

**APRENDIZAJE-SERVICIO COMO INSTRUMENTO DE  
CONCIENTIZACIÓN CIUDADANA EN GEOGRAFÍA E HISTORIA.  
UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**SERVICE-LEARNING AS AN INSTRUMENT OF CITIZEN  
AWARENESS IN GEOGRAPHY AND HISTORY. AN EXPERIENCE  
IN SECONDARY EDUCATION**

**Alfonso Fernández-Arroyo López-Manzanares<sup>(1)</sup>; Sonia Morales Cano<sup>(2)</sup>**

(1) *Universidad Autónoma de Madrid (España)*; (2) *Universidad de  
Castilla-La Mancha (España)*

**E-mail:** alfonso.fernandez-arroyo@uam.es<sup>(1)</sup>; sonia.mcano@uclm.es<sup>(2)</sup>

**ID. ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8004-0878><sup>(1)</sup>;  
<https://orcid.org/0000-0002-5437-4820><sup>(2)</sup>

---

**Recibido:** 02/06/2023

**Aceptado:** 23/06/2023

**Publicado:** 03/07/2023

**RESUMEN**

El aprendizaje-servicio (ApS) se ha integrado en los procesos enseñanza-aprendizaje a todos los niveles. Su aplicación, acercándose a la realidad sin tamices, contrasta con lo equidistante de una educación neutra, al margen de toda ideología. No obstante, este oxímoron conlleva un aprendizaje limitante para repensar nuestras creencias personales, que son a su vez las carencias sociales de nuestro tiempo. Particularmente, cuando la innovación se promueve con aprendizaje-servicio y enfoque geográfico se posibilita que desde lo local se reconozca la perversidad manifiesta en la globalización. Este es el objetivo del proyecto de sensibilización desarrollado: reformular el sentido de la educación. ¿El servicio? Dar voz a quién se le oprime. Sin necesidad de eludir el currículo establecido, a través del método epistémico, o método humano, queda demostrado el potencial de la escuela para

*Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso; Morales Cano, Sonia (2023). Aprendizaje-Servicio como instrumento de concientización ciudadana en Geografía e Historia. Una experiencia en Educación Secundaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 21, 2023, 293-316. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28357>*

sensibilizar sobre problemáticas sociales, actuando en este caso desde el entorno más inmediato en la opinión pública, a nivel comunitario y social, en concreto, sobre la cuestión migratoria.

**Palabras clave:**

aprendizaje social y emocional; cambio social; ciudadanía; desarrollo moral; pedagogía

**ABSTRACT**

Service-learning (SL) has been integrated into teaching-learning processes at all levels. Its application, approaching reality without sieves, contrasts with an equidistant neutral education, outside all ideology. However, this oxymoron entails limiting learning to reconsider our personal beliefs, which are the representation of the social deficiencies of our time. Particularly, when innovation is promoted with service-learning and a geographical focus, it is possible for the local to recognize the manifest perversity of globalization. This is the objective of the sensitization project developed: to reformulate the objectives of education. The service? Give a voice to the oppressed. Without the need to avoid the established curriculum, through the epistemic method, or human method, the potential of school to raise awareness about social problems is demonstrated, in this case, acting from the most immediate environment in public opinion, at the community and social level, specifically on the migratory issue.

**Keywords:**

citizenship; moral development; pedagogy; social and emotional learning; social change

**Introducción**

Inmersos en un nuevo paradigma educativo, en el que aumenta la preocupación por un aprendizaje social y emocional (SEL, según sus siglas en inglés) para formar a futuros ciudadanos en prácticas colectivas que inciden directamente en la producción de su espacio y sociedad, profundizar en el sentido transformador de la escuela e incidir en la capacidad de cambio social de una pedagogía de la esperanza conlleva abordar cuestiones con un trasfondo

*Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso; Morales Cano, Sonia (2023). Aprendizaje-Servicio como instrumento de concientización ciudadana en Geografía e Historia. Una experiencia en Educación Secundaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 21, 2023, 293-316. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28357>*

político y ético, sin tratar de abandonar el marco institucional y legislativo de la Educación (Muñoz, Rodríguez & Fernández-Arroyo, 2023).

En este sentido, frente al conservadurismo que tradicionalmente ha predominado en la escuela, sobre todo en contextos rurales y periféricos, particularmente en el estado español, cabe apostar por la innovación docente, pues ello significa mucho más que una parte del ejercicio profesional educativo: implica replantear que enseñamos y como lo enseñamos, así como la intencionalidad de seleccionar lo que debe permanecer oculto y lo que no. Innovar, por tanto, es invocar una necesidad ética, en ningún caso neutral o carente de moralidad: “la verdadera innovación evita el cambiar por cambiar y busca *el cambio* [énfasis añadido], la consolidación de nuevas situaciones” (Abal, 2015, p. 12).

A tal fin, innovar requiere investigar, profundizar en los fundamentos teóricos posibilitadores de un pensamiento crítico y reflexivo con voluntad de cambio para su traslación a la práctica docente; precisa valorar un contexto de intervención para trascender los límites de la disciplina o área de conocimiento desde el que se promueve la renovación pedagógica del proceso enseñanza-aprendizaje. En el caso de las ciencias sociales, innovación e investigación destacan como procesos clave para dar respuesta a problemas y situaciones reales (Rodríguez, 2012).

