

GUIA 4
Aprenentatge
Servei i inclusió social
Xarxa ApS(U)CAT

ACUP ASSOCIACIÓ
CATALANA
D'UNIVERSITATS
PÚBLIQUES

Aprentatge Servei i inclusió social

© Autors i © Editors

José Luis Lalueza, Universitat Autònoma de Barcelona

Esther Luna, Universitat de Barcelona

Pilar Albertín Carbó, Universitat de Girona

Marc Franco-Sola, Universitat Ramon Llull

M. Concepció Torres, Universitat Rovira Virgili

Equip de treball

La Xarxa d'aprenentatge servei de les Universitats Catalanes i l'Associació Catalana d'Universitats Públiques.

Maquetació

Jordi Ribot (Nexe Impressions)

ISBN

978-84-09-44548-6

Primera edició

Octubre 2022

Nota de l'autoria sobre el llenguatge utilitzat en aquesta Guia:

Per a la redacció d'aquesta guia s'ha fet ús d'una escriptura inclusiva no sexista, optant, en el cas que la redacció ho hagi exigint, pel femení genèric.

Contacte

@apsucat

info@acup.cat

Índex

Introducció	4
1. De què parlem quan diem inclusió?	6
1.1 Diferència entre inclusió i integració	6
1.2 El continuu inclusió-exclusió i la seva naturalesa dinàmica, multifactorial i multidimensional	7
1.3 Conceptes a desenvolupar com a pràctiques d'inclusió.....	8
2. Per què ApS per a la inclusió social?	16
2.1 Sentiment de pertinença	17
2.2 Reconeixement	17
2.3 Lluita contra la invisibilitat	18
2.4 Judici crític	21
3. Com apren l'alumnat a través de la seva participació en projectes d'ApS per a la inclusió?	23
3.1 L'ApS com a creuament de fronteres	23
3.2 L'assoliment de compromisos a través de programes per a la inclusió social	27
3.3 Avaluació de l'impacte en l'alumnat.....	30
4. Com impacta en el servei? Quins elements té el professorat per avaluar l'impacte?	31
4.1 Destinatari de l'impacte social.....	31
4.2 Identificació dels processos d'inclusió.....	32
4.3 El registre del servei a través dels agents implicats.....	33
4.4 Impacte social a través de la col·laboració amb les entitats.....	34
Referències bibliogràfiques	35

Agraïment a l'Anna Escofet per
la revisió d'aquesta guia

Introducció

Aquesta guia neix després de la publicació de les altres quatre guies relacionades amb l'Aprenentatge Servei (d'ara endavant, ApS):

- » Guia 0: Fer ApS a la universitat;
- » Guia 1: ApS i pràctica reflexiva;
- » Guia 2: ApS i pràctiques curriculars en Graus d'Educació;
- » Guia 3: Profiguració, ApS i relacions intergeneracionals.

L'objectiu d'aquesta nova guia és abordar els processos d'inclusió a través de l'ApS, tot delimitant el concepte d'inclusió, la pertinença de l'ApS amb aquesta finalitat, i els seus efectes en l'alumnat i en les comunitats i serveis en què es desenvolupa.

La incorporació del concepte inclusió ha emergit amb força en els últims anys dins dels països amb major desenvolupament econòmic per fer front als alts índexs d'exclusió, marginació i discriminació social i educativa presents de manera sistèmica, ja que ni l'estat del benestar, ni l'educació han aconseguit contribuir a superar les desigualtats, ni a reduir la bretxa econòmica-social per esdevenir un motor de major equitat social.

De fet, el concepte *inclusió* es construeix a partir de la situació d'exclusió en què viuen certs col·lectius socials. Gomà i Subirats (2005) expliquen que, en altres moments històrics com ara durant les etapes centrals de la societat industrial, el col·lectiu sotmès a relacions de desigualtat i subordinació havia adquirit subjectivitat pròpia i, per tant, capacitat d'autoorganització social i política. S'havia convertit en agent portador d'un model alternatiu, amb potencial de superació de les relacions de desigualtat vigents, però avui dia, els col·lectius marginats no conformen cap subjecte homogeni i articulat de canvi històric, visible, i amb capacitat de superació de l'exclusió. D'aquí que sigui molt més complicat generar processos de mobilització i definir una praxi superadora de l'exclusió. Davant d'aquesta realitat social, els autors plantegen la inclusivitat com:

“un horitzó on les persones puguin accedir als mecanismes de desenvolupament humà i inserció en xarxes socials que els permetin desenvolupar els seus projectes vitals, en condicions de màxima llibertat i igualtat, en absència de relacions socials de dominació, en un marc generador d'autonomia i de reconeixement de la diversitat” (pàg. 63).

El repte cap a processos d'inclusió segons Gomà i Subirats (2005) ha de dirigir-se i confrontar amb a) una societat interseccionada per múltiples eixos de desigualtat (de gènere, etnicoculturals, digitals, familiars, relacionals, d'edat, de classe social, entre altres); b) una societat de riscos i incerteses que s'ha d'afrontar des d'una individualitat amb pocs vincles amb estructures col·lectives, una societat de naturalesa líquida, i c) una societat on tendeix a predominar una nova lògica de polarització en termes de dins/fora, que implica, per al nou conjunt de col·lectius exclosos, la ruptura de certs paràmetres bàsics d'integració social.

Aquesta guia preten mostrar com l'ApS pot esdevenir una eina d'inclusió social, responent a les següents preguntes: De què pretén quan diem inclusió? Per què ApS per a la inclusió social? Com aprèn l'alumnat a través de la seva participació en projectes d'ApS per a la inclusió? Com impacta en el servei? Quins elements tenim com a docents per avaluar l'impacte? Així mateix, intentarem utilitzar casos on es puguin visibilitzar les respostes a aquests interrogants.

1. De què parlem quan diem inclusió?

1.1 Diferència entre inclusió i integració

En ocasions, s'assimila la *inclusió* amb la *integració*, però aquests termes corresponen a visions diferents. La integració pretén que les persones o els col·lectius acceptin i s'adaptin a les formes de vida i cultura d'una societat que els marca el model a seguir i que és la que domina els recursos materials i simbòlics. Així, per exemple, Blanco (2006), analitzant el cas dels centres educatius mostra com alguns d'aquests han fet servir el model de la integració com propi de l'educació especial, centrant-se més en l'atenció *compensatòria* de l'alumne individual que en modificar factors contextuals educatius que constreixen la participació i l'aprenentatge. Aquest model compensatori d'educació especial condiona veure l'alumnat com una "persona que necessita ser integrada", per tal de compensar un *dèficit* personal o una situació *precària* i així poder-ho encaixar en l'estructura educativa preexistent. Per tant, d'aquesta manera no es veu a l'alumnat com un col·lectiu *divers*, amb diferents capacitats i dificultats. Un canvi de paradigma cap a la inclusió, en canvi, hauria de contemplar una transformació de l'estructura i organització escolar, considerant a tot l'alumnat, així com a d'altres agents educatius, valorant la diversitat de formes de ser i estar dins de la pràctica educativa. Aquesta idea constituïria el nucli principal de la inclusió.

Segons Blanco (2006), la inclusió suposa el treball per eliminar els contextos de *vulnerabilitat*, les estructures de *desigualtat social* que han sigut encarnades per persones i col·lectius. A l'exemple dels centres educatius es tractaria de promocionar una educació pertinent per a tot l'alumnat d'acord amb la seva diversitat. La inclusió com a dret humà va en sintonia amb la garantia de l'equitat en educació, contra la discriminació i la segregació per diferències individuals i, per tant, la participació de tothom per construir la comunitat educativa. És a dir, la diversitat entre el professorat, l'alumnat, les famílies o altres actors implicats. A la Taula 1 es mostra una experiència d'ApS on es treballa des de la perspectiva de la diversitat funcional.

CASBA: Comerç Accessible Sense Barreres	
Descripció	L'objectiu de l'experiència és millorar la qualitat de vida de les persones amb mobilitat reduïda, afavorint la seva participació i l'autonomia. Aquestes persones viuen als barris del casc antic que tenen característiques especialment complicades a nivell d'accés sense barreres arquitectòniques. L'alumnat proposa possibles solucions als problemes d'accessibilitat als comerciants de la zona.
Servei	Les persones destinatàries del Servei han estat totes les persones que viuen, treballen o transiten pels barris de Sant Pere, Santa Caterina i La Ribera de Barcelona, per tant, no només les persones amb diversitat funcional, sinó que totes les persones es beneficien de l'accessibilitat física. A més a més, s'ha realitzat una tasca de divulgació i sensibilització que és útil i necessària en tots els àmbits de la societat. Ha tingut una important cobertura mediàtica. L'estudi de l'accessibilitat física del Casc Antic, si és degudament comunicat i gestionat, pot al mateix temps revertir en la millora de la mobilitat de totes les persones. Per això, un altre col·lectiu destinatari del projecte han estat els òrgans polítics i gestors de districte per tal que puguin prioritzar les actuacions d'accessibilitat identificades en el treball participatiu d'aquest projecte.
Aprenentatge	Des de l'any 2013, la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), La Salle - Universitat Ramon Llull (URL) i la Universitat Internacional de Catalunya (UIC) porten a terme el Projecte CASBA des dels seus estudis d'educació superior vinculats a l'arquitectura i l'enginyeria. Els coneixements de l'alumnat han de propiciar la millora de l'accessibilitat dels barris de la ciutat a través de l'estudi de la via pública, els equipaments i comerços de proximitat.
Per a més informació:	https://ajuntament.barcelona.cat/accessible/ca/impd/comerc-amic-sense-barreres-casba i https://youtu.be/B5F4_DAZT3I [Consultat el 29/09/22]

Taula 1. CASBA: Comerç Accessible Sense Barreres.

1.2 El continuu inclusió-exclusió i la seva naturalesa dinàmica, multifactorial i multidimensional

Malgrat *exclusió-inclusió* es plantegen com a termes excloents, la relació entre ambdós no hauria de conceptualitzar-se com una dicotomia, sinó com un procés representat per un continu al llarg del qual les persones se situarien segons les seves circumstàncies. La fórmula binària exclusió-inclusió és massa rígida. Tant la mobilitat d'un extrem a l'altre, com les múltiples dimensions socials en què es pot participar o no, fan d'aquesta fórmula una simplificació excessiva que trivialitza l'objecte de les polítiques socials, distorsiona els seus efectes i impedeix un diagnòstic adequat dels problemes que es tracten (Mascareño i Carbajal, 2015; Contreras-Montero, 2020).

D'altra banda, el continu exclusió-inclusió és un procés estructural, multifactorial, multidimensional i dinàmic que té a veure amb transformacions sistèmiques i profundes de l'educació, de la societat, i no amb canvis parcials, superficials o marginals (Martínez, 2014). D'aquesta manera, trobem correlacions entre fracàs escolar, precarietat laboral, desprotecció social, monoparentalitat, gènere i altres paràmetres. O bé entre barris que

han esdevingut guetos, infrahabitatge, segregació ètnica, pobresa i alta incidència de malalties (Gomà i Subirach, 2005).

1.3 Conceptes a desenvolupar com a pràctiques d'inclusió

El marc teòric des del qual definim el concepte d'inclusió parteix de perspectives de gènere, interseccionals, decolonials i transfeministes, considerant fonamentals les qüestions que es mostren a la Figura 1.



Figura 1. Conceptes clau d'inclusió social.

