos sobre ApS en la investigación del modelo de Innovación Social Universitaria Responsable ISUR (Villa, 2013). Se seleccionan 17 experiencias de universidades iberoamericanas, de un total de 33 obtenidas.

#### **4.1.2. Diseño de la matriz**

El análisis documental de dichos proyectos de ApS se ha realizado a través de una matriz de elaboración propia, en la que se establecen los criterios de análisis desde una doble vía, a través de la que se analizan las dos dimensiones o conceptos claves de la teoría de Dewey que venimos desarrollando: la “experiencia educativa” por un lado y la “ciudadanía democrática” por el otro.

Desde la perspectiva de la «experiencia educativa» según el principio de interacción de la experiencia que fomenta el aprender haciendo, la investigación y reflexión e incluso la transformación, al tener una participación activa en la experiencia. De esta forma, la clasificación considera el grado de impacto logrado por los proyectos de ApS en el aprendizaje de las propias personas con NEE implicadas. Así, se han tenido en cuenta los siguientes criterios, que evolucionan en un continuo:

1. No hay aprendizaje experiencial.
2. Aprendizaje experiencial, aprender haciendo.
3. Aprendizaje experiencial reflexivo.
4. Aprendizaje transformador.

Dentro de la dimensión «ciudadanía democrática», Dewey la conceptualiza dentro de la Gran Comunidad, que tiene la responsabilidad de ofrecer oportunidades para el desarrollo de las capacidades de las personas, pero no como meras espectadoras, sino implicándolas como actoras o autoras de la experiencia educativa. Por ello, en esta dimensión se clasifican los proyectos de ApS según el rol de sus participantes, especificando las siguientes categorías que evolucionan en un continuo:

1. RECEPTORES: ApS enfocado a dar un servicio a las personas con NEE como meras espectadoras.
2. COLABORADORES: ApS en el que participan las personas con NEE.
3. EJECUTORES: ApS donde las personas con NEE ejecutan dicho servicio.
4. AUTOGESTORES: ApS donde las personas son diseñadoras, gestoras y participan en la toma de decisiones sobre el servicio.

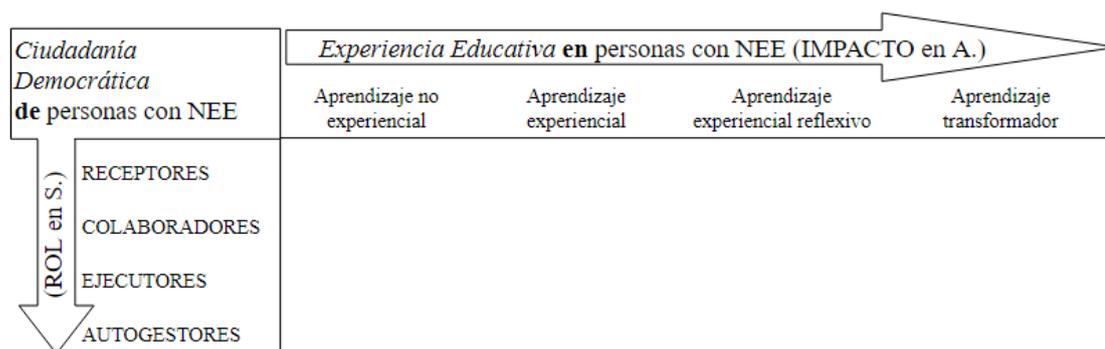


Figura 2. Matriz para el análisis de experiencias de ApS según los niveles alcanzados de «experiencia educativa» y de «ciudadanía democrática» en personas con NEE.

Fuente: Elaboración propia.

## 4.2. Resultados del análisis

A continuación, se explican por un lado, los resultados cuantitativos obtenidos de la categorización de las experiencias a través de la matriz de clasificación derivada del análisis documental. Posteriormente, para clarificar las diferencias cualitativas de la categorización, se van a ejemplificar con programas de ApS analizados que responden a distintos niveles de impacto en las dimensiones indicadas previamente. De esta manera, se conocerán las características y condiciones que han fomentado el desarrollo de aprendizajes y de nivel de implicación de las personas con NEE.