Concretamente, en el campo de la Geografía y la Historia, así como particularmente en el ámbito de la educación, la conexión entre contenidos temáticos y problemáticas socioespaciales se hace evidente, posibilitando el desarrollo de habilidades discriminadas con la búsqueda de competencias básicas exigidas en el currículo formal. Por ello, algunos autores reclaman disciplinas “con rostro humano” frente a aquellas que han preferido hacer primero y, luego, reflexionar sobre lo realizado, creyendo que este era el procedimiento correcto (Rodríguez, 2000). En este camino, obviar la parcialidad de fuerzas que deciden los temas a tratar nos hace cómplices de convertir la escuela en “escuela profesional” (García,

2005, p. 145), con vocación profesionalizante, incidiendo en esa “normalización de lo anormal” (Candela, 2018, p. 134).

Desde los principios platónicos hasta la configuración de los estados modernos y de su transformación con la globalización, la educación se ha instrumentalizado para reproducir la conciencia que afianzara las estructuras jerárquicas y el *statu quo*, neutralizando su potencial como “palanca de transformación social de primer orden” (Barreiro, 2010, p. 162). De ahí que el acto de educar y de educarse deba considerarse en estricto sentido un acto político, y no solo pedagógico, como advierte Paulo Freire (2017). Ante lo penetrante de esta influencia que afecta a todas las fibras del carácter y del espíritu, “lo que puede hacer la enseñanza consciente, deliberada, es a lo más liberar las capacidades así formadas por su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido” (Dewey, 1998, p. 27). Asumir el sentido social de la educación conlleva concebir la enseñanza como “acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación” (Freire, 2012, p. 43).

De esta forma, se fundamenta una pedagogía crítica capaz de superar la ideología autoritaria que oculta la posibilidad de una práctica educativa que no sea distante o indiferente a propósitos sociales y políticos. En base a los valores progresistas no determinados por el pragmatismo, “según el cual debemos adecuarnos a los hechos tal y como se están dando, como si no pudieran darse de otra forma” (Freire, 2012, p. 115), enseñar implica que los educandos se apropien de la significación profunda del contenido que se está enseñando. Y es en este contexto que el educador adquiere su función transformadora en la historia: “más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar. Entre otros ángulos, este es uno que distingue al educador o la

educadora progresista de su colega reaccionario” (Freire, 2017, p. 66-67).

Sobre el marco teórico esbozado, con el objetivo de despertar el espíritu crítico, la empatía y el respeto por la diferencia, durante el curso 2020/2021 se puso en práctica en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria en España, una actividad docente con voluntad innovadora, de cambio. Esta actividad ha trascendido implicando a la escuela, a la universidad y a plataformas sociales en la sensibilización de un problema de interés social, retomando el proyecto de innovación y transferencia al que se refiere este trabajo durante el curso académico 2022/2023, en ejecución. El eje vertebrador de este proyecto, en torno al tema de la movilidad forzada o involuntaria de desplazados y refugiados, es la adaptación del enfoque aprendizaje-servicio (ApS), con perspectiva social, en la educación reglada, pues como otros proyectos de diversa índole, se trata de conectar el aula con lo que hay fuera de ella, transitando del conocimiento a la acción.

Desarrollar la síntesis de los fundamentos teóricos, procesos y resultados obtenidos con este ejercicio es el objetivo del presente manuscrito, con resultados previamente contrastados con el mundo académico iberoamericano (Fernández-Arroyo, 2022). En nuestro caso, la asignatura de Geografía e Historia ha adquirido vitalidad al dotarse de utilidad social, movilizando representaciones previas y significativas para la toma de conciencia, recreando condiciones para una experiencia educativa positiva desde diferentes puntos de vista; respetando itinerarios educativos, pero fomentando la participación del alumnado, reforzamos el núcleo de una “ciudadanía territorial” conformado por esa “comunidad de aprendizaje” que accede desde la escuela a niveles más complejos e integrados de desarrollo cognitivo y moral (Claudino & Mendes, 2021).

## **Método**

El enfoque geográfico, como el histórico, destaca por su valor para fomentar la abstracción y el intercambio constante de

pensamientos con “los otros”, permitiendo de tal manera descentrar y asegurar la posibilidad de coordinar interiormente las relaciones que emanan de puntos de vista distintos (Piaget, 2009). En este sentido, la capacidad de pensar en lo posible, y no solo en lo fáctico, denota inteligencia, haciendo comprender mediante el trabajo de campo o la mirada histórico-artística de la ciudad, la concreción socioespacial de aspectos abstractos y conectados con otros momentos y lugares. Por ello, la Geografía y la Historia, en sentido amplio, rebosa potencial para acercarse a realidades ajenas y desconocidas, mejorando el proceso de “maduración” mediante la construcción de un “área de desarrollo potencial” favorable al desarrollo mental general (Vygotski, 1984). Nosotros pensamos que si ese acercamiento se produce desde un enfoque histórico-geográfico-social a situaciones de injusticia o desigualdad estaremos participando, además, en la construcción de un “área de desarrollo moral potencial” (Fernández-Arroyo, 2022).

De tal forma, el trabajo de análisis y de síntesis desempeñado en la investigación, con el objetivo de descomponer la realidad del proceso que se está deconstruyendo —análisis— para su posterior reconstrucción —síntesis—, pretende mostrar el camino hacia un modelo constructivo, pedagógico y ético, en la educación. En ese sentido, el método epistémico aquí desarrollado pretende analizar, o descomponer, la práctica educativa considerando sus elementos constitutivos, tratando de probar la eficacia del enfoque aprendizaje-servicio social (ApSS) en la escuela, pues sin esta descomposición no sería posible acceder al conocimiento profundo del hecho que se está deconstruyendo, discursivamente, al considerar la teoría —relativa al método aplicado— y la práctica —los resultados obtenidos— previa reconstrucción —análisis discursivo— o simbolización parcial de la experiencia adquirida.