1.3.1 Justícia social. Diversitat

La *justícia social* s'entén, d'una banda, com a redistribució de la riquesa, dels recursos materials que permeten a persones i col·lectius comptar amb les oportunitats idònies i participar efectivament dels continguts, capacitats i formes de vida que avui es consideren indispensables per viure amb dignitat la pròpia trajectòria vital en el present i el futur. I d'altra banda, com a reconeixement de la diversitat sexual i de gènere, ètnica-racial, etària, de classe social, corporal, entre altres; i, per tant, de les necessitats de persones i col·lectius atenent a criteris d'equitat (Frazer, 2011). La diversitat ha de considerar-se com una característica interseccional, a celebrar com una forma d'existir en el món amb multiplicitat de formes de ser i estar i no com un repte de tolerància envers els *altres* o els que son *diferents a nosaltres* (Portocarrero i Larracochea, 2016). A les següents Taules es mostren exemples d'ApS on es treballa la interculturalitat (Taula 2) i l'emprenedoria a través de les finances ètiques (Taula 3), ambdues amb col·lectius en condicions de vulnerabilitat.

Projecte Rossinyol	
Descripció	Des de l'any 2005, la Universitat de Girona (UdG) porta a terme el "Projecte Rossinyol" on l'alumnat es forma per ser mentors d'infants i joves d'origen estranger de centres educatius propers al territori gironí, aportant així un reforç a les entitats i administracions que treballen per a l'atenció a la ciutadania nouvinguda i la cohesió social. Durant la mentoria, universitaris i nouvinguts comparteixen estones de lleure on aprenen a veure el món d'una altra manera. La finalitat del projecte és afavorir la integració cultural, social i lingüística, i el desenvolupament personal i formatiu, de l'alumnat d'origen estranger. Al mateix temps que s'ofereix a l'estudiantat universitari de la UdG l'oportunitat de col·laborar en un projecte social i solidari.
Servei	Les persones receptores del servei aprenen la llengua i la cultura catalana, del barri i la ciutat de residència, l'increment de l'autoestima i la seguretat amb elles mateixes en tenir una jove i amiga de referència que esdevé una porta d'entrada a ampliar la seva xarxa d'amistats. Així mateix, l'experiència ha demostrat que les mentorades adquireixen noves habilitats socials i un major interès pels estudis i la seva pròpia formació.
Aprenentatge	Entre els aprenentatges de l'alumnat universitari cal destacar el coneixement que reben d'altres cultures, l'empatia amb les persones que en un moment de les seves vides han passat a ser nouvingudes des d'un país estranger. La deconstrucció de determinats prejudicis i estereotips creixent inversament proporcionals als aprenentatges de determinades habilitats socials, la descoberta d'una mateixa i l'ampliació d'autèntics cercle d'amistats.
Per a més informació:	http://www.projecterossinyol.org i https://youtu.be/AdNht_NFqNA [Consultat el 29/09/22]

Taula 2. Projecte Rossinyol.

Emprendre amb Microfinances: Innovació Social des de la Universitat	
Descripció	Aquest projecte és liderat des de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) i posa a l'alumnat en contacte amb realitats socials vulnerables a les que atendre des de l'emprenedoria a través de les finances ètiques. Des del compromís social, i en un context determinat, la Fundació Servei Solidari, posa en pràctica habilitats de l'estudiantat per ajudar a emprenedors/es que tracten de tirar endavant un projecte a través de microcrèdits com una alternativa per a la integració de persones amb risc d'exclusió.
Servei	L'alumnat acompanya a través de la consultoria i desenvolupa el pla de negoci que les persones emprenedores volen dur a terme. La consultoria abarca la part econòmica-financera i el pla de negoci. També s'assessora a l'entitat col·laboradora en el desenvolupament de l'eina de suport que requereix la gestió d'un pla de negoci. Un altre grup d'estudiants realitza un treball en el que s'analitzen les estratègies empresarials de les organitzacions dedicades a les finances ètiques.
Aprenentatge	<p>Aquest projecte es realitza des de 3 assignatures, 2 de la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresarials i 1 de la Facultat de Comunicació de la UPF. Els aprenentatges assolits han estat els següents:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presa de consciència d'una realitat social diferent respecte a la que està acostumada l'alumnat. 2. El fet que col·laborin estudiants de diferents assignatures i titulacions obliga a analitzar el problema des de diverses perspectives, amb una visió més integral i global de cada situació. 3. Presa de consciència social per a la contribució d'una d'una societat més justa. <p>Des del projecte es destaca que el rendiment acadèmic assolit per les estudiants ha estat superior a la mitjana de companyes que no han participat en el projecte, tant en termes quantitius com qualitius.</p>
Per a més informació:	<p>https://www.upf.edu/web/clik/metodologies-docents-aps/-/asset_publisher/zSV8nW7bry3B/content/id/223601849/maximized#.YzVH4-zPO-Q [Consultat el 29/09/22]</p>

Taula 3. Emprendre amb microfinances.

1.3.2 Aliances. Vincles

Parlem de la necessitat i beneficis que aporten les *aliances socials* davant de situacions d'opressió i desigualtats. Els col·lectius o les persones ocupen posicions, llocs des d'on es creen identificacions acompanyades d'accions o pràctiques socials. Aquestes posicions estableixen connexions, articulacions, xarxes diverses dins de l'espai social, intercorporal. També negocien sobre les seves necessitats, pateixen conflictes de convivència, però alhora també permeten aliances i vincles materials i emocionals per defensar millores en la qualitat de vida i en els drets de les persones en condicions precàries (Montenegro, 2001). Les persones afectades per les desigualtats sentiran l'estigma, la marginació, la discriminació, el sentiment de ser rares o que no encaixen en el mandat social predominant. El repte en la creació d'aliances i vincles consistirà en aconseguir i propiciar un context per reduir aquestes desigualtats (Saz, 2012). A la Taula 4 veiem un exemple d'aliances per promoure l'educació ambiental i la prevenció de riscos de salut.

Educació ambiental: Percepció d'adquisició de competències i impacte a la comunitat	
Descripció	<p>Alumnat d'Enginyeria en Prevenció de Riscos de 5è curs a la Universitat Catòlica del Nord, Coquimbo (Xile). El curs va comptar amb 56 estudiants que van formar grups de 5 o 6 persones, amb la intervenció de 6 socis comunitaris de diverses institucions educatives públiques com a col·legis d'ensenyament bàsic, col·legis diferencials i jardins infantils; també inclouen organitzacions comunitàries com a juntes veïnals.</p> <p>L'alumnat va fer tallers d'educació ambiental amb les sòcies comunitaris (SCs); els temes del qual van variar segons les necessitats dels SCs. Van treballar sobre cura de l'aigua, disposició de residus sòlids (reciclatge) i orgànics (compostatge) i les problemàtiques associades a l'acumulació d'escombraries (plagues, malalties, incendis).</p>
Servei	<p>Cada grup d'estudiants es va comprometre a realitzar almenys 3 tallers d'educació ambiental i desenvolupar un manual amb la descripció detallada d'activitats realitzades per lliurar un producte tangible als SCs, de manera que es pogués donar continuïtat a les activitats d'educació ambiental proposades.</p> <p>A les primeres visites es van trobar amb diverses necessitats que no havien estat abordades a classe; per exemple, els gossos abandonats a Xile (necessitat de fer un cens, normativa i legislació respectiva) i divulgar informació sobre tinença responsable d'animals, problemes associats a malalties i impacte a la biodiversitat.</p> <p>També la gestió inadequada de les escombraries: La formació de microescombraries i la recuperació de l'espai públic va ser un tema que també van abordar les estudiants a les juntes veïnals. Conscienciar la comunitat sobre els perills de formació de microescombraries per la disseminació de rosegadors, malalties associades i contingència d'incendis. L'estudiantat van liderar la recuperació d'espais, van mobilitzar la comunitat i van recol·lectar materials per construir contenidors d'escombraries. El veïnat es va encarregar de la construcció d'àrees disponibles per al desenvolupament de zones verdes.</p>
Aprenentatge	<p>La implementació d'Als per a l'estudiantat d'enginyeria, va permetre'ls conèixer directament la realitat local, que portessin propostes de millores a la comunitat i assumir-se com a responsables de la continuïtat d'aquestes millores. Es va realitzar un treball col·laboratiu, creant aliances amb les comunitats properes a la universitat, desplegant competències genèriques a partir del coneixement pràctic amb poblacions que no tenen recursos propis per finançar intervencions d'educació ambiental. Conèixer les diferents realitats dels SCs va generar conscienciació en la importància de realitzar educació ambiental a tots els sectors.</p>
Per a més informació:	<p>http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v11n4/2218-3620-rus-11-04-154.pdf [Consultat el 29/09/22]</p>

Taula 4. Educació ambiental: Percepció d'adquisició de competències i impacte a la comunitat.

1.3.3 Cures. Afectes

La sostenibilitat de la vida es relaciona amb la funció de la *cura*. Les persones establim relacions de cures que es defineixen com interdependències, especialment davant de contextos de vulnerabilitat. Aquestes cures es tradueixen en relacions de suport emocional, material i simbòlic. Els altres formen part de la nostra dimensió social, per tant, del que som i de com vivim, i les interdependències, l'afecte i la xarxa de relacions que tenim amb els altres és el que ens permet créixer i transformar-nos (Butler, 2001). Tenir cura envers les altres, envers nosaltres i envers el context (ecosistema), significa el manteniment de la vida, el manteniment de les relacions, els cossos i la sostenibilitat del món. Gilligan (en Marin, 1993) ens parla de l'*ètica de la cura* que es basa en la comprensió del món com una xarxa de relacions en què s'insereix el *jo*. D'aquí sorgeix un reconeixement de les responsabilitats vers les altres, intentant adoptar el punt de vista de l'*altre particular*, amb les seves peculiaritats, la intervenció dels sentiments i la preocupació pels detalls concrets de la situació a jutjar (Marín, 1993). A la Taula 5 podem observar un exemple de la posada en pràctica de les cures.

Cuidant les cuidadores	
Descripció	A les Pràctiques Integrades del Grau de Psicologia de la UAB, l'alumnat desenvolupa projectes d'intervenció a partir de les necessitats plantejades per una entitat del tercer sector. En aquesta ocasió l'Associació de Cuidadors i Familiars d'Alzheimer de Cerdanyola del Vallès (ACFA) proposa el disseny d'activitats per la cura i l'empoderament les familiars cuidadores de persones malaltes, duent a terme per l'estudiantat el projecte més adequat a la demanda.
Servei	El projecte, que es renova cada any, s'orienta a la cura les cuidadores familiars, a aportar les eines necessàries per facilitar la seva tasca amb la finalitat d'ampliar les seves competències i, d'aquesta manera, millorar la seva qualitat de vida. El projecte es focalitza cada any en un aspecte diferent. Així, al 2019 es va orientar a queles cuidadores recuperessin les seves vides abans del diagnòstic, a través del suport i comprensió en un entorn on hi ha més persones amb la mateixa problemàtica. Al 2022 s'orienta. El 2022 el projecte es centra en la preparació per al dol, ja sigui de cara a la mort de les persones afectades per la malaltia com des del punt de vista de la pèrdua emocional al no reconèixer a la persona que era. Es vol afavorir la comprensió del procés i dotar d'eines per a la seva gestió emocional i acompanyament personal.
Aprenentatge	Les Pràctiques Integrades del Grau de Psicologia pretenen integrar els coneixements i competències que l'alumnat de tercer curs està adquirint en el conjunt de la titulació en la resolució de situacions reals en el camp professional. L'alumnat aprèn a dissenyar projectes a partir de les demandes d'entitats, realitzant cerques d'informació, anàlisi de la demanda, definició d'objectius, disseny d'activitats i plantejament de l'avaluació. Els projectes que responen millor a la demanda es poden implementar pel mateix equip d'estudiants en el marc del seu TFG a quart curs. En el cas del projecte amb l'entitat ACFA, l'alumnat de Psicologia investiga sobre les necessitats de les cuidadores, les formes d'intervenció i dinamització grupal i les estratègies d'ajuda mútua.
Per a més informació:	https://pagines.uab.cat/aps/sites/pagines.uab.cat.aps/files/10_i_31_fitxa_aps_uab_covid-19_psi_acfa_g1.pdf [Consultat el 29/09/22]

Taula 5. Cuidant els cuidadors.