La *tabla 1* recoge la síntesis de la categorización del total de las 50 experiencias seleccionadas según se ha indicado anteriormente en la descripción de la muestra.

**Tabla 1**

Matriz cumplimentada tras el análisis de las 50 experiencias de ApS según el impacto en la «experiencia educativa» y el rol de «ciudadanía democrática» de personas con NEE.

	"Experiencia educativa" en personas con NEE			
	APRENDIZAJE NO EXPERIENCIAL	APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	APRENDIZAJE EXPERIENCIAL REFLEXIVO	APRENDIZAJE TRANSFORMADOR
<b>"Ciudadanía democrática" de personas con NEE</b>				
RECEPTORES	4%	14%	2%	0
COLABORADORES	4%	20%	28%	10%
EJECUTORES	0	0	0	18%
AUTOGESTORES	0	0	0	0

Nota: Elaboración propia.

Analizando la dimensión de "experiencia educativa", se observa que únicamente en el 8% de los proyectos de ApS no se da aprendizaje experiencial, y casi ecuanímente quienes participan han desarrollado un

aprendizaje experiencial, en un 34% de los proyectos; aprendizaje experiencial reflexivo, en el 30%; y aprendizaje transformador, en el 28%.

Con respecto a la dimensión “ciudadanía democrática”, en su gran mayoría las personas con NEE tienen un rol de colaboradoras, en el 62% proyectos de ApS; siendo meramente receptoras en el 20%, y llegando al nivel de ejecutoras en el 18%.

Cuando se comienza a analizar el entramado (4x4), los resultados que se perciben son congruentes con la progresión de los cuatro niveles de aprendizaje y participación citados. En el primer nivel, receptores del servicio, donde se clasifican 10 programas de ApS, en algunos casos no se da ni siquiera aprendizaje (4%), y aunque en algunos casos, experimentan un aprendizaje reflexivo (2%), en su mayoría el aprendizaje es experiencial (14%).

En el segundo, colaboradores, donde se clasifican la gran mayoría de los programas de ApS, un total de 31, se aprecia que las experiencias fomentan mayoritariamente el aprendizaje experiencial (20%) y el experiencial reflexivo (14%), y en menor medida, el aprendizaje transformador (5%). Sin embargo, este tipo de aprendizaje transformador se garantiza cuando las personas implicadas tienen el rol de ejecutores, ya que en el total de programas de ApS donde cumplen este rol (18%) se da este tipo de aprendizaje. Finalmente, no se ha obtenido evidencia del cuarto nivel autogestores, que conllevaría junto a todo lo anterior el pleno empoderamiento del colectivo por/para y con el que se desarrolla la experiencia.

#### **4.3. Interpretación de los resultados y ejemplificación con programas de ApS**

En primer lugar, es representativo el bajo porcentaje de la dimensión de servicio que atiende a las personas con NEE únicamente como receptores del mismo, sólo un 20%, ya que esta es una carencia percibida entre los profesionales de intervención: la idea extendida de que son más las experiencias en las que se aborda a personas con NEE puramente como receptoras de un servicio, en vez de como colaboradoras o actoras/autoras del mismo.

##### *Personas con NEE como receptoras*

Dentro de este 20% de experiencias en las que las personas con NEE son únicamente receptoras, destaca la subdimensión “receptores-aprendizaje experiencial”, que computa un 14% del total. Ese 14% corresponde a experiencias en las que se presupone que el producto final (que ha sido “entregado” a las personas con NEE, sin una relación con ellas en el proceso) les ha propiciado un incremento de conocimiento.

##### *Personas con NEE como colaboradoras*

Continuando con los niveles de participación de las personas con NEE en la elaboración del servicio de ApS, su participación como “colaboradoras” reúne a la mayor parte de esta muestra: 62%. Las modalidades para que las

personas con NEE contribuyan al servicio son diversas, pero en comparación con la categoría de “receptores”, en esta la mayor implicación también tiene un impacto en los aprendizajes adquiridos.

