

UNIVERSIDAD LOYOLA ANDALUCÍA



TESIS DOCTORAL

“Investigación cualitativa, basada en las voces de entidades sociales, para construir una rúbrica que oriente los programas de Aprendizaje-Servicio Universitario hacia la promoción de la justicia social con enfoque crítico”

Doctoranda: Cecilia de Arriba Rivas

Directores: Eduardo Ibáñez Ruiz del Portal,
Ignacio Sepúlveda del Río

Tutor/a de Doctorado: Juan Antonio Senent de Frutos

Mención de Doctorado Internacional

Sevilla, 2026

UNIVERSIDAD LOYOLA ANDALUCÍA



TESIS DOCTORAL

Investigación cualitativa, basada en las voces de entidades sociales,
para construir una rúbrica que oriente los programas de
Aprendizaje-Servicio Universitario hacia la promoción de la justicia
social con enfoque crítico

DOCTORADO EN DESARROLLO INCLUSIVO Y SOSTENIBLE

Doctorando/a: Cecilia de Arriba Rivas

Directores: Eduardo Ibáñez Ruiz del Portal

Ignacio Sepulveda del Río

Tutor/a de Doctorado: Juan Antonio Senent de Frutos

- Mención de Doctorado Internacional

Sevilla, 2026

Investigación cualitativa, basada en las voces de entidades sociales, para construir una rúbrica que oriente los programas de Aprendizaje-Servicio Universitario hacia la promoción de la justicia social con enfoque crítico

Índice de contenidos

Índice de tablas	9
Índice de figuras	11
Índice de ilustraciones	13
Agradecimientos	15
Abstract.....	17
Resumen	23
Introducción.....	29
1.1 La conceptualización general de la justicia social.....	30
1.2. Justicia social, educación y transformación social	38
1.3. El aprendizaje-servicio y su impacto social	42
Justificación.....	49
2.1. Ciudadanía global desde el enfoque de cuidados	52
2.2. Justicia social en la Compañía de Jesús	55
2.3. La justicia en el ámbito educativo de la Compañía de Jesús.....	58
Objetivos e hipótesis de la investigación.....	63
3.1. Objetivo general	63
3.2. Objetivos específicos.....	63
3.3. Hipótesis	64
Metodología.....	67
4.1. Fundamentación de la metodología: teoría fundamentada	67
4.2. Diseño del estudio	68
4.3. Instrumentos de recogida de datos	76
4.4. Análisis de datos	77

4.5. Consideraciones éticas.....	81
Resultados.....	83
Estudio 1: Teachers’ insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom	83
Estudio 2: Análisis de las prácticas de acción social en entidades sociales jesuitas en Europa.....	85
Estudio 3: Análisis de los programas estables de ApS en la Universidad Católica de Córdoba	95
Discusión	107
6.1. Análisis de las categorías emergentes de los 3 estudios	107
6.2. Relación de las categorías emergentes	113
6.3. Resultados finales	116
6.3. Fortalezas.....	124
6.4. Limitaciones	125
Conclusiones.....	127
7.1. Impacto social.....	128
7.2. Aplicaciones para la práctica profesional	128
7.3. Líneas futuras de investigación	129
Difusión de resultados	131
7.1 Participación en revistas científicas, congresos académicos, jornadas científicas y cursos	132
7.2 Participación en proyectos sociales y de investigación y en redes específicas del ámbito de estudio.....	133
Bibliografía.....	137
Anexos	149
Anexo 1. Artículo: “Teachers’ insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom”.....	151
Anexo 2. Una aguja en un pajar. ¿dónde están las investigaciones sobre el impacto de APS en las comunidades?	161

Anexo 3. Critical Service-learning y la educación para el desarrollo: una relación necesaria y evidente para construir proyectos de ApS hacia la justicia social	163
Anexo 4. Dictamen favorable del Comité de ética de la Universidad Loyola Andalucía	173

Índice de tablas

Tabla 1. Listado de documentos de referencia de la Compañía de Jesús	55
Tabla 2. Perfil de las entrevistadas del estudio 1	71
Tabla 3. Perfil de las entidades entrevistadas del estudio 2.....	72
Tabla 4. Perfil de las entidades entrevistadas del estudio 3.....	74
Tabla 5. Actividades observadas.....	75
Tabla 6. Relación de resultados sobre categorías: poder y no poder	88
Tabla 7. Orientaciones para guiar las relaciones en programas de APS.....	100
Tabla 8. Diálogo entre los resultados de los diferentes estudios	113
Tabla 9. Rúbrica para orientar con enfoque crítico los programas de ApS que promueven la justicia social	118

Índice de figuras

Figura 1. Definición de los objetivos específicos.....	64
Figura 2. ¿Cómo se orientan las prácticas sociales en las entidades jesuitas desde la interacción de categorías?.....	89
Figura 3. Cualidades del trabajo social que promueve la justicia social con un enfoque crítico.....	94
Figura 4. Esquema de elaboración de resultados.....	107

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Rigurosidad del análisis cualitativo.....	78
Ilustración 2. Programas de ApS que promueven la justicia social con un enfoque crítico	105
Ilustración 3. Mapa de aplicación de la rúbrica de evaluación.....	123

Agradecimientos

Llegar al final de esta tesis ha sido un camino mucho más colectivo de lo que un documento académico puede aparentar. Detrás de cada página, de cada entrevista, de cada reflexión y de cada duda, hay personas, experiencias y vínculos que han sostenido este recorrido durante años. No ha sido fácil llegar hasta aquí, pero este trabajo no habría sido posible sin el apoyo de muchas personas.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores de tesis, que me motivaron a iniciar este camino y me han ofrecido orientación, confianza, conocimiento y experiencia durante todo el proceso. Gracias por ayudarme a profundizar, cuestionar y dar forma a un trabajo que no solo ha supuesto un reto académico, sino también personal y profesional.

No podría dejar de agradecer a todas las entidades sociales, docentes y participantes que trabajan cada día desde contextos complejos, sosteniendo proyectos educativos y sociales que ponen en el centro la dignidad, los cuidados y la justicia social. Esta tesis no habría sido posible sin vuestra generosidad ni sin la apertura con la que compartisteis vuestras prácticas, inquietudes y aprendizajes.

Quiero agradecer de manera especial a la Universidad Loyola, que ha sostenido y acompañado esta investigación, y especialmente a la Escuela de Doctorado, a todos los docentes que me han acompañado durante el proceso y, en particular, a Mercedes, por su apoyo en todos los procedimientos administrativos y burocráticos que también forman parte de una tesis doctoral.

Asimismo, quiero agradecer a la Universidad Católica de Córdoba, que me acogió y compartió sus experiencias de aprendizaje-servicio, de las que he aprendido profundamente y que nutren esta investigación. Quiero mencionar especialmente a María

Agradecimientos

y a Daniela, que me acompañaron durante la estancia y facilitaron espacios, experiencias y procesos que han enriquecido enormemente este trabajo.

Del mismo modo, agradezco a la Universidad Católica Portuguesa, y especialmente a Paulo y Catarina, que me acogieron en una fase final de la tesis y me brindaron un espacio de intercambio y reflexión compartida.

También quiero agradecer a las redes y comunidades vinculadas al aprendizaje-servicio, que continúan demostrando que la universidad puede construirse desde el compromiso social, el trabajo conjunto con las comunidades y la búsqueda de una sociedad más justa.

A nivel personal, gracias a mi madre y a mi padre, que siempre han confiado en mí y me han animado a seguir avanzando, también en los momentos de cansancio, incertidumbre y bloqueo.

Gracias también a mis amistades, que me han acompañado durante este tiempo y me han regalado espacios de descompresión, risas y desconexión. Gracias por la paciencia, por escuchar, por comprender las ausencias y por seguir estando cerca incluso en los momentos de mayor intensidad.

Y, por supuesto, gracias a mi pareja, que ha acompañado este proceso desde el apoyo, la comprensión, la confianza y el cariño. Sin su presencia y acompañamiento, habría sido mucho más difícil sostener el ritmo constante y la perseverancia que exige una tesis doctoral.

Gracias también a quienes, desde lo cotidiano, han acompañado este proceso con pequeños gestos que terminan siendo enormes: conversaciones, cafés, silencios, abrazos y espacios compartidos.

Finalmente, esta tesis nace de una convicción: que la educación puede contribuir a construir sociedades más justas cuando es capaz de mirar críticamente la realidad, implicarse en ella y generar relaciones auténticas con las personas y las comunidades. Ojalá este trabajo pueda aportar, aunque sea modestamente, a seguir fortaleciendo ese horizonte.

Abstract

Introduction

This doctoral thesis seeks to develop an instrument to guide service-learning (SL) programs towards the promotion of social justice from a critical perspective, incorporating the voices of social organizations as expert referents in the implementation of socio-educational projects aimed at social justice. The research is based on the premise that it is not possible to evaluate the social impact of educational programs without first defining what is meant by social justice and from which framework such transformation is interpreted.

The theoretical framework reviews different traditions of thought on justice, ranging from classical perspectives to contemporary and critical approaches. The research draws on the contributions of Rawls, Sen and Nussbaum, particularly the capabilities approach, as well as critical perspectives developed by Nancy Fraser, Iris Marion Young and postcolonial authors. From these approaches, social justice is not reduced solely to the redistribution of resources, but also incorporates recognition, representation, political participation, the analysis of power relations and real opportunities to develop a dignified life.

The thesis connects this conception of social justice with the educational sphere and with critical global citizenship education. In this sense, education is understood as a tool aimed at social transformation and not merely at the acquisition of professional competences. From this perspective, SL is presented as a pedagogical methodology with the potential to promote social justice, provided that it overcomes assistentialist approaches and is oriented towards critical, relational and transformative practices.

Abstract

The research focuses particularly on critical SL, understood as an approach that incorporates the structural analysis of inequalities, questions power relations and promotes authentic and reciprocal relationships between university and community.

Justification

The thesis is justified by the scarcity of research focused on the social impact of SL from the perspective of social organizations. Although there is abundant literature on the academic and educational benefits of SL for students, fewer studies analyze how these experiences actually contribute to social transformation and how they are perceived by the organizations and communities involved.

The research identifies a specific gap: the “service dimension” has received less attention than the academic dimension of SL. Therefore, it is considered necessary to place social organizations at the center of the analysis, recognizing their accumulated experience in community work, the promotion of social justice and the accompaniment of vulnerable individuals and groups.

Furthermore, the research argues that the social impact of SL cannot be evaluated exclusively through quantitative indicators or immediate outcomes. Social justice is understood as a complex, relational and contextualized horizon that requires qualitative approaches capable of capturing processes, meanings and social dynamics. From this perspective, the thesis advocates the construction of a flexible and non-prescriptive guiding instrument aimed at strengthening the critical orientation of university SL programs.

Objectives

The general objective of the research is to develop an instrument to guide SL programs towards the promotion of social justice from a critical perspective, incorporating the voices of social organizations as expert referents in the implementation of socio-educational projects aimed at social justice.

Methodology

The research adopts a qualitative methodology based on Charmaz’s constructivist grounded theory. This approach is particularly appropriate because it allows theory to emerge from the data and facilitates an understanding of the meanings that participants attribute to their social and educational practices. The study assumes that knowledge is

constructed intersubjectively and that both participants and the researcher are part of the interpretative process. From this perspective, social justice permeates not only the findings, but also the way the research itself is conducted, paying attention to the relationships, contexts and social structures that shape the experiences analyzed.

The methodological design is structured around three studies that share the use of grounded theory as an analytical strategy. The first focuses on a socio-educational project developed by a social organization in Andalusia, which incorporates the ethics of care approach as a central axis for the promotion of social justice. This study makes it possible to identify how impact is conceptualized from the perspective of the agents involved and how it is translated into practical orientations for the educational field. The second study gathers the perspectives of professionals from social organizations with extensive experience, allowing the identification of key elements that should guide processes of social change. The third study analyses SL practices within the university context, specifically at the Catholic University of Córdoba, placing practical experience in dialogue with the theoretical frameworks of critical SL.

The research uses semi-structured interviews, focus groups and participant observation as the main data collection techniques. Data analysis was conducted inductively and iteratively through NVivo software, using coding and constant comparison processes characteristic of grounded theory, enabling the construction of emergent categories connected to the practical experiences of the participants.

Results

The findings show that programs oriented towards social justice share a series of common elements that transcend the technical design of activities. Across the three studies, the importance of human relationships consistently emerges as the core of processes of social transformation.

In the study of the “Actúa con cuidados” project, care emerges as a central category for understanding social justice from a relational perspective. Care challenges the notion of the autonomous and independent subject by placing vulnerability, interdependence and the sustainability of life at the center. Furthermore, the study identifies that transformative educational experiences require the creation of spaces for listening, recognition and participation.