1.3.4 Agència. Empoderament

Les persones tenim la capacitat d'*agència*, que vol dir capacitat d'acció social, de provocar efectes en el medi social. Ser *agent* significa tenir la possibilitat de realitzar un esdeveniment que incorpora novetat davant una sedimentació de formes d'actuar normatives o de pràctiques socials ja establertes. És la possibilitat d'imaginar altres contextos, de resignificar, de produir noves formes d'agència i de ser subjecte (Ema, 2004).

Aquestes possibilitats sorgeixen de necessitats, juntament amb les contingències del context on es produeix l'acció. Com a conseqüència, aquest *subjecte agent* es converteix en un *subjecte polític*, que reivindica i actua noves formes de ser i estar al món i que entra en tensió amb l'estatus quo (Ema, 2004). El subjecte polític és un *subjecte col·lectiu*, que parteix de necessitats comunes, d'expectatives afins a col·lectius per intentar transformar les realitats existents, en busca d'una justícia i una ètica de la cura.

La noció d'*empoderament* és usada per explicar estratègies d'emancipació davant relacions d'opressió (Maton, 2008) i, en aquest sentit, aquest terme ens resulta èticament i políticament adient per treballar els conceptes d'inclusió-exclusió. A la Taula 6 observem una experiència d'ApS que ens permet mostrar com, a partir del Dret, es poden millorar els drets de les persones.

Dret al Dret	
Descripció	Des de l'any 2004, la Facultat de Dret de la Universitat de Barcelona (UB) elabora el programa on l'alumnat participa en el disseny i la implementació de projectes a entitats de caire social amb tasques d'assessorament, orientació o elaboració de materials jurídics. El programa s'organitza en diferents àrees específiques en relació a: dret penitenciari, drets humans i dret internacional, dret d'estrangeria, drets de les menors, dret de les dones, dret i gènere, drets socials i, finalment, dret de ràdio i comunicació.
Servei	El projecte persegueix un doble objectiu de Servei: Per una banda, es pretén oferir una millora a l'accés als drets de les persones i els col·lectius que es troben en un entorn de vulnerabilitat, oferint-los la possibilitat de no perdre el seu dret a ser subjectes polítics. I, d'altra banda, el projecte també pretén enfortir i millorar els serveis destinats als col·lectius amb major dificultat per accedir als recursos jurídic socials necessaris per a la defensa dels seus drets.
Aprenentatge	Bàsicament hi ha dos objectius d'aprenentatge: (1) Afavorir les relacions de col·laboració i treball conjunt entre la Facultat de Dret (UB) i les organitzacions públiques, socials i professionals; i (2) Millorar la formació i l'aprenentatge de l'alumnat de l'ensenyament de Dret. Per assolir aquests objectius, es desenvolupen activitats de diferent tipus com ara les Pràctiques, els Treballs Finals de Grau i de Màster (TFG i TFM), matèries específiques, jornades puntuals i totes aquelles altres intervencions adients amb els objectius del projecte. Aquesta forma de treballar aposta per potenciar relacions d'aprenentatge, recerca i servei en les que participen els diferents actors socials que comparteixen la lluita a favor d'un model de societat democràtica i igualitària.
Per a més informació:	https://www.ub.edu/portal/web/dret/dret-al-dret/ [Consultat el 29/09/22]

Taula 6. Dret al dret.

A la Taula 7 i a la Figura 2 podem observar com a través de les noves tecnologies es creen projectes internacionals que impacten al territori de tots els implicats, en aquest cas a Toluca (Mèxic) i Tarragona.

Projecte Collaborative Online International Learning-ApS	
Descripció	<p>Alumnat de 2n de Pedagogia i d'Educació Social de la FCEP de la URV i d'estudis de negocis, dret, informàtica i arquitectura del ITSTEM (TEC) de Monterrey formen grups col·laboratius per resoldre necessitats de l'entorn amb temes vinculats als ODS.</p> <p>Un exemple és el treball del grup que ha treballat l'ODS 13 Acció pel clima.</p> <p>Han creat el projecte "L'activitat humana i la seva influència directe en el clima" a través del qual i, juntament amb les adolescents d'un centre d'acollida, crearan activitats i tallers amb material reciclable que desenvoluparan amb les més petites.</p>
Servei	<p>Es desenvolupa un ODS (Objectiu del Desenvolupament Sostenible) a una entitat de Mèxic i/o una de Tarragona.</p> <p>L'ODS 13, l'han desenvolupat amb infants i adolescents d'un centre d'acollida (CRAE), incloent en el projecte les adolescents com a protagonistes en la col·laboració de la realització del projecte.</p>
Aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupen habilitats comunicatives, tecnològiques i d'empoderament vers elles mateixes i les adolescents amb qui treballen. - Comprenen d'una forma pràctica el concepte de ciutadania global buscant transformació al seu entorn de manera equitativa, justa, responsable i sostenible. - Aporten millores en el nivell de l'autoestima de les adolescents del centre. - Conèixen i donen a conèixer els ODS i a la vegada la importància del respecte pel medi ambient. - Assumeixen diverses competències de creixement personal i professional.
Necessitat social	<p>El projecte és un clar exemple de com podem fer protagonistes a les adolescents dels centres d'acollida per tal que ajudem a millorar la seva autoestima, el sentir-se útils, entre altres, aportant i reflexionant sobre molts dels temes que ocupen i preocupen a la humanitat.</p> <p>Totes juntes han fet recerca fins arribar al disseny de les activitats i a posar-les en pràctica de forma exitosa.</p> <p>Es crea un impacte directe vers les persones participants: alumnat, joves i infància del centre. També s'han implicat algunes professionals del centre.</p>
Treball amb xarxa	<p>Es realitza un treball conjunt entre l'estudiantat del TEC i de la URV, en aquest cas tot el grup va estar d'acord en centrar-se amb les adolescents del CRAE, però l'experiència també es va plantejar a diversos espais de Mèxic a la zona de Toluca.</p> <p>L'activitat ha funcionat molt bé i això ha fet que altres centres també la vulguin realitzar.</p>
Per a més informació:	<p>https://www.urv.cat/ca/universitat/coneixeu/internacionalitzacio/coil/ [Consultat el 29/09/22]</p>

Taula 7. Projecte Collaborative Online International Learning.

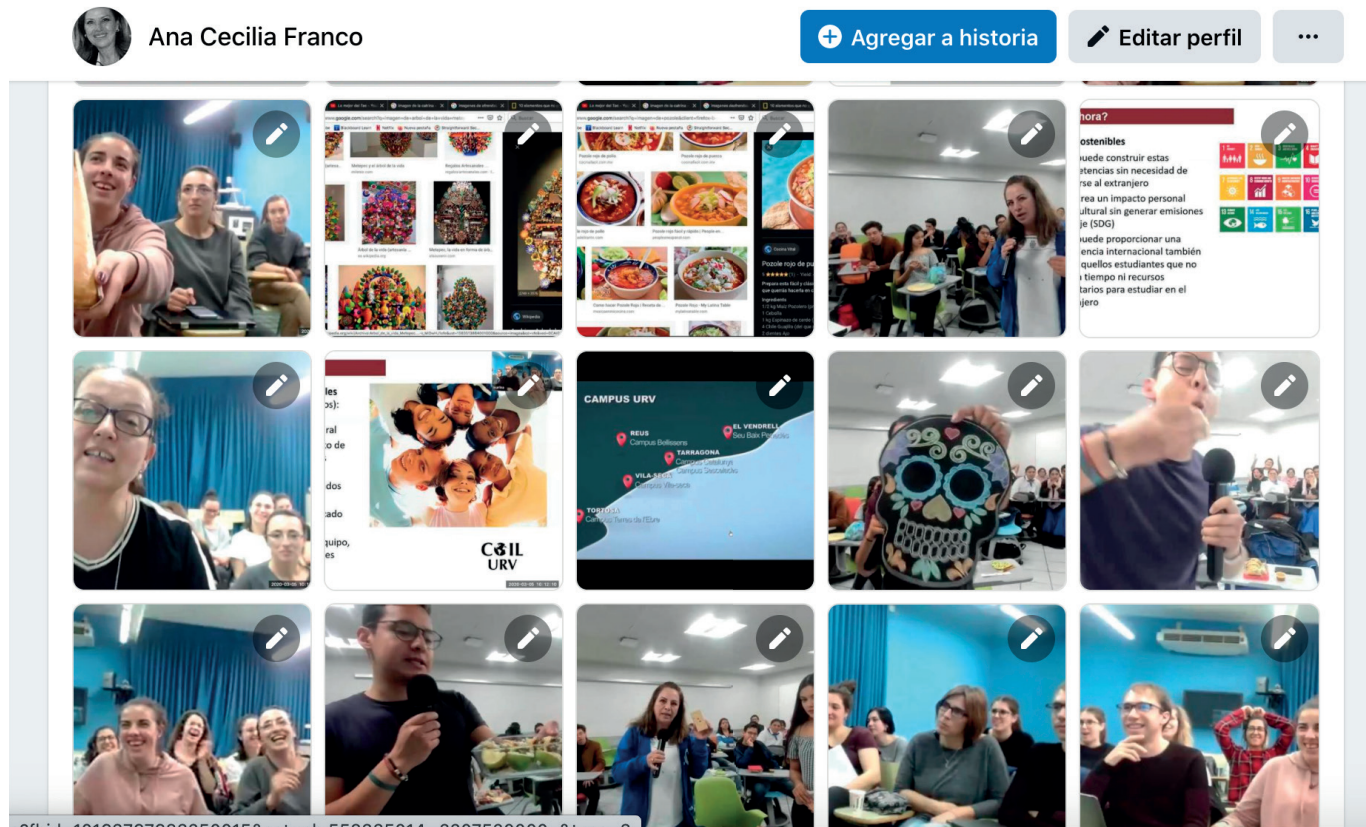


Figura 2. Inici del Coil-ApS a l'Icebreaker, a partir del qual es creen els projectes col·laboratius vinculats als ODS. Font: Projecte COIL de la URV-TEC

Frase síntesi: L'ApS ha de trencar la frontera entre inclusió-exclusió a través de prioritzar valors com la justícia, la diversitat, la interdependència i l'agència de les persones.

2. Per què ApS per a la inclusió social?

L'ApS, per les pròpies característiques que promou i per com es defineix, genera un *espai participatiu* que implica processos d'inclusió que fomenten la convivència, permetent una participació real i compromesa amb les persones participants. Aquestes se senten incloses i gaudeixen d'un espai de convivència pel seu desenvolupament personal i social (Luna, 2010; Mendia, 2012).

Un espai participatiu i inclusiu possibilita el diàleg, permet pensar en les opinions i pensaments de les altres persones, analitzar diferents punts de vista i adoptar una perspectiva compartida que faciliti organitzar-se i treballar en grup, promovent així el reconeixement de l'altra (Serrano i Ochoa, 2019). En paraules de Hart (1997), en un espai participatiu inclusiu la persona desenvolupa la capacitat de sortir de si mateixa per fer una mirada autoreflexiva en les interaccions amb l'altra i possibilita la realització de projectes compartits. D'aquesta manera, un espai participatiu que promogui la inclusió fomenta la creació d'un clima agradable, còmode i facilitador de la convivència.

En aquest sentit, l'ApS és un espai participatiu que promou la inclusió a partir de la interrelació entre el *judici crític*, la *lluita contra la invisibilitat*, el *reconeixement* i el *sentiment de pertinença* (Figura 3).