De esta manera, se observa que en la categoría de “colaboradores” se incrementa en número y en calidad el avance en las categorías relativas a la “experiencia educativa” de las personas con NEE: no sólo hay más experiencias categorizadas en aprendizaje experiencial (un incremento del 6% en relación a la categoría “receptores aprendizaje experiencial”), sino que este aumenta al pasar a considerarse como de “aprendizaje experiencial reflexivo”: 28% en “colaboradores-aprendizaje experiencial reflexivo” en comparación con 2% de “receptores-aprendizaje experiencial reflexivo”. En este caso, el servicio en el que colaboran les reporta para sí mismos un mayor nivel de implicación e inclusión social en su comunidad. Se presenta un ejemplo en la tabla 2.

**Tabla 2**

Ejemplo de programa con “personas con NEE como colaboradoras” en ApS

Título	"Sonreímos"
Ubicación	Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
Descripción	Asistencia, prevención y promoción de la salud bucal destinado a bebés y niños con discapacidad para mejorar su calidad de vida.
Análisis	Desde la asignatura "Atención Odontológica del Paciente Discapacitado", los universitarios imparten charlas de educación para la salud bucal en escuelas de Educación Especial; elaboran folletos en Braille y confeccionan cepilleros en las aulas. Esta experiencia fue premiada por el Ministerio de Argentina en 2010. En nuestra matriz, se clasifica por Colaboradores-Aprendizaje experiencial al asistir los niños con NEE a las intervenciones sanitarias.

*Nota:* Elaboración propia.

Además, la relación de la persona con NEE durante el proceso del servicio con otras personas permite que puedan encontrarse en esta dimensión de “colaboración” experiencias que lleguen a fomentar un aprendizaje transformador, y, en consecuencia, su empoderamiento, un 10%. Este ámbito se corresponde con actuaciones de intervención destinadas específicamente a mejorar el empoderamiento de personas con NEE, a través de dinámicas que les ayuden a tomar conciencia sobre sí mismas. Por ejemplo, mediante talleres dedicados a ese fin: tertulias con personas en riesgo de exclusión; capacitación laboral; etc.; o incluso formación solidaria sobre cómo ayudar a otras personas. Lo que determina este posible impulso de los “colaboradores-aprendizaje transformador” es el fortalecimiento de las relaciones con los otros, el sentimiento de pertenencia y de grupo, y por ende, su inclusión social. Se presenta un ejemplo en la tabla 3.

**Tabla 3**

Ejemplo de programa con “personas con NEE como colaboradoras – aprendizaje transformador” en ApS

Título	Tijeras que cortan barreras.
Ubicación	Estudiantes del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), del Taller de Peluquería y Estética del Centro de Información y Formación Ocupacional (CIFO) Santurtzi, Bizkaia
Descripción	Este alumnado recibe en su salón de belleza una vez a la semana a los usuarios de Ranzari (Centro Especial de Empleo, discapacidad intelectual). A través de las relaciones que se entablan, las personas con NEE fortalecen su autoestima más allá de la imagen, por la prosociabilidad, reciprocidad y la calidad de las relaciones construidas (Mendía, 2012). Fue Primer Premio Nacional de Aprendizaje-Servicio 2015, en la categoría de Formación Profesional.
Análisis	Se ha catalogado en el análisis la participación de las personas con discapacidad intelectual como Colaboradores-Aprendizaje transformador, porque desarrollan su criterio con respecto a su imagen personal y a las relaciones sociales entabladas.

*Nota:* Elaboración propia.

#### **4.3.1. Personas con NEE como ejecutoras**

Como se observa en la tabla 1, las experiencias detectadas como “ejecutores” pasan directamente a contribuir a al aprendizaje transformador de quienes participan con NEE, el 18%. Esto no quiere decir que cuando una persona con NEE realiza un servicio solidario en ApS no tenga presencia, aprendizaje ni participación, sino todo lo contrario, además de tener garantizados los niveles previos de la “experiencia educativa” los “ejecutores” realizan un servicio solidario específico para otras personas, de esta manera su aprendizaje es participativo y transformador de la realidad, y por ello, fomentando su inclusión social y su empoderamiento. Se presenta un ejemplo derivado de la clasificación de programas de ApS en la tabla 4.