Abstract

In the study of Jesuit social organizations, accompaniment emerges as a fundamental practice of justice-oriented social work. This accompaniment is characterized by closeness, relationship-building, recognition of human dignity and the structural analysis of situations of exclusion. The findings also highlight the importance of networking, community participation and the need to understand social justice from a multilevel perspective.

In the study of SL programs at the Catholic University of Córdoba, relationships between the university and the community are shown to be decisive in orienting programs towards critical and transformative approaches. The most significant experiences are those that build sustained, horizontal and reciprocal relationships among students, faculty members, organizations and communities.

The comparison of the three studies reveals a central convergence: social change is activated through a “human engine” based on care, accompaniment and authentic relationships. These dimensions foster processes of trust, mutual recognition, critical reflection and collective participation.

Discussion

The discussion integrates the findings of the three studies and places them in dialogue with the theoretical framework of critical service-learning and social justice. The research concludes that the social impact of SL cannot be understood solely through indicators of outcomes or academic benefits, but rather through relational and transformative processes that affect different levels: personal, community and institutional.

The findings highlight the need to move beyond assistentialist approaches to service-learning. Programs oriented towards social justice must incorporate structural analyses of inequalities, recognize existing power dynamics and promote authentic relationships between universities and communities. Furthermore, the research confirms the relevance of social organizations as key agents in guiding programs towards more critical practices connected to social realities.

Through the dialogue between findings and scientific literature, the thesis develops an applied proposal: a rubric designed to guide service-learning programs from a critical perspective. The rubric organizes the findings into dimensions related to the systemic

Abstract

analysis of social issues, the quality of relationships, networking, stakeholder participation and orientation towards social transformation.

From the logic of grounded theory, this proposal is not intended to be a closed or universal model, but rather a substantive theoretical construction developed from the practical experiences of the contexts studied. The rubric is conceived as a flexible tool aimed at guiding and reviewing SL programs from a critical and contextualized perspective.

Conclusions

The thesis concludes that university service-learning can only make a significant contribution to social justice when it incorporates a critical, relational and transformative approach. The research demonstrates that social organizations possess essential practical knowledge for guiding this type of program and that their voices should occupy a central place in the design and evaluation of SL.

The findings show that elements such as care, accompaniment, reciprocity, networking and authentic relationships constitute essential dimensions for promoting processes of social transformation. Likewise, the study highlights the need to analyze inequalities from systemic and multilevel perspectives, avoiding reductionist or exclusively assistentialist approaches.

The main contribution of the research is the development of a guiding rubric for critical service-learning programs, built from the experiences of social organizations and consolidated programs. This tool seeks to strengthen the social function of the university and to guide educational practices committed to social justice, critical global citizenship and collective transformation.

Resumen

Introducción

Esta tesis doctoral trata de construir un instrumento que oriente los programas de aprendizaje-servicio (ApS) hacia la promoción de la justicia social desde un enfoque crítico, incorporando las voces de las entidades sociales, por ser expertas referentes en la implementación de proyectos socioeducativos de justicia social. La investigación parte de la premisa de que no es posible evaluar el impacto social de los programas educativos sin delimitar previamente qué se entiende por justicia social y desde qué marco se interpreta dicha transformación.

La fundamentación teórica realiza un recorrido por diferentes tradiciones de pensamiento sobre la justicia, desde las perspectivas clásicas hasta enfoques contemporáneos y críticos. La investigación toma como referentes las aportaciones de Rawls, Sen y Nussbaum, especialmente el enfoque de capacidades, así como perspectivas críticas desarrolladas por Nancy Fraser, Iris Marion Young y autores poscoloniales. Desde estos enfoques, la justicia social no se reduce únicamente a la redistribución de recursos, sino que incorpora también el reconocimiento, la representación, la participación política, el análisis de las relaciones de poder y las oportunidades reales para desarrollar una vida digna.

La tesis vincula esta concepción de justicia social con el ámbito educativo y con la educación para la ciudadanía global crítica. En este sentido, se entiende la educación como una herramienta orientada a la transformación social y no únicamente a la adquisición de competencias profesionales. Desde esta perspectiva, el ApS se presenta como una metodología pedagógica con potencial para promover justicia social, siempre que supere enfoques asistencialistas y se oriente hacia prácticas críticas, relacionales y transformadoras.

Resumen

La investigación se centra especialmente en el ApS crítico, entendido como aquel que incorpora el análisis estructural de las desigualdades, cuestiona las relaciones de poder y promueve vínculos auténticos y recíprocos entre universidad y comunidad.

Justificación

La tesis se justifica por la escasez de investigaciones centradas en el impacto social del ApS desde la perspectiva de las entidades sociales. Aunque existe abundante literatura sobre los beneficios académicos y formativos del ApS para el alumnado, son menos frecuentes los estudios que analizan de qué manera estas experiencias contribuyen realmente a la transformación social y cómo son percibidas por las organizaciones y comunidades implicadas.

La investigación identifica una laguna concreta: la “pata del servicio” ha sido menos estudiada que la dimensión académica del ApS. Por ello, se considera necesario situar a las entidades sociales en el centro del análisis, reconociendo su experiencia acumulada en el trabajo comunitario, la promoción de la justicia social y el acompañamiento a personas y colectivos vulnerables.

Además, la investigación sostiene que el impacto social del ApS no puede evaluarse exclusivamente mediante indicadores cuantitativos o resultados inmediatos. La justicia social se entiende como un horizonte complejo, relacional y contextualizado, que requiere aproximaciones cualitativas capaces de captar procesos, significados y dinámicas sociales. Desde esta perspectiva, la tesis apuesta por construir una herramienta de orientación flexible y no prescriptiva, que permita fortalecer el enfoque crítico de los programas de ApS universitario.

Objetivos

El objetivo general de la investigación es construir un instrumento que oriente los programas de ApS hacia la promoción de la justicia social desde un enfoque crítico, incorporando las voces de las entidades sociales, por ser expertas referentes en la implementación de proyectos socioeducativos de justicia social.

Metodología

La investigación aplica una metodología cualitativa basada en la teoría fundamentada constructivista de Charmaz. Este enfoque resulta especialmente adecuado porque permite generar teoría a partir de los datos y comprender los significados que las personas participantes atribuyen a sus prácticas sociales y educativas. La investigación asume que el conocimiento se construye de manera intersubjetiva y que tanto las personas participantes como la investigadora forman parte del proceso interpretativo. Desde este enfoque, la justicia social impregna no sólo los hallazgos, sino también la forma de abordar la investigación, prestando atención a las relaciones, los contextos y las estructuras sociales que atraviesan las experiencias analizadas.

El diseño metodológico se articula en torno a tres estudios que comparten el uso de la teoría fundamentada como estrategia de análisis. El primero se centra en un proyecto socioeducativo desarrollado por una entidad social en Andalucía, que incorpora el enfoque de cuidados como eje central para la promoción de la justicia social. Este estudio permite identificar cómo se conceptualiza el impacto desde la experiencia de los agentes implicados y cómo se traduce en orientaciones prácticas para el ámbito educativo. El segundo estudio recoge la perspectiva de profesionales de entidades sociales con amplia trayectoria, lo que permite identificar elementos clave que deben guiar los procesos de cambio social. El tercer estudio analiza prácticas de ApS en el contexto universitario, concretamente en la Universidad Católica de Córdoba, poniendo en diálogo la experiencia práctica con los marcos teóricos del ApS crítico.

La investigación utiliza entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y observación participante como principales técnicas de recogida de información. El análisis de datos se desarrolló de forma inductiva e iterativa a través del software nvivo, mediante procesos de codificación y comparación constante propios de la teoría fundamentada, permitiendo construir categorías emergentes conectadas con la experiencia práctica de las personas participantes.

Resultados

Los resultados muestran que los programas orientados hacia la justicia social comparten una serie de elementos comunes que trascienden el diseño técnico de las actividades. En los tres estudios aparece de manera reiterada la importancia de las relaciones humanas como núcleo de los procesos de transformación social.

En el estudio sobre el proyecto “Actúa con cuidados”, los cuidados emergen como una categoría central para comprender la justicia social desde una perspectiva relacional. Los cuidados permiten cuestionar la idea del sujeto autónomo e independiente, poniendo en el centro la vulnerabilidad, la interdependencia y la sostenibilidad de la vida. Asimismo, se identifica que las experiencias educativas transformadoras requieren generar espacios de escucha, reconocimiento y participación.

En el estudio de entidades sociales jesuitas, el acompañamiento aparece como una práctica fundamental del trabajo social orientado a la justicia. Este acompañamiento se caracteriza por la cercanía, la construcción de vínculos, el reconocimiento de la dignidad de las personas y el análisis estructural de las situaciones de exclusión. Los resultados también muestran la importancia del trabajo en red, la participación comunitaria y la necesidad de comprender la justicia social desde una perspectiva multinivel.

En el estudio sobre programas de ApS de la Universidad Católica de Córdoba se observa que las relaciones entre universidad y comunidad son determinantes para orientar los programas hacia enfoques críticos y transformadores. Las experiencias más significativas son aquellas que construyen relaciones sostenidas, horizontales y recíprocas entre alumnado, profesorado, entidades y comunidades.

La comparación entre los tres estudios permite identificar una convergencia principal: el cambio social se activa desde un “motor humano” basado en los cuidados, el acompañamiento y las relaciones auténticas. Estas dimensiones permiten generar procesos de confianza, reconocimiento mutuo, reflexión crítica y participación colectiva.

Discusión

La discusión integra los resultados de los tres estudios y los pone en diálogo con el marco teórico del aprendizaje-servicio crítico y la justicia social. La investigación concluye que el impacto social del ApS no puede comprenderse únicamente desde indicadores de resultados o beneficios académicos, sino desde procesos relacionales y transformadores que afectan a diferentes niveles: personal, comunitario e institucional.

Los resultados evidencian la necesidad de superar enfoques asistencialistas del aprendizaje-servicio. Los programas orientados hacia la justicia social requieren incorporar análisis estructurales de las desigualdades, reconocer las dinámicas de poder existentes y promover relaciones auténticas entre universidad y comunidad. Asimismo, la

investigación confirma la relevancia de las entidades sociales como agentes clave para orientar los programas hacia prácticas más críticas y conectadas con la realidad social.

A partir del diálogo entre resultados y literatura científica, la tesis construye una propuesta aplicada: una rúbrica para orientar los programas de aprendizaje-servicio con enfoque crítico. La rúbrica organiza los resultados en dimensiones relacionadas con el análisis sistémico de las problemáticas, la calidad de las relaciones, el trabajo en red, la participación de los agentes y la orientación hacia la transformación social.

Desde la lógica de la teoría fundamentada, esta propuesta no pretende ser un modelo cerrado o universal, sino una construcción teórica sustantiva elaborada desde la experiencia práctica de los contextos estudiados. La rúbrica se plantea como una herramienta flexible que permita orientar y revisar programas de ApS desde una mirada crítica y contextualizada.

Conclusiones

La tesis concluye que el aprendizaje-servicio universitario sólo puede contribuir de manera significativa a la justicia social cuando incorpora un enfoque crítico, relacional y transformador. La investigación demuestra que las entidades sociales poseen un conocimiento práctico fundamental para orientar este tipo de programas y que su voz debe ocupar un lugar central en el diseño y evaluación del ApS.

Los resultados muestran que elementos como los cuidados, el acompañamiento, la reciprocidad, el trabajo en red y las relaciones auténticas constituyen dimensiones esenciales para promover procesos de transformación social. Asimismo, se evidencia la necesidad de analizar las desigualdades desde perspectivas sistémicas y multinivel, evitando enfoques reduccionistas o exclusivamente asistenciales.

La principal aportación de la investigación es la construcción de una rúbrica de orientación para programas de aprendizaje-servicio con enfoque crítico, elaborada desde la experiencia de entidades sociales y programas consolidados. Esta herramienta pretende contribuir a fortalecer la función social de la universidad y orientar prácticas educativas comprometidas con la justicia social, la ciudadanía global crítica y la transformación colectiva.

Introducción

En esta tesis se aplica una metodología cualitativa, basada en teoría fundamentada. Aunque existe un apartado específico que aborda el desarrollo de dicha metodología, es importante empezar esta tesis asumiendo que, en la aplicación de esta metodología no se parte de una hipótesis. Los resultados emergen de los datos a partir de un análisis exhaustivo y sistematizado donde el perfil del investigador toma parte activa en el análisis e interpretación de los datos. Aunque se pueda reconocer una parte subjetiva de la teoría fundamentada, a lo largo de la tesis se emplean mecanismos para garantizar una transparencia en el procedimiento que se ha seguido, lo que se explica convenientemente en cada apartado. Por esto, en primer lugar, en esta introducción se va a concretar el marco conceptual de referencia sobre justicia, desde el que se van a analizar los datos.