La posibilidad de narrar lo ocurrido, transmitiendo los procesos y estrategias utilizadas, se instrumentaliza para acceder al conocimiento de aspectos novedosos, insospechados o no concebidos en la inmediatez de la experiencia. El propósito del método aplicado aquí, de carácter discursivo, es, además de

transmitir una forma de proceder, una prolongación del enfoque aplicado en la realidad; una simbolización de la experiencia docente para proseguir contrastando, dialéctica e intertextualmente, prácticas y experiencias disruptivas que emergen desde la educación formal, pues “las experiencias que el hombre vive en la relación con los otros y con el mundo circundante están en parte simbolizadas: incluso es imprescindible la mediación del lenguaje para que la mayoría de ellas puedan ser aprehendidas más allá de su realidad concreta e inmediata, lo que posibilita que el hombre interactúe, también, con las propiedades, las significaciones, los valores, las acciones y las relaciones de los objetos [y de los sujetos, se podría añadir] del mundo [y con el mundo]” (Lopera *et al.*, 2010).

El método analítico aplicado, por tanto, permite contrastar dialécticamente teoría y práctica, considerado así método científico en cuanto recrea el interés por examinar y exponer su validez, en referencia a la capacidad del enfoque ApSS para modificar la realidad a la que interpela; tratando de descubrir las cuestiones transteóricas a las que se remiten los postulados estructuralistas desde los que se entiende moralidad como “«adquisición» de principios morales autónomos”, centrados en la interacción social; todo ello fundamentado en el concepto clave de “justicia”, o de “comunidad justa”, acuñado por Laurence Kohlberg (1984), accediendo según él a un estadio de desarrollo “post-convencional” al que no siempre se llega por el mero hecho de ser adulto.

De acuerdo con Palomo (1989, p. 80), el objetivo de ciertas aplicaciones metodológicas es “provocar un cambio, a mejor, en el razonamiento moral, así como posteriores cambios de conducta”. Con este propósito, “el «entorno» o «ambiente social» siempre adquiere relevancia, según la hipótesis por la que el desarrollo se produce fundamentalmente a través de los efectos que la conducta del sujeto tiene sobre la realidad”. Para Bandura (1982, p. 215): “según el punto de vista del aprendizaje social, los resultados de las acciones propias no constituyen la única fuente de conocimiento [...], la observación de los efectos producidos por las acciones de otro proporciona una comprobación de los pensamientos propios”.

Todo ello nos lleva a considerar la fuerza del aprendizaje dialógico como metodología didáctica capaz de situar en el centro “la comunicación” al establecer una relación de igualdad y no de poder entre educando/a, educador/a y sociedad, “lo que significa que todas las personas tienen conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural de todos los humanos” (Álvarez, González & Larrinaga, 2013, p. 211). Lo que promueve esta visión freiriana de la educación con “el objetivo de la acción dialógica es siempre desvelar la verdad, interaccionando con las otras personas y con el mundo” (Aubert *et al.*, 2010, pp. 124-125). Al respecto, parece evidente que la visión espaciotemporal de la geógrafa y del geógrafo, de la historiadora y del historiador, ayuda a superar la “acomodación y la inmovilidad por la comprensión del significado profundo de la presencia del hombre y de la mujer en la historia, en el mundo. En el mundo a ser recreado siempre como condición para ser mundo y no un puro soporte sobre el cual posarse” (Freire, 2017, p. 215).

Es así como nos aproximamos a una pedagogía crítica o de la esperanza, instrumentalizando el ApS como “práctica de la libertad”, propiciando el vínculo crítico y amoroso del que carece el individuo que teme una convivencia auténtica y duda de sus posibilidades para transformar la sociedad en unidad social cooperadora (Freire, 2009). En esta línea, la conexión entre la metodología aplicada en el aula y la que se aplica en la investigación se fundamenta en la articulación de una “ecología de saberes”, en su “traducción intercultural”, en la búsqueda de un “conocimiento-emancipación” (Santos, 2003; 2006). El propósito es que lo aprendido, pero también lo que sigue latente en este aprendizaje, fluya de la academia a la escuela, de la escuela a la academia y desde estos espacios del saber a todas las fibras de la sociedad. Se trata de lo que no tiene nombre aun siendo lo más “necesario para contrarrestar la racionalidad hegemónica que regula nuestra conciencia y los hábitos alimentados desde los centros de poder y del conocimiento, que imposibilitan un pensamiento liberador y reproducen una sociedad desescolarizada” (Fernández-



Arroyo, 2022). En palabras de Ivan Illich (2012, p. 53): “no podemos iniciar una reforma de la educación a menos que entendamos primero que ni el aprendizaje individual ni la igualdad social pueden acrecentarse mediante el ritual de la escolarización. No podremos ir más allá de la sociedad de consumo a menos que entendamos primero que las escuelas públicas obligatorias reproducen inevitablemente dicha sociedad, independientemente de lo que se enseñe en ellas”.

Desde el punto de vista teórico, realimentado con el método discursivo de la investigación, trabajar la dialéctica concientización-acción mediante la práctica educativa relacionada con la asignatura Geografía e Historia revela en sí mismo una intencionalidad emancipadora que, con la adaptación del enfoque ApS al método pedagógico Paulo Freire en el contexto actual, resulta ser un hecho innovador. Sobre todo, cuando sabemos que son malos tiempos para el pensamiento crítico y que, como afirma el profesor y miembro del Instituto Paulo Freire de España, Pep Aparicio, en la entrevista realizada por Marco Cruz (2021), durante todos estos años, en este país, las profesoras y profesores de educación han sido incapaces de leer a Paulo Freire.