**Tabla 4**

Ejemplo de programa con “personas con NEE como ejecutoras– aprendizaje transformador” en ApS

Título	Jardín Miquel Martí i Pol: sembrando jardines de inclusión social.
Ubicación	Grado en Terapia Ocupacional, Universitat de Vic, Cataluña.
Descripción	Desde 2005, estudiantes de Terapia Ocupacional de la Universitat de Vic trabajan conjuntamente con usuarios del servicio de Salud Mental en la creación y mantenimiento de un jardín dedicado a la memoria del poeta Martí i Pol (Simó, 2013). El proyecto ha sido premiado como Good practice UNESCO-GUNI en 2013.
Análisis	Se ha categorizado esta experiencia como Ejecutores-Aprendizaje transformacional. En esta iniciativa se aprecian dos proyectos de ApS: por un lado, las personas de Salud Mental reciben una formación y la aplican realizando un bien comunitario concreto, tanto en términos de impacto en sostenibilidad ambiental, como en sensibilización sobre la Salud Mental; por otro, los universitarios reciben también formación para colaborar con las personas con las que van a trabajar y participan en la transformación social.

*Nota:* Elaboración propia.

#### **4.3.2. Personas con NEE como autogestoras**

Finalmente, no se aporta en esta muestra ninguna experiencia en la que las personas con NEE lideren autogestionadamente el proyecto de ApS. Esta es una línea de trabajo que convendría impulsar en el futuro, ya que actualmente, según los datos de este estudio, no se puede especificar si la ausencia de autogestión es algo inherente a las características del colectivo participante, o de los diseños de ApS, y la dificultad que supone dicho objetivo.

### **5. Discusión teórico-práctica**

En este último apartado se pretende debatir sobre si las experiencias analizadas aseguran el empoderamiento democrático y la inclusión social de las personas con NEE implicadas según los principios de “ciudadanía democrática” y “experiencia educativa” de Dewey, y qué condiciones deben garantizar las experiencias de ApS para lograrlo.

Se debe indicar que en este estudio la muestra ejemplifica la expansión del enfoque metodológico de ApS en diversas etapas y ámbitos educativos, dado que se plantea como una estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida. Cabe destacar además la alta representación del colectivo de personas con NEE en las experiencias analizadas. Esto se evidencia en que de los 158 proyectos de ApS recabados, 50 hacen referencia a experiencias destinadas y/o construidas junto a personas con NEE. Este colectivo es uno de los que más precisa apoyos para empoderarse y lograr una inclusión real en la sociedad y ApS parece estar contribuyendo a ello.

Uno de los mecanismos para visualizar esa consecución es el análisis de los espacios de implicación entre las personas del proyecto, como

receptores, colaboradores y ejecutores del servicio. Los aprendizajes intencionados son significativos al vincularlos a la experiencia; que fomenta un mayor empoderamiento cuando la experiencia educativa deriva de la reflexión y construcción compartida de un significado social y lo hace propio y colectivo contribuyendo a la transformación de la sociedad. Además, la posibilidad de incluir a personas con NEE y/o riesgo de exclusión en estos proyectos de ApS parece incidir en la mejora de las condiciones de vida de sus participantes y el ejercicio de sus plenos derechos como personas ciudadanas democráticas.