Al plantearse orientar los programas de aprendizaje-servicio (ApS) hacia una justicia social con enfoque crítico, primero se hace necesario enmarcar en primer lugar qué se considera prioritario en la justicia social, qué implica la justicia social y cómo deberían contribuir los programas de ApS a la justicia social. De la misma manera, al ser programas que se enmarcan en contextos educativos, se analiza el papel de la educación y la función social de las universidades, que son el espacio donde se integran los programas de ApS y, por tanto, determinantes del impacto que se quiere conseguir o debería ser.

En primer lugar, se abordará el concepto de justicia social desde un ámbito general hasta un ámbito específico, aunando una perspectiva teórica y práctica del concepto y su vínculo con el ámbito educativo. En la segunda parte, se abordará el concepto de ApS, su evolución y el papel que juega cuando se integra en el panorama universitario.

1.1 La conceptualización general de la justicia social

1.1.1 Tradiciones clásicas y modernas en la fundamentación de la justicia

El concepto de justicia social es fruto de la evolución histórica del propio concepto en la tradición filosófica occidental. En su formulación clásica, Aristóteles (384-322 a.C) entiende la justicia como una virtud que ordena la vida en común dentro de la polis, orientada al logro de la *eudaimonía* o vida buena, en la que cada persona recibe lo que corresponde en función de su papel en la comunidad. No se trata de un conjunto de derechos abstractos, sino una disposición moral que se aprende y se ejercita en la polis. Aquí la justicia no puede separarse de la pregunta qué tipo de vida humana merece ser vivida, porque está integrada en la concepción global de la *eudaimonía* (Aristóteles, 2014). Esta concepción teleológica de la justicia será transformada en la Edad Media por Santo Tomás de Aquino (1225 – 1274), quien integra la idea aristotélica de virtud en el marco de la ley natural. La justicia no sólo es una virtud social, sino que forma parte de un orden moral más amplio, que es la ley natural. Este orden no depende únicamente de la comunidad política, sino que se concibe como una participación de la razón humana en un orden universal creado por Dios. Ya no sólo pensamos en dar a cada uno lo suyo, sino que se articula una jerarquía normativa más amplia en la que la razón humana puede descubrir principios universales de justicia válidos para todos. Más tarde, en la Escuela de Salamanca, Francisco Suárez (1548 – 1617) sistematiza la idea de ley natural y la redefine en términos más racionales y menos dependientes de la teología explícita. Aunque mantiene la herencia tomista, introduce un cambio importante: la ley natural ya no se entiende principalmente como participación en la ley divina, sino como un dictamen racional accesible a todos los seres humanos. Esto permite pensar la justicia como un orden normativo universal basado en la razón, lo que abre el camino a una concepción más moderna del derecho. Immanuel Kant (1724 – 1804) formula la justicia desde una perspectiva deontológica, donde la justicia deja de estar vinculada a una idea de bien común sustantivo o a un orden natural, sino que se define como un conjunto de condiciones formales que hacen posible la coexistencia de libertades. La pregunta es qué reglas racionales pueden ser aceptadas por cualquier sujeto sin contradicción. La justicia se convierte así en un problema de universalización de normas: es justo aquello que puede ser querido como ley válida para todos.

Paralelamente, no podemos dejar de mencionar la tradición utilitarista por las influencias que tiene sobre el orden social y económico de este tiempo y las críticas que recibe en la

formulación posterior de la conceptualización de la justicia. Jeremy Bentham (finales del siglo XVIII – inicios del siglo XIX) plantea que lo justo es aquello que maximiza la felicidad total, considerando que la sociedad alcanza su bienestar social por agregación de las preferencias individuales y el ser humano toma sus decisiones en función del bienestar que le reporta eligiendo la que maximiza su utilidad. Es un enfoque, por tanto, que se centra en los efectos, consecuencias y resultados de nuestras decisiones y actos (Alexander, 2008). Bajo este enfoque la justicia se evalúa en función del bienestar que reporta a toda la población, en términos generales sin valorar la relación interpersonal en el total.

1.1.2. Teorías contemporáneas de la justicia social

El desarrollo posterior de la justicia se formula en el siglo XX y comienzos del siglo XXI con autores como John Rawls, Amartya Sen o Nussbaum; que tratan de equilibrar universalidad y contexto. Estos autores partirán de una crítica al utilitarismo, señalando que la maximización de la utilidad no atiende a las situaciones de desigualdades y no considera las capacidades reales de las personas.

El concepto de “justicia social” fue acuñado por primera vez por el sacerdote jesuita Luigi Taparelli D’Azeglio a mediados del siglo XIX; refiriéndose a él como que todos los humanos son miembros de una misma especie creada por Dios y todos deben ser considerados como iguales en derecho, a pesar de tener diferentes capacidades naturales (d’Azeglio, 1884). También se ha vinculado el concepto a la doctrina social cristiana por su vinculación con “ayudar a los más vulnerables” y que llevó a los clérigos, en vez de dejarse llevar por el poder, el orgullo o la riqueza material; a buscar su propósito desde actos de justicia (Ornstein, 2017).

Ante el predominio del pensamiento utilitarista predominante de los siglos XIX y XX, John Rawls desarrolla en Teoría de la Justicia (1971) dos supuestos claves (la *posición original* y el *velo de la ignorancia*) desde donde los individuos racionales e imparciales eligen los principios que deben regir la estructura básica de la sociedad que inspire el sistema político, las estructuras legales y los mercados competitivos (Alexander, 2008). De este procedimiento, se derivan dos principios: en primer lugar, el *principio de libertad*, que garantiza un conjunto de libertades básicas con prioridad; y, en segundo lugar, el *principio de diferencia*, según el cual las desigualdades solo son aceptables si benefician a los miembros menos aventajados. En este marco, Rawls introduce la noción de bienes

primarios como aquellos recursos necesarios para que las personas puedan desarrollar sus planes de vida, situando así la justicia en el terreno de la organización institucional y la distribución equitativa de oportunidades y recursos (Alexander, 2008). La propuesta de Rawls se inscribe en la tradición deontológica de Kant, al fundamentar la justicia en principios universales derivados de un procedimiento imparcial; pero a la vez se distancia del formalismo estrictamente kantiano al incorporar criterios distributivos concretos, orientados a garantizar condiciones materiales que permitan el ejercicio efectivo de la libertad.

Por otro lado, Sen considera que, en el enfoque utilitarista, existe un componente subjetivo, donde el bienestar se define en base al placer, la felicidad o la preferencia por la satisfacción. Sin embargo, Sen argumenta que, en determinadas condiciones (materiales, culturales, etc.) los individuos tendrían incentivos (de carácter altruista y de otro tipo) para optar por situaciones que no maximizan directamente su bienestar individual. Por ejemplo, las preferencias por los placeres pueden ser muy diferentes entre los seres humanos, especialmente en el caso de las personas menos privilegiadas (mujeres maltratadas, minorías oprimidas, inmigrantes explotados), que, al estar arraigadas y conformadas en la pobreza y la inequidad, modifican sus preferencias (aspiraciones) en base a lo que tienen y pueden aspirar; incluso dejando de lado algo básico como la alimentación, la educación, estar debidamente vestido o tener un cobijo adecuado. Su condición de severa privación de privilegios no les deja ver salida a su miseria (Sen, 2010).

Por otro lado, si el fin es centrar la atención en las oportunidades reales del individuo para alcanzar sus objetivos, habría que tener en cuenta no sólo los bienes primarios que poseen las personas, sino también las características personales relevantes que determinan la conversión de los bienes primarios en la capacidad de la persona para alcanzar sus fines. De aquí se distingue, de un lado, el concepto de ‘funciones’, como las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser; y de otro lado, el concepto de ‘capacidad’, que son las diversas combinaciones de funciones que puede llegar a conseguir. Y el conjunto de capacidades representa la libertad para lograrlos en función de las distintas combinaciones de *funciones* entre las que puede elegir esta persona (Sen, 1999).

La aportación de Sen supone un antes y un después en la evaluación de programas; que luego Nussbaum desarrollará en el enfoque de capacidades. No sólo hay que garantizar unos mínimos materiales para el desarrollo de la vida humana, sino que se tienen que dar

las condiciones idóneas para que se desarrolle una vida digna. Estas condiciones pueden estar relacionadas con circunstancias intrínsecas al ser humano o por el contexto socioeconómico, político y cultural en el que ese ser humano vive. En este caso, la pobreza no es sinónimo de ingresos bajos sino de una privación de capacidades; y, por tanto, el desarrollo no sólo debe garantizar el crecimiento económico sino también el desarrollo de capacidades del ser humano (Sen, 1999; Nussbaum, 2003).

Este concepto de capacidades influyó en el informe sobre el índice de desarrollo humano de 1990, y supuso un antes y un después en la concepción de cómo concebimos el desarrollo hoy en día. En este informe se apunta que el objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa (PNUD, 1990). Este enfoque define el desarrollo humano como el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas, es decir, la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida; y las libertades, para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable (educación, participar en la vida de su comunidad, etc.). El hecho de centrarse en las libertades humanas contrasta con las visiones más estrictas del desarrollo, como es el crecimiento del producto nacional bruto, con el aumento de las rentas personales, o la industrialización, avances tecnológicos o modernización social. A pesar del desarrollo económico mundial, el mundo contemporáneo sigue negando libertades básicas a un número inmenso de personas porque son provocadas por otros factores: la pobreza y tiranía, la escasez de oportunidades económicas y privaciones sociales sistemáticas, el abandono de los servicios públicos y la intolerancia o exceso control de estados represivos (Sen, 1999). El aporte de Sen amplía también el quehacer de los gobiernos e instituciones en su responsabilidad de ofrecer oportunidades y garantizar las libertades para que las personas desarrollen sus capacidades (Abella, 2010).

Nussbaum afirma que el enfoque de capacidades puede definirse provisionalmente como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica. Este enfoque proporciona una buena base para la edificación de una teoría de la justicia y los derechos en general, donde nos preguntaríamos ¿qué es capaz de hacer y de ser una persona? Mientras que Sen no emplea un umbral ni una lista específica de capacidades, Nussbaum considera que es necesario indagar y determinar qué elementos y precondiciones se necesitan para que una vida esté a la altura de la dignidad humana, y afirma que compete a los actores políticos esa responsabilidad; por

ello Nussbaum se ocupa de formular compromisos en materia de contenidos y usa la lista de diez capacidades centrales, que actúan como la base de unos derechos políticos fundamentales (Nussbaum, 2012).

Nussbaum profundizó en el concepto de ‘capacidades’ distinguiendo entre capacidades internas y combinadas. Las primeras se relacionan con el equipamiento innato de cada persona (rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas en interrelación con el entorno social, económico, familiar y político); y las segundas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de las capacidades. No es concebible una sociedad que produzca las capacidades combinadas sin antes garantizar unas capacidades internas.

Nussbaum identifica una serie de capacidades centrales que son necesarias para que una vida esté a la altura de la dignidad humana y que el orden político debería garantizar para todos los ciudadanos y ciudadanas: (1) vida, (2) salud física, (3) integridad física, (3) sentidos, imaginación y pensamiento, (5) emociones, (6) razón práctica, (7) afiliación, (8) otras especies, (9) juego y (10) control sobre el propio entorno, a través de la participación política y la posibilidad de poseer propiedades. Y estas capacidades se deben de garantizar para todas las personas, sin que ello suponga usar a ninguna de ellas como medio para garantizar las capacidades de las otras personas. Para Nussbaum, la exigencia fundamental de la justicia social es que, para conseguir el respeto de la dignidad humana, los ciudadanos/as estén situados por encima de un umbral mínimo amplio de capacidad en todas y cada una de esas diez áreas. (Nussbaum, 2012)

Esta lista de capacidades guarda mucha similitud con la declaración universal de Derechos Humanos; sin embargo, estas capacidades ofrecen una perspectiva práctica concreta que complementa el lenguaje de los derechos humanos y que inspira y guía el trabajo de acción social (Nussbaum, 2003).

El marco de referencia de la justicia según Nussbaum supone una serie de implicaciones que son relevantes hoy en día para el trabajo de acción social; ya que busca la autodeterminación de las personas y la dignidad humana, desde la premisa de que la opresión es una falta de poder y un límite para ejercer la autodeterminación. En ese sentido, el trabajo de acción social pretende empoderar a las personas para que decidan por sí mismas cómo alcanzar una vida digna, y no que sean los gobiernos quienes determinen cómo ha de vivir el conjunto de la sociedad. Este enfoque implica un marco

de justicia que requiere prácticas a nivel micro y a nivel macro, donde la justicia social busca que todas las personas tengan la oportunidad (con los recursos y el poder suficiente) para desarrollar el umbral de capacidades mínimo para vivir una vida digna; respetando a su vez la dignidad de todas las personas que se encuentre en el camino de alcanzar su propio bienestar (MacGrath Morris, 2002).