Los fundamentos teóricos someramente esgrimidos y previamente contrastados “conducen el armamento metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje como «unidad dinámica y dialéctica» entre revelación de la realidad y acción transformadora de la misma: «solamente en la comprensión dialéctica, repitamos, de cómo se dan conciencia y mundo, es posible comprender el fenómeno de la introyección del opresor por el oprimido, la «adherencia» de este o aquel, la dificultad que tiene el segundo para localizar al primero fuera de sí mismo, oprimido” (Freire, 2017, p. 130). Por ello, desde la escuela y la academia adquirimos el deber de promover la utopía y la esperanza, trascendiendo las aulas para avanzar hacia algo lejano y desconocido para la mayoría social, pues “el conocimiento poderoso, aquel que abre posibilidades de emancipación social, es el que habilita para pensar más allá de las realidades inmediatas” (Tarabini, 2020, p. 150).

Este es el sentido con el que se conecta la metodología aplicada en la escuela con el método analítico desarrollado con la investigación, pues su interconexión con un propósito esperanzador revela continuidad entre dos procesos que no deben ser diferenciados. En definitiva, se trata de superar la pedagogía mecanicista, dogmática y autoritaria, cuando no sectaria, recapacitando sobre lo siguiente:

«si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo como funciona la sociedad, no es porque sean naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, porque hace mucho que se les prohíbe saber; la salida es la propaganda ideológica, la “esloganización” política y no el esfuerzo crítico a través del cual hombres y mujeres van asumiéndose como seres curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de descubrimiento de la *raison d’être* de las cosas y de los hechos» (Freire, 2017, p. 132).

## Resultados

La práctica educativa desarrollada nos ha permitido conectar la acción cultural de la “comunidad de aprendizaje” —constituida por el alumnado al que se dirige la acción educativa, así como por su entorno geográfico y social—, con la acción política o ciudadana de un aprendizaje-servicio solidario, corroborando que “la creciente autonomía de los adolescentes permite llevar a cabo proyectos algo distantes de la escuela, advirtiéndose además que esta etapa vital es especialmente propicia para desarrollar el compromiso social, la responsabilidad ciudadana y estimular la adopción de actitudes sociales solidarias” (Abal, 2015, p. 24). Si bien es cierto que el aprendizaje-servicio se viene promoviendo desde hace tiempo, ha sido en los últimos años cuando se ha popularizado en países como Argentina, Holanda o Estados Unidos “al comprobar sus resultados positivos, tanto en términos de éxito académico, compromiso social y personal, como desarrollo profesional” (Rodríguez & Ordóñez, 2015, p. 331).

En nuestro caso, los principios de la metodología ApSS se sustentan en el valor de la solidaridad, distinguiéndose de otras propuestas metodológicas de ApS en tres aspectos fundamentales, según Abal (2015, p. 17): “el protagonismo estudiantil en todas las fases del proyecto”; “la articulación de los aprendizajes curriculares con el servicio solidario”; y “la organización de actividades solidarias sobre necesidades reales y sentidas por las comunidades”. La consecución de tales criterios se logra a través de un proceso educativo, de duración variable e indeterminada, que sobrepasa la programación didáctica de sesiones en el aula, diferenciándose cuatro fases o etapas desarrolladas en el plan de trabajo —preliminar o preparatoria, percepción, vivencia y representación— (tabla 1).

En la primera fase se evaluó la imagen previa y/o los prejuicios del alumnado respecto al tema tratado: la inmigración. Para ello, se extrajeron las variables contextuales del problema según experiencias, creencias y visiones prefiguradas del grupo-clase, elaborando un mapa conceptual relativo a las consecuencias positivas y negativas relacionadas con la llegada de inmigrantes al espacio vivido del alumnado: regional, urbano, comunitario. Seguidamente, se presentaron los contenidos formales de la asignatura, diferenciando entre emigrante, inmigrante y refugiado, así como entre desplazamiento voluntario y forzado. También se analizaron las causas y tipos de movimientos migratorios, considerando indicadores tales como el saldo migratorio, la tasa de migrabilidad o la migración neta, entre otros. En esta fase, posible de desarrollar en una o dos sesiones, se combinó la metodología expositivo-dialógica con el aprendizaje dialógico.

En una segunda fase, de percepción, se procuró un acercamiento a la realidad del problema. La actividad planteada en este caso tenía como objetivo aproximarse a la experiencia de aquellos que encarnan la dialéctica opresor-oprimido, accediendo al relato del viaje físico y emocional de la persona migrante, sin tamices, conociendo la casuística particular de quien tenemos delante, percibiendo su dolor, sus anhelos, la esperanza. Para ello se recurriría a una plataforma social como Cruz Roja, considerando

su experiencia internacional en la acogida e integración de personas refugiadas en base al principio de “promover la creación de redes y la participación ciudadana igualitaria en la sociedad de acogida”<sup>1</sup>.

| Etapas                        | Hilo conductor   | Actividad   | Organización                                     | Sesiones |
|-------------------------------|--|---|--|----------|
| <i>Fase preliminar</i>        | Conceptualización y contexto                             | Visiones preconcebidas:<br>mapa conceptual                            | Grupo-clase                                      | 1-2      |
| <i>Fase de percepción</i>     | Aproximación al problema:<br>Inmigrantes y refugiados    | Toma de contacto:<br>Acceso a casos                                   | Comunidad de aprendizaje                         | 2-3      |
| <i>Fase de vivencia</i>       | Empatía y concientización:<br>El problema no me es ajeno | Entrevista-investigación:<br>Recoger un testimonio del entorno social | Trabajo individual /<br>Comunidad de aprendizaje | 1-2      |
| <i>Fase de representación</i> | Visibilidad del problema:<br>#YoConozcoAun Inmigrante    | Acción para el cambio:<br>Posicionamiento en RR.SS.                   | Trabajo Individual /<br>Comunidad de aprendizaje | 1-∞      |

