

¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica

When Will Universities Be Included in the Strong Democracy Agenda? Education, the Learning Process and Civic Engagement in the USA

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-233

Miguel Ángel Santos Rego

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Santiago de Compostela, España.

Resumen

Este artículo tiene por objeto examinar y en parte, evaluar el alcance del compromiso cívico en el currículum y en la actual proyección de las universidades norteamericanas. En ese sentido, intentamos mostrar la importancia estratégica que ha llegado a adquirir la renovación de discursos y prácticas educativas en clave de una educación para la ciudadanía que, además de beneficiar el capital social de los alumnos, puede incrementar la posibilidad de lograr conexiones ecológicas entre currículum y contexto, fortaleciendo de paso un aprendizaje más significativo. El estudio aborda algo de historia del compromiso cívico en la Educación Superior estadounidense, define el sentido y alcance del movimiento renovador en el citado contexto y describe iniciativas y proyectos desde la sociedad civil. Además, muestra cómo ese compromiso se hace pedagógicamente explícito en la estrategia de aprendizaje-servicio y en las dinámicas de su compleja institucionalización. Concluimos trazando algunas implicaciones de esta dinámica innovadora para un aprendizaje con posibilidades de ganar en relevancia cognitiva y social, en sintonía lógica con el dominio de un campo de conocimiento.

Palabras clave: educación, democracia, universidad, compromiso cívico, aprendizaje-servicio, innovación educativa, Estados Unidos de América.

Abstract

This article is aimed at studying and, in part, evaluating the scope of civic engagement in day-to-day life and the current influence of North-American universities. Civic education not only benefits students' social capital; it can increase their possibility of making ecological connections between curriculum and content, and at the same time it can make the learning process more meaningful. It is thus of strategic importance to stimulate fresh discussion about civic education and educational practices in civic education. Some of the history of civic engagement in the American higher education system is reviewed; the meaning and scope of the renewal movement in that context is defined; and related initiatives and projects are described from the perspective of civil society. Furthermore, it is shown how civic engagement is made pedagogically explicit in the service-learning strategy and in the dynamics of its complex institutionalization. These innovative dynamics have implications for learning: They could lead to a learning process of greater socio-cognitive relevance, in logical harmony with the mastering of a field of knowledge.

Key words: Education, democracy, university, civic engagement, service learning, educational innovation, United States of America.

Introducción

La ciudadanía como concepto y guía simbólica de una forma de vida democrática cuenta con mayor tradición y respaldo histórico en los Estados Unidos que en España. Sobre ello no debería haber mayor discusión. Allí creció asociada a los pilares constitucionales del país. Aquí se ha desarrollado a intervalos de progreso hasta alcanzar, después de nuestra Carta Magna de 1978, velocidad de crucero y expectativas de razonable optimización.

Puesto que este artículo tiene por objeto examinar y en parte, evaluar el alcance del compromiso cívico en el discurrir y en la actual proyección de las universidades norteamericanas –tema que creemos muy poco conocido en este lado del Atlántico–, intentaremos mostrar la importancia

estratégica que puede llegar a adquirir la renovación de discursos y prácticas educativas en clave de esta educación para la ciudadanía que, además de beneficiar el capital social de los alumnos, incrementa la posibilidad de lograr conexiones ecológicas entre currículo y contexto, fortaleciendo de paso un aprendizaje más significativo.

Hasta un punto considerable, la cuestión de fondo podría plantearse de un modo próximo a lo que Bartlett (2007) llama la «recuperación de la universidad cívica» cuando en ella parece no haber más que *performatividad*, esto es, actividades solo valoradas en calidad de productos de mayor eficiencia y oportuno retorno pecuniario. Pero aun así, admitiendo sus marcadas paradojas, es justo reconocer que el afán de educar a las nuevas generaciones para un sistema de vida en democracia ha sido una constante. De contradictorias dimensiones y lacerantes episodios en la memoria colectiva, pero también de sistemática afirmación en un sistema educativo tampoco ajeno a la demanda de un mayor equilibrio entre las retóricas de la libertad y la equidad.

En el nacimiento y auge de la universidad americana influyó sobremedida la confianza que tenían los fundadores del régimen republicano en la educación como vía para la construcción de ciudadanos virtuosos, no solo por la conciencia de sus derechos, sino, básicamente, por la obligación de sus deberes en la esfera pública. Tal ilustración moral de sus principios guarda relación con el gradual despliegue de una sociedad civil que, más allá de sus legendarias proclamas y sus influyentes intérpretes, habrá que alimentar con personas de carácter educado en el valor del esfuerzo, el respeto a la libertad de empresa y la responsabilidad por los bienes comunes.

Digámoslo en pocas palabras. Es así como se fue fraguando una idea de universidad como misión cívica que, con su aureola de neoclasicismo arquitectónico y narrativo bien situada, perdura en el imaginario de una comunidad que tiende a patentar una mezcla de servicio y promesa de excelencia en los programas ofertados a un público que tiene bastante donde elegir.

Con los matices que se deseen poner, lo cierto es que las universidades han jugado un reseñable papel en el desarrollo de destrezas y conocimiento cívico en sus estudiantes. Sin embargo, ese énfasis y esa prioridad experimentó un palmario declive durante una parte considerable del siglo xx (Talcott, 2005). La crisis empezó a resolverse cuando en los años ochenta y noventa del siglo pasado se redoblaron las llamadas de

atención sobre la necesidad de una regeneración cívica en la Educación Superior, con la palabra *engagement* como banderín de enganche conceptual para un ‘compromiso’ que traduce su sentido en perspectiva académica y social.

Todos damos por hecho que en la universidad sabemos diseñar y realizar magníficos proyectos de investigación. Pero silenciamos más de lo debido que esa pericia va unida a una aptitud para integrar aprendizaje y necesidades sociales, que es donde se sitúa la clave del éxito (Lucas, 2009). El corolario es pues, automático: cuanto más conocimiento y destreza transfieran los estudiantes desde el aula a la comunidad, y viceversa, mejor preparados estarán para afrontar lo que les ha de venir en su vida personal y profesional.

Universidad y compromiso cívico. Algo de historia americana

De las aproximadamente 3.500 instituciones de Educación Superior que existen en los Estados Unidos muy pocas son, si es que hay alguna, las que no incluyen entre sus señas de identidad la vocación de servicio público y una voluntad expresa de preparar ciudadanos responsables para la vigorización de la democracia y el realce de los valores republicanos.