Si centramos la discusión en el fomento de la inclusión social, según Dewey, el educador no debe focalizar su atención desde la comparativa, sino en la meta de garantizar el desarrollo, poder, ciudadanía y libertad de todos y cada uno de los estudiantes. En la actualidad, el paradigma inclusivo añade a todo esto la convicción de que la diversidad es además una fortaleza; no se trata únicamente de aprender a vivir con la diferencia, o de atenderla, sino de “aprender a aprender” con ella (Booth y Ainscow, 2015). A esto debe añadirse la idea del fomento de la presencia, la participación y el aprendizaje de estos colectivos, categorías analizadas en el marco empírico desde los dos principios de Dewey, y que en nuestros días son ejes vertebradores de la consecución de una educación inclusiva, como piedra angular que permite que cada persona, independientemente de sus características individuales, pueda crecer como ciudadana democrática y tenga una vida plena, compromiso compartido de la *Declaración de Incheon* (UNESCO, 2015).

Como dicen demostrar Florin y Rossa (2018), a través de otro estudio categorizado en cuatro modelos de programas en ApS con personas con NEE (“deficit model”, “empowerment model”, “reciprocal model” y “citizenship model”), “la verdadera inclusión es el resultado de un pacto social, de un compromiso común entre escuela y territorio. Una escuela inclusiva promueve la participación de los estudiantes fuera del aula, poniéndolos al servicio del bien común” (p. 33).

De hecho, en la reedición del *Index For Inclusion*, Booth y Ainscow (2015) aluden a actuaciones de transformación comunitaria, siendo necesario: “vincular la educación a realidades locales y globales”, ciudadanía democrática, según Dewey; “fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno”, aludiendo al concepto de reciprocidad, central en ApS; y “reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad” (p. 15), aludiendo al empoderamiento social.

Si en una sociedad que se define a sí misma como del conocimiento (...) la educación escolar es hoy la principal garantía del derecho de todos a aprender (...) y, por lo tanto, la llave más importante para la puerta de entrada a la inclusión social, entonces para las personas más vulnerables (como lo son buena parte de las personas con discapacidad) esta tiene que ser la

principal ayuda que evite que esa puerta se cierre ante ellos.  
(Echeita y Simón, 2007, p. 114).

En el trasfondo encontramos una argumentación de John Dewey: la concienciación de que la educación es un “proceso en desarrollo” (1995-1916, p. 53). La educación de las personas con NEE y, en suma de todos, no solo precisa de inclusión como fin, sino como medio. Este aspecto, central en el actual planteamiento inclusivo, denota la relevancia de empoderar al grupo educando (desde una concepción de Aprendizaje a lo largo de la Vida) en su totalidad y en particular a quienes pueden encontrarse en situaciones de exclusión, para que este alumnado con NEE (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994) tenga oportunidades formándose como personas ciudadanas y democráticas de pleno derecho.

Es esta necesidad la que interpela a la responsabilidad de comunidad educadora y también a la inclusión y al ApS, por separado y en conjunto, como un movimiento global y local. Experiencias como las analizadas en este artículo evidencian un mensaje consistente: “somos una comunidad; estamos todos juntos en esto; vamos a asumir la responsabilidad unos de otros; no abandonaremos a las personas por sus diferencias o dificultades” (Sapon-Shevin, 2005, p. 47, traducción propia).

En cuanto al empoderamiento en base al “*Ideal Democrático*” de Dewey, que insta a compartir, desde el reconocimiento de los intereses mutuos, y a garantizar oportunidades de contribución de todas y cada una de las personas, se percibe en las experiencias analizadas, que a través de ApS cuanto mayor sea el nivel de implicación de las personas, como colaboradoras y ejecutoras, se logra un mayor aprendizaje experiencial, que trasciende a niveles de aprendizaje experiencial reflexivo, e incluso transformador. Esto indica que se logran niveles de empoderamientos más altos. No obstante, no se ha obtenido evidencia del cuarto nivel autogestores, que conllevaría, junto a todo lo anterior, el pleno empoderamiento del colectivo por/para y con el que se desarrolla la experiencia.