*Tabla 1 – Plan de trabajo y etapas del proceso educativo ApSS  
 Fuente: Elaboración propia.*

El alumnado, en contacto con la realidad del inmigrante, constituido ahora como “comunidad de aprendizaje”, toma consciencia de su servicio social: hacer resonar la voz del que no tiene los medios para ser escuchado. Es cierto que, en esta ocasión, con la situación de pandemia por COVID-19, esta parte del Plan de trabajo no se pudo desarrollar con normalidad, algo que se ha subsanado en consecutivas ediciones. No obstante, el relato del inmigrante se pudo trasladar al aula a través de notas de prensa que evidenciaban la situación del momento: la casuística de los menores no acompañados; la denuncia de ONGs por el incumplimiento

sistemático de los Derechos Humanos por parte de países del primer mundo, entre ellos España; la manipulación del tema migratorio en los *mass media*; la difusión de bulos por colectivos racistas; etc. Con esta excepcionalidad accedimos a otro tipo de experiencia, confirmando la hipótesis de que el acceso a la realidad del inmigrante sin mediación aumenta la implicación del alumnado.

La siguiente fase, de vivencia, se estructuró en dos momentos diferenciados según la metodología *flipped classroom*, planteando la transferencia del proceso enseñanza-aprendizaje fuera del aula, al entorno familiar y social. Así, en un primer momento, el alumnado realizó una serie de entrevistas con un bloque mixto de preguntas cerradas y otras más abiertas, recogiendo fuera del aula el testimonio de quienes, en algún momento de su vida, habían tenido la necesidad de emigrar o que, de facto, se consideraban inmigrantes en el momento de la misma. El alumnado accedía así a la idiosincrasia de un sujeto cuya vinculación fraternal o sincera facilitaba la empatía con la condición del inmigrante. Un segundo momento, esta vez en el aula, permitió intercambiar los resultados obtenidos por cada uno, compartiendo anécdotas y valorando las consecuencias reales de la inmigración. Esta experiencia permitió un proceso de contrastado y traducción intercultural, desplazando la realidad del inmigrante a la escuela, transformando la percepción en vivencia, propiciando la toma de conciencia o concientización colectiva del problema.

En la última fase, de representación, se tuvo en cuenta el valor estratégico de las redes sociales más populares entre el alumnado, acostumbrado a comunicar su opinión y visión de las cosas por este medio. Concretamente, se exploró el potencial de la red social *Twitter* para expresar los resultados con el *hashtag*: *#YoConozcoAunInmigrante*. El despliegue de la concepción del problema, una vez contextualizado e interiorizado como propio, transformaría la mera representación en acción. Todo ello según la idea de que “la exposición sencilla de esa experiencia no solo involucraba al entorno familiar y educativo más inmediato, sino que, además, servía para reproducir un relato transparente,

desinteresado o poco sospechoso de carga ideológica, producto de una mirada virtuosa, aún sin corromper” (Fernández-Arroyo, 2022). La verdad del inmigrante se comunicó a través de la percepción de los miembros inmaduros de la sociedad. Su visión del problema, abierta a la opinión pública, ha trascendido el espacio y el momento de la acción, desencadenando el potencial transformador de la escuela, así como la capacidad transformadora de la educación, mereciendo en este caso la felicitación del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), que añadía: “¡Y qué importante es integrar en nuestra sociedad a las personas refugiadas! Especialmente concienciar a las nuevas generaciones” (figura 1).



Figura 1. Mensaje del Comité español de ACNUR en respuesta a los comentarios de la comunidad de aprendizaje en redes sociales (Red Social Twitter)

Con estos resultados dimos por cumplida la pretensión de impulsar lo que ha adquirido vida propia, “en tanto que el alumnado comprometido, así como cualquier otro sujeto interpelado, puede

reactivar en el futuro un diálogo abierto a una «ecología de saberes», integrador del saber popular y académico, avanzando en la *dialéctica concientización-acción* que culmina con un aprendizaje-servicio social desde la empatía con el inmigrante” (Fernández-Arroyo, 2022); con la esperanza generada por una comunidad de aprendizaje: “esperanza, almas que antes tenían simplemente prohibido hablar ahora gritan y cantan, cuerpos que tenían prohibido pensar discursen y rompen las ataduras que los aprisionaban” (Freire, 2017, p. 211).

### **Discusión y conclusiones**

La propuesta educativa aplicada en la escuela posibilita la relación de los contenidos de la asignatura Geografía e Historia con grandes temas y procesos espaciotemporales, valorizando la opinión de los miembros más jóvenes de la sociedad sobre problemáticas de gran calado y trascendencia social. Su articulación mediante un enfoque crítico de ApS asume la naturaleza política del servicio en aras de promover la justicia social por encima de otras perspectivas de ciudadanía más tradicionales. Para algunos autores, resulta probado que el enfoque de justicia social en el aprendizaje-servicio social (ApSS) favorece el desarrollo de un pensamiento más complejo que el aprendizaje-servicio (ApS) tradicional, a la vez que alumnas y alumnos toman conciencia de su propio concepto de justicia social y de su papel en la transformación social (Aramburuzabala, 2013).