1.1.3. Perspectivas críticas de la justicia social

Las transformaciones sociales, económicas y culturales que ha supuesto la globalización han permitido el reconocimiento de un mundo plural y diverso. Esto ha ampliado la comprensión sobre la justicia social, porque la forma en la que se entiende la justicia difiere dependiendo de los sujetos y las distintas culturas. La mirada occidental, eurocentrista, no puede ser la única (Ornstein, 2017). Enrique Dussel visibilizó la inexistencia de los pueblos periféricos en la historia universal escrita por el centro occidental y reclamó un reconocimiento del valor de todas las diferentes culturas, argumentando que la negación del reconocimiento era una forma de opresión (Dussel, 1998). Esto dio pie al desarrollo de teorías críticas de la modernidad e introdujo los enfoques poscolonialistas, donde el reconocimiento del Otro requería del desarrollo de planteamientos críticos de la propia cultura excluida y la cultura hegemónica de la modernidad; que no era otra cosa que desarrollar diálogos entre norte-sur y el sur-sur (Levine, 2024). Muchos autores han desarrollado, posteriormente, diferentes pensamientos desde el Norte y desde el Sur. Aquí vamos a mencionar a Nancy Fraser y Iris Marion Young.

Nancy Fraser concibe la justicia más allá de la necesaria redistribución de riquezas, para prestar atención también a las desigualdades de poder y privilegios que determinan una desigualdad social y cultural. Esto guarda relación con la puntualización que enmarcaba Nussbaum cuando decía que ningún ciudadano/a debe verse privado de sus capacidades para que otros ciudadano/a las consiga; pero esa relación puede quedar invisibilizada por la desigualdad de poder y privilegios. Fraser propone incorporar dos dimensiones claves: el ‘reconocimiento’, para que las identidades culturales y sociales (determinadas por el género, la etnia, la sexualidad, la discapacidad, etc.) no sean motivo de subordinación o desprecio; y la ‘representación’, para asegurar la participación política equitativa, incluyendo a quienes históricamente han sido excluidos de la esfera pública (Fraser, 2008).

En el ámbito social, Iris Marion Young (2000), analiza las formas de opresión en un mundo donde, aunque este tipo de discriminación no está institucionalizada o normativizada (como por ejemplo cuando existía la esclavitud); existen otras formas de discriminación sutiles que condicionan las relaciones sociales y el bienestar de las personas en el mundo. Young considera que la justicia no se puede alcanzar sólo a través de una redistribución de los bienes, porque, sino se invisibilizarían formas más profundas y cotidianas de dominación. Young analiza la forma en la que se conforman los grupos sociales hoy en día, donde, a pesar del proceso de individualización de la sociedad, no podemos obviar que los individuos se van conformando en base a los grupos a los que pertenece. La historia, las afinidades y las diferencias que tiene una persona, y hasta su modo de razonar, de valorar y expresar los sentimientos, están constituidas en parte por sus afinidades de grupo. El sujeto es producto de procesos sociales. La identidad, por tanto, es un sentido socializado de la individualidad, donde el sujeto se autopercibe en función de su relación con las categorías sociales e incorpora también las visiones que otras personas puedan tener del sujeto percibido. Esta teoría de los grupos sociales es fundamental para entender las 5 caras de opresión que identifica Young:

1. *Explotación*: basada en la forma en la que funciona el sistema capitalista y el mercado laboral, donde hay una transferencia sistemática de los resultados del trabajo de un grupo a beneficio del otro.
2. *Marginación*: exclusión de ciertos colectivos de la vida social, económica, cultural o política por el hecho de pertenecer a un colectivo marginado. Aunque la privación de bienes se pueda solventar con políticas sociales del Estado de Bienestar, no se dan las condiciones idóneas para que esas personas puedan participar como ciudadanía y además dependen de los gestores de esas políticas sociales
3. *Carencia de poder*: la pertenencia a determinados grupos sociales coloca a los individuos en situaciones con carencia de poder para decidir, para desarrollar determinadas capacidades, etc.; porque pertenecen a un grupo social que está abocado a responder a la autoridad (uno de los claros ejemplos se puede reconocer en las relaciones laborales).
4. *Imperialismo cultural*: la homogeneización de la cultura coloca a determinados grupos sociales fuera de la cultura general normativa y además los juzga con etiquetas y estereotipos que los hace concebirse en contraposición a lo normativo

y como “los otros”. Estos últimos se marginalizan en todos los ámbitos de la vida: en el trabajo, en la cultura, en las decisiones políticas, etc.

5. *Violencia sistemática*: la razón por la que la violencia se concibe como un fenómeno de injusticia social es porque no sólo es una acción individual moralmente mala; sino que tiene un carácter sistemático y forma parte de la práctica social. La violencia es sistemática porque está dirigida a miembros de un grupo simplemente por ser miembros de ese grupo y es una práctica social porque es un hecho social reconocido que todos saben que sucede y que volverá a suceder. Aquellos grupos sociales que están más marginados son los que son más vulnerables para vivir episodios de violencia (mujeres, gays, negros, etc.)

En el mundo contemporáneo, la justicia social se ha ido conformando a lo largo de los años, desde actos de solidaridad donde la pobreza se veía como una consecuencia del sistema y ajena a compromisos políticos, hasta reconocer una desigualdad social que forma parte de la propia estructura socioeconómica, política y cultural de la sociedad. A la hora de reconocer esa desigualdad social se han identificado varios factores, de un lado, la privación de determinados bienes básicos o primarios que dificultan el desarrollo de la vida; y de otro lado, una serie de capacidades básicas que la ciudadanía ha de desarrollar para poder alcanzar a tener una vida digna. Los enfoques poscoloniales además, introducen nuevos factores que, dependiendo de en qué grupo social o colectivo pertenezcas, pueden limitar el desarrollo de las capacidades para la consecución de la autodeterminación de las personas y en sus elecciones/oportunidades para alcanzar una vida digna. Ya no estamos hablando sólo del reconocimiento de unos derechos humanos sino la necesidad de identificar que la desigualdad está determinada por factores sociales, económicos, culturales que permean la sociedad con un desigual reparto de privilegios y poder. La justicia social, por tanto, debe incorporar no sólo el desarrollo de las capacidades que puntualizaba Nussbaum, sino que también ha de incorporar un análisis exhaustivo de las relaciones de poder y privilegios. Por último, esto es necesario para garantizar una representación en la participación política y comunitaria de todas las personas, grupos o colectivos.

Este mapa no sólo muestra la evolución histórica sino una tensión permanente entre dos polos: la justicia como vida buena situada y la justicia como principio universal abstracto. A lo largo de los años se han desarrollado diferentes teorías, de un lado, un bloque plantea principios “universalistas” de justicia social, como pueden ser las teorías de Rawls,

Amartya Sen o Martha Nussbaum; mientras que otras han sido más críticas con la idea de definir un principio que determine una distribución justa (Lai, 2023). Existe una visión divergente del concepto de justicia social, y esto conlleva diferentes prácticas en el ámbito del trabajo social.

La justicia social tiene diferentes significados e implicaciones, dependiendo del contexto social en el que se insertan; por ello es importante conocer el concepto de justicia social de referencia. En esta tesis nos preguntamos qué vida merece la pena ser vivida y cómo se puede garantizar el desarrollo humano integral y sostenible de todas las personas del planeta. Y nos lo preguntamos porque partimos de la premisa de que no existe un trato justo y equitativo de todas las personas del mundo; así como tampoco estamos garantizando la sostenibilidad del planeta.

1.2. Justicia social, educación y transformación social

En este apartado se aborda la relación entre la educación y la justicia social, porque los programas de ApS se insertan en el ámbito educativo por su contribución al cambio social (Jacoby, 2015).

La vinculación entre la justicia y la educación es incuestionable. La teoría del desarrollo de Sen aborda la educación desde una óptica distinta al no concebir el desarrollo como un medio para el crecimiento económico, sino como un fin en sí mismo, definido como expansión de la libertad humana (Córdoba, 2006). Nussbaum afirma que la educación es un elemento central en el enfoque de capacidades y ejerce una función capital para el desarrollo y la ejercitación de otras muchas capacidades humanas, como pueden ser las oportunidades laborales; pero también es necesario orientar esa educación también hacia otras habilidades que son esenciales para el fomento de una ciudadanía democrática responsable (Nussbaum, 2012).

La educación no sólo es una oportunidad de desarrollo a nivel global, sino que también puede ser una herramienta para la justicia global. Los dilemas sociales y cívicos de hoy en día no pueden estar a las espaldas de las instituciones educativas, sino que se tiene que incidir en ellos a través de la educación (Butin, 2007). En este sentido, se han desarrollado lo que se ha llamado las “educaciones para”, que tratan de encaminarse hacia la justicia social: educación para la sostenibilidad, educación para la interculturalidad, educación para la inclusión; y, en definitiva, una educación para la ciudadanía global (Mesa, 2014).

La globalización ha sido un proceso socioeconómico, cultural y tecnológico que ha revolucionado la forma de concebir la vida y el mundo hoy en día. El concepto de ‘ciudadanía global’ se ha definido a la par que se desarrollaba dicho fenómeno, pero en su trayectoria ha ido conformando diferentes significados. Oxley & Morris (2013) distinguió en su estudio dos bloques de ciudadanía global: aquellos que se fundamentan desde una *ciudadanía cosmopolita* y, los que promueven una *ciudadanía de agencia o empoderamiento*. De un lado, la *ciudadanía cosmopolita*, se dividía en cuatro categorías: primero, una *ciudadanía global política*, centrada en los cambios a nivel nacional, individual y otras políticas; después la *ciudadanía global moral*, fundamentada sobre la concepción de los derechos humanos y la empatía; la *ciudadanía global económica*, centrada en la fuerza de trabajo y las demandas del mercado global; y por último, una *ciudadanía global cultural*, centrada en los símbolos culturales y estructuras que dividen y unen a los individuos de las diferentes sociedades que conviven en el mundo.

De otro lado, la *ciudadanía de agencia* se subdivide en cuatro categorías: una *ciudadanía global social*, que pretende darle voz a todos los individuos y grupos de las sociedades; una *ciudadanía global crítica*, centrada en la opresión, las desigualdades y visiones poscoloniales; una *ciudadanía global sostenible*, que fundamenta los objetivos de desarrollo sostenible; y, por último, una *ciudadanía global espiritual*, que se fundamenta en aspectos inmensurables de las relaciones humanas como el cuidado y las conexiones emocionales y espirituales.

El estudio de Pashby, Costa, Stein, & Andreotti (2020) desarrolló una cartografía social para visibilizar las relaciones y conexiones entre diferentes acepciones de la ciudadanía global en recientes estudios, desde 3 vértices: *enfoque neoliberal* (regido por el mercado, la comercialización y la mercantilización), *liberal* (desarrollo personal y búsqueda del bien público) y *crítico* (justicia social, cuestionamiento de los prejuicios y el statu quo). Y fruto de su investigación, se añade otra categoría que se antepone a la relación de los otros 3, que es la *pos-crítica o decolonial*, que construye el concepto de ciudadanía global desde una cosmovisión diferente, antagónica a lo colonial y anclada en un cuestionamiento de los compromisos normativos definidos a nivel global y que se reafirma en la realidad de lo diferente o del otro. Aun cuando se pueden ver conexiones entre las 3 primeras, en cuanto a las metodologías y cuestionamientos epistemológicos, no se puede avanzar hacia la construcción de nuevos paradigmas si no existe un cuestionamiento ontológico del concepto de ‘ciudadanía global’; que tenga en cuenta el

enfoque *pos-crítico o decolonial*. De hecho, en el artículo se apunta que, con la evidencia de los retos mundiales y globales que tiene el planeta en todas sus dimensiones, resulta fundamental definir nuevos imaginarios, para lo que es necesario un profundo cuestionamiento del origen ontológico que ha conformado el concepto de ciudadanía global.

Siguiendo la conceptualización más actualizada de la justicia social, según se ha indicado en el apartado anterior, se va a tomar como referentes aquellas formas de educación que pretenden promover una ciudadanía global con enfoque crítico, orientada a la justicia social (Pashby et al., 2020); y una ciudadanía global moral fundamentada sobre los derechos humanos y una ciudadanía de agencia (Oxley & Morris, 2013).