Por todo ello, concluimos con una cuestión para cada proyecto de ApS, *¿se da una reflexión sistémica y sistematizada de las personas empoderadas en ambos sentidos del servicio (emisores y receptores/colaboradores/co-ejecutores)?* Ese “empoderamiento mutuo” (Crabtree, 1998, p. 182) continúa escaseando en las experiencias documentadas. Esto es sorprendente, ya que quienes practican ApS indican cada vez más a menudo la pertinencia de los aprendizajes de “ida y vuelta”, alumnado y comunidad aprenden juntos en el proceso compartido y, a su vez, quienes investigan sobre ApS inciden cada vez más en la necesidad de evaluar los impactos en y con la comunidad. Esta brecha entre lo deseable y lo alcanzado pudiera deberse a varios motivos, entre ellos:

1) Carencias en la documentación. En ocasiones, sí se da el “empoderamiento mutuo” pero no se registra o explicita en su publicación.

Iniciativas como los premios nacionales de ApS (por ejemplo, en Argentina y en España) están promoviendo estos registros.

2) Carencias en la acción. En ocasiones, no se da el “empoderamiento mutuo” porque se ha entendido el ApS de manera unidireccional, bien sea desde un sentido academicista y/o asistencialista. También pudiera ser que el enfoque fuera prosocial pero no se cuidase esta aspiración en su implementación, ya que no siempre en la práctica se establecen mecanismos de reflexión sistematizada desde la doble vía (alumnado y comunidad), con espacios de encuentro y reconocimiento.

Se trata, entonces, de que la reflexión-acción sistematizada no aluda solamente a una de las partes (quienes “aprenden” y/o quienes “son ayudados”). Todos los participantes, incluidos los y las educadoras y personas voluntarias, debieran impulsar y formar parte de esa reflexión sistematizada, a su vez desempeñando todos los roles de apoyo y de investigación-acción. Ello mejoraría la experiencia, su replicabilidad y, sobre todo, incrementaría los niveles de “empoderamiento mutuo”, tanto desde la dimensión individual, como académica/profesional y comunitaria. Una manera de conseguirlo es a través de modelos como el “ApS doble” o el “ApS en cascada” (García, 2016), en el que el alumnado participa en un proyecto como impulsores de otro en el que quienes suelen recibir mayor ayuda sean, esta vez, empoderados para desempeñar un proyecto de ApS.

Todo esto, y como se aprecia en el análisis de las experiencias, no está exento de dificultades y desafíos. Entre ellos, en lo referente a la formación en/desde la realidad del presente, con un claro componente ético; establecer relaciones de reciprocidad auténticas; la implicación activa y equitativa de los socios comunitarios en el diseño de programas educativos o la construcción y el mantenimiento de espacios de encuentro, libertad, autonomía y empoderamiento.

Dewey confió en la ciencia como factor de emancipación, confianza que ha sido fuertemente cuestionada por la teoría crítica primero, y la posmodernidad, después, y frente a la que han surgido nuevos enfoques éticos que ponen el acento en el tú concreto. El riesgo implícito en un instrumentalismo que pierde de vista al ser humano real como un valor en sí, es convertir el servicio y a los otros en medio para la propia autorrealización. Un riesgo que necesariamente ha de ser evitado para garantizar tanto la consistencia de los programas como la formación ética de los estudiantes. (González-Gerardo, Jover y Martínez, 2017, p. 70)

Con todo ello, respondemos a la pregunta de investigación planteada al comienzo del artículo: los principios de la “experiencia educativa” y la “ciudadanía democrática” de John Dewey son componentes recepcionados en los proyectos de ApS que fomentan la inclusión social y el empoderamiento

democrático. No obstante, es necesario que cualquier experiencia de ApS garantice las condiciones indicadas previamente en este último apartado para que estos logros sean reales y sostenibles en el tiempo.

En conclusión, según lo investigado, detectamos cuatro grandes ámbitos de futuras líneas de investigación:

- Explorar la relación entre la autonomía, de educandos con/sin NEE, y la autodeterminación, de personas con diversidad funcional, a través del enfoque de Derechos Humanos en iniciativas de ApS.
- Determinar la influencia del trabajo en red comunitario en su incremento de los indicadores inclusivos.
- Evaluar el impacto del servicio comunitario, específicamente desde el paradigma inclusivo evidenciando la pertinencia de que los socios comunitarios participen en el diseño de los programas educativos.
- Profundizar en el análisis de los niveles de consecución de empoderamiento democrático en cada proyecto de ApS, para lo que ofrecemos la matriz de análisis propuesta en este artículo.