Sin embargo, este tipo de experiencias se enfrentan a un problema de base, redoblando la dificultad del reto que supone su puesta en marcha, y es que los ciudadanos “menores” no acostumbran a tratar cuestiones que intencionadamente se ocultan a sus ojos, por ser “asuntos (de) mayores”, impidiendo su desarrollo moral y pensamiento crítico. El alumnado de primaria y secundaria apenas enfrenta situaciones sensibles de cariz social. Su mera presentación por parte del profesorado puede resultar polémica, en cuanto suele relacionarse con posicionamientos ideológicos y

motivaciones políticas, optando preferentemente por un tratamiento aséptico y superficial que en ningún caso puede ser neutral. En lo relacionado con la inmigración, la experiencia nos dice que se opta por la mirada objetiva de quien, situado en un mirador observa, cuantifica y categoriza hechos convertidos en generalizaciones, sin profundizar en la raíz del problema. Lo contrario, el compromiso y el cuestionamiento, no suele ser recomendable, aunque no hacerlo conlleve en sí mismo un posicionamiento ideológico normalizado que deshumaniza con graves implicaciones políticas y sociales.

La cultura educativa dominante y reguladora se contradice con numerosos estudios emancipadores al demostrarse que “el impulso a la participación de las niñas, niños y adolescentes mejora la convivencia, promueve valores democráticos y fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad” (Ochoa, Pérez & Salinas, 2018, p. 19). En concreto, el ApSS permite mirar y entender el mundo de manera directa, sobrepasando la extrañeza de lo diferente, algo acentuado desde el propio ámbito político y educativo. Por ello, entrenar la empatía y la solidaridad con los oprimidos, por cuestiones de género, edad, clase, etnia, procedencia, religión, etc., o por una conjunción de todas ellas, se estima propicia para sensibilizar acerca de la necesidad de avanzar desde principios progresistas y verdaderamente democráticos hacia una transformación social, siendo este uno de los resultados más destacables del proyecto.

Concretamente, después de la práctica educativa analizada y sintetizada en estas líneas, mediante el “método epistémico” o “método humano” por el que agregamos algo nuevo —la simbolización de lo aprendido— al proceso ensayo-error desarrollado en la escuela (Lopera *et al.*, 2010), en este caso con enfoque ApSS, llegamos a la conclusión de que el alumnado adquiere madurez y capacidad suficiente para debatir sobre causas, factores y consecuencias de la inmigración con argumentos propios, adquiridos por los haces relacionales de su propia experiencia, en contraste con las vivencias previas, inmediatas y futuras en su entorno inmediato.



Comprobamos, además, que las imágenes estereotipadas que emanan de los libros de texto son sobrepasadas con una visión más holística, a la vez que centrada, sobre la multiplicidad del problema estudiado. De forma generalizada se superó el ideario concebido desde una posición de superioridad, asumida y revelada con una evaluación inicial en la que el rechazo y la desconfianza hacia el inmigrante era la nota dominante entre el grupo-clase. Como constata el Observatorio Español de Racismo y Xenofobia, la falta de compromiso educativo y social ha venido alimentando un ideario promovido por la extrema derecha que durante los meses de marzo y abril de 2021 —periodo en el que se desarrolló el proyecto de aprendizaje-servicio— hizo que aumentara hasta un 22% los contenidos de odio en las redes sociales contra los menores migrantes (Agencia EFE, 2021).

En definitiva, trasladar el enfoque ApSS a la escuela ha servido para despertar conductas y sentimientos adormecidos entre los miembros inmaduros de la sociedad, interpelando a los adultos instruidos de su entorno inmediato y, entre ellos, al propio profesorado: individuos hábilmente desarticulados, con serias dificultades para empatizar con los problemas del “otro”, en particular con los más débiles y desfavorecidos por los efectos perversos de la globalización (Santos, 2001).

Desde nuestro punto de vista, en consonancia con lo advertido por Sérgio Claudino (2015), adoptar el enfoque aprendizaje-servicio social (ApSS) con enfoque geográfico, histórico y social nos invita a aprender-enseñar construyendo, a evitar lecturas preconcebidas por un sistema educativo decimonónico que reproduce los principios orientadores del Estado-nación liberal, evidentemente enfrentados con los valores de una educación activa, solidaria y favorable a la participación social (Fernández-Arroyo, 2022). Es esa relectura del papel de la Geografía y la Historia en la educación lo que abordamos aquí, evitando caer, por un lado, en la ilusión idealista que presta a la educación una fuerza que no tiene y, por el otro, en el objetivismo mecanicista que le niega todo valor antes de la revolución (Freire, 2017). En todo caso, se trata de

visibilizar o, al menos, no ocultar aquellos “paradigmas educativos disidentes que coinciden en afirmar que la educación es una actividad profundamente política y ética, ligada a un compromiso consciente con la comunidad a la que aspira servir” (Abal, 2015, p. 9).

Esta es una de las virtudes más reseñadas del ApS en los proyectos desarrollados en la escuela (Scales *et al.*, 2000; Knapp, Fisher & Levesque-Bristol, 2010; García-Gutiérrez, Fuentes & del Pozo, 2018; Ochoa, Pérez & Salinas, 2018). En concreto, desde la Geografía se confirma como este tipo de proyectos aportan beneficios a todos los participantes: “el alumnado encuentra sentido a lo que estudia y se da cuenta de la aplicabilidad de los conocimientos y habilidades adquiridas; al profesorado le permite poner en práctica sus habilidades como dinamizador y organizador de proyectos; y para los colectivos sociales participantes puede suponer un estímulo del espíritu transformador” (García, 2020, p. 18). No obstante, se comprueba que sigue siendo incipiente su implementación en la educación formal, entre otras razones, coincidiendo con el diagnóstico del profesor García (2020): por la rigidez de contenidos curriculares prescriptivos, por la escasa implicación de instituciones políticas y educativa, y por las limitaciones a las que habitualmente se enfrenta el profesorado para desarrollarlos.