En el estudio de Yemini, Tibbitts, & Gorent (2019) se evidencia que existen muchas investigaciones en el marco de la ciudadanía global cosmopolita y en la ciudadanía global crítica y sostenible, y en ellas se afirma que existe una falta de herramientas prácticas para implementarla. Además, en el estudio de las prácticas educativas de Goren & Yemini, (2017) se comprueba que el concepto de ‘ciudadanía global’ está condicionado sobre el contexto en el que se aplica, donde, en países del Norte global como EEUU o China, la educación global se ha dirigido más hacia una ciudadanía global económica para preparar mejor al alumnado al contexto laboral global; mientras que, en el Sur Global como Sudamérica o África, se ha desarrollado una educación más de agencia y empoderamiento; que, en muchos casos, redunde de nuevo en hacer más competentes al alumnado en el mercado global. Sin embargo, en el contexto europeo o canadiense, la educación para la ciudadanía global se presenta como un instrumento para construir paz y para la integración de la diversidad cultural, por el contexto de migraciones y los objetivos de desarrollo sostenible.

Otro referente clave en la educación para la justicia es la “pedagogía del oprimido” de Paulo Freire, como una herramienta indispensable para la liberación de los desfavorecidos. Promovida, en primer lugar, en contextos vulnerables de Brasil, esta pedagogía se emplea con mayor frecuencia cuando la enseñanza y el aprendizaje implican la reflexión crítica y el aprendizaje transformativo, y por tanto, da marco teórico también al aprendizaje-servicio (Deeley, 2014). A través de una “acción cultural” (teórica y práctica), se pasa de una “conciencia ingenua” que no cuestiona y acepta la realidad; a una conciencia crítica que ahonda en los problemas y sustituye las explicaciones mágicas por causas reales, como punto de partida para dialogar. Según Freire, lo que es

significativo en la capacidad humana es el potencial para estar con el mundo y ser conciencia de uno mismo dentro del mundo (Freire, 1990). Freire constituye una pieza clave en el engranaje de metodologías activas de enseñanza que integran la experiencia y la práctica y su vínculo con una participación igualitaria.

1.2.1. La justicia social y las universidades

La escuela se configura como un espacio atravesado por dinámicas sociales y políticas del momento histórico, y ha sido utilizado a favor del mantenimiento del sistema vigente, aunque también ha permitido espacios de resistencia al mismo. El espacio escolar, como un importante mediador en los procesos socializadores, involucra dos agentes importantes: el sistema educativo y los grupos de pares (Cortés Ramírez & Parra Alfonso, 2009). ¿Qué papel juegan las universidades más allá de su función de formar a futuros profesionales?, ¿De qué manera aspiran servir a la sociedad y de qué manera forman a los futuros profesionales?

Las prácticas docentes que generan capital social son aquellas que encarnan los valores de la ética civil, lo que supone que sean prácticas que potencien la autonomía del profesional y de sus usuarios, las relaciones horizontales entre los miembros de la sociedad y el respeto entre los actores de la comunidad educativa (Cortina, 2001; en Vázquez & Escámez, 2010)

Los espacios educativos, como agentes socializadores, inciden en la socialización diferenciada desde los mensajes transmitidos sobre estereotipos tradicionales de género o de raza, a través de los textos, las tareas y los estilos de enseñanza; lo que configura también el currículo oculto (Cortés Ramírez & Parra Alfonso, 2009). La educación no sólo promueve la adquisición de conocimientos teóricos sino también una serie de competencias instrumentales y sociales. Estas últimas se relacionan con todo lo que las personas han de desarrollar para desempeñarse en la vida y con los demás: competencias cívicas y éticas, competencias sociales, competencias de liderazgo, etc. Existen diversos marcos de referencia en el ámbito de educativo que respaldan esto, por ejemplo, en la UNESCO, donde se considera que la educación superior debe formar ciudadanía activa, democrática y global; y enfatiza en las competencias como la participación cívica, el pensamiento crítico o la resolución pacífica de conflictos. De otro lado, en España, en la Ley Orgánica 2/2023 del sistema universitario se menciona que la universidad debe promover la democracia, la justicia social, la igualdad y la sostenibilidad.

En definitiva, la educación juega un papel crucial en la promoción de la justicia social y además se explicita en un compromiso global de las instituciones educativas. Sin embargo, existen diferentes formas y modelos para promover esa justicia social y también existen diferentes enfoques para promover los programas de ApS en el ámbito universitario. En el siguiente apartado se analizará el concepto y su contribución a la justicia social desde ámbito universitario.

1.3. El aprendizaje-servicio y su impacto social

El ApS es una metodología pedagógica que se inserta en el campo académico para ofrecer una experiencia de aplicación práctica de unos contenidos curriculares en un servicio solidario. Aunque inicialmente el ApS se integra en los centros educativos por su finalidad formativa, esto no debe minusvalorar el rol que asumen las entidades colaboradoras con la comunidad y con los estudiantes.

¿Cómo promueve el ApS la justicia social?, ¿Podríamos asumir que todas las prácticas solidarias pueden tener un impacto positivo?, ¿y que promueven la justicia social en los barrios o comunidades donde se actúa?

Desde principios del siglo XX, diversos estudios han cuestionado y replanteado el impacto real del aprendizaje-servicio (Eby, 1998). En primer lugar, problematizan su propia definición, al describirlo como un aprendizaje en el que un grupo de estudiantes actúa sobre una necesidad social detectada en un colectivo vulnerable. Estos análisis señalan que esta concepción implica que una parte provee un servicio a otra que carece de él, lo que introduce, desde su origen, una desigualdad de poder entre quien ofrece el servicio (en posición de privilegio) y quien lo recibe (en situación de desventaja). De este modo, los programas de ApS pueden convertirse en experiencias unidireccionales, del “privilegiado” al “no privilegiado”, sin que necesariamente medie un proceso de concienciación sobre dicha desigualdad (Blau, 1999; Mitchell, 2007).

Por ello, resulta fundamental atender a cómo se construye y evoluciona esta relación entre quienes tienen privilegios y quienes no, así como a los posibles cambios que se generan a lo largo del tiempo. A menudo, se asume que “ayudar a los demás” es una acción sencilla, vinculada a valores como el altruismo o el cuidado. Sin embargo, esta aparente simplicidad encierra realidades más complejas, como la desigualdad social, el racismo, la xenofobia o la pobreza, e incluso puede derivar en una provisión deficiente del servicio por falta de preparación profesional. Además, al situar al otro únicamente como alguien

con necesidades o carencias, se corre el riesgo de ignorar que dichas demandas pueden ser consecuencia de déficits estructurales en los sistemas sociales y políticos, especialmente desde una posición privilegiada donde estos problemas pueden no percibirse como tales (Marullo, 1999).

En este sentido, esta mirada puede reforzar la idea de que las comunidades son vulnerables y empobrecidas, invisibilizando sus fortalezas y recursos, que quedan fuera del análisis social (Mitchell, 2008; Bruce & Brown, 2010). Estas críticas han dado lugar a una distinción entre el aprendizaje-servicio tradicional y el aprendizaje-servicio crítico, cuya diferencia se abordará más adelante.

La metodología del ApS se define como “un método de enseñanza-aprendizaje innovador y de carácter experiencial que integra el servicio a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica” (Aramburuzabala, 2013). Ya no hay dudas de lo que es con respecto a otras experiencias educativas (voluntariado, servicio comunitario o las prácticas curriculares); el ApS plantea unos objetivos educativos y de servicio equilibrados y que se retroalimentan (Furco, 2011). Sin embargo, existen múltiples definiciones del ApS porque abarca un concepto complejo en el que intervienen diferentes agentes y diferentes objetivos, así como una gran multiplicidad de prácticas. Algunos autores ya identificaron una clara diferencia práctica entre aquellas experiencias orientadas a la justicia social con aquellas actividades puntuales con fines sociales y asistencialistas (Marullo & Edwards, 2000; Butin, 2007; Mitchell, 2008; Chupp & Joseph, 2010). Estas dos formas pueden orientar también de forma diferente los aprendizajes académicos; desde una aplicación práctica de la actividad con fines asistenciales, en donde no necesariamente se desarrolla un pensamiento crítico que analice las raíces de la pobreza y de la injusticia (Marullo & Edwards, 2000); a experiencias orientadas hacia la justicia social desde un enfoque de educación para la justicia (Butin, 2007). Chupp and Joseph (2010) identificaron cuatro enfoques diferentes de ApS que conlleva a su vez diferentes resultados:

- *ApS tradicional*, enfocado hacia los estudiantes para que mejoren su aprendizaje académico a través de la acción, la reflexión y la práctica; en contextos vulnerables.
- *ApS enfocado a la justicia social*, enfocado hacia el aprendizaje de los estudiantes, desde el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo moral de los estudiantes.

- *ApS crítico*, orientado hacia los estudiantes y hacia la comunidad; a través de la promoción de la conciencia crítica entre estudiantes y la comunidad para, en conjunto, lograr un cambio social con sentido.
- *ApS con cambio institucional*, orientado hacia los estudiantes, la comunidad y la universidad; constituye una oportunidad para incidir en cambios institucionales de las estructuras y prácticas

En el marco de esta investigación, orientada a la promoción de la justicia social, se toma como referentes aquellos enfoques que van dirigidos específicamente a la promoción de la justicia; como podríamos entender que lo hacen las dos últimas tipologías.

En muchas ocasiones, la voz de las entidades colaboradoras o las comunidades no han sido incorporadas a la hora de establecer las políticas y programas que regulan las experiencias de ApS en la universidad (Butin, 2015). Sin embargo, las relaciones con las entidades sociales son cruciales para garantizar una calidad en los programas de ApS (Petri, 2015). Por otro lado, los programas de ApS han sido muy cuestionados y criticados por las complejidades y tensiones que se dan en las relaciones que se establecen entre la Universidad y las comunidades, contribuyendo, en muchos casos, a la exclusión social y la perpetuación del statu quo; por 3 razones: una, por el *desequilibrio de poder y privilegios*, donde la universidad ostenta el conocimiento técnico y teórico que es más valorado y además tiene los recursos; otra por la tensión entre el *uso instrumental del APS* al servicio de los objetivos académicos frente a las expectativas de las entidades de solventar los retos sociales a los que están expuestos; y, por último, el *contexto y condiciones* de los proyectos al estar influenciados por el contexto socioeconómico general de exclusión, racismo, discriminación, etc.; imperante en la sociedad. (Mtawa & Fongwa, 2020).

Muchas investigaciones centran su estudio en la conformación de las relaciones entre las universidades y comunidades, porque se consideran clave en el enfoque de los programas de ApS. Clayton et al. (2010) analiza las relaciones entre campus-comunidad y desarrolla el modelo SOFAR que recoge la complejidad de los múltiples agentes y objetivos que interactúan entre sí: *students (S)*, *community organization (O)*, *faculty (F)*, *administrators (A)*, *community residents (R)*;; donde cada uno tiene, a su vez, un sistema de valores, cultura, expectativas, etc; que pueden ser diferentes. Bringle et al. (2009) identificó que podía haber relaciones entre los agentes que variaban de explotadoras (de la universidad

a las comunidades) hasta transaccionales (basadas en un intercambio) y transformacionales (con una voluntad de cambio social).

En el marco del ApS crítico, Mitchell (2008) desarrolla la distinción entre el ApS tradicional (asistencialista) frente a una ApS crítica, resaltando 3 cualidades claves:

- *Atención a la justicia social*: frente a un enfoque asistencialista que no cuestiona la forma en la que se configura quién ofrece el servicio y quién lo recibe; en el *critical service-learning* se incorpora un cuestionamiento de los privilegios y se formulan preguntas como: ¿Por qué existen brechas económicas entre diferentes grupos sociales y etnias?, ¿Por qué las mujeres siguen enfrentando desigualdades económicas y sociales?, etc. En este sentido se fomenta un cuestionamiento tanto individual como social e institucional para dismantelar el statu quo y construir alternativas orientadas a una justicia social real, lo que reconoce un carácter más político de las prácticas educativas.

- *Cuestionamiento de la distribución del poder*: los programas de ApS inevitablemente están constituidos sobre la base de que unos pueden ofrecer el servicio (porque han tenido las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas que lo han hecho posible, es decir, unos privilegios); a otros que no han contado con las mismas condiciones para recibir ese servicio u apoyo al no estar en una situación de privilegio; generándose una desigualdad de poder y una asimetría en la relación que se establece. Es necesario, por tanto, incorporar en el *critical service-learning* una comprensión profunda de la desigual distribución del poder desde el análisis, el diálogo y la reflexión colectiva de esas dinámicas de poder.

- *Desarrollo de relaciones auténticas con la comunidad*: es necesario incorporar un componente intencionado de conexión con las comunidades para llegar a empatizar a un nivel más profundo con quienes sirven (con privilegios) y con quienes son servidos. Desde una conexión con las comunidades, las experiencias de ApS se fundamentan en un intercambio de apoyo mutuo, entendimiento y reciprocidad.