## **6. Referencias bibliográficas**

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-23.
- Amilburu, M. G. (2017). La evolución del ideal de la Escuela Común en el pensamiento de R. Pring. Sobre la compatibilidad de la democracia con la pluralidad de centros. *Estudios sobre Educación, ESE*, 33, 9-26.
- Batlle, R. (Coord.) (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Zerbikas Fundazioa.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Madrid, OEI y FUHEM.
- Crabtree, R. D. (1998). Mutual empowerment in cross cultural participatory development and Service Learning: Lessons in communication and social justice from projects in El Salvador and Nicaragua. *Journal of Applied Communication Research*, 26(2), 182-209.
- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R. y Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72.
- Dewey, J. (1900-1915). *School and society* (2ª ed.). Chicago: University of Chicago.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1995-1916). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2010-1938). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y R. C. Pérez (Ed.). *Tratado sobre la discapacidad*, pp. 1103-1133. Madrid: Aranzadi.
- Florin, I. y Rossa, C. (2018). El Aprendizaje Servicio como pedagogía inclusiva en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 5, 24-36.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad* (19º ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En *Expanding Boundaries: Service and Learning*, pp. 2-6. Washington DC: Corporation for National Service.
- García, M. (Coord.). (2016). Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de la educación inclusiva. En A. Palomares, *Liderazgo y empoderamiento docente, nuevos retos de la educación inclusiva en la sociedad del conocimiento* (pp. 109-115). Albacete: Universidad de Castilla La Mancha. [http://dx.doi.org/10.18239/jor\\_05.2016.03](http://dx.doi.org/10.18239/jor_05.2016.03)
- Giles, D. E., y Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- González-Geraldo, J.L., Jover, G., y Martínez, M. (2017). La ética del Aprendizaje Servicio en la Universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(4), 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>
- Jordan, R. (2008). The Gulliford lecture: Autistic spectrum disorders: A challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11-15.
- López-Vélez, A.L. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Mugarra, A. (Ed.) (2013). *Aprendizaje y Servicio Universitario: creando sinergias*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Murillo, J. y Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio y justicia social. *Cuadernos de pedagogía*, 450, 50-53.
- Naval. C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, XXXVI/1, 183-204.
- Puig, J.M. (Coord). (2015). *11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: GRAÓ.
- Sapon-Shevin M. (2005). Ability differences in the classroom: Teaching and learning in inclusive classrooms. En D. A. Bymes y G. K. (Eds.),

- Common bonds: Anti-bias teaching in a diverse society* (pp. 37-51). Maryland: Association for Childhood Education International.
- Simó, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 1027-1033.
- Tapia, M.N. (2001). *La solidaridad como pedagogía* (2ª ed.). Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. ED-2015/WS/18.
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.
- Verjee, B. (2010). Service-learning: Charity-based or transformative? Transformative Dialogues. *Teaching and Learning Journal*, 4(2), 1-13.
- Villa, A. (2013) (Ed.). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Tuning Project.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 276-285.

---

**Sobre las autoras:**

**Dña. Ángela, García Pérez**

Máster Universitario de Necesidades Educativas Especiales y Máster Universitario de Discapacidad e Inclusión Social, ambos por la Universidad de Deusto (UD). Actualmente, es doctoranda en el equipo eDucAR de la UD, con Beca Predoctoral PRE\_2015\_1\_0092 de Gobierno Vasco (Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura)

**Dra. Ana Luisa, López-Vélez**

Doctor of Philosophy (PhD) en Educación, por la School of Education en la Faculty of Humanities, University of Manchester, Reino Unido, 2007. Actualmente profesora agregada de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU, donde imparte clases de Bases de la Escuela Inclusiva y Organización del Centro Educativo para los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, y forma parte del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.