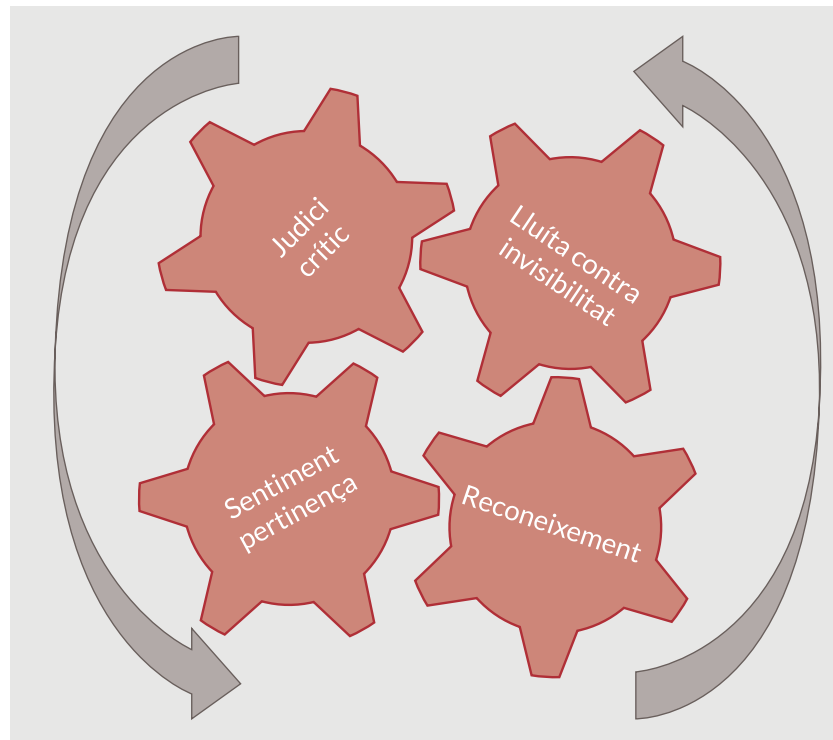


Figura 3. Elements que promouen un espai participatiu.

2.1 Sentiment de pertinença

La creació d'espais inclusius permet desenvolupar el sentiment de pertinença de les persones participants en la mesura que sentin formar part d'una organització, centre, entre altres. Així com indiquen Castillo, Rodríguez i Escalona (2018) sentir el *formar part* comença per un coneixement de l'organització o entitat en què participa per aconseguir així la comprensió, la cooperació i la identitat entre els membres, tot afirmant alguns valors generals i reconeixent-los com a propis. De la mateixa manera, Hernández, Haz i Gutiérrez (2019) ressalten la importància que les participants percebin que són tingudes en compte i poden apreciar i valorar-ne les aportacions.

En aquest sentit, el sentiment de pertinença esdevé imprescindible per a l'autonomia i significa un accés directe a les relacions socials que es desenvolupen amb la creació d'espais inclusius que, en el context de globalitat, són cada vegada més plurals.

2.2 Reconeixement

En relació al sentiment de pertinença que es desenvolupa amb l'ApS, sentir *formar part* implica, en paraules de Cabedo, Royo, Moliner i Guraya (2018), reconèixer-se com a membre d'una comunitat, organització, associació, centre, entre altres, amb la qual ens identifiquem i ens sentim també compromesos en la seva construcció.

De la mateixa manera, exposen els elements claus d'una pedagogia de la inclusió, on es donarà el reconeixement de les persones que participen en espais de caràcter inclusiu. Dels cinc principis que proposa, en destaquem tres (veure Figura 4):

- a) L'*acceptació* com a condició, on es posa l'accent en el desenvolupament d'actituds obertes i respectuoses cap a altres persones i grups culturals, sent la primera regla en els processos d'inclusió.
- b) La *valoració* com a impuls, on els processos d'inclusió passen per una valoració de les persones, de les seves cultures, de les seves capacitats, entre altres, des de l'emotivitat positiva, sent així impuls de creixement i transformació tant individual com social i promovent el reconeixement de la persona. Aquesta valoració es referma a partir del contracte, de l'intercanvi i el diàleg i des d'una postura crítica i reflexiva.
- c) La *cohesió social* i el *desenvolupament de les persones* com a l'horitzó. En els processos d'inclusió, la cohesió social i el desenvolupament personal s'articulen establint una dinàmica dependent. S'atorga llibertat a la persona perquè, des del seu pluralisme cultural i la seva originalitat personal, pugui fer les seves aportacions a la construcció d'un projecte comú afavorint així el reconeixement de la persona per les seves aportacions, esforços, accions i potencialitats. Des d'aquesta perspectiva, l'aportació de cada persona és imprescindible.

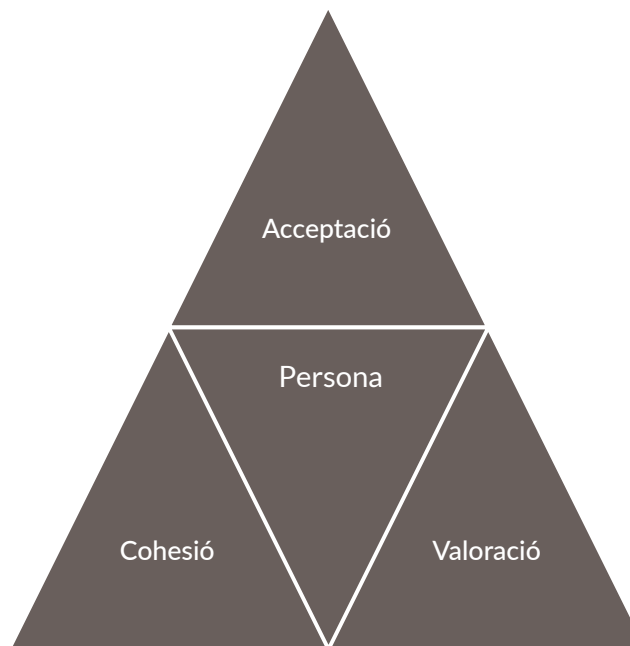


Figura 4. Reconeixement de les persones en espais inclusius.

Aquesta línia de pensament, coherent amb el llegat de Rogers (1998), emfatitza el valor de les relacions interpersonals en la configuració de la personalitat i aposta per la no-directivitat promovent processos d'inclusió des de la participació. La participació de les persones en espais inclusius es basa en la comprensió empàtica, l'autenticitat o congruència de qui desenvolupa una funció educadora, i la consideració positiva incondicional (consideració, acceptació i confiança), és a dir, en el reconeixement de la persona.

2.3 Lluita contra la invisibilitat

Com assenyalen Musa, Abang, Abdullah, Saeed, Ramli, Rahman i Ahmad (2017), a través de la participació en espais inclusius es combat la *invisibilitat* d'alguns col·lectius que pateixen processos d'exclusió en el si de les nostres societats, en les dinàmiques inconscients -basades en estereotips i prejudicis- que desenvolupen conductes discriminatòries fent inviable, a la pràctica, la cohesió social. Aquesta desigualtat, una de les principals causes de conflictes, també es fa patent, en ocasions, en àmbits escolars. Així mateix, com assenyalen Montes i Torres (2015), és important que les institucions educatives es converteixin en espais de participació inclusiva per tal d'evitar el risc que algun alumnat es converteixi en *pària* escolar a qui se li nega sistemàticament la participació. La desigualtat, la injustícia i la rivalitat propiciades per la insensibilitat i la rigidesa de determinades estructures que impedeixen la participació, van deixant en l'estacada significatius sectors de la població. És així com resulta indispensable que en els espais participatius inclusius participin persones de comunitats marginades i silenciades, i així puguin reflexionar sobre les seves realitats i siguin visibilitzades. A la Taula 8

podem observar l'experiència per visibilitzar la infància i joves amb mobilitat reduïda i la seva implicació en el context escolar i, més concretament, a l'àmbit de l'Educació Física, on hi poden participar totalment de les activitats proposades.

Els espais participatius inclusius estan oberts a totes les persones i col·lectius i es convida a que siguin les mateixes persones participants les que prenguin les regnes de les seves pròpies vides i comunitats sense dir què han de pensar, com han d'actuar, en quina direcció han de dirigir els seus esforços, què és el correcte, entre d'altres. Així es fomenta la reflexió, la valoració, l'anàlisi, la comparació i la investigació de les activitats. D'aquesta manera, seran les persones participants protagonistes de l'acció, prenent consciència de les seves potencialitats en la transformació de la realitat. Així queda establerta la connexió entre els processos de participació i empoderament com a factors que visualitzen els col·lectius o situacions silenciades.

Mou-te... i Veuràs! - Educació Física per la inclusió social	
Descripció	Des de l'any 2013, l'alumnat del Grau d'Educació Primària de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull) realitzen l'ApS amb la jornada "Mou-te... i Veuràs! conjuntament amb el centre hospitalari Institut Guttmann.
Servei	L'objectiu de la jornada parteix de la necessitat de servei en sensibilitzar la població en edat escolar sobre la diversitat funcional i com aquesta, en cap cas és un obstacle per fer Educació Física. D'aquesta manera, també es vol potenciar el model d'escola inclusiva, ja que les receptores del servei és alumnat d'escoles ordinàries de Primària i Secundària on hi ha infants i joves amb i sense mobilitat reduïda. L'estudiantat de la universitat, futures mestres, realitzen el disseny i la implementació durant unes jornades d'activitats d'Educació Física que siguin inclusives i generadores d'aprenentatge. Per tant, les persones receptores del servei són les mateixes escoles participants i que, a la vegada, tenen algun nexa connector amb Guttmann. Moltes vegades, aquest connector és una nena o jove amb mobilitat reduïda que fa rehabilitació a l'Hospital i convida a tot el seu grup-classe de l'escola a assistir a les jornades.
Aprenentatge	L'alumnat universitari dissenya activitats i aprèn els aspectes bàsics de la didàctica per dinamitzar les jornades que duren dos o tres dies. El treball de disseny dura tot el semestre que dura l'assignatura i es defineix progressivament responant a tots els elements que ha de tenir una activitat des de l'enfoc de la DUA (Disseny Universal de l'Aprenentatge) i pròpia de l'àmbit de l'Educació Física. L'acompanyament i la supervisió tant del professorat de la universitat com de les professionals del centre hospitalari és clau durant tot el procés. També hi ha una sessió de formació a la Facultat impartida per part del personal del centre mèdic.
Necessitat social	El projecte ens ajuda, no tan sols a la part formativa i de servei, sinó també a la necessitat social de pensar en la Diversitat i el Disseny Universal de l'Aprenentatge necessari per arribar a tota la infància i joventut siguin quines siguin les seves capacitats. Aquesta és una realitat del futur professional de l'educadora a i que s'ha de viure des de la formació inicial de mestra.
Treball amb xarxa	En aquesta experiència es treballa en xarxa entre l'hospital, la universitat i les escoles-instituts que hi participen. La complicitat entre totes les agents implicades és imprescindible, assumint cadascuna de les parts la seva responsabilitat i, a la vegada, confiant en les altres. Sovint, en aquest treball en xarxa, es destaca la línia prima entre l'aprenentatge i el servei, considerant el binomi com quelcom indivisible, reconeixent que no hi ha servei sense aprenentatge, ni viceversa.
Per a més informació:	 <p>https://youtu.be/40EXwhCs6TY?list=PLAJVS3D8Xd22_uOJVBzizBZ2hiSBRpd9Q [Consultat el 29/09/22]</p>

Taula 8. Mou-te... i veuràs! Educació Física per la inclusió social.

2.4 Judici crític

La participació en espais inclusius també implica desenvolupar el pensament i les accions d'una manera crítica i responsable, analitzant, valorant i participant en tot el que passa i té a veure amb l'entorn sociocultural i polític, tal com indica Martínez Romera (2018). D'aquesta manera, a través del desenvolupament del judici crític en espais participatius inclusius, es fomenta la capacitat per argumentar i alhora deixar-se persuadir per la pràctica deliberativa. Tal com indiquen Molina-Neira, Barriga-Ubed i Gámez-Ceruelo (2017) és mitjançant la participació en aquests espais que les persones aprenen a apropiarse críticament del coneixement existent fora de la seva immediata experiència amb vista a eixamplar la comprensió d'elles mateixes, del món i de les possibilitats de transformar les assumpcions donades per descomptades sobre les nostres formes de vida desenvolupant, d'aquesta manera, el judici crític i reflexiu (Albertín, 2018).