El concepto de ApS crítico se ha extendido y cada vez hay más investigaciones que evalúan sus programas considerando ese enfoque. Desde la perspectiva de las entidades sociales, y, en la medida en que se fomentan experiencias de ApS transformadoras, se

puede analizar cada uno de esos puntos desde la realidad de la justicia social, de la siguiente manera:

- a. *Orientación hacia la justicia social*, preguntarnos cuál es el marco de desarrollo humano sobre el que estamos trabajando, las comunidades y la universidad. En el estudio de Mtawa & Fongwa (2020) se aplica el modelo de Desarrollo Humano que considera que los programas de ApS deben trabajar en clave de: *empoderamiento y participación, capacidad de agencia, reconocimiento del conocimiento de la comunidad local y sostenibilidad*.
- b. En garantizar una *distribución del poder* entre los agentes que interactúan, Vincent et al. (2021) desarrolla el modelo CECL (Critically engaged civic learning), construido sobre la integración de 5 elementos claves: *justicia social*, orientada a determinar las causas de las injusticias para promover un cambio social con sentido; *dinámicas de poder*, integrando relaciones equitativas en el co-diseño y co-creación de las propuestas de ApS que implican acceso equitativo a la toma de decisiones y a la inclusión de todas las formas de conocimiento; *comunidad*, que se integra para definir los objetivos y necesidades en consonancia con los objetivos académicos; *reflexión*, a través de un proceso continuo e iterativo de cuestionar críticamente el conocimiento, los aprendizajes y la posicionalidad (*positionality*); y *sostenibilidad*, relaciones que se desarrollen en el largo plazo y formen parte de un mosaico de acciones.
- c. En fomentar *relaciones auténticas*, existen investigaciones (Dostilio, 2012; Petri, 2015) que desarrollan el concepto de *reciprocidad*, como un elemento clave en la construcción de los programas de ApS con fines transformadores y de justicia social. La reciprocidad se define como la conjunción de principios de *respect, trust, genuine, commitment, balancing power, sharing resources and clear communication*¹ (Jacoby, 2015). Dostilio et al. (2012) desarrolla 3 orientaciones que inclinan hacia la reciprocidad: intercambio, influencia y reciprocidad construida genuinamente. Asghar et al (2016), concluyen en un estudio sobre reciprocidad que las relaciones se deben construir desde un sentido de intercambio donde todas las partes se benefician; en una reciprocidad orientada hacia las

¹ Palabras literales del inglés: respeto, confianza, genuinidad, compromiso, equilibrio de poder, compartir recursos y comunicación clara.

conexiones relacionales entre lo personal, social y medioambiental; y una reciprocidad orientada a crear en conjunto soluciones nuevas.

Los estudios mencionados nos ofrecen un marco teórico que va desgranando desde un enfoque de ApS crítico, qué elementos se deben tener en cuenta; y algunas de esas investigaciones ofrecen herramientas de diagnóstico, como, por ejemplo, la *Transformational Relationship Evaluation Scale* (TRES), que indica las cualidades que tienen las relaciones a lo largo del tiempo y los elementos que orientan a ser relaciones transformadoras (Clayton et al., 2010).

Esta introducción aborda la conceptualización del término de “justicia” y este se ha puesto en diálogo en contextos educativos y con el aprendizaje-servicio. De este apartado se puede concluir que el modelo de referencia de justicia social implica el desarrollo de una serie de capacidades que permitan vivir una vida digna y que a su vez se incorpore un enfoque crítico que evalúe y cuestione la realidad para identificar las posibles desigualdades de poder y privilegios que estén invisibilizadas. Todo esto cobra sentido en un contexto educativo donde se hace necesario educar para la justicia, tanto para reducir desigualdades como para no perpetuar un sistema injusto. El ApS resulta una metodología que podría promover en ese sentido, siempre y cuando incorporen un enfoque crítico y no tradicional, como se ha planteado en las investigaciones comentadas. Parece que orientar las experiencias hacia la justicia social implica superar un enfoque asistencialista y cultivar unas relaciones auténticas entre todos los agentes del ApS que toman conciencia de su poder y privilegios.

Teniendo en cuenta estos supuestos, ¿sabemos si las experiencias de ApS se orientan hacia la justicia social?, ¿qué investigaciones existen al respecto? En el siguiente apartado realizamos un análisis para determinar de qué manera esta tesis contribuye a formular claves que orienten el ApS hacia la justicia social.

Justificación

Existen ya muchas investigaciones que demuestran el valor añadido que estas prácticas pedagógicas ofrecen a los estudiantes, desde competencias profesionales propias de cada disciplina como otras competencias blandas y de responsabilidad social necesarias en esta sociedad global; pero pocas se centran en la pata del “servicio” y su contribución a las comunidades (Redondo Corcobado & Fuentes Gómez-Calcerrada, 2020; Gómez-Estern, Lozano, & Gutierrez, 2014) En menor medida también existen investigaciones centradas en la institucionalización del ApS (Furco, 2011) y en los cambios que se dan sobre el profesorado (Espinosa Zárate, Font, & de Arriba Rivas, 2023). Sin embargo, el ApS tiene una función social con la educación por la justicia desde el ámbito académico y también tiene una labor de contribución social desde el servicio solidario. ¿Tiene el mismo impacto en lo académico que en lo social? Dada la escasez de investigaciones centradas en la pata del “servicio”, se podría deducir que no se conoce si existe impacto o no ¿De qué manera sería mejor analizar dicho impacto?

Puesto que el ApS va dirigido a promover un cambio social desde un servicio solidario, nos preguntamos, ¿qué piensan las entidades sociales del cambio que se promueve desde el ApS? Después de una revisión sistemática de la temática, se concluyó que existen muy pocos artículos que se centran en el análisis del impacto sobre las comunidades y aún menos desde la perspectiva de las entidades (Ver anexo 2).

Las experiencias de ApS requieren de un compromiso de las instituciones educativas y docentes con las comunidades, precisamente para garantizar un enfoque crítico de la justicia social y del ApS. Ya existen algunas evidencias empíricas que prueban la importancia de prestar atención a este vértice de los programas de ApS, como se ha abordado en el apartado anterior; sin embargo, todavía existen pocas investigaciones que incorporen la opinión de las entidades sociales sobre la contribución social del ApS.

En esta investigación se pretende analizar de qué manera el ApS puede contribuir a la justicia social, desde la óptica de las entidades sociales. Resulta relevante poner la atención en la perspectiva de las entidades sociales porque existen menos investigaciones que evalúen directamente las actividades desde este ámbito; aun siendo estas expertas referentes en la promoción de la justicia social. Como se ha visto anteriormente, las prácticas de acción social pueden enmarcarse en diferentes conceptualizaciones de justicia social, por lo que es importante elegir aquellas prácticas que se ajusten en un enfoque crítico y global de la justicia; puesto que se consideran más actualizadas y conectadas con la realidad de hoy en día.

Como esta tesis se centra en las voces de las entidades sociales, se considera que una metodología cualitativa se ajusta mejor para identificar dichas opiniones. Además, la justicia social es un concepto complejo que requiere un método cualitativo que dé rigurosidad y confianza, como así lo hace la teoría fundamentada, que se explicará más adelante. No obstante, en los estudios cualitativos, la selección de las experiencias a estudiar cobrar mucha importancia porque pueden determinar la calidad del resultado. Por ello, a la hora de analizar la contribución social del ApS desde la óptica de las entidades, es necesario plantearnos las siguientes cuestiones:

- En lo que se refiere a la *justicia social*, es necesario buscar prácticas educativas que promuevan la justicia social y la dignidad humana. En ese sentido, además de promover el enfoque de capacidades desarrollado por Sen y Nussbaum; hoy en día se hace necesario también complementar este enfoque con miradas de otras partes del mundo, que ofrezcan un enfoque crítico y poscolonialista. Lejos de promover una justicia que sea conceptualizada sólo desde Europa, se quiere poner énfasis en la desigualdad de poder y de privilegios en la sociedad imperante; sobre todo desde la óptica de los más vulnerables.
- En el ámbito de la *educación*, debiendo ser una práctica que promueva la justicia y lo haga conectada con la realidad local y con el compromiso global por la justicia; se hace necesario que la comunidad educativa reconozca la función social de la educación para la transformación social y demuestre un compromiso institucional con la promoción de la justicia. Las experiencias de educación para el desarrollo tienen similitudes con las experiencias de ApS y pueden ser un referente, como así se presentó en esta comunicación (Anexo 3).

- Los programas de ApS deben orientarse hacia la justicia social cuando incorporan un *enfoque crítico, poscolonialista* y anclado en la función social de la comunidad educativa donde se inserta. En este sentido, aunque se ha desarrollado ya el concepto de ApS crítico, existen pocas investigaciones que ahonden en la experiencia práctica de su aplicación y además lo haga desde lo que piensan las entidades sociales. Esta investigación por tanto trata de dar luz a la conceptualización práctica del *critical service-learning* desde la experiencia profesional de las entidades sociales.

Puesto que gran parte de las investigaciones sobre ApS se han orientado desde la experiencia educativa, en esta ocasión el aporte novedoso de esta investigación se centra en la experiencia de las entidades sociales. Se hace necesario aplicar una metodología cualitativa porque la investigación se centra en experiencias prácticas, buscando encontrar referentes, orientaciones, indicadores, en ellas. Desconocemos de qué manera podría el ApS contribuir hacia la justicia social y por eso acudimos a la profesionalidad de las entidades para estudiar de qué manera lo hacen ellas. Al buscar los significantes y significados de la justicia social en la aplicación práctica de las entidades, aplicamos una metodología basada en la teoría fundamentada desde un enfoque constructivista (esta será desarrollada más adelante).

Para abordar la complejidad del trabajo social que realizan las entidades, y, en consecuencia, el aporte social que puede esperarse del ApS, se ha diseñado una investigación centrada en diversas experiencias de acción social. Estas experiencias, de distinta naturaleza, se vinculan con la función social de la educación en la promoción de la justicia social desde un enfoque crítico. Para garantizar la coherencia del estudio, se ha aplicado la misma metodología y los mismos instrumentos de análisis en todos los casos.

Se han identificado tres prácticas sociales empíricas que responden y aplican el marco teórico presentado y que responden al objetivo principal de esta tesis. A continuación, se explica más detalladamente la concepción teórica que respalda cada una de las experiencias prácticas elegidas y que las hace convenientes para este estudio:

- El proyecto socioeducativo “Actúa con cuidados” de la Fundación InteRed que aplica un enfoque crítico poniendo en el centro los cuidados como elemento central para promover una vida que merezca la pena ser vivida. Es un proyecto que se desarrolla en el sur de España, ofreciendo un panorama más regional de aplicación,

vinculado también al compromiso global de la justicia. Esta es una experiencia desarrollada enteramente por una entidad social pero aplicada en el ámbito educativo.

- La Compañía de Jesús, que opera a nivel global, toma la justicia social como eje vertebrador de todas sus actividades del ámbito social (a través de las entidades sociales) y en el sector educativo (a través de los centros educativos). En este caso contaremos con la experiencia de entidades sociales jesuitas y una institución universitaria jesuita.

A continuación, se profundiza en los marcos que orientan cada una de las experiencias y la conveniencia de incorporarlas en esta tesis.

2.1. Ciudadanía global desde el enfoque de cuidados

La Fundación InteRed define la Educación para la ciudadanía global (EpDCG) como: “proceso socioeducativo continuado que promueve una ciudadanía global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente” (InteRed, 2011). La ciudadanía global se desarrolla al mismo tiempo en su dimensión individual y social y se empeña en la búsqueda de una vida feliz para la persona desde la garantía de los derechos humanos y, a la vez, contribuye al fortalecimiento de un modo de vida social, justo, participativo y democrático (InteRed, 2019). El proyecto socioeducativo incorpora el enfoque de cuidados, con la aportación de corrientes como el ecofeminismo y la ética de los cuidados.

El sistema capitalista hegemónico apoya la idea del ser humano independiente y autónomo; el ‘homo economicus’ es aquel que brota cada día en su puesto de trabajo: alimentado, lavado, descansado y libre de toda responsabilidad de mantenimiento del hogar y de las personas que viven en él (Pérez Orozco, 2014; Carrasco et al., 2011). Sin embargo, ante ese ser humano independiente y autónomo, las feministas afirman que ningún bebé podría haber sobrevivido para llegar a ser ese ‘homo economicus’ (Comins Mingol, 2015). La vida humana se mantiene gracias a redes de cuidados que nos alimentan en la infancia y nos apoyan en la vejez (Herrero, 2012).