Esta forma de proclamar una filosofía históricamente ligada a una activa relación de la universidad con la sociedad civil, con sus altibajos y sus diferentes acentos, tiene en los escritos de John Dewey y Jane Adams dos ejes de referencia ampliamente reconocidos (Dewey, 1975; Ostrander, 2004; Jacoby, 2009). Desde luego, la influencia del pedagogo de Chicago fue portentosa.

Lo que defendía Dewey en las páginas de su emblemático libro *Democracia y educación* era que la experiencia en las artes liberales debería contener tres elementos esenciales: implicar a los estudiantes en la comunidad circundante, concentrarse en la resolución de problemas y no solo en la disciplina académica, y fortalecer la colaboración entre el cuerpo docente y los alumnos. Además, lo que hizo fue apuntalar, en un momento histórico decisivo, el aprendizaje como un proceso interactivo, en el que los problemas del entorno inmediato y del mundo en general deben ser aprovechados por su relevancia en el procesamiento, y

apropiación de los contenidos por el alumno. En cualquier caso, la influencia de Dewey no fue tan inmediata y automática como a veces se supone, sino que se hizo más visible una vez superado el ecuador del pasado siglo.

El decaimiento en las políticas acordes con una tradición secular provocó la reacción de personalidades destacadas que, como Boyer (1994), no se recataban en exigir a los *colleges* «que respondan a los desafíos que tienen ante sí nuestros niños, nuestras escuelas, nuestras ciudades, de la misma forma que los *Land-Grant Colleges*¹ respondieron a las necesidades de la industria y de la agricultura hace un justo un siglo» (p. 48). El llamamiento de esta y otras figuras de prestigio tuvo su eco en el debate desatado en la sociedad civil y en la agenda pública, incluida la política propiamente del gobierno federal y de las legislaturas estatales y locales (Kezar et ál., 2005).

En ese ambiente, fue en 1985 cuando se dieron los primeros pasos para crear la célebre red universitaria Campus Compact que, en 1990, reunió a nada menos que 1.100 presidentes de instituciones de Educación Superior para firmar una declaración sobre la responsabilidad cívica en la Educación Superior. Con este ímpetu, al que ayudó el desolador mensaje de Robert Putnam (1995) sobre el declive del *civil engagement* y de la participación ciudadana en los asuntos de interés general, lo que emergió fue un alto consenso sobre la necesidad de aumentar ese ‘enganche’ de la ciudadanía, por lo que se pidió a las universidades un papel más activo en el proceso. Ese papel habría de ser asumido paulatinamente por un creciente número de profesores en franca oposición a una visión de la universidad cual fiel servidora del mercado (Ehrlich, 2000).

Ante el ostracismo cívico de los tiempos pasados, el argumento no era otro que el de proporcionar valor social a los estudios mediante su función educativa y la producción de conocimiento. Porque lo que estaba amenazado era la misma calidad del conocimiento, caso de persistir el divorcio entre la academia y las preocupaciones del mundo real. Se comprende, por tanto, que se pusiera en cuestión una idea de la enseñanza y de la investigación basadas únicamente en un tipo de estudio que no se justifica más que en razón de sí mismo.

⁽¹⁾ En 1862, el Congreso aprobó y el presidente Abraham Lincoln firmó la Morrill Act, concediendo más de 17 millones de acres de suelo federal a los estados con el propósito de establecer *Land-Grant Universities*. Esta Ley creó instituciones que unían inextricablemente la Educación Superior y la filosofía que hoy se conoce como *civic engagement*, relacionando tal concepto, específicamente, con la agricultura y la industria (Weis et ál., 2007).

De otro lado, había sido precisamente Boyer (1990) quien había marcado el andamiaje para nuevos lazos entre universidad y sociedad en general. Ese *engagement* posibilitaba conectar los magros recursos de las instituciones de Educación Superior con los más apremiantes problemas éticos, cívicos y sociales del país. Se urgía, pues, a que profesores e investigadores se hiciesen algunas preguntas, entre ellas: ¿cómo aplicar el conocimiento de manera responsable a los problemas que nos afectan?, o ¿cómo hacer que los mismos problemas sociales definan una agenda de investigación?

A todo ello se sumaba también un deseo de más conocimiento acerca de los problemas económicos, de la inseguridad, de la discriminación, de la degradación ambiental, del deficiente sistema de enseñanza, de la falta de viviendas dignas y asequibles, de la salud, y de otros con similar calado. Tampoco hay que pensar que las razones de altura moral no se acompañaran de otras más pedestres. Paralelamente a las solemnes prédicas, muchas universidades anhelaban acuerdos con las autoridades locales sobre cesión de terrenos, reserva de suelo en lugares estratégicos o permisos de construcción que dieran cumplida respuesta a las presiones internas de crecimiento y expansión. Toda una constante histórica, *aquende y allende*.

No faltó tampoco el dinero federal. Es necesario decir que fue la National and Community Service Act de 1990 la que favoreció la creación de una agencia independiente bajo el nombre de Comisión para el Servicio Comunitario y Nacional, germen del notable apoyo que habrían de recibir los programas de aprendizaje-servicio en las escuelas secundarias y en las universidades. Con la Administración Clinton se promulgó (1993) la National and Community Service Trust Act, origen de la Corporación para el Servicio Comunitario y Nacional, que movilizó un considerable apoyo técnico y financiero para los citados programas, que vinculaban aprendizaje y servicio.

Definiendo el *civic engagement*

Decir de manera sencilla qué es y qué representa este compromiso cívico supone una apreciable dificultad. Hay tantas definiciones como autores,

además de una manifiesta polisemia en el concepto, toda vez que en su semántica aparecen, yuxtapuestos, términos como ciudadanía, capital social, responsabilidad social, profesionalismo cívico, resolución de problemas públicos, compromiso comunitario, etc. (Levine, 2007). Incluso devienen obstáculos al vincular el fenómeno con ámbitos (educación para la ciudadanía, educación moral, aprendizaje-servicio) con los que, efectivamente, guarda relación –pero no siempre simétrica– o, por el contrario, a los que absorbe en su dispar presentación y contextualización.

Es fácil intuir, pues, cierta controversia por tratarse, además, de un tema sobre el que –sin mayor sorpresa– revolotean añejas preconcepciones ideológicas. Andan por medio cuestiones de valor, ciudadanía, bien común o servicio comunitario, expresión esta última con la que el compromiso cívico es equiparado bastante a menudo. La tendencia a usar el término de manera intercambiable o a establecer sinonimias como la mencionada ha llevado incluso a que determinadas revisiones del tópico pasasen por alto, o no reparasen demasiado en, su definición, lo cual podría deberse a cierta incomodidad en una delimitación comprensiva que requiere la simbiosis de conocimiento, destrezas, valores, motivación y pensamiento crítico en una sociedad multicultural.