Per tant, a partir dels aspectes que es desprenen de l'ApS com un espai participatiu que promou la inclusió i, d'acord amb Gijón (2013), per tal que la inclusió social sigui real i efectiva, cal que es promoguin accions estructurals, contextuais i individuals. En aquest sentit, l'aprenentatge servei afavoreix aquest procés d'inclusió en la mesura que es generen aquestes accions: es combina la formació/aprenentatge, el servei, la reflexió i el treball en xarxa afavorint, així, el capital social i, per tant, la inclusió (Cocquyt, Diep, Zhu, De Greef i Vanwing, 2017). Aquests projectes impliquen reptes en el desenvolupament d'accions comunitàries que tenen un alt component educatiu; permeten conèixer les necessitats i les realitats d'altres col·lectius i animen a les persones a contribuir amb les seves aportacions permetent canviar estereotips i contribuint a reconstruir llaços socials.

A la Taula 9 podem veure una experiència on el col·lectiu de joves nois en situació de vulnerabilitat i risc d'exclusió social són els agents de canvi, generadors de situacions d'aprenentatge i, per tant, s'empoderen al llarg de tot el procés d'ApS.

Projecte de Cultura Marroquí	
Descripció	<p>El projecte “Cultura Marroquí” fomenta la participació del col·lectiu de joves a la seva comunitat protagonitzant accions formatives a estudiants de la facultat d'Educació (UB). En aquest projecte el col·lectiu de joves nois de 16, 17 i 18 anys es formen (amb formació, assessorament i seguiment) per ensenyar cultura marroquí a futures pedagogues amb la finalitat de donar coneixements, eines i reflexions sobre les futures persones marroquines amb les que intervindran; d'aquesta manera es contribueix a la millora de la convivència i la cohesió social a partir del desenvolupament de les competències socials per a la gestió positiva de conflictes i de fomentar la identitat del grup de joves formadores també marroquines.</p> <p>D'aquest projecte se'n destaca el canvi de rols en el servei; en aquest cas, són els nois en situació de vulnerabilitat els qui ofereixen el servei i les futures pedagogues les que reben, permetent d'aquesta manera pensar l'ApS com un procés recíproc d'intercanvi segons els moments i contextos d'aplicació. Els joves prenen consciència de les seves potencialitats, empoderant-se al llarg de tot el procés.</p>
Servei	Formar a futures pedagogues en cultura marroquí.
Aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> - El desenvolupament d'habilitats d'interacció, cognitives i afectives (competències socials per a la gestió positiva de conflictes) de les futures pedagogues i dels joves. - Millorar l'autoestima dels joves. - Potenciar la seva identitat. - Fomentar el valor del saber experiencial davant el saber acadèmic.
Necessitat social	<p>Aquest projecte aborda dues necessitats socials. En primer lloc, treballa la inclusió (en termes d'identitat) del col·lectiu de joves marroquí de segona generació. D'altra banda, en intervenció socioeducativa, trobem moltes persones amb origen cultural marroquí; en canvi, la formació en Pedagogia no contempla el coneixement d'aquesta cultura tant extesa al nostre context proper, sense tenir eines de com gestionar l'arribada d'una nova alumna marroquina, els codis culturals per a una millor relació escola-família, com realitzar la intervenció en una família marroquina, què tenir en compte en el treball amb joves marroquines, entre altres.</p> <p>Aquest projecte pretén donar resposta a aquesta doble necessitat social amb la realització d'un projecte d'ApS que afavoreix la convivència i la cohesió social dels joves de justícia a la seva comunitat.</p>
Treball amb xarxa	<ul style="list-style-type: none"> - Equip medi obert 3. Impulsora i coordinadora del projecte. Proporciona la formació i els recursos per engegar el projecte. Dinamitza el projecte al territori. - Assignatura “Educació per la Ciutadania”. La professora convida a l'alumnat a participar del curs de formació de cultura marroquí. Aporta experiència de la formació en pedagogia en aquest àmbit. Recolzen i faciliten la dinamització del projecte. - Facultat Educació (UB). Impulsora i coordinadora del projecte. Proporciona la formació i els recursos per engegar el projecte. Dinamitza el projecte al territori.
Per a més informació:	<p>https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/2018/07/041.html [Consultat el 29/09/22]</p>

Taula 9. Experiència Projecte Cultura Marroquí.

FRASE SÍNTESI: L'ApS és un espai participatiu que implica processos d'inclusió que fomenten la convivència, afavorint el judici crític, la lluita contra la invisibilitat, el reconeixement i el sentiment de pertinença.

3. Com aprèn l'alumnat a través de la seva participació en projectes d'ApS per a la inclusió?

L'ApS suposa sempre l'articulació d'una pràctica d'aprenentatge, un servei i un procés reflexiu, característiques que estan en la base de l'*aprenentatge autèntic* (Meijers i Wardekker, 2003), és a dir, un procés que implica la convergència de canvis cognitius, afectius i identitaris, que generen transformacions en l'alumnat. La pràctica orientada a la inclusió suposa sovint un plus derivat dels afectes que comporta la relació amb persones i la immersió en entorns sovint desconeguts.

3.1 L'ApS com a creuament de fronteres

Diversos estudis realitzats en les dues darreres dècades aporten evidències de que la participació en programes d'Aprenentatge Servei genera un impacte en l'alumnat que va més enllà de l'adquisició de coneixements i competències, i comporta un seguit de canvis cognitius i identitaris que suposen noves formes de relació amb el seu entorn. De manera molt resumida, l'ApS suposa oportunitats d'aprenentatge que permeten:

- » Adquirir un sentit positiu de si mateix com a persona competent (Ronfeldt i Grossman, 2008),
- » Millorar la comprensió de les relacions entre la teoria i la pràctica (Kelley, Hart i King, 2007),
- » Cultivar perspectives obertes vers a persones de procedències diverses (Castro, 2010),
- » Desenvolupar relacions de cura amb les persones amb qui s'entra en col·laboració (Bennet, 2012).

Per tal d'entendre els processos que precipiten aquestes transformacions serà útil l'aproximació de l'*aprenentatge transformatiu* (Mezirow, 1997), un procés que es desencadena quan l'alumnat participa en entorns no familiars i pel que desenvolupa un canvi radical de perspectiva que el porta a adonar-se que les seves visions del món i de sí mateix estan culturalment determinades (Garcia-Romero i Lalueza, 2019). Això dóna molt sovint en projectes orientats a la inclusió social, en tant que impliquen la immersió en entorns caracteritzats per una certa distància amb la quotidianitat de les formes de vida hegemòniques. Una gran part de l'alumnat universitari pertany al grup socialment i culturalment hegemònic i, per tant, participar en un programa d'ApS implica sortir de la zona de confort en què es conviu amb persones que tenen vides i presumpcions similars. Kiely (2005) denomina aquesta experiència *creuament de fronteres*, entesa com la vivència en una nova situació en la que els esquemes apresos en els contextos previs d'aprenentatge ja no són útils per gestionar els reptes en aquest nou entorn. El creuament de fronteres és l'entrada en un nou territori en el que les normes, les motivacions, els valors o les pràctiques quotidianes són diferents a les que el subjecte ha naturalitzat per manca de contrast entre el seu món i altres realitats. Aquest és el punt de partida d'un procés d'aprenentatge i canvi de l'alumnat participant en programes ApS orientats a la inclusió, esquematitzat en la Figura 5.

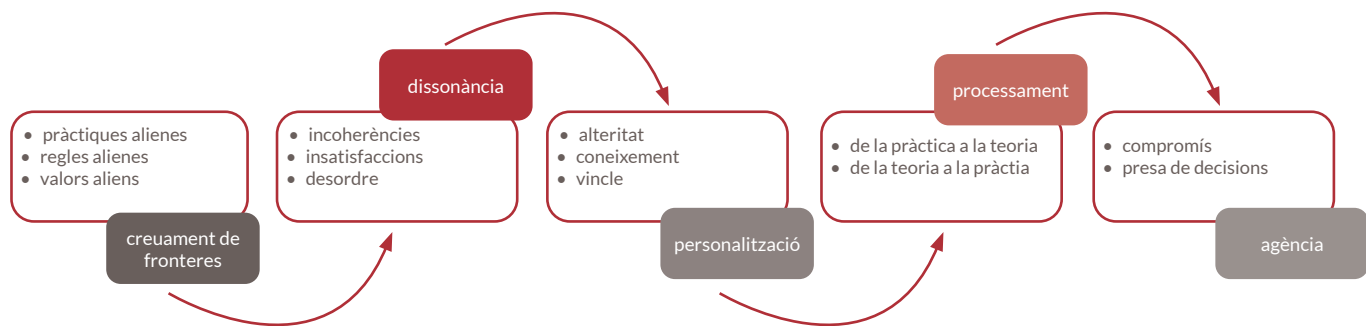


Figura 5. L'ApS com a encreuament de fronteres.

El creuament de fronteres a través de la pràctica de l'ApS implica una transició cap a un món i uns significats desconeguts, moltes vegades incoherents amb el que resulta familiar i confortable a l'estudiant. En molts entorns socialment vulnerables les pràctiques i les conductes, les formes de comunicació i els codis lingüístics, els valors i les aspiracions poden resultar no tan sols aliens a la pròpia experiència, sinó transgressores d'un ordre assumit com a *natural* (Lalueza i Macías-Gómez-Estern, 2020). L'experiència del creuament de fronteres provoca, doncs, una *dissonància* en tant que les concepcions i la visió del món de l'alumnat, socialment construïdes, no poden explicar el que passa. Desorientació, estranyesa, inseguretat, indignació... són sentiments que acompanyen aquesta dissonància, i expressen les dificultats per explicar la realitat amb els esquemes quotidians. Tan aviat com es percep que no és possible assimilar la realitat als vells esquemes, s'han de posar en marxa processos d'acomodació que reconstrueixin la visió del món a la cerca de significat. L'emergència de la necessitat de revisar els esquemes d'interpretació del món marca l'inici del procés de canvi en l'alumnat, que pren consciència de les seves pròpies creences, valors i formes de vida. Aquesta noció també es pot aplicar al repte viscut per alumnat procedent de sectors socials no hegemònics, en tant que ha d'adoptar un nou rol que comporta dilemes, novetats i incerteses.

Però aquest procés no es dona en solitari, ni de manera exclusivament intel·lectual. Esdevé en un marc de relacions amb les persones d'una comunitat que en principi era aliena, però que, en el flux de la intervenció, desencadena nous vincles amb els seus membres. Aquests vincles són una forma de coneixement: la *personalització* de l'altre. En contrast amb l'aprenentatge descontextualitzat i despersonalitzat de l'aula, els nous aprenentatges estan mediat per les relacions i els efectes que les acompanyen. Així, les participants d'un estudi pioner en aquest camp (Tellez, Hlebowitsh, Cohen i Norwood, 1995) van informar de "revelacions personals dramàtiques sobre raça, ètnia i classe", després de participar en un projecte d'ApS. També Assaf i López (2015) informen de *revelacions* que condueixen a un canvi en les concepcions de l'alteritat en la direcció oposada a l'estigmatització en un estudi en el que alumnat d'educació que participa en programes d'ApS es desprenen d'opinions deficitàries sobre el seu alumnat i adopten perspectives afirmatives. En el trànsit pel qual els estranys esdevenen companyes, s'estableixen nous vincles i efectes amb les *diferents*, que són així reconegudes com persones en la seva individualitat i no només com a membres d'un col·lectiu.

Dissonància i personalització, al seu torn, poden precipitar nous processos de canvi en tant que donen pas al *processament reflexiu*, un conjunt d'accions conscients motivades a connectar l'experiència viscuda amb l'explicació categorial pròpia de la disciplina que cursa. És a dir, la connexió entre els continguts teòrics i la realitat de les persones. Això requereix d'eines que facilitin una *pràctica reflexiva*, com ara els diaris de camp i els debats, de manera que la vivència esdevingui construcció del coneixement (veure la guia 1 d'aquesta col·lecció).