Desde una perspectiva amplia, de largo recorrido, este tipo de experiencias enriquecen la historia de las luchas sociales que se vienen introduciendo en la escuela y en el mundo académico en general, prendiendo una mecha que, en nuestro caso, con el uso de las redes sociales, no tiene por qué apagarse con la temporalidad efímera de las sesiones en clase; con la esperanza de que el presente trabajo aliente iniciativas similares con voluntad de cambio. Sabiendo que la continuidad y perseverancia son imprescindibles para aspirar a un cambio real. Si no, los resultados obtenidos, de por sí humildes en nuestro caso, corren el riesgo de desvanecer por la presión del entorno sociocultural al que pertenecen.

En concreto, con el tiempo transcurrido podemos comprobar que la incipiente ruptura con la timidez y el miedo al rechazo por posicionarse del lado de una minoría oprimida, por su condición de inmigrante en este caso, se vuelve a sellar: muchas de las representaciones del alumnado, con vocación de influir entre la opinión pública, son enterradas por la inmediatez y velocidad que se imprime en las redes sociales, llegando incluso a ser borradas, consideramos, por el temor a quienes no dudan en arremeter contra quienes se consideran contrarios a los planes para los que se diseñó la escuela, remarcando por ello la necesidad de consolidar la metodología ApS incluyéndola en la memoria o, al menos, en la programación general de los centros educativos, en las diferentes áreas y disciplinas de todos los ciclos y niveles educativos, tanto en la enseñanza media como en la superior.

Con todo, lo percibido de esta experiencia resulta alentador, pues si es evidente la dificultad de su evaluación, basada en un proceso de diálogo, comprensión y mejora como elementos de ayuda para medir los logros (Alfageme-González, Monteagudo & Miralles, 2016), observamos con claridad cambios cualitativos a nivel cognitivo y personal: cuando el alumnado toma consciencia de la cercanía e implicación directa con una problemática tan grave como la derivada de la inmigración forzada, por causas que no se explican en la escuela, eludiendo así la identificación de los verdaderos responsables, ocurre algo; la necesidad de explicaciones aumenta, crece la esperanza.

## Referencias

Abal, I. (2015). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, Barcelona, 2, 3-32. Retrieved from: <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.2>

Agencia EFE (2021). Aumentan los mensajes de odio en redes contra los menores migrantes. *Diario Público*. Retrieved from: <https://www.publico.es/sociedad/menores-migrantes-aumentan-mensajes-odio-redes-menores-migrantes.html>.

*Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso; Morales Cano, Sonia (2023). Aprendizaje-Servicio como instrumento de concientización ciudadana en Geografía e Historia. Una experiencia en Educación Secundaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 21, 2023, 293-316. ISSN: 2182-018X. DOI: http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28357*

Alfageme-González, M. B.; Monteagudo, J.; Miralles, P. (2016). Concepciones del profesorado de Geografía e Historia sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-22. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/journal/447/44745615012/html/>

Álvarez, C.; González, I.; Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico. Una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque. Revista pedagógica*, 26, 209-224. Retrieved from: <https://core.ac.uk/display/220301073>

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. Retrieved from: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/369/359>

Aubert, A. et al. (2010). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona (España): Hipatia Editorial.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid (España): Espasa-Calpe.

Barreiro, H. (2010). La educación como cuestión de Estado: de Platón a la ilustración francesa. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 6, 161-169. Retrieved from: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6740>

Candela, P. (2018). El lastre de las desigualdades de género en la educación y el trabajo: jóvenes castellano-manchegas atrapadas en la precariedad. *Sociología del Trabajo*, 92, 125-146. <https://doi.org/10.5209/STRA.58995>

Claudino, S. (2015). Construir un currículum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las ciencias sociales en el siglo XXI. In Hernández, A. M.; García, C. R.; De la Montaña, J. L. (Ed). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67-80). Badajoz (España): Universidad de Extremadura/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDSC).

Claudino, S.; Mendes, L. (2021). Project "We propose!" Territorial citizenship and curricular innovation in Portuguese geographical education. *Didáctica Geográfica-Asociación Española de Geografía*, 22, 47-71. <https://doi.org/10.21138/DG.564>

Cruz, M. (2021). Paulo Freire ante las nuevas (y las viejas) opresiones. El Salto -Edición general- Educación, Madrid, May. 2021.

Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso; Morales Cano, Sonia (2023). Aprendizaje-Servicio como instrumento de concientización ciudadana en Geografía e Historia. Una experiencia en Educación Secundaria. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 21, 2023, 293-316. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28357>

Retrieved from: [https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/paulo-freire-ante-las-nuevas-\(y-las-viejas\)-opresiones](https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/paulo-freire-ante-las-nuevas-(y-las-viejas)-opresiones).

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid (España): Ediciones Morata.

Fernández-Arroyo, A. (2022). Pedagogia da esperança e consciencialização com os oprimidos. Uma proposta para a inovação do ensino. In: II Congresso Iberoamericano Nós Propomos! - Colégio Pedro II campus Realengo II. Rio de Janeiro (Brasil), 2022, June, 21-26. Retrieved from: <https://doity.com.br/anais/-CONGRESSO-IBEROAMERICANO%20N%C3%93S%20PROPOMOSI/trabalho/244046>

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid (España): Siglo XXI editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid (España): Siglo XXI editores.