Buscábamos una definición de trabajo y la encontramos, clara y directa, en Jacoby (2009): «actuación responsable en la comunidad». Más economía textual imposible. Incluye, naturalmente, el desarrollo de la participación en la sociedad civil e integra las nociones de ciudadanía global e interdependencia. Se trataría de capacitar (*empower*) a los ciudadanos como agentes de cambio social positivo para un mundo más democrático. Los siguientes son algunos aspectos que es preciso considerar en su despliegue programático:

- Aprender de forma mutua o recíproca.
- Estimar la diferencia y construir puentes de comunicación.
- Aprender civilmente sin temor a la controversia.
- Adoptar papeles activos en el proceso político.
- Participar en el servicio comunitario y en la resolución de problemas públicos.
- Asumir papeles de pertenencia y liderazgo en las organizaciones.
- Desarrollar valores, empatía y un sentido de responsabilidad social.
- Promover la justicia social, local y globalmente.

Con anterioridad, ya Colby et ál. (2003, 2007) se habían ocupado de tal pedagogía del *engagement*, con estos ingredientes: aprendizaje activo, aprendizaje como proceso social, conocimiento contextual, práctica reflexiva y capacidad para ampliar la representación de las ideas. Refiere, pues, todo el conjunto de acciones individuales y colectivas diseñadas para identificar y abordar cuestiones de interés público.

Examinando estos rasgos, y otros similares que se podrían añadir, se entiende la consistencia del término *civic engagement* y su generalizado uso en la Educación Superior del país que cuenta con más universidades en el mundo. Tiene la ventaja de ser suficientemente inclusivo de los énfasis o perspectivas que se deseen alinear con el objetivo en torno al que también se quiere hacer pivotar la vida académica.

Aunque este tipo de programas aluden, fundamentalmente, a la resolución de problemas en los distintos ámbitos de la comunidad, a la participación en grupos y asociaciones o a la contribución que se realiza en organizaciones de solidaridad activa con los más desprotegidos, no es infrecuente encontrar en su radio de acción (así lo hace el Centro de Información e Investigación sobre Aprendizaje e Implicación Cívica de la Tufts University) un abanico de situaciones que pueden suponer formas de involucración política a través de movimientos sociales de muy diversa naturaleza y objetivos. En palabras de Ehrlich (2000), significa trabajar para marcar la diferencia en la vida cívica de la comunidad, desarrollando la combinación de conocimientos, destrezas, valores y motivación, que es lo que consagra precisamente, esa diferencia.

Por lo tanto, podría decirse, siguiendo a Weis et ál. (2007), que el rasgo central de este compromiso cívico dentro del contexto de una institución pública de Educación Superior es la generación y distribución del conocimiento que contribuya a enriquecer el debate público sobre importantes cuestiones sociales, culturales, económicas, políticas, éticas y legales, entre otras. Pero la investigación y los programas que adopten una perspectiva de este tipo deben considerar la teoría existente y contar con evidencia basada en su más amplio sentido, haciendo lo posible para ir más allá de las fronteras de una disciplina académica.

Iniciativas y proyectos desde la sociedad civil

Un repaso a lo acontecido durante la última década atestigua la buena salud del *civic engagement* en la universidad americana. Está en marcha y ello se nota en la cantidad de centros con esa o parecida denominación en los campus, pero también en la proliferación de publicaciones en forma de libros y artículos, o en la frecuencia con la que se convocan eventos que reúnen a cientos y miles de personas en torno al asunto. A todo ello ayudan una serie de iniciativas que relacionamos de modo sucinto, pero en absoluto exhaustivo²:

- **Campus Compact:** red fundada, como ya dijimos, en 1985, a la que pertenecen más de 1.000 universidades. En su cometido incluye compromisos institucionales con las universidades en relación con la educación del alumnado para una ciudadanía responsable. Está presente en 34 estados de la Unión y proporciona liderazgo a nivel local, regional y estatal, a fin de movilizar recursos y dar apoyo a las instituciones consorciadas.
- **Asociación de Universidades y Colegios Americanos (AAC&U):** sus ejes de desarrollo son la educación liberal, el compromiso cívico y la diversidad, a base de proyectos, publicaciones y congresos. Combina el conocimiento y la implicación cívica con el conocimiento y la búsqueda de competencia intercultural, junto a las destrezas adecuadas para un aprendizaje a lo largo de la vida.
- **Asociación Americana de Colegios y Universidades Estatales:** en 2003, junto al prestigioso *The New York Times*, puso en marcha el proyecto «Democracia Americana», para preparar a la siguiente generación de ciudadanos activos y comprometidos con la democracia. En 2007 participaban en ella 228 instituciones. Sus actividades pretenden estimular competencias globales, participación política o elecciones deliberativas. Ha publicado una guía práctica de técnicas que orientan el proceso de transformación democrática de las aulas.
- **Asociación Americana de Colegios Comunitarios:** de acuerdo con los informes de la AACC, casi el 60% de este tipo de instituciones ofrecen acciones de aprendizaje-servicio en sus programas

⁽²⁾ No se incluyen las múltiples sociedades y asociaciones profesionales (biólogos, geógrafos, químicos, psicólogos, sociólogos...) que también colaboran en el desarrollo del compromiso cívico de las universidades.

curriculares. Su proyecto señero, que es financiado por la Corporación para el Servicio Comunitario y Nacional, tiene en esa modalidad de trabajo su punto básico de interés, de donde surgen publicaciones, entrenamiento y asistencia técnica.

- Red de Educación Superior para el Compromiso Comunitario: fundada en 2006 en respuesta «a la creciente necesidad de profundizar, consolidar y avanzar en la literatura, la investigación, la práctica y la política que haga del *community engagement* el elemento central del papel de la Educación Superior en la sociedad». Incluye un amplio abanico de asociaciones e instituciones coaligadas en torno a los citados propósitos (<http://henceonline.org/about>).
- Centro para la Información e Investigación sobre Aprendizaje y Compromiso Cívico (CIRCLE): patrocina y financia estudios específicos sobre la evolución del compromiso cívico en jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 25 años, junto a una rica cantidad de recursos sobre cuestiones de participación, actitudes y creencias, elecciones o educación cívica (<http://www.civicyouth.org>).

A esta modesta lista habría que añadir la ingente ayuda que prestan poderosas fundaciones. Son especialmente conocidos los diálogos sobre el tema patrocinados por la Fundación Kellogg entre más de doscientos campus, que desembocaron en el foro nacional sobre la Educación Superior y el bien público. Por su parte, la Fundación Kettering ha producido magníficas publicaciones (disponibles en su web) sobre la misión cívica de la Educación Superior. También la Fundación Carnegie ha hecho un trabajo sustantivo al respecto, patrocinando la edición de importantes libros y auspiciando el Political Engagement Project, que examina el impacto de 21 programas educativos de esta clase.