Finalment, la *connexió* dels dominis afectiu, intel·lectual i comportamental possibilita que l'estudiant esdevingui *agent* actiu de la intervenció amb la que pren un *compromís*. Aquesta connexió suposa transformar *jo i ells* en *nosaltres* a través de la construcció de significats i metes compartides (Kiely, 2005; García-Romero i Lalueza, 2019).

En suma, la participació en projectes d'ApS orientats a la inclusió suposa un creuament de fronteres que potencia la transformació personal a través de la creació de dissonància (i la descentració que això comporta), la personalització (el reconeixement de l'alteritat), el processament reflexiu (la connexió entre les vivències personals i els coneixements curriculars) i l'adopció de compromís amb la comunitat (assoliment de significats i metes compartides).

A la Taula 10 i a la Figura 6 podem veure un projecte d'ApS on es mostra la diversitat d'una experiència que suposa la immersió de l'alumnat participant en un entorn físic i unes relacions socials alienes a la seva experiència.

Hidràulica Horts Socials	
Descripció	El projecte Hidràulica pels Horts Socials es realitza amb alumnat del Grau d'Enginyeria Mecànica a l'assignatura d'Hidràulica. S'ha dut a terme els cursos 15-16, 16-17 i 17-18, dins dels Horts Socials de la URV.
Servei	Aquesta experiència ofereix a l'alumnat la possibilitat d'implicar-se en la pràctica de l'assignatura d'Hidràulica, treballant en equips que tindran com a objectiu donar resposta a reptes relacionats amb la distribució i gestió de l'aigua de reg dels Horts Socials de la URV.
Aprenentatge	Analizant les necessitats d'aigua dels horts i la pluviometria de Tarragona, es va dimensionar una cisterna de 50.000 litres de capacitat, se'n va decidir la ubicació, es van dimensionar el col·lector, les canonades i l'equip de bombeig, i es va elaborar el pressupost. Van aprendre de forma pràctica continguts curriculars de la matèria i a la vegada van poder veure el resultat final i com el seu treball donava resposta a un col·lectiu i a una necessitat social i ambiental.
Necessitat social	Construir una cisterna amb l'objectiu d'aprofitar els recursos naturals (les aigües pluvials) per al manteniment i ús dels Horts.
Treball amb xarxa	Els Horts són un projecte d'innovació social de caràcter ambiental i social, que implica la participació conjunta de membres de la comunitat universitària i de col·lectius socialment vulnerables, i que permet integrar la cultura de protecció, conservació i sostenibilitat ambientals.
Per a més informació:	https://www.urv.cat/ca/universitat/estructura/gestio/suport-activitat/compromis-social/aprenentatge-servei/grau-eng-mecanica/ [Consultat el 29/09/22]

Taula 10. Hidràulica Horts socials.



Figura 6. Alumnat d'Enginyeria Mecànica fent l'ApS en el projecte dels Horts Socials. Font: Catàleg ApS de la URV

3.2 L'assoliment de compromisos a través de programes per a la inclusió social

El potencial d'aprenentatge del creuament de fronteres s'entén millor si entenem l'ApS com un complex context d'activitat. McMillan (2016) conceptualitza l'ApS com una activitat que es desenvolupa en una comunitat híbrida, fruit de la intersecció de les dues que aporten els seus efectius (la universitat i la comunitat o l'entitat receptora) i qualitativament diferent a ambdues. En la creació d'aquest nou sistema es produeixen contradiccions que porten a processos de negociació entre les diferents participants (amb cultures institucionals, regles i objectius diferenciats en origen). Això implica concebre com a aprenents no només a l'alumnat participant en ApS, sinó a totes les implicades en el nou sistema, així com al sistema en si.

A la Figura 7 es poden identificar els sistema ApS com a producte de la col·laboració dels sistemes universitari i comunitari.

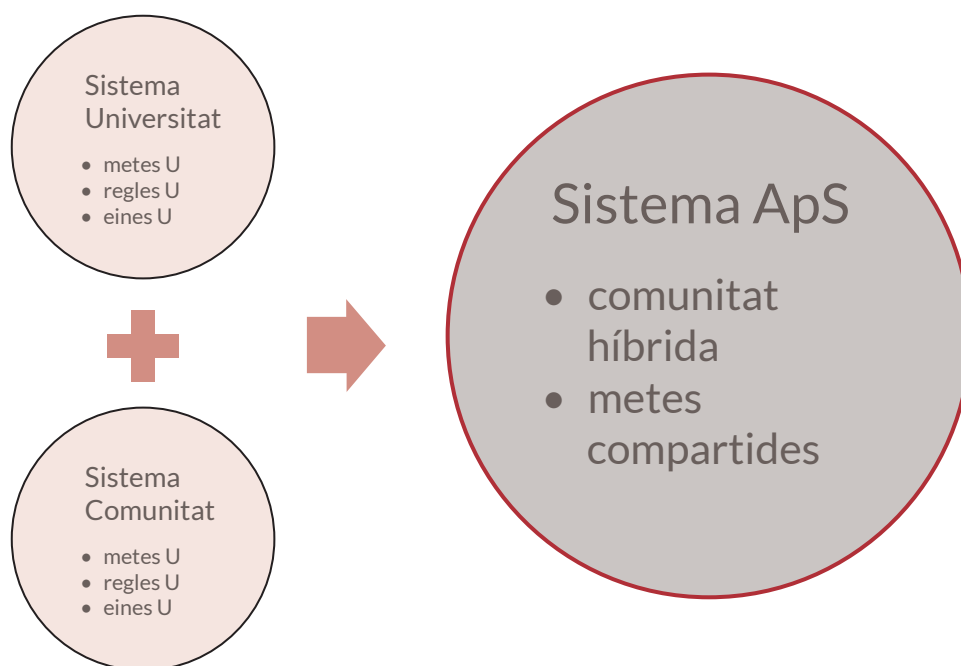


Figura 7. Tots els sistemes treballen en col·laboració.

D'aquesta manera, la plena participació de l'alumnat en un projecte d'ApS suposa la seva implicació com a membres d'aquesta comunitat híbrida, en procés constant de negociació amb altres participants legítims. L'ApS es caracteritza així perquè l'aprenent té dues comunitats de referència amb llenguatges i pràctiques diferents, cosa que obliga a construir uns nous significats i metes comunes entre participants amb procedències i trajectòries molt diferents (Wilson, Bradbury i McGlasson, 2015).

Qualsevol intervenció en entorns social i/o culturalment diferents al propi suposa una sèrie de consideracions ètiques i polítiques per tal de fugir de formes d'imposició etnocèntrica. Els projectes d'ApS són una oportunitat per tal de desenvolupar en l'alumnat una identitat professional que incorpori una ètica amb aquestes característiques. Un exemple són els projectes d'ApS que incorporen els principis d'una "pedagogia culturalment sostenible", que vetlla per a que l'alumnat universitari adopti una postura que identifiqui i es basi en les experiències culturals dels seus interlocutors (Jiménez, 2013). És a dir, desenvolupar sensibilitat i empatia en relació a les característiques personals i culturals dels altres, les seves capacitats, les seves experiències prèvies, els recursos que aporten les seves pràctiques i els repertoris quotidians de la seva comunitat (Lee, 2008).

Aquesta pràctica inclusiva es pot estendre a qualsevol relació social que suposi l'acompanyament en processos orientats a la inclusió social, on l'estudiantat en pràctiques entra en relació amb persones que disposen d'un bagatge cultural i una experiència pràctica que no respon als canons hegemònics i que precisen ser legitimades com a punt de partida per a una pràctica no etnocèntrica ni colonial. Aquesta forma de relació suposa conèixer la vida de les persones a les que s'acompanya, considerar legítimes les pràctiques i creences dels altres, demostrar una ètica de cura i contribuir a la construcció d'una comunitat d'aprenents. Un clar exemple de comunitat híbrida es mostra a la Taula 11.

Projecte Shere Rom	
Descripció	<p>El Projecte Shere Rom forma part de la xarxa internacional UC-links, iniciat per la Universitat de Califòrnia, que promou els vincles Universitat-Comunitat mitjançant la participació d'alumnat universitari en projectes comunitaris de caire educatiu. A Barcelona va néixer a 1998 amb la Casa de Shere Rom, un espai per l'aprenentatge col·laboratiu mediat per l'ús de les TIC on es trobava estudiantat de la UAB amb infants i joves (entre 4 i 14 anys d'edat) de la comunitat gitana de Sant Roc pel desenvolupament de tasques educatives i lúdiques.</p> <p>Actualment, es desenvolupa en escoles d'alta complexitat, amb alumnat (entre cinquè curs de primària i tercer de secundària) en alt risc d'exclusió social i fracàs escolar, on estudiantat del Grau de Psicologia analitza les necessitats, dissenya i executa programes d'intervenció educativa. Aquests programes s'orienten a connectar el món familiar i comunitari d'aquesta infància i joves amb la dinàmica de la classe, fent servir medis digitals i altres formes d'expressió artística. Amb l'alumnat més gran, aquesta activitat s'organitza com estratègia d'orientació educativa, creant vincles entre la trajectòria personal i les aspiracions educatives.</p> <p>La participació de l'estudiantat universitari es fa al llarg de tot el curs, assistint un cop per setmana a l'activitat a les escoles, i trobant-se cada dues setmanes a la facultat, en el marc d'una assignatura que combina l'aprenentatge basat en projectes amb l'ApS.</p>
Servei	<p>Elaboració i implementació de programes educatius, ocupant una sessió de dues hores setmanals al llarg de tot el curs. El disseny és coordinat amb el professorat del centre.</p> <p>Col·laboració amb les tutories i espais d'orientació del centre.</p>
Aprenentatge	<p>Aprendre a dissenyar i implementar projectes d'intervenció psicoeducativa.</p> <p>Aprendre a relacionar-se amb persones d'edats i cultures diferents</p> <p>Reconèixer i respectar les pràctiques culturals i comunitàries diferents a la pròpia</p> <p>Col·laborar amb altres professionals en projectes d'intervenció</p>
Necessitat social	<p>Els centres educatius que han patit processos de segregació i concentració ofereixen més alts nivells de fracàs i abandonament escolar precoç. Fer de la pràctica escolar una experiència significativa per l'alumnat, és necessari per tal de revertir aquesta situació</p>
Treball amb xarxa	<p>L'equip de recerca en Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat (DEHISI) de la UAB, elabora, implementa i fa el seguiment del programa.</p> <p>Des de l'assignatura "Pràctica de la Intervenció Educativa i Psicosocial" de 4rt curs del Grau de Psicologia, es proporciona el marc de formació, organització i avaluació de la pràctica de l'estudiantat.</p> <p>L'Institut-Escola El Til·ler en el barri del Bon Pastor acull l'experiència, amb la participació de la direcció i el professorat (actualment, en altres períodes han estat altres centres educatius i associacions gitanes).</p> <p>L'Ajuntament de Barcelona financia l'estructura que permet el manteniment i extensió de l'activitat.</p>
Per a més informació:	<p>https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.3 https://grupsderecerca.uab.cat/dehisi/ca/content/projecte-shere-rom [Consultat el 29/09/22]</p>

Taula 11. Projecte Shere Rom.

3.3 Avaluació de l'impacte en l'alumnat

L'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat està subjecta al currículum implicat en l'assignatura, pràctiques o treball final de què es tracti, i és un tema que va més enllà dels límits d'aquesta guia, de manera que aquí ens limitarem a elaborar una proposta orientada a valorar l'impacte de l'alumnat que participa en projectes d'ApS com agent d'inclusió. Consisteix en una sèrie de preguntes que es poden aplicar als diaris de camp, informes finals o participació en discussions grupals de cada estudiant:

- » Evidències relatives a processos d'aprenentatge autèntic
 - » L'estudiant dona mostres d'haver pres consciència de les diferències en els requeriments del nou entorn que suposa la participació en el projecte?
 - » Hi ha evidències de processos de dissonància? L'estudiant mostra sorpresa, incomoditat, contrarietat, intriga... en relació als esdeveniments?
 - » S'han establert vincles que tenen algun impacte afectiu? Hi ha evidències de relacions personalitzades, de coneixement amb certa profunditat d'altres persones, de registre de les emocions associades a aquestes interaccions?
 - » Hi ha reflexió? Podem identificar processos reflexius en relació al servei ofert?
 - » Quin nivell d'agència es pot identificar? Com respon l'estudiant als incidents crítics? Quina és la seva responsabilitat en relació al desenvolupament del programa. Quina mena de decisions ha pres?