Para conseguir un desarrollo global, es necesario garantizar las capacidades humanas individuales, sin que éstas afecten el desarrollo de capacidades internas de otras personas o se realicen a costa de otras. Pasar desde el individuo al colectivo es pasar también desde lo privado a lo público. “Las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar, a las personas individuales, y sólo luego, en sentido derivado, a los colectivos” (Nussbaum, 2012).

El elemento de universalidad, que contiene la ética del cuidado y la EpDCG; implica que toda la gente, en todas partes, quiere recibir cuidados (Noddings, 2012). Cada persona es merecedora de respeto y de reconocimiento. No se deben mirar totalidades o globalidades, sino a cada una de las personas. Sería equivocado promover el bien para una sociedad entendida como un todo orgánico si eso no se traduce en el bien para cada una de las personas de esa sociedad (Nussbaum, 2012).

La ética de cuidados se asoció, en primer lugar, al análisis crítico que realizó Gilligan a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg en su libro; donde se concluye que existe una diferenciación significativa en cómo los hombres y las mujeres se relacionan con la moralidad y la ética; como consecuencia de una escala de valores éticos diferenciada entre mujeres (cuidado y responsabilidad de los otros) y hombres (derechos básicos individuales y estableciendo jerarquía de valores entre lo que es bueno y lo que es malo) (Gilligan, 1982).

La ética del cuidado no pretende revalorizar los estereotipos femeninos. La ética del cuidado ha de ser compatible con la moralidad de la justicia: reciprocidad o equidad entre las agentes y, a la vez, preocupación por el bienestar de los demás. Victoria Camps (2011) resume las características de la ética del cuidado en contraposición a la ética de la justicia de la siguiente manera:

1. Se trata de una ética relacional, donde lo que importa más que el deber es la relación con las personas
2. No se limita a concebir la ley, sino que le interesa su aplicación situacional
3. Considera que la racionalidad debe mezclarse con la emotividad
4. Se centra en la implicación y compromiso directo y casi personal con los otros
5. Añade un enfoque particularizado al enfoque abstracto y general de la ética de la justicia

La ética del cuidado ha supuesto un cambio de paradigma en las ciencias humanas y sociales en virtud del cual se pone en valor y se reconoce la importancia de las relaciones, las emociones y la empatía. La ética del cuidado apela a la transformación de la sociedad, la política, las leyes, la actividad económica, la familia y las relaciones personales más allá de las asunciones del patriarcado (Comins Mingol, 2015).

Las emociones y los cuidados se les ha asignado socialmente a las mujeres por su rol social; pero no es una cuestión biológica que no existe en la experiencia de los hombres. La ética del cuidado nos presenta una nueva perspectiva, frente a las asunciones clásicas del ser humano, relacionadas, en primer lugar, con la concepción negativa del ser humano y en segundo lugar con la idea del individuo autónomo.

Desde la concepción negativa del ser humano, se reconoce los individuos como seres egoístas en búsqueda competitiva y permanente del poder, y las feministas afirman que ningún bebé hubiera sobrevivido sin sus cuidadores; en contraposición a la concepción del individuo racional autónomo en búsqueda de leyes abstractas y universales para todas las personas del mundo (Rodríguez, 2015)

Desde el punto de vista teórico se necesita un equilibrio entre los dos principios (justicia y cuidado) y desde el punto de vista práctico, es importante que el género ya no sea un criterio a la hora de atribuir responsabilidades. Los cuidados informales han de ser repartidos de modo justo. (Puleo, 2011). Las mujeres están en proceso de desarrollo de capacidades internas, en su gran mayoría a través de un reconocimiento interno de ellas. Sin embargo, nos queda un paso más, que va desde lo individual a lo colectivo; donde existe un reconocimiento colectivo de esas capacidades internas que forman parte de las riquezas de la ciudadanía global.

La forma en la que la Fundación InteRed orienta sus prácticas socioeducativas encaja con el análisis crítico de justicia que se ha planteado anteriormente. Dentro de un contexto socioeducativo del Sur de España resulta interesante que se centre en la problemática de la igualdad de género, empleando los cuidados como un elemento cuestionador de la estructura socioeconómica y cultural de la región. Además, es un programa que se inserta en los centros educativos de Andalucía, por lo que trata de promover la justicia social en el ámbito educativo. Este estudio resulta interesante para reconocer cómo las entidades inciden en algunos elementos claves para promover la justicia social con un enfoque crítico (en este caso desde los cuidados) en el ámbito educativo.

2.2. Justicia social en la Compañía de Jesús

Existe una larga trayectoria de la Compañía de Jesús en su contribución a la justicia social desde su fundación (Sepulveda, 2018) y, en las últimas décadas la Compañía ha tenido una atención especial que se concreta en las Congregaciones Generales desde el año 1975 (Tabla 1). Aunque este acercamiento a la justicia social siempre estuvo vinculado a la espiritualidad de Ignacio de Loyola, no será hasta la Congregación General 32 (1974-1975) donde se hizo evidente, con la declaración expresa del Padre P. Arrupe, el vínculo indisoluble entre el “servicio de la fe” y la “promoción de la justicia” (Compañía de Jesús, 1975). La apertura al mundo de la Iglesia Católica a partir del Concilio Vaticano II, el contexto socioeconómico, cultural y religioso del momento y el compromiso del Padre Pedro Arrupe incidió fuertemente en que la Compañía entendiera, pese a las muchas críticas, que “la misión de la Compañía de Jesús hoy es el servicio de la fe, del que la promoción de la justicia constituye una exigencia absoluta” (Compañía de Jesús, 1975). Y aunque parecería que, a primera vista, en este primer documento se expresa con más contundencia que en congregaciones posteriores, lo cierto es que aquí se hace especialmente explícito al señalar las consecuencias de la lucha por la justicia social: “no se trabajará la promoción de la justicia sin que paguemos un precio” (Pico, 2017). Como ejemplo, en esa misma época, se fundó el Servicio Jesuita a Refugiados (SJR) por el Padre P. Arrupe, que refleja su interés por estar más cerca de los que padecen situaciones de pobreza y marginalidad, y como llamamiento también a los jesuitas para que compartan vida con estas personas y aprendan de su cultura y experiencias. Esta forma de compasión y comprensión con la pobreza en las fronteras ha continuado hasta nuestros días, desde el SJR y desde el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM).

También se vio influenciada por el concepto de desarrollo integral del ser humano, acuñado por el Papa Pablo VI en la Encíclica *Populorum Progressio* (1967), donde el desarrollo no se concebía solo como crecimiento económico, sino que también debía promover el desarrollo humano integral (Sepulveda, 2024).

Tabla 1. Listado de documentos de referencia de la Compañía de Jesús

Documento de referencia	Año de publicación	Título
CG 32	1973	“servicio de la fe” y la “promoción de la justicia”

Justificación

CG 33	1983	“opción preferencial por los pobres para luchar por la justicia”
CG 34	1995	“justicia, cultura y diálogo” Integración de la fe con la justicia
CG 35	2008	“reconciliación y nuevas fronteras”
CG 36	2016	“reconciliación y justicia”

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, la Congregación General 32 es primordial para entender el concepto de justicia social, donde el compromiso en la Compañía no sólo se vincula a las actividades sociales; sino que debe informar a todo lo que los jesuitas viven y hacen: las comunidades, las actividades y las instituciones. Posteriormente, en la Congregación General 33 (Compañía de Jesús, 1983) se reafirma lo dicho en la Congregación General 32 y se vincula con la opción por los pobres, donde no quiere limitarse a “curar heridas” sino que quiere contribuir a que se den las condiciones idóneas para una vida digna. Esta propuesta se debe realizar y vivir desde una cercanía efectiva y afectiva con los pobres: ayudar al más necesitado supone bajar, acercarse y comprender las vivencias y asumir sus perspectivas, acercarse a los campos de batalla donde se luchaba realmente por la justicia (Romero Rodríguez, 1995).

En esta nueva etapa de la Compañía de Jesús, la Teología de la Liberación y la educación popular de Paulo Freire influyeron en la construcción de las instituciones y sus formas de trabajar. De hecho, uno de los conceptos centrales de la teología de la liberación es la opción preferencial por los pobres, desde una óptica de colaborar en su liberación (Poggi, 2022). En el caso de la educación popular, el modelo pedagógico se construyó desde la realidad popular e incorporaba el proceso de “concientización” que comenzaba con la experiencia de la realidad, de los pobres y de los excluidos (Freire, 1990). Ellacuría fue uno de los jesuitas que repensó la misión de las instituciones de la Compañía de Jesús, en línea con los postulados de Paulo Freire y los teólogos de la liberación (Poggi, 2022).

En el decreto 3 de la Congregación General 34 (Compañía de Jesús, 1995) se desarrollan las conexiones entre: fe, justicia y cultura; donde el diálogo con la cultura cobra un lugar importante para entender e integrar otras formas de vivir, otras culturas e incluso otras

religiones. Los jesuitas se abren a dialogar² con todos aquellos que quieran contribuir a la justicia social y lo hacen en diálogo también con los excluidos para entender su realidad de exclusión. Se considera que la lucha por la justicia tiene un carácter progresivo e histórico, puesto que debe afrontar las necesidades, siempre cambiantes, de los pueblos, las culturas y los tiempos específicos. Se reconoce la interdependencia de toda la humanidad en la herencia común, la necesidad de un equilibrio ecológico, la obligatoriedad de cambiar las estructuras socioeconómicas y actitudes culturales para que se dé una real transformación social; y se nombra, por primera vez, la necesidad de construir comunidades de solidaridad hacia los excluidos. Las caras de la pobreza se reconocen en diferentes rincones del mundo: marginación en África, las ruinas por la guerra en la Europa del Este, la situación de los pueblos indígenas, los refugiados en todo el mundo y todos aquellos excluidos que no se benefician de los avances y progreso de la sociedad. Se reconoce la interdisciplinariedad que caracteriza la exclusión, reconociendo que pertenecer al mundo de los excluidos no es por falta de lo esencial para vivir, sino también por pertenecer a determinados grupos sociales (ser indígena, africano, mujer o refugiado) que representan una cultura minoritaria o marginada.

Como hemos señalado más arriba, Ignacio Ellacuría fue un referente fundamental en la reflexión crítica sobre la historización de los derechos humanos, desde su experiencia de contacto con la realidad de los marginados y pobres. Ellacuría afirma que los derechos humanos deben ser cuestionados bajo 3 planos: sobre lo que sabemos que es verdadero o falso (problema epistemológico), sobre lo que consideramos justo e injusto (problema ético) y sobre lo que tiene que ser ajustado o desajustado, en definitiva, regulado (problema práctico o político) (Senent, 2012). El pensamiento de Ellacuría plantea a la sociedad, a la filosofía, a las ciencias sociales y jurídicas del Norte Global la necesidad de dar un giro copernicano, un cambio de dirección: del individualismo a la comunidad; de la civilización de la riqueza a la cultura de la austeridad; de la retórica de los derechos humanos a la defensa de los derechos de los pueblos oprimidos, etc. (Tamayo, 2021)

En la Congregación General 35 (Compañía de Jesús, 2008) el análisis sobre la justicia social está determinado por los efectos de una globalización imparable. El mundo vive entre realidades paradójicas: donde se vive en una cultura de autonomía y el presente, pero hay una necesidad por construir un futuro en solidaridad; existen mejores medios de

² Dialogar con los hombres y mujeres de buena voluntad es un llamado que surge en la encíclica *Pacem in Terris* (1963), del papa Juan XXIII.

comunicación, pero experimentamos soledad y exclusión; unos se benefician más de la globalización y el estatus económico, pero se acrecienta la brecha con los pobres y marginados; el mundo es más transnacional, pero necesita afirmar sus identidades particulares y locales. Ante este contexto, los jesuitas apuestan por la reconciliación con la intención de tender puentes entre ricos y pobres y mirar el mundo desde la perspectiva de los pobres y marginados, actuando con ellos y a su favor.

Por último, la Congregación General 36 (Compañía de Jesús, 2016) está muy influenciada por el Papa Francisco y su afirmación de que “no hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socioambiental” (Francisco, 2015) . En este documento recobra importancia el diálogo interreligioso y la reconciliación; por la necesidad de instaurar la justicia en las relaciones humanas y las instituciones familiares, sociales, económicas y políticas. Es necesario, además, realizar un profundo análisis social y antropológico-cultural con sensibilidad ético-filosófica.

La conceptualización de la justicia social en la Compañía de Jesús ha ido de la mano del desarrollo de corrientes de pensamiento reformuladas y actualizadas, conforme el mundo se ha ido transformando. La Compañía de Jesús ha caminado de forma paralela a todas esas corrientes retroalimentándose y aportando nuevos enfoques, acciones y análisis que resultan útiles para entender la justicia y la práctica sociales. La larga trayectoria que han tenido las entidades sociales en la Compañía de Jesús supone un referente clave de análisis para entender de qué manera esta concepción de la justicia social se aterriza en prácticas y acciones sociales.