Un detalle que no debe pasar desapercibido a propósito de esta influyente entidad es la introducción de este programa cívico en la clasificación de las instituciones de Educación Superior, con tres categorías: curricular, partenariados y proyección externa, o una combinación de las tres. Digamos, por su relevancia para este artículo, que el compromiso curricular reconoce a instituciones en las que la enseñanza, el aprendizaje y la investigación implican a profesores, estudiantes y comunidad en acciones de colaboración mutuamente beneficiosas (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2007). Es importante reparar en ello por la dinámica de presión que se fue creando para que la presencia de estos

programas entrase a formar parte de los criterios de acreditación de centros e instituciones a lo largo y ancho de los Estados Unidos.

Compromiso cívico y desarrollo universitario

El estudio que hemos podido realizar del *civic engagement* nos ha permitido comprobar un considerable nivel de desarrollo universitario asociado a dinámicas que, sin ser coincidentes, apuntan siempre a la conexión entre el mundo académico y el mundo civil, impulsando acciones que incentivan la participación de los alumnos en múltiples actividades comunitarias que, no obstante, resultan difíciles de codificar según modelos preestablecidos.

Por el espacio disponible para este artículo, hemos de fijarnos más bien en consistencias básicas que apunten pistas de desarrollo universitario a partir de la misión y principios de cada universidad, e incluso de cada campus, si hablamos, por ejemplo, de universidades dentro del sistema público de cada estado. Si consideramos, por lo tanto, el marco evolutivo de la situación que caracteriza al conjunto de las universidades, un buen punto de partida sería explorar la relación entre factores locales y actividades académicas, o de extensión, que se planifican y realizan cada semestre. Y no deben quedar fuera del examen los puntos de contacto entre universidad y comunidad en relación con las prácticas que precisan hacer los estudiantes o con otro tipo de requerimientos, por parte de los departamentos y profesores, que ya están sujetos a convenio, o que podrían establecerse por convenio en beneficio mutuo.

El caso americano es prototípico de cómo los factores universitarios locales pueden ayudar al desarrollo de la implicación cívica o inhibirlo. Por ello, aunque más adelante volveremos sobre ellos al hablar de institucionalización, la probabilidad de ese enganche cívico aumenta, como recuerda Ostrander (2004), si se cumplen algunas condiciones:

- Un compromiso histórico de la institución universitaria con el servicio público mediante iniciativas y realizaciones conocidas.
- Una formulación de la misión universitaria articulada en torno a objetivos estratégicos directamente relacionados con la participación cívica y la importancia de vincular teoría y práctica.

- Una razón de peso para el cambio, junto a la expresa voluntad de usar el conocimiento científico sobre cómo tiene lugar el aprendizaje.
- Un profesorado activo que participe en las estructuras de gobierno universitario, ayudando a su institucionalización.
- Existencia de entornos que precisen de la universidad para su desarrollo.

De lo que se trataría, entonces, es de tener claro que hay bases cognitivas por considerar. Es importante, en ese sentido, subrayar la necesidad de que la institución conecte la implicación cívica con la creación de conocimiento, porque ayuda a la normalización de la acción y a su permanencia en el tiempo. El más diáfano al respecto ha sido Furco (2001): el «*civil engagement* en los campus universitarios debe unirse a las actividades de investigación porque son estas las que el profesorado tiende a valorar más» (p. 70).

En sus primeras fases, era común la retórica apelación a la responsabilidad social del personal académico mediante demandas asociadas a investigación, enseñanza y servicio. Pero, por más que los principios importen y haya que recordarlos de vez en cuando, ya se entienden como papeles esenciales de la universidad en el espacio público. Difundirlo, por lo tanto, únicamente en esos términos conduciría a su marginalización (especialmente en aquellas instituciones que tienen más a gala su desarrollo investigador). Para que los estudiantes se sumen a actividades de servicio añadidas a sus otras actividades hacen falta más que discursos épicos sobre la redención de la sociedad.

Plantear el compromiso cívico de la universidad desde una rigurosa lógica intelectual, tratando de definir los proyectos en función de sus posibilidades de conexión con líneas e intereses de investigación es lo mejor y lo que más conviene a su desarrollo sostenible, ahora y en el futuro; lo cual implica considerar seriamente la universidad como agente de cambio en general, pero cargando las tintas en los problemas que afectan a comunidades concretas.

Por otra parte, la mayoría de las universidades saben de la importancia que tiene siempre (pero más, si cabe, en tiempos de crisis económica) contratar individuos que puedan destacar por su habilidad para conectar a profesores y estudiantes con personas e instancias comunitarias. A veces son esas personas las que marcan la diferencia entre proyectos que van

adelante y los que se estancan o ni siquiera llegan a iniciarse. Son estructuras de mediación que resuelven las dificultades y las inevitables tensiones hasta que hay suficiente confianza entre las partes. Lo que la experiencia nos indica es que tenemos que cuidar con esmero la manera de abrir puertas en instituciones y organismos (escuelas, empresas, municipios...) si queremos hacer investigación educativa de calidad.

Una derivación de lo que venimos señalando sobre este desarrollo universitario apunta tanto en Estados Unidos como, sobre todo, en España, a la misma cuestión. Sin perjuicio de volver al tema, nos parece básica la decisión de crear un centro específico para el desarrollo de proyectos sobre aprendizaje cívico en la universidad, con la denominación que parezca más adecuada en función de la historia, el contexto o la idiosincrasia de cada lugar. Es lo que ha ocurrido en decenas de universidades americanas, donde el organismo creado responde a metas priorizadas y a características singulares de cada localidad y de cada campus.

En torno a esa instancia de vida universitaria (pensando más en nuestra situación) se pueden rearticular las acciones de extensión y de voluntariado, dando los primeros pasos en la definición de su cometido de ayuda al logro de un aprendizaje que responda a los intereses de los estudiantes y a las necesidades existentes a su alrededor, sin que se entienda ello como su vecindad inmediata. En cualquier caso, aun habiendo circunstancias singulares o apremiantes en la parte externa a la universidad, lo que debe primar es la puesta en valor del aprendizaje del estudiante. Estamos convencidos de que cuanto antes se creen estructuras de este tipo antes serán creíbles las universidades que afirman un cambio profundo del aprendizaje que vienen dispensando a sus alumnos, alejado con demasiada frecuencia de los problemas sociales.