- » Evidències relatives al compromís adquirit
 - » Quin nivell d'agència es pot identificar? Com respon l'estudiant als incidents crítics? Quina és la seva responsabilitat en relació al desenvolupament del programa? Quina mena de decisions ha pres?
 - » Diferencia l'estudiant els requeriments curriculars dels seus estudis dels corresponents a l'execució del servei a les persones, entitat o comunitat?
 - » Integra l'estudiant els requeriments curriculars dels seus estudis amb els corresponents a l'execució del servei a les persones, entitat o comunitat?
 - » Hi ha evidència per part de l'estudiant de la consideració, legitimació o incorporació de les pràctiques culturals alienes?
 - » Hi ha indicis d'establiment de noves metes compartides amb les persones, entitat o comunitat?

FRASE SÍNTESI: L'ApS orientada a la inclusió social té un potencial de transformació de l'alumnat participant que s'evidencia en els vincles establerts, la reflexió assolida en la connexió entre la teoria i la pràctica, i el compromís amb la comunitat en que desenvolupa la seva intervenció.

4. Com impacta en el servei? Quins elements té el professorat per avaluar l'impacte?

L'ApS no és només un mètode d'aprenentatge. El seu valor no està únicament en les transformacions que provoca en l'alumnat, ja que ha de tenir necessàriament un impacte social, i aquest impacte ha d'oferir evidències. La planificació d'una activitat d'ApS ha d'establir objectius de servei de manera que es pugui monitoritzar el seu assoliment durant l'activitat o avaluar d'alguna manera que s'han assolit un cop duta a terme.

4.1 Destinatàries de l'impacte social

L'avaluació de l'impacte social en l'ApS orientada a la inclusió consisteix, en primer lloc, en trobar evidències de que s'han activat processos d'inclusió dels que han estat beneficiàries les persones en risc d'exclusió, les entitats que treballen amb elles o les comunitats en que conviuen (veure Figura 8).

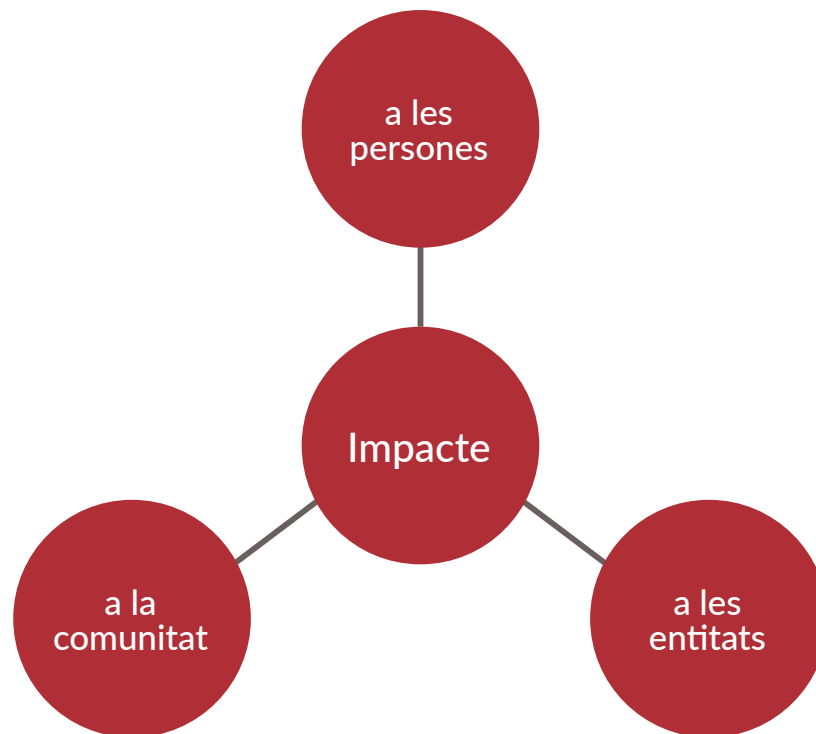


Figura 8. Impacte de l'ApS.

- » Pel que fa a les **persones** ha de ser possible identificar quines s'han beneficiat del servei i de quina manera. Un cop identifiquem cadascuna de les persones beneficiades, ens hem de preguntar en cada cas si s'ha contribuït a cobrir alguna necessitat i en quin grau; i també si hem incidit en el seu desenvolupament, els seus aprenentatges o el seu empoderament.
- » En relació a les **entitats** amb les que col·laborem, la qüestió està en si el projecte d'ApS ha contribuït a la millora del seu servei a les persones. Si ha tingut efectes pel que fa a la seva eficàcia, a assolir els seus objectius, a millorar les relacions o a visibilitzar-la.
- » Finalment, si la intervenció es fa sobre el conjunt de la **comunitat**, es tracta de comprovar si s'ha contribuït al seu desenvolupament, o s'han induït canvis que beneficien als seus membres i la seva qualitat de vida, o si s'han provocat alguns canvis en la mirada i les actituds socials cap aquesta comunitat.

4.2 Identificació dels processos d'inclusió

En el context concret dels projectes d'ApS orientats a la inclusió, una estratègia útil d'avaluació de l'impacte consisteix en referir-se als canvis provocats en algun dels eixos que ens han servit per definir què és inclusió (veure secció 1 d'aquesta guia). Les intervencions no necessàriament operen en tots aquests aspectes de la inclusió, així que cal identificar en quins s'ha donat una incidència real, tasca en la que ens poden ajudar un conjunt de preguntes:

- » **Justícia social i Diversitat:** Hem contribuït a millorar la redistribució de la riquesa, a millorar les oportunitats de les persones, a viure amb més dignitat, a facilitar l'equitat? Hem contribuït a legitimar, visibilitzar o desestigmatitzar alguna forma de diversitat humana? Hem provocat canvis que facilitin l'acceptació de la diversitat?
- » **Aliances i Vincles:** S'han generat vincles en el transcurs de l'ApS? S'ha aconseguit connectar persones per endegar accions col·lectives? S'han establert aliances interinstitucionals orientades a la inclusió? S'han generat relacions interculturals o/i intergeneracionals?
- » **Cures i Afectes:** S'han generat relacions basades en les cures? S'ha contribuït a crear o millorar entorns saludables i afectivament segurs? S'han cuidat les bases afectives de les formes de cooperació i acció conjunta? S'ha proporcionat suport a persones en situacions vulnerables? S'ha incrementat la cura de l'entorn de les persones? S'ha millorat el coneixement mutu entre persones participants?
- » **Agència i Empoderament:** S'ha incrementat l'empoderament de persones o de comunitats? S'ha millorat el control de les persones sobre el seu entorn social i físic? S'ha contribuït a la creació de subjectes col·lectius, millorant la seva agència o el seu coneixement compartit?

4.3 El registre del servei a través de les agents implicades

Finalment, hi ha la qüestió de com es registren aquests impactes, com recollir la informació que permet respondre a les preguntes plantejades. Hi ha tres agents possibles, tal com es mostren a la Figura 9.

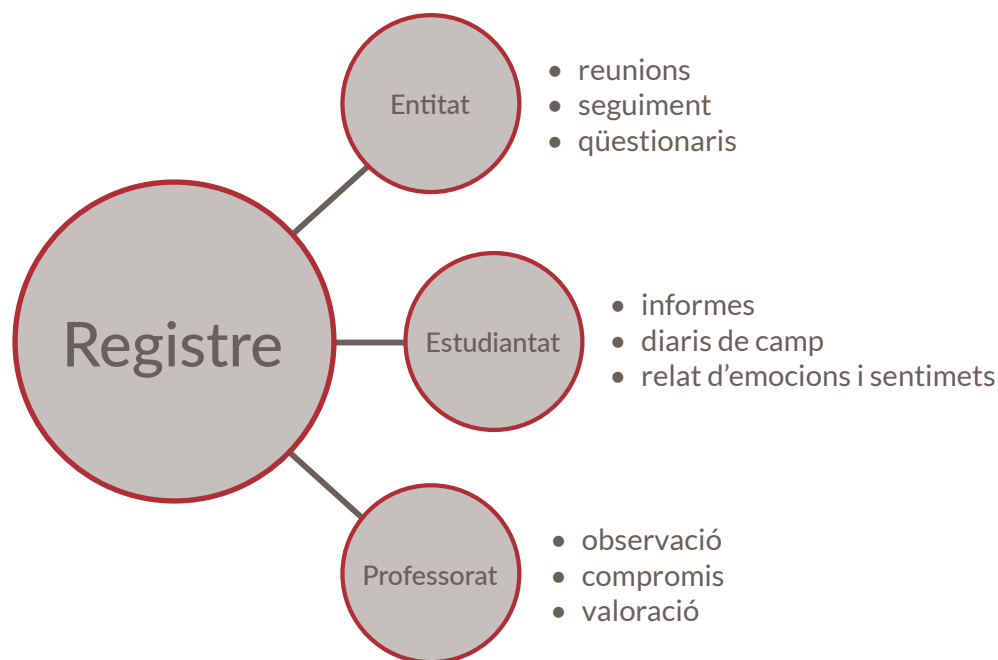


Figura 9. Agents informants.

- » **Les entitats** amb les que es col·labora, que són les que habitualment realitzen la demanda i amb qui es negocia per tal de fixar els objectius de la intervenció. La seva valoració es pot recollir mitjançant reunions de plantejament d'objectius, de seguiment o d'avaluació. També es poden utilitzar qüestionaris i altres eines que permetin una certa quantificació, però en cap cas es pot prescindir del contacte directe, de la devolució en el marc de la interacció i corresponsabilització del projecte.
- » **L'alumnat**, a través dels seus diaris de camp, dels seus estudis de necessitats, o dels seus informes d'activitat. En tant que participants, són observadores privilegiades de les dinàmiques que es generen i els canvis que es produeixen. La inclusió del relat de les seves emocions i sentiments forma també part del contingut que ens permet valorar l'impacte d'una intervenció a través d'un projecte d'ApS.
- » Finalment, **el professorat** intervé també d'alguna manera i es posiciona en situacions que el permet observar i valorar els processos de manera directa o indirecta. Així, de vegades els projectes d'ApS es combinen amb projectes de recerca; en altres, el professorat adquireix alguna mena de compromís amb les entitats col·laboradores que vehicula una intervenció personal. En qualsevol cas, la participació del professorat en la definició d'objectius i la valoració de l'activitat ha d'estar garantida i és un vehicle per a l'avaluació de l'impacte del servei.