Freire, P. 2017. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F. (México): Siglo XXI editores.

García, J. S. (2020). El aprendizaje-servicio en la ciudad: un itinerario didáctico para trabajar las desigualdades socio-espaciales urbanas. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* 25(1.286). <https://doi.org/10.1344/b3w.25.2020.29255>

García, M. D. (2005). Enfoques críticos y práctica de la Geografía en España. Balance de tres décadas (1974-2004). *Documents d'Análisis Geogràfica*, 45, 139-148. Retrieved from: <https://raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/40266>

García-Gutiérrez, J.; Fuentes, J. L.; del Pozo, A. (2018). Promoción de la competencia ética y el compromiso cívico y su evaluación en los proyectos de aprendizaje-servicio. In Ruiz-Corbella, M.; García-Gutiérrez, J. (Eds.), *Aprendizaje-servicio: los retos de la evaluación* (pp. 117- 134). Madrid (España): Narcea.

Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires (Argentina): Ed. Godot.

Knapp, T.; Fisher, B.; Levesque-Bristol, C. (2010). Service-Learning's impact on college students' commitment to future civic engagement, self efficacy, and social empowerment. *Journal of Community Practice*, 18, 233-251. <https://doi.org/10.1080/10705422.2010.490152>

Kohlberg, L. (1984): *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco (Estados Unidos): HarperCollins Publishers.

Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso; Morales Cano, Sonia (2023). *Aprendizaje-Servicio como instrumento de concientización ciudadana en Geografía e Historia. Una experiencia en Educación Secundaria*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 21, 2023, 293-316. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28357>

Lopera Echavarría, J. D.; Ramírez Gómez, C. A.; Zuluaga Aristazábal, M. U; Ortiz Vanegas, J. (2010): El método analítico como método natural. *Critical Journal of Social and Juridical Science*, 25(1). Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18112179017.pdf>

Muñoz, E.; Rodríguez, M. Á.; Fernández-Arroyo, A. (en prensa): El conocimiento y la visión crítica de la enseñanza-aprendizaje de la geografía en el proyecto "¡Nosotros Proponemos!". In *XXXIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Las culturas democráticas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del Congreso*. Madrid (España), 2023, March, 28-20.

Ochoa, A.; Pérez Galván, L. M.; Salinas, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie7602846>

Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg. Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 4, 79-90. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117615>

Piaget, J. (2009). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona (España): Ed. Crítica.

Rodríguez, F. (2000). *La actividad humana y espacio geográfico*. Madrid (España): Síntesis.

Rodríguez, M. R.; Ordóñez, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado, Granada*, 19(1), 314-333. Retrieved from: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/36113>

Rodríguez, M. Á. (2012). La innovación e investigación en la práctica educativa. In Durán Villa, F. R.; López Facal, R.; Saavedra Vázquez, M. C.; Sánchez García, J. Á.; Villarino Pérez, M. (Coords.): *Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía* (pp. 119-125). Santiago de Compostela (España): Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

Santos, B de S. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, v. I. Bilbao (España): Desclée de Brouwer.

Santos, B de S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires (Argentina): CLACSO.

Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso; Morales Cano, Sonia (2023). Aprendizaje-Servicio como instrumento de concientización ciudadana en Geografía e Historia. Una experiencia en Educación Secundaria. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 21, 2023, 293-316. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28357>

Santos, M. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro (Brasil): Grupo editorial Record.

Scales, P. C.; Blyth, D. A.; Berkas, T.; Kielsmeier, J. C. (2000). The effects of service-learning on middle school students social responsibility and academic success, *Journal of Early Adolescence*, 20, 331-358. <https://doi.org/10.1177/0272431600020003004>

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822045>

### Para saber más del/a autor/a...

#### **Alfonso Fernández-Arroyo López-Manzanares**

Profesor Ayudante Doctor en la Universidad Autónoma de Madrid, ejerce la docencia en el área de Geografía Humana, en el Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM (España). En los últimos años viene desarrollando su línea de investigación sobre Didáctica en las Ciencias Sociales y en las Humanidades, especializándose en metodologías de enseñanza con un carácter social y participativo, en particular en materia de Aprendizaje-Servicio (ApS). En torno a esta línea participa en proyectos de transferencia e innovación, conectando las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito universitario con la docencia en las aulas.

#### **Sonia Morales Cano**

Profesora Contratada Doctor en la Universidad de Castilla-La Mancha, desempeña su labor docente e investigadora en el Departamento de Historia del Arte, en la Facultad de Letras de Ciudad Real (España). Además de su especialización en el área de historia del arte medieval, viene desarrollando diferentes líneas de investigación entre las que destacan los aportes al mundo de la didáctica y de la educación universitaria, habiendo encabezado y colaborado en diferentes proyectos de innovación docente

*Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso; Morales Cano, Sonia (2023). Aprendizaje-Servicio como instrumento de concientización ciudadana en Geografía e Historia. Una experiencia en Educación Secundaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 21, 2023, 293-316. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28357>*

con el desarrollo y adaptación de metodologías activas a las materias impartidas en este campo de las Humanidades.

**Como citar este artículo...**

Fernández-Arroyo López-Manzanares, Alfonso; Morales Cano, Sonia (2023). Aprendizaje-Servicio como instrumento de concientización ciudadana en Geografía e Historia. Una experiencia en Educación Secundaria. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 21, 293-316.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28357>

---

<sup>1</sup> Programa de acogida e integración de personas refugiadas en España de Cruz Roja. Cruz Roja. Disponible en: <https://www2.cruzroja.es/-/personas-refugiadas>