El aprendizaje-servicio como pedagogía del compromiso cívico

Cualquier búsqueda de una correspondencia operativa para tal pedagogía del compromiso cívico en la Educación Superior americana de los últimos lustros conduce irremisiblemente al aprendizaje-servicio (nominación que preferimos a la de *aprendizaje basado en la comunidad*) como estrategia o modalidad de intervención pedagógica ajustada, en filosofía y

metodología, a los propósitos de una universidad implicada en la comunidad y abierta al mundo.

Como es perfectamente imaginable, su definición en la literatura temática se muestra tan dilatada que conviene fijar posición al respecto. Nos valemos de un trabajo de Bringle y Hatcher (1996) porque responde suficientemente a esa expectativa:

Vemos el aprendizaje-servicio como una experiencia educativa donde los estudiantes participan en una actividad organizada de servicio que satisface necesidades comunitarias, haciéndolo de tal modo que consiguen ampliar su conocimiento de una materia, el aprecio de la disciplina y un sentido de responsabilidad cívica (p. 222).

No debe confundirse con el voluntariado ya que, a diferencia de este, el aprendizaje-servicio está incorporado en el currículo y se espera que produzca los mejores resultados cuando el servicio por realizar se relaciona con el material de un curso y nivel determinados mediante actividades de reflexión vehiculadas a base de trabajos dirigidos, realizados en pequeños grupos, y presentaciones a todo el grupo-clase (Puig et ál., 2007). Permítasenos insistir en esto porque la apariencia de similitudes no confiere validez a los parangones. De modo más contundente, si cabe, el aprendizaje-servicio nada tiene que ver con el voluntariado desde el momento en que la generosidad personal dista de ser aquí la divisa nuclear de su motivación y activación.

De otra parte, hemos de reparar en el aprendizaje-servicio como un concepto que, en su teoría, pretende catalizar dimensiones epistemológicas y éticas de un proceso, el educativo, en el que también cuentan componentes instructivos vinculados al progreso objetivable del aprendizaje en los alumnos. Son ellos los que también han de saber captar la riqueza del conocimiento y de la experiencia con la que cuentan los miembros de la comunidad (Koliba, Campbell y Shapiro, 2006). Tengamos presente, al mismo tiempo, que son, básicamente, dos las formas de entender el *engagement* al que sirve, a saber: un nuevo contrato entre academia y sociedad civil, junto a la acepción más instrumental para los sujetos individuales o, lo que es lo mismo, la promoción eficaz de su nivel de aprendizaje (Eyler y Giles, 1999).

Es precisamente en esa intersección donde fluyen las tensiones dinámicas que caracterizan la práctica del aprendizaje-servicio, haciendo

pensar en términos de complejidad, cuidando de no saturar de estímulos innecesarios el marco de la normal relación entre institución, estudiantes y comunidad. Tampoco se debe confundir los grados de orden y estructura que exhibe el aprendizaje en una aula universitaria, lo cual es el caso, las más de las veces, cuando nos encontramos en una situación de vida real, en la que hay que improvisar, saber preguntar, o simplemente salir adelante en paisajes de gran ambigüedad. Con esto, podríamos entonces preguntarnos si bastan los contextos de aula para desarrollar en los alumnos lo que a diario escuchamos sobre nuevas competencias.

Retomando el hilo expositivo de la estrategia como tal, de acuerdo con Zlotkowski (2007), una actividad de aprendizaje-servicio debe:

- Ser explícita y contar con objetivos de aprendizaje evaluables.
- Tener sentido comunitario y promover responsabilidad cívica.
- Ser estructurada y proporcionar oportunidades deliberativas.
- Alentar la reciprocidad entre las partes académica y comunitaria respecto de los recursos, necesidades, objetivos y prioridades considerados en la definición del acuerdo de colaboración.

Con todo, lo que nos parece significativo es la sugerente conexión que esta esfera conceptual favorece en torno a espacios cívicos en los que reinstalar el desarrollo del aprendizaje y de las competencias cognitivo-sociales de los estudiantes, marcando pautas de colaboración susceptibles de ayudar a mejorar la gestión resolutoria de problemas en la esfera pública de la sociedad civil. Entre otras razones, el aprendizaje-servicio es pedagógicamente valioso por introducir el mundo real en el proceso de aprendizaje (Rimmerman, 2009).

Educativamente hablando, no es de menor alcance el énfasis que se pone en los sujetos como productores de conocimiento, o la misma importancia de habituarlos a un aprendizaje activo en su desarrollo humano y en la optimización de su formación para el desarrollo de una profesión en un campo de trabajo. No es otra la lógica que ha de prevalecer si las cosas se hacen con prudencia y razonablemente bien. Igualmente, los beneficios en forma de mayor autonomía, autoaprendizaje a lo largo de la vida y disposición reflexiva son elementos nada despreciables en la evaluación que habrá de seguir haciéndose en el futuro de esta pedagogía cívica.

Resumiendo, el aprendizaje-servicio también se considera un servicio comunitario basado en el currículo, que integra actividades instructivas

con actividades de servicio comunitario. Además, tiene que contar con objetivos de aprendizaje claramente formulados, orientados según necesidades comunitarias reales, y servir para que los estudiantes lleven a cabo actividades de análisis y reflexión, combinadas con debates, presentaciones públicas y trabajos escritos (Lorenzo y Santos, 2009). Por lo tanto, el servicio debe organizarse en relación con el currículo académico.

Permítasenos profundizar un poco más en el componente reflexivo que se solicita en el aprendizaje-servicio. Lo que no podemos hacer es concebir la reflexión en este caso como una especie de cognición única ya que, como tal, amalgama distintas capacidades humanas, las cuales se van poniendo de manifiesto cuando los estudiantes tienen que poner por escrito su experiencia (incidentes críticos, diarios de campo...).

Al realzar los componentes de la reflexión en el proceso de aprendizaje-servicio es obligado volver sobre el legado de John Dewey. Recordemos en este punto que el subtítulo de su famoso libro *How We Think* (Dewey, 1933) ya animaba a reformular la relación del pensamiento reflexivo con el proceso educativo, proponía el triunfo de la razón y la ciencia sobre los impulsos y destacaba la orientación prospectiva de este tipo de pensamiento al requerir que el sujeto detectase contingencias vitales, registrase su naturaleza y sus posibles consecuencias.

Otra fuente en la que hemos de buscar para saber más sobre el conocimiento reflexivo la encontraremos en Schön (1987) y sus elocuentes perspectivas acerca de la reflexión en el contexto de la práctica profesional. Aunque ambas posiciones vienen al caso que nos ocupa en nuestro estudio, no son idénticas, ni mucho menos. En una interesante aportación, Iles (2007) introduce un epígrafe en el que, explícitamente, compara las visiones de J. Dewey y D. Schön, marcando el acento positivista del primero y el enfoque más intuitivo del segundo.