4.4 Impacte social a través de la col·laboració amb les entitats

Un aspecte addicional que cal identificar és el tipus de servei que es dóna a les entitats amb les que es col·labora. Aquí tenim alguns exemples:

- » **Identificació i desenvolupament de nous rols.** Els vincles de col·laboració entre universitats i entitats socials atorga a aquestes un reconeixement de competència per a la formació de l'estudiantat de les diferents disciplines que s'impliquen en els seus projectes. Aquest reconeixement suposa en sí mateix una forma d'empoderament.
- » **Disseny d'eines i processos d'avaluació.** Els projectes d'ApS són sovint una oportunitat per tal que les entitats disposin d'eines i coconstrueixin procediments per a l'avaluació de la seva tasca. És a dir, es possibilita transitar de la mera actuació (que sovint ocupa la totalitat de l'activitat de les entitats) a l'anàlisi i avaluació de la pròpia activitat.
- » **Visibilització i empoderament de l'entitat.** El treball conjunt i en xarxa que genera l'ApS enforteix el capital social de la població a través de les entitats i aquestes també queden enfortides perquè així es visibilitzen les necessitats socials al territori evidenciant la riquesa del teixit associatiu i la tasca d'inclusió que es realitza. S'estableix una bona relació entre l'alumnat i l'entitat que pot acabar en incorporar a noves voluntàries a la mateixa.
- » **Millora del lideratge a les entitats.** La relació que s'estableix entre l'estudiant, la universitat, el projecte i l'entitat afavoreix que les dirigents associatius optimitzin la seva capacitat de lideratge. Aquesta relació també empodera a les usuàries, ja que se senten més acompanyades i veuen que hi ha persones externes a l'entitat que es preocupen per les seves necessitats.
- » **Disseny d'eines tecnològiques.** Alguns projectes d'ApS suposen la col·laboració amb les entitats en el desenvolupament d'eines com webs, apps, i altres per facilitar i expandir l'acció de l'entitat.

FRASE SÍNTESI: L'ApS, quan s'orienta a la inclusió, té un potencial de transformació social que es pot valorar per l'impacte que el servei té en els individus, les entitats i les comunitats, per com esdevé a través de diferents processos d'inclusió i es pot registrar a través de diversos participants.

Referències bibliogràfiques

- ALBERTÍN, P. (2018). DILEMAS PARA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA: UNA EXPERIENCIA ApS(U). EN A. ESCOFET I M. T. FUENTES (COORD.). *CONSTRUYENDO VÍNCULOS ENTRE UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD. 20 EXPERIENCIAS DE ApS EN LAS UNIVERSIDADES CATALANAS*, 14-22. EDICIONS UNIVERSITAT DE BARCELONA.
- BLANCO G., R. (2006). LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL: UNO DE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA HOY. *REI-CE. REVISTA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN*, 4 (3), 1-15.
- BUTLER, J. (2001). *MECANISMOS PSÍQUICOS DEL PODER. TEORÍAS SOBRE LA SUJECCIÓN*: CÁTEDRA.
- CABEDO, L., ROYO, M., MOLINER, L. & GURAYA, T. (2018). UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY TOWARDS ENGINEERING UNDERGRADUATES: THE EFFECT OF METHODOLOGY ON A SERVICE-LEARNING EXPERIENCE. *SUSTAINABILITY*, 10(6): 1823.
- CASTILLO, V.; RODRÍGUEZ, C. Y ESCALONA, J. (2018). PARTICIPACIÓN, VIDA DEMOCRÁTICA Y SENTIDO DE PERTENENCIA SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO EN CHILE. *PÁGINAS DE EDUCACIÓN*, 11(2), 108-129.
- COCQUYT, C., DIEP, N. A., ZHU, C., DE GREEF, M. & VANWING, T. (2017). EXAMINING SOCIAL INCLUSION AND SOCIAL CAPITAL AMONG ADULT LEARNERS IN BLENDED AND ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS. *EUROPEAN JOURNAL FOR RESEARCH ON THE EDUCATION AND LEARNING OF ADULTS*, 8 (1), 77-101.
- CONTRERAS-MONTERO, B. (2020). UNA REVISIÓN DEL CONCEPTO DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y SU APLICACIÓN A LA SOCIEDAD ESPAÑOLA TRAS LA CRISIS ECONÓMICA MUNDIAL. UNA VISIÓN DEL PROCESO. *TRABAJO SOCIAL GLOBAL – GLOBAL SOCIAL WORK*, 10(19), 3-24. DOI: 10.30827/TSG-GSW.V10I19.13582
- EMA, J.E. (2004). DEL SUJETO A LA AGENCIA (A TRAVÉS DE LO POLÍTICO). *ATHENEA DIGITAL*, 6: 1-24.
- FRASER, N. (2011). *DILEMAS DE LA JUSTICIA EN EL SIGLO XXI. GÉNERO Y GLOBALIZACIÓN*. EN M^a ANTONIA CARBONERO GAMUNDÍ Y JOAQUÍN VALDIVIELSO (EDS.), EDICIONS UIB.
- GARCÍA-ROMERO, D., SÁNCHEZ-BUSQUÉS, S., & LALUEZA, J.L. (2018). EXPLORING THE VALUE OF SERVICE LEARNING: STUDENTS' ASSESSMENTS OF PERSONAL, PROCEDURAL AND CONTENT LEARNING. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*, 35, 557-577 [HTTPS://DOI.ORG/10.15581/004.35.557-577](https://doi.org/10.15581/004.35.557-577)
- GARCÍA-ROMERO, D. & LALUEZA, J.L. (2019). PROCESOS DE APRENDIZAJE E IDENTIDAD EN APRENDIZAJE SERVICIO UNIVERSITARIO: UNA REVISIÓN TEÓRICA. *EDUCACIÓN XX1*, 22(2), 45-68 [HTTPS://DOI.ORG/10.5944/EDUCXX1.22716](https://doi.org/10.5944/educxx1.22716)
- GIJÓN, M. (2013). APRENDIZAJE SERVICIO E INCLUSIÓN SOCIAL. *CENTRE PROMOTOR APRENTATGE SERVEI*, 1-32 DISPONIBLE A [HTTPS://APRENTATGESERVEI.CAT/WP-CONTENT/UPLOADS/GUIES/APS_INCLUSIO_SOCIAL_CAST.PDF](https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_inclusio_social_cast.pdf)
- GOMA, R. I SUBIRATS, J. (2005). L'EXCLUSIÓ SOCIAL, ALGUNES REFLEXIONS CONCEPTUALS. *REVISTA D'INFORMACIÓ I ESTUDIS SOCIALS. BARCELONA SOCIETAT*, 13, 56-63.
- HART, R. (1997). *CHILDREN'S PARTICIPATION: THE THEORY AND PRACTICE OF INVOLVING YOUNG CITIZENS IN COMMUNITY DEVELOPMENT AND ENVIRONMENTAL CARE*. UNICEF.
- HERNÁNDEZ, M.; HAZ, F.E. Y GUTIÉRREZ, M. (2019). *RIESGO DE EXCLUSIÓN DE LA POBLACIÓN GITANA EN ESPAÑA E INTERVENCIÓN SOCIAL*. OBSERVATORIO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL. UNIVERSIDAD DE MURCIA.

- LALUEZA, J.L., SÁNCHEZ-BUSQUÉS, S., y PADRÓS, M. (2016). CREANDO VÍNCULOS ENTRE UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD: EL PROYECTO SHERE ROM, UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. *RIDAS. REVISTA IBEROAMERICANA DE APRENDIZAJE SERVICIO*, 2, 33-69 [HTTPS://REVISTES.UB.EDU/INDEX.PHP/RIDAS/ARTICLE/VIEW/RIDAS2016.2.3](https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.3)
- LALUEZA, J.L. & MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B. (2020): BORDER CROSSING. A SERVICE-LEARNING APPROACH BASED ON TRANSFORMATIVE LEARNING AND CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY, *CULTURE AND EDUCATION*, 32(3), 556-582 [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/11356405.2020.1792755](https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1792755)
- LUNA, E. (2010). DEL CENTRO EDUCATIVO A LA COMUNIDAD: UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EL DESARROLLO DE CIUDADANÍA ACTIVA. TESIS DOCTORAL. UNIVERSITAT DE BARCELONA.
- MARIN, G. (1993). ÉTICA DE LA JUSTICIA, ÉTICA DEL CUIDADO. EN [HTTPS://FEMINISTAS.ORG/IMG/PDF/ETICA_DE_LA_JUSTICIA_Y_ETICA_DEL_CUIDADO_-_GLORIA_MARIN.PDF](https://feministas.org/img/pdf/etica_de_la_justicia_y_etica_del_cuidado_-_gloria_marin.pdf)
- MARTÍNEZ, B. (2014). APRENDIZAJE-SERVICIO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. *EDUCACIÓN Y FUTURO*, 30, 183-206.
- MARTÍNEZ ROMERA, D. (2018). EVALUAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: PROPUESTA PARA CONTEXTOS MASIFICADOS. *DIDÁCTICA: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS*, 3, 131-144. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1344/DID.2018.3.131-144](https://doi.org/10.1344/DID.2018.3.131-144)
- MATON, K. I. (2008). EMPOWERING COMMUNITY SETTINGS: AGENTS OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT, COMMUNITY BETTERMENT, AND POSITIVE SOCIAL CHANGE. *AMERICAN JOURNAL OF COMMUNITY PSYCHOLOGY*, 41(1-2), 4-21. DOI: 10.1007/s10464-007-9148-6
- MEIJERS, F. & WARDEKKER, W. (2003). CAREER LEARNING IN A CHANGING WORLD: THE ROLE OF EMOTIONS. *INTERNATIONAL JOURNAL FOR THE ADVANCEMENT OF COUNSELING*, 24, 149-167.
- MENDIA, 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.
- MOLINA-NEIRA, J., BARRIGA-UBED, E. y GÁMEZ-CERUELO, V. (2017). REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ADOLESCENTES CATALANES SOBRE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN DEMOCRACIA. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION*, 6(1), 85-109. DOI: 10.17583/RISE.2017.2472
- MONTENEGRO, M. (2001). CONOCIMIENTOS, AGENTES Y ARTICULACIONES. UNA MIRADA SITUADA A LA INTERVENCIÓN SOCIAL. *ATHENEA DIGITAL. REVISTA DE PENSAMIENTO E INVESTIGACIÓN SOCIAL*. DISPONIBLE EN [HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/307781046_CONOCIMIENTOS_AGENTES_Y_ARTICULACIONES_UNA_MIRADA_SITUADA_A_LA_INTERVENCION_SOCIAL](https://www.researchgate.net/publication/307781046_CONOCIMIENTOS_AGENTES_Y_ARTICULACIONES_UNA_MIRADA_SITUADA_A_LA_INTERVENCION_SOCIAL)
- MONTES, M., TORRES, J.A. (2015). LAS COMPETENCIAS SOCIO-AFECTIVAS DOCENTES Y LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA, EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. *REVISTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA*, 8(3), 271-284.
- MUSA, N., ABANG, D.H., ABDULLAH, J., SAEI, S., RAMLI, F., RAHMAN, A. & AHMAD, M.J. (2017). A METHODOLOGY FOR IMPLEMENTATION OF SERVICE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION: A CASE STUDY FROM FACULTY OF COMPUTER SCIENCE AND INFORMATION TECHNOLOGY. *JOURNAL OF TELECOMMUNICATION, ELECTRONIC AND COMPUTER ENGINEERING*, 2(10), 101- 109.
- PORTOCARRERO, A.V. Y LARRACOECHEA, E (ED.) (2016). *LAS RESISTÈNCIES NUESTRAS DE CADA DÍA. SUBVERSIONES COTIDIANAS A LAS VIOLENCIAS SIMBÓLICAS Y MATERIALES*. UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA.

ROGERS, C. (1998). LA PERSONA SOLITARIA Y SUS EXPERIENCIAS EN UN GRUPO DE ENCUENTRO. *REVISTA CIENCIA Y CULTURA*, 3, 143-145.

SAZ, M. (2012). *ACTORES, REDES Y TERRITORIOS: LAS ALIANZAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS COMUNES*. CONECTADEL. PROGRAMA NUEVA CÓRDOBA. DISPONIBLE EN [HTTP://WWW.CONECTADEL.ORG/ACTORES-REDES-Y-TERRITORIO-LAS-ALIANZAS-EN-LA-CONSTRUCCION-DE-PROYECTOS-COMUNES/](http://www.conectadel.org/actores-redes-y-territorio-las-alanzas-en-la-construccion-de-proyectos-comunes/)

SERRANO, D. Y OCHOA A. (2019). EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO POTENCIADOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. *RIDAS, REVISTA IBEROAMERICANA DE APRENDIZAJE SERVICIO*, 7, 37-54. DOI10.1344/RIDAS2019.7.3