La compañía de Jesús también ha demostrado tener un compromiso con la justicia en el ámbito educativo, que se abordará en el siguiente apartado.

2.3. La justicia en el ámbito educativo de la Compañía de Jesús

La compañía de Jesús tiene un conglomerado de centros educativos que llegan hasta el nivel universitario y están por todo el mundo. A nivel global, la Compañía de Jesús cuenta con 2.899 centros educativos de enseñanza no universitaria y alrededor de 200 instituciones de educación superior, integradas en su red educativa internacional (Compañía de Jesús, 2025; International Association of Jesuit Universities, 2024)

El compromiso de la compañía con la educación ha existido desde sus inicios, y ha ido de la mano del concepto de justicia social en la Compañía. Desde el Concilio del Vaticano II se experimenta un nuevo y profundo desafío que exige una nueva forma de humanismo cristiano, con especial énfasis en lo social. El mundo está ‘roto en pedazos’ y cargado de sufrimiento humano, por lo que la educación tiene que orientarse hacia la formación de hombres y mujeres para los demás, personas competentes, concienciadas y sensibles al compromiso (Kolvenbach P. P.-H., 2008).

El compromiso por la justicia aún hoy en día forma parte de la preocupación de una universidad jesuita, como así el jesuita P. Kolvenbach lo ha demostrado en varios discursos. De un lado, con la introducción del paradigma Ledesma-Kolvenbach en el ámbito universitario, donde el término “iustitia” pone el acento en todo lo que debe hacerse para construir unas estructuras sociales, económicas y políticas, que sean justas y defiendan la humanidad común. Así, una universidad jesuita debería conseguir transformar a sus estudiantes en mujeres y hombres *para* los demás, pero también, y mucho más en nuestros días, en mujeres y hombres *con* los demás (Kolvenbach, 2007). Y de otro lado, introduce el término “justicia sustantiva”, como aquella que produce cambios de actitudes y de estructuras que se precisan para eliminar las injusticias, que se debe fomentar en el alumnado pero que también requiere del rol del profesorado y del compromiso identitario de las instituciones hacia ese fin (Kolvenbach, 2000).

Según Ignacio Ellacuría, la universidad tiene un impacto en la realidad social, por lo que debe ser orientada en una determinada dirección y eso le da una función social en sí misma (Ibáñez Ruiz del Portal, 2021). La universidad, inmersa en su realidad, se pregunta qué puede hacer por ella universitariamente y genera un quehacer ético, puesto que se trata de orientar su fuerza y su ejercicio de racionalidad intelectual hacia un cambio social, sobre la libertad, la justicia y la verdad (Ellacuría, 1999). La pedagogía ignaciana, caracterizada por un discernimiento entre lo más útil del pensar, investigar, enseñar y relacionarse con la sociedad, busca encontrar el mejor servicio a la transformación de la sociedad y la humanización de la historia (Sosa, 2018). La orientación central de una escuela jesuita es la educación para la justicia, anclada en un pensamiento riguroso y crítico. La educación para la justicia comprende tres aspectos distintos, en el contexto educativo: (Compañía de Jesús, 1986)

- a. *Tratamiento de los problemas de la justicia en el programa de estudios.* Se ofrece al alumnado una formación intelectual, moral y espiritual, que los capacite para

asumir compromisos de servicio y se conviertan en agentes de cambio. Junto con un análisis crítico de la sociedad.

- b. *Las líneas de acción y los programas dan un testimonio concreto de la fe que realiza la justicia:* a la vez que se manifiestan en contra de los valores de la sociedad de consumo. Se hace desde un análisis social de la realidad en la que vive para orientar sus líneas de acción y directrices institucionales hacia la promoción de los derechos humanos y la dignidad humana
- c. *No hay auténtica conversión a la justicia, si faltan obras de justicia.* Las relaciones interpersonales dentro de la escuela quieren poner de manifiesto una preocupación por la justicia y por la caridad, ofreciendo oportunidades de contacto real con el mundo de la injusticia. El plan de estudios incorpora una reflexión basada en un contacto efectivo con las dimensiones estructurales de la injusticia.

Todas estas características hacen de las universidades jesuitas, instituciones comprometidas con la promoción de la justicia.

2.3.1. La red de universidades jesuitas en Latinoamérica (AUSJAL)

En Latinoamérica las universidades jesuitas trabajan en red (AUSJAL) con la misión de “propiciar la formación integral y la producción y transferencia de conocimiento de manera innovadora y con sentido de transformación social” (AUSJAL, 2026). En un discurso de Arturo Sosa en la Universidad Católica de Córdoba, se reafirmó en este compromiso social, afirmando que, aunque existe un fenómeno global de transformación de la educación universitaria en un producto más del mercado; la calidad de la enseñanza no debe dejar de lado su compromiso por formar ciudadanos comprometidos en la transformación social y en la búsqueda del Bien Común. Por tanto, las instituciones educativas deben ir a contracorriente de las tendencias que instrumentalizan la educación para alentar proyectos que refuerzan el actual, injusto e inhumano, orden mundial (Sosa, 2018).

Específicamente, la Universidad Católica de Córdoba concreta en las políticas institucionales que regulan su vínculo con su entorno y la comunidad, que la proyección social es “proceso de participación sistemática y activa de la Universidad en el desarrollo humano sustentable de la comunidad de la que forma parte, propiciando la co-producción entre distintos actores y saberes hacia un conocimiento de la calidad; a fin de promover

el progreso, crear capital social, vincular la educación de los estudiantes con la realidad exterior, y funcionar de interlocutor en la solución de problemas”.

Las experiencias de responsabilidad social con vinculación curricular, que la mayor parte de las carreras de la Universidad Católica de Córdoba tiene como condición de egreso, son una ocasión de crecimiento personal y grupal que tienen su fruto en la sociedad (Sosa, 2018).

La universidad jesuita se concibe con la voluntad de formar un ser humano capaz de sentirse miembro de la humanidad porque se ha hecho consciente críticamente de su propia cultura (inculturación), es capaz de reconocer gozosamente la de otros seres humanos (multiculturalidad) y relacionarse con otros, enriqueciéndose de la variedad de la cual su propia cultura forma parte (interculturalidad) (Nicolás, 2011). Por eso, las universidades que responden a un modo de proceder ignaciano incorporan lo local y lo global, en lo multidisciplinario y en lo complejo de la realidad mundial (Sosa, 2018).

Por último, la forma en la que se identifica la función social de las Universidades en la Compañía de Jesús resulta un referente clave para saber de qué manera aterrizar las experiencias de ApS con un enfoque crítico de la justicia social. La Universidad Católica de Córdoba, por su larga trayectoria en proyectos de ApS y por incorporar otras miradas de otras partes del mundo, da garantía de que la investigación no se guíe únicamente por experiencia europeas.

Esta tesis aborda un análisis del ApS novedoso, original y poco explorado. Conocer la contribución social del ApS es fundamental porque el componente del servicio solidario es el elemento diferenciador de esta metodología con respecto a otras. Además, hacerlo desde la óptica de las entidades sociales ofrece unos resultados fiables, teniendo en cuenta que las prácticas sociales elegidas se ajustan a los criterios impuestos. En el siguiente apartado se desglosan los objetivos de esta investigación.

Objetivos e hipótesis de la investigación

Esta tesis trata de construir un instrumento que oriente los programas de ApS hacia la promoción de la justicia social desde un enfoque crítico, incorporando las voces de las entidades sociales, por ser expertas referentes en la implementación de proyectos socioeducativos de justicia social. Con la idea de ahondar en la puesta en práctica de este tipo de proyectos socioeducativos, esta investigación no va a analizar sólo experiencias de ApS, sino la práctica de la acción social desde diferentes prismas: desde el proyecto socioeducativo de una entidad concreta, desde las experiencias de acción social generales de un conjunto de entidades sociales y, por último, desde la experiencia de programas de ApS estables en el ámbito universitario.

3.1. Objetivo general

Esta investigación tiene el objetivo de construir un instrumento que oriente los programas de ApS hacia la promoción de la justicia social desde un enfoque crítico, empleando un análisis cualitativo de la experiencia de acción social de entidades sociales con una larga trayectoria profesional en este ámbito.

3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos tratan de establecer diferentes pasos para la consecución del objetivo general, y lo hace de la siguiente manera (Figura 1):

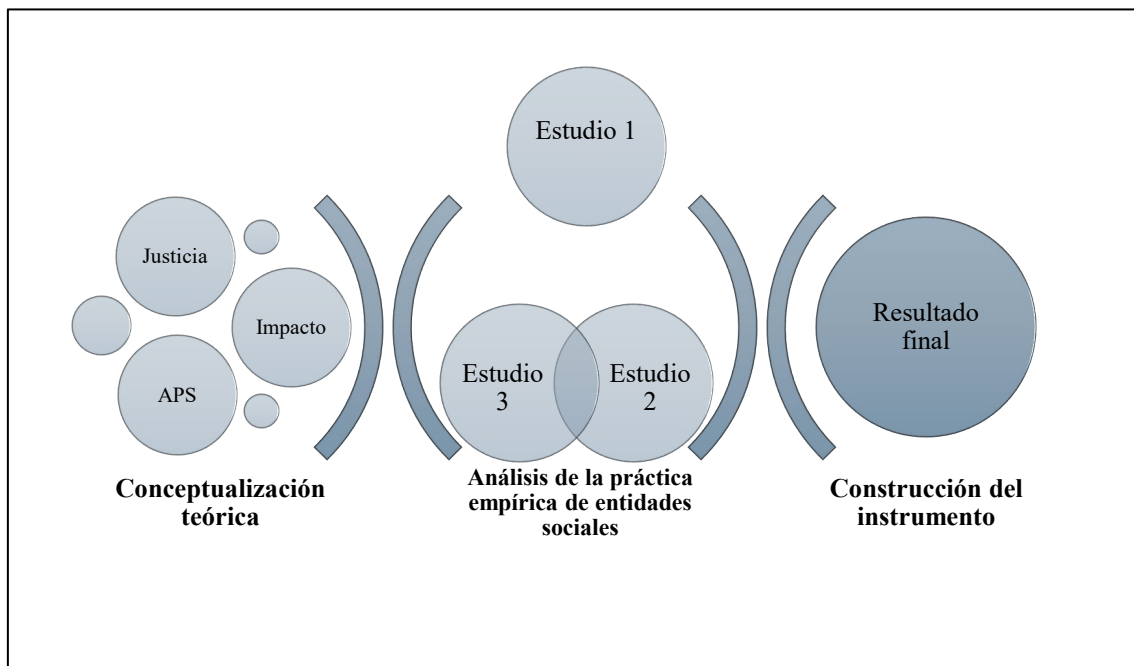
O.E.1. Analizar la literatura científica producida para definir una ciudadanía global crítica y el marco de justicia global en las universidades jesuitas.

O.E.2. Aplicar una investigación cualitativa sobre un programa socioeducativo de ciudadanía global enfocado desde los cuidados para identificar elementos claves que deben orientar los programas socioeducativos que promueven la justicia social (estudio 1).

O.E.3. Aplicar una investigación cualitativa para analizar las prácticas de acción social de entidades sociales jesuitas de prestigio, para identificar elementos claves que orienten sus programas hacia la promoción de la justicia social (estudio 2)

O.E.4. Aplicar una investigación cualitativa sobre programas estables de ApS en una universidad de referencia que aplica un enfoque crítico para identificar elementos claves que orienten sus programas hacia la promoción de la justicia social (estudio 3)

Figura 1. Definición de los objetivos específicos



Fuente: Elaboración propia

3.3. Hipótesis

Esta investigación emplea una metodología basada en teoría fundamentada, lo que supone que no parte de hipótesis que quiera contrastar en la realidad, sino que analiza los datos con la intención de buscar significados desde la práctica social. No obstante, con la idea de entender el punto de partida desde el que se parte, se desglosan los siguientes supuestos:

H.1. La metodología de ApS contribuye a promocionar un enfoque crítico de la ciudadanía global, más conectada con la justicia social y los derechos humanos.

Objetivos e hipótesis de la investigación

H2. Las experiencias de las entidades sociales en su trabajo de acción social han avanzado en la identificación de los elementos orientadores de programas que promueven la justicia social desde un enfoque crítico.

H.3. Consideramos que un instrumento que oriente el ApS hacia la justicia social, contribuiría a mejorar la calidad de los programas de ApS y la función social de las universidades.



Tesis depositada en la Universidad Loyola

Sevilla, 2026