Para Schön hay dos tipos de reflexión: la reflexión *en* la acción («pensar en directo») y la reflexión *sobre* la acción («pensar retrospectivo»). Contrariamente a la creencia de Dewey en el razonamiento lógico y en un pensar consistente y ordenado, en Schön se ensalza el valor y la utilidad de la incertidumbre en la práctica reflexiva.

Al hacer constar las diferencias de enfoque entre ambas perspectivas no queremos sugerir ninguna imposibilidad de síntesis práctica, ya que los dos puntos de vista han abonado de buenas semillas epistémicas el campo por el que podemos extender el aprendizaje-servicio. Cuando nos

detenemos a observar lo que ocurre a las personas en situaciones que las implican de forma muy directa vemos que, en realidad, la reflexión puede discurrir por cauces muy simples, pero los resultados y recorridos son siempre, o casi siempre, muy complejos.

La instalación del aprendizaje-servicio en la Educación Superior americana

Más allá de la conceptualización y expresión de lo que viene siendo la pedagogía del aprendizaje-servicio en el paisaje universitario norteamericano, es oportuno interrogarnos sobre el nivel de instalación, los elementos de su progresiva institucionalización y los factores que informan una dinámica que, en modo alguno, puede aventurarse sencilla.

Haciéndonos eco de las reflexiones de Holland (2000) en torno al tema, no es suficiente con percatarnos de la potencialidad de la estrategia para lograr cambios internos en centros y departamentos, sino que también precisamos conocer qué asuntos de la propia institución se relacionan con la exploración, la implementación, la expansión y la sostenibilidad del aprendizaje-servicio en términos programáticos (Santos y Lorenzo, 2007).

Ha sido un autor clásico de la investigación sobre aprendizaje-servicio el que nos ha facilitado la tarea de examinar ese *state of the art*. Lo ha hecho en un trabajo de revisión bastante reciente (Furco, 2007), al que acudimos para sintetizar la situación y sacar algunas consecuencias. Su aportación descansa en un estudio exploratorio de la institucionalización del aprendizaje-servicio, utilizando para ello una muestra de la literatura existente y de 43 universidades que han aplicado este tipo de pedagogía en sus campus durante tres años como mínimo.

De lo que se trataba era de identificar factores críticos de institucionalización mediante procedimientos cuantitativos y cualitativos. De todos modos, la meta del análisis no era tanto llegar a conclusiones definitivas como averiguar patrones de diseño y acción que puedan justificar posteriores estudios experimentales. Tres son los niveles de institucionalización acordados: en primer lugar, la construcción de masa crítica; en segundo lugar, la calidad en el proceso; y en tercer lugar, la institucionalización sostenida.

A propósito del trabajo de Furco (2007), lo que nos interesa es trasladar los resultados en las cuatro áreas definidas para dar cuenta de la situación. En su inicio, el análisis gira en torno a la misión institucional y a los propósitos del aprendizaje-servicio, destacándose la considerable heterogeneidad de metas declaradas por las universidades.

Las razones esgrimidas para institucionalizar la estrategia abarcan, entre otras, la mejora de la enseñanza en los estudios de grado, la construcción de comunidades de aprendizaje, la interdisciplinariedad, el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad o el estímulo a la colaboración entre departamentos. La variedad propositiva repercute, lógicamente, en el enfoque con el que se administra la propia intervención pedagógica desde unidades más genéricas o más concretas, con mayor o menor gestión de los estudiantes en la planificación.

En cuanto al segundo de los grandes apartados, mucho más centrado en las cuestiones académicas, no se puede decir que hubiera grandes sorpresas. El más crítico (por fundamental) de los elementos encontrados, muy por encima de los estudiantes y de los departamentos, tiene que ver con el profesorado y, más específicamente, con el conocimiento y las oportunidades que perciben respecto al aprendizaje-servicio dentro de su trayectoria académica. Sin olvidar una consistencia realmente notoria: la aceptación o apoyo institucional y la aceptación o apoyo de los académicos van de la mano.

Respecto de la tercera área en el examen de los elementos potencialmente ligados a la institucionalización (participación y acuerdos con la comunidad), son mayoría las recomendaciones que concentran en los campus la dinámica de implementación del aprendizaje-servicio. No obstante, por más que la responsabilidad de contar con una estructura y un plan de actividad corresponda a la universidad, es obvio que sin la parte comunitaria dispuesta al efecto no hay sostenibilidad posible para el aprendizaje-servicio. Razón de más para no desatender en la investigación la forma en que este aspecto contribuye, o no, al asentamiento del aprendizaje-servicio en la Educación Superior.

La cuarta de las áreas contempladas aludía a las condiciones estructurales que pueden hacer sostenible el aprendizaje-servicio en el actual contexto universitario. En tal sentido, los campus que tienen creado un centro coordinador de actividades muestran progresos y ganancias más significativos que los que aún carecen de tal estructura vertebradora. En cuanto a su dependencia orgánica dentro de la institución, es más

frecuente encontrar al aprendizaje-servicio bajo la responsabilidad y competencias de la instancia encargada de regir los asuntos académicos.

Otro factor estructural que viene a reforzar el ya señalado papel del profesorado en la evolución del proceso es la aprobación o no dentro de la universidad de sistemas de apoyo y promoción, a fin de reconocer el ánimo y la voluntad de compromiso por parte del cuerpo docente (Rimmerman, 2009). Complementariamente, el estudio avala la conveniencia de establecer algún tipo de institución que asuma la responsabilidad de marcar estándares académicos y de servicio, dada la importancia de evitar distorsiones en el dispositivo pedagógico o abruptos descensos de calidad en el proceso.

Vistos en su conjunto, estos elementos críticos pueden resultar sugerentes al poner al descubierto parte del entramado institucional y social que es preciso conocer muy bien para que el aprendizaje-servicio pueda pensarse, diseñarse y activarse en una universidad. Además, destapan un interrogante no menos pertinente acerca del tiempo necesario para culminar un proceso de esta naturaleza. La respuesta es nítida: una institucionalización plena requiere bastantes años de esfuerzo sostenido – podríamos estimarlos en una década–, toda vez que no resulta fácil pasar de una fase o nivel al siguiente. Lo cual a nadie puede sorprender, por poco que sepa de la universidad y el ritmo de los cambios en su seno.

Elementos de discusión y reflexión (sin rehuir el caso español)

En la última década, ante la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), muchas universidades españolas han iniciado programas de formación –inicial y continua– de su personal docente, que en algunos casos se han acompañado de convocatorias de proyectos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Podemos afirmar que en este proceso no todo ha sido búsqueda de diplomas acreditativos. También son miles los profesores que han demostrado su capacidad de generar dinámicas de aprendizaje más efectivas para ampliar las posibilidades de éxito de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje sea más interactivo, vinculándolo a casos reales, aprovechando la tecnología digital, o basándolo en la resolución de problemas.

Es una paradoja más del sistema español de Educación Superior mostrar admiración (véanse, si no, los destinos de sus investigadores en formación y los séniores en programas de movilidad) por el modelo de funcionamiento de las universidades norteamericanas y, sin embargo, no reparar en que uno de los factores que han añadido calidad a su dimensión académico es, precisamente, el de un compromiso cívico entendido como soporte pedagógico extensivo de aprendizaje-servicio, al tiempo que medio con el que definir compromisos en la sociedad civil y captar fondos. Claro que la percepción de este y otros temas de interés cívico y moral se asocian a un cierto conocimiento previo y a una sensibilidad pedagógico-social que no siempre está repartida con equidad en el perfil de los académicos.

Pero algo se va moviendo. Al menos, nunca como ahora se ha puesto de manifiesto la vertiente pragmática de la educación para la ciudadanía en la arena propiamente académica de la universidad. Es saludable que una de las primeras instancias promotoras de aprendizaje-servicio en España haya surgido en el seno de un grupo de investigación sobre educación moral (Martínez, 2007; Puig et ál., 2007). La canalización de ideas e iniciativas, del interior al exterior de un campus y viceversa, tiene un componente pedagógico indudable, pero no exclusivo en modo alguno. Avanzar colegiadamente por esta vía de innovación y desarrollo supone hacer *partenariados* bien definidos y mejor explicados en las primeras fases de su puesta en marcha entre centros, departamentos o unidades y sus correspondientes socios (escuelas, empresas, agencias públicas, servicios comunitarios...).

Además, la dimensión pedagógica de la acción universitaria se fortalece en la medida de su propulsión teórica y práctica a base de planteamientos clarificadores de la evolución que siguen los motivos y las disposiciones cívicas de adolescentes y jóvenes (Ehrlich, 2000), o de cómo se hace recomendable una nueva estructuración del aprendizaje cuando se trata de integrar la noción de *servicio* en el currículo ordinario de la titulación universitaria.

Estamos inmersos en la gestión de un cambio, cuya prueba de fuego es conseguir que los alumnos se vayan haciendo dueños de su propio proceso de aprendizaje. Para ello necesitamos destrezas y actitudes que nutran de energía emocional su motivación e implicación en tareas y proyectos de carácter curricular y extracurricular. Lo que importa es que los estudiantes lleguen a sentirse agentes de ese cambio, e incluso que puedan llegar a palpar sus efectos transformadores en una vecindad, en una

escuela, en un hospital, en un taller, en una organización deportiva, en una comunidad de familias inmigrantes, o dondequiera que se haya desplegado el programa. Pensar y actuar para innovar, aprendiendo más y mejor. Esa podría ser la consigna o el lema para un tiempo de renovadas y renovadoras esperanzas en la universidad, como gran agencia de conocimiento, de aprendizaje y de ciudadanía.

Para que la Educación Superior cumpla las mejores expectativas de su alto cometido social en este siglo deberá resolver alguna que otra contradicción. Se afirma la necesidad de la innovación pero, con frecuencia, se rechazan técnicas y dinámicas que por sonar a nueva pedagogía ponen en alerta a muchos profesores que, por la vía de los hechos, defienden que se mantengan los formatos más tradicionales de enseñar y de evaluar en instituciones destinadas a liderar los cambios. Parapetarse tras modelos cuyo mayor nivel de éxito es el supuesto hallazgo de talentos lineales, desprovistos de visión social y cultural, no es estratégico ni responde ya a ninguna agenda de modernización o búsqueda de excelencia.

Conclusiones

Sobre el extendido fenómeno del *civic engagement* en las universidades norteamericanas no será difícil hacerse con evaluaciones respecto de sus principios, métodos y efectividad práctica en el desarrollo y cumplimiento de las metas con las que se presenta en cada lugar. Pero de lo que no cabe ninguna duda es de su continuada, y dialéctica, conexión con una idea de sociedad civil que valora la iniciativa y la innovación, y que hunde sus raíces en una filosofía pragmática, pletórica de componentes éticos, acerca del aprendizaje, el servicio a la comunidad y la construcción de la ciudadanía en las nuevas generaciones de estudiantes y profesionales.

Cabe reconocer que la base teórica sobre la que gravitan estos programas sigue representando una rica dinámica de debate intelectual acerca de temas de gran sustancia pedagógica sobre cómo vincular a las universidades con las más candentes cuestiones sociales, aprovechando justamente tal pertinencia en el plano comunitario para hacer que el aprendizaje de los estudiantes gane en relevancia cognitiva y alcance cívico.

Y no deberíamos mostrar reparos a la hora de reconocer que lo que se busca en el mundo de la empresa y en la vida económica en general son graduados provistos de sólidas destrezas de comunicación.

De otro lado, la pedagogía del aprendizaje-servicio ayuda a crear espacios de reflexión colaborativa entre profesores y alumnos de distinta procedencia académica o social. Tales espacios brillan por su ausencia en el sistema educativo. Y podrían permitirnos rebajar la obsesión por los ránquines, los exámenes y el rendimiento estandarizado de acuerdo con criterios incardinados en una cultura economicista, poco fiable y ante cuyo cortoplacismo hemos de salvaguardar la dimensión profundamente educativa del proyecto universitario.

Vendrá bien seguir la pista de trabajos que, a buen seguro, tratarán de aumentar el aún moderado caudal evaluativo del compromiso cívico en general y del aprendizaje-servicio en particular. Sabemos de algunos impactos positivos en el corto plazo (cf. Acquadro, Soro y Biancetti, 2009; Astin et ál., 2000; Eyler y Giles, 1999), pero no sabemos mucho sobre el nivel de consistencia en dimensiones de pensamiento crítico, habilidades de resolución de problemas o implicación en iniciativas de carácter filantrópico a medio y largo plazo.

También precisamos saber más acerca de la implicación del personal académico, lo cual será posible con más investigación sobre factores y aspectos que modulan la participación y el compromiso efectivo de los docentes en estos programas. Lo que se nos acaba de transmitir desde Australia es que el capital social constituye un poderoso recurso para mejorar el desempeño y la productividad investigadora de los académicos (Salavan, 2010).

En el ámbito europeo, el desarrollo de esta pedagogía cívica en la universidad va muy lento y en algunas latitudes ni siquiera ha empezado. Inglaterra, Irlanda y los países nórdicos llevan la delantera, por más que su ritmo no se pueda calificar, por el momento, de desbordante. Aún así, y de modo recurrente, están bastante por encima de la media, en curiosa coincidencia con sus resultados en PISA (Programme for International Student Assessment). Pasamos por alto que las tasas de fracaso escolar son también indicadores de un estrepitoso fracaso cívico en el sistema educativo y en la sociedad, ya que merman la posibilidad de mejorar la existencia de muchas personas y de sus familias.

Ya se sabe que Europa (no solo España) es diferente, y que a los europeos nos gusta marcar distancias con el país norteamericano. Pero en

este asunto nuestros gobiernos, y la Unión Europea como un todo, deberían valorar en su justa medida la posibilidad de cambio en sus enfoques sobre lo que importa de verdad en las instituciones de Educación Superior, máxime cuando el proselitismo formal del lenguaje de las competencias no ha calado suficientemente en las estructuras de gobierno.

Además de declaraciones y manifiestos del Consejo de Europa sobre las bondades de la educación para la ciudadanía (léase el edificadamente titulado *Higher Education and Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility*), precisamos directivas específicas y recomendaciones menos ambiguas, junto a líneas de apoyo técnico y financiero a proyectos de calidad que ya puedan existir (que los hay) y, sobre todo, a los que deberían empezar a ver la luz.

Naturalmente, como nos recordaban hace unos años Kezar y Ekel (2002), el cambio tendrá éxito si se lleva a cabo de un modo culturalmente coherente. Las culturas de los países y las culturas institucionales tienen peculiaridades que no se pueden despreciar pues, de lo contrario, estaríamos actuando sobre la base de criterios de un mimetismo ingenuo, contra el que militamos, entre otras razones, porque no es receta que funcione.

Durante buena parte del siglo xx, las universidades han estado en la vanguardia de la recuperación democrática en muchos países de Europa. En el nuestro, su contribución está fuera de toda duda. De lo que se trata ahora es de añadir valor cívico al mejor cumplimiento de los objetivos, sociales, institucionales y académicos. Y por eso también hemos de pensar el aprendizaje de nuestros alumnos en términos de capital social e intercultural, en sintonía lógica con el dominio de un campo de conocimiento.

Siempre habrá más cosas planteadas que resueltas tanto en esta como en otras parcelas de vida universitaria, pero son los desafíos los que siempre han espoleado la mente humana para su inteligente superación. A la universidad, como eje de la Educación Superior, los desafíos no le son ajenos. Constituyen la esencia de su continuidad histórica al servicio del conocimiento y del desarrollo, no solo material sino también moral. No deberíamos olvidarlo.

Referencias bibliográficas

- Acquadro, D., Soro, S. y Biancetti, A. (2009). Serving Others and Gaining Experience: a Study of University Students' Participation in Service Learning. *Higher Education Quarterly*, 63, 1, 46-63.
- Astin, A. et ál. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Los Ángeles: Higher Education Research Institute.
- Bartlett, R. (2007). Recovering the Civic University. En L. McIlrath e I. M. Labhrainn (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, (25-35). Aldershot (England): Ashgate.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- (1994). Creating the New American College. *Chronicle of Higher Education*, March 9, 48.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67, 2, 221-239.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2007). *Community Engagement Elective Classification*. Recuperado de <http://www.carnegiefoundation.org/classifications/index.asp>
- Colby, A. et ál. (2003). *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colby, A. et ál. (2007). *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Political Engagement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath.
- (1975). *Moral Principles in Education*. Carbondale (Illinois): Southern Illinois University Press [edición original, 1909].
- Ehrlich, T. (2000). *Civic Responsibility and Higher Education*. Phoenix: Oryx Press.
- Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where's the Learning in Service Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at Research Universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78.
- (2007). Institutionalising Service-Learning in Higher Education. En L. McIlrath e I. M. Labhrainn (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, (65-82). Aldershot (England): Ashgate.

- Holland, B. (2000). Institutional Impacts and Organizational Issues related to Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning* (número especial), Fall, 54-60.
- Iles, J. (2007). Serving, Learning and Reflective Practice at Roehampton University, London. En L. McIlrath e I. M. Labhrainn (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, (143-153). Aldershot (England): Ashgate.
- Jacoby, B. (2009). Civic Engagement in Today's Higher Education. An Overview. En B. Jacoby (Ed.), *Civic Engagement in Higher Education. Concepts and Practices*, (5-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kezar, A. J. et ál. (2005). *Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kezar, A. J. y Ekel, P. D. (2002). The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education: Universal Principles of Culturally Responsive Concepts? *Journal of Higher Education*, 73, 4, 435-460.
- Koliba, C., Campbell, E. K. y Shapiro, C. (2006). The Practice of Service-Learning in Local School-Community Contexts. *Educational Policy*, 20, 5, 683-717.
- Lorenzo, M. y Santos, M. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Edicións Xerais.
- Lucas, N. (2009). *The Influence of Integrative and interdisciplinary Learning on Civic Engagement*. En B. Jacoby (Ed.), *Civic Engagement in Higher Education. Concepts and Practices*, (99-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Martínez, M. (2007). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Ostrander, S. A. (2004). Democracy, Civic Participation, and the University: a Comparative Study of Civic Engagement on Five Campuses. *Non-Profit and Voluntary Sector Quarterly*, 33, 1, 74-93.
- Puig, J. M. et ál. (2007). *El aprendizaje-servicio y la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6, 1, 65-78.
- Rimmerman, C. A. (Ed.). (2009). *Service-Learning and the Liberal Arts. How and why It Works*. Lanham: Lexington Books.
- Salavan, M. (2010). Research Productivity and Social Capital in Australian Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 64, 2, 133-148.

- Santos, M. y Lorenzo, M. (2007). *Universidad y sociedad civil en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Talcott, W. (2005). *Modern Universities, Absent Citizenship? Historical Perspectives* (working paper n.º. 39). College Park (Maryland): Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Zlotkowski, E. (2007). The Case for Service Learning. En L. Mcilrath e I. M. Labhrainn (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, (37-52). Aldershot (England): Ashgate.
- Weis, L. et ál. (2007). A Call for Civically Engaged Educational Policy-Related Scholarship. *Educational Policy*, 21, 2, 426-433.

Dirección de contacto: Miguel Ángel Santos Rego. Universidad de Santiago de Compostela. Campus Vida; 15782 Santiago de Compostela, España. E-mail: miguelangel.santos@usc.es