

UNIVERSIDAD Y APRENDIZAJE SOCIAL. LA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO CÍVICO EN USA

MIGUEL A. SANTOS REGO

Universidad de Santiago de Compostela

I am told that there is a swimming school in a certain city where youth are taught to swim without going into the water, being repeatedly drilled in the various movements which are necessary for swimming. When one of the young men so trained was asked what he did when he got into the water, he laconically replied, "Sunk." The story happens to be true; were it not, it would seem to be a fable made expressly for the purpose of typifying the ethical relationship of school to society. The school cannot be a preparation for social life excepting as it reproduces, within itself, typical conditions of social life. . . The only way to prepare for social life is to engage in social life (Dewey, 1975 -original 1909-, pp. 13-14).

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 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 tanto que productos de mayor eficiencia y oportuno retorno pecuniario. Pero no todo está perdido si la universidad se proyecta en la escena internacional y aprovecha los nuevos espacios abiertos en la red. Toda universidad está donde está y, en comunión con su contexto, ha de acordar objetivos de crecimiento. Pero no ha de quedarse ahí ni admitir imposición de límites físicos en su actuación científica y educativa. La tecnología ha colocado a la universidad en otra dimensión, recolocando también en ella temas de ciudadanía global. Porque ser hoy una universidad cívica es, simplemente, ser una universidad abierta al mundo.

Con sus marcadas paradojas, en una sociedad donde los niveles de desigualdad son evidentes, y en la que la discriminación racial alcanzó proporciones estructurales, hasta confrontar la firme reacción de los movimientos a favor de los derechos civiles, 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, al fin y a la postre, en un sistema educativo tampoco ajeno -hasta hoy- a la demanda de un mayor equilibrio entre la retórica de la libertad y la necesidad de más avance en la equidad.

En el nacimiento y auge de la universidad americana influyó sobremanera la confianza que tenían los fundadores del régimen republicano en la educación como vía para la construcción de ciudadanos virtuosos, no sólo por la conciencia de sus derechos, sino, básicamente, por la imprescindibilidad 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 que se fue fraguando una idea de universidad como misión cívica que, con su aureola de neoclasicismo arquitectónico y narrativo bien situados, 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 rol en el desarrollo de destrezas y conocimiento cívico en sus estudiantes. Sin embargo, ese énfasis y prioridad experimentarían un palmario declive durante una parte considerable del siglo veinte (ver Talcott, 2005). La crisis empezó a resolverse cuando en los años ochenta y noventa de la centuria fenecida, las llamadas de atención sobre el debilitamiento de ingrediente formativo en los Campus fue seguida de amplias coaliciones, doctrinales y programáticas, en pos 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 (cfr. 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.

HACIENDO MEMORIA SOBRE LA RELACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD CIVIL

De las aproximadamente tres mil quinientas 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 Adams¹ dos ejes de referencia ampliamente reconocidos (Ostrander, 2004; Harkavy y Benson, 1998; 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, focalizarse en torno a la resolución de problemas y no sólo en la disciplina académica, y fortalecer la colaboración entre el cuerpo docente y el alumnado. 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, haciéndose más visible una vez superado el ecuador del pasado siglo.

Pero es lo cierto que, pese a la retórica con la que impregnaron el texto de su misión y principios, ese compromiso cívico ha estado un tanto aletargado durante las últimas décadas, lo que no impide resaltar la mención de iniciativas cercanas a los estudiantes universitarios como los ‘cuerpos de paz’(1961) o los

1 Desde su existencia como país, la universidad americana siempre ha incluido como punto cardinal de su misión la preparación de ciudadanos efectivos. Ya la fundación del *Harvard College* en 1636 articulaba el propósito de preparar graduados para la implicación activa en la vida comunitaria. Los mismos Benjamín Franklin y Thomas Jefferson, dos artífices del período revolucionario en Norteamérica, hicieron mucho hincapié en una reforma de la educación superior que recogiese las necesidades de la ciudadanía en el alborar de la nación. Para ellos la suerte del experimento democrático estaba unida a la participación informada y responsable.

‘voluntarios al servicio de América’ (1965), lo mismo que organizaciones al estilo YMCA, Scouts o fraternidades varias salpicando los Campus.

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 Colleges² respondieron a las necesidades de la industria y de la agricultura hace un justo un siglo” (p. 48)³. El llamamiento de esta y otras figuras de prestigio tuvo su eco a través del debate desatado en la sociedad civil y en la agenda pública, incluida la propiamente política del gobierno federal y de las legislaturas estatales y locales (cfr. Kezar et al., 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 mil cien presidentes de instituciones de educación superior para firmar una declaración sobre la responsabilidad cívica en la educación superior. Lo que se decía en la página 11 del documento, celebrando el nacimiento de la democracia americana, era que “ninguna tarea más noble que la de comprometernos a nosotros mismos a catalizar y liderar un movimiento nacional capaz de revigorizar los propósitos públicos y la misión cívica de la educación superior. Creemos que ahora y en el próximo siglo nuestras instituciones han de conformar la arquitectura de una floreciente democracia”.

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, pidiéndose a las universidades un rol 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. Es así que el nuevo impulso a favor del compromiso cívico de la universidad hay que vincularlo al esfuerzo por desarrollar alternativas a la simple medición del valor de un título

2 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”, relacionándolo, específicamente, con la agricultura y la industria (ver Weis et al, 2007). Conviene añadir que fue en el contexto de estas universidades donde enraizó el concepto de *college and university outreach* (algo así como ‘servicio exterior de la universidad’), muy popular desde entonces. Así, en las universidades del mediano y lejano oeste, estos servicios de extensión proporcionaban a los granjeros información sobre las nuevas técnicas agrícolas, o ayudaban a proyectar nuevos códigos comerciales, o instruían a miles de adultos (ver Bok, 2009). Más tarde, a principios del siglo XX se formuló la llamada ‘Wisconsin Idea’ (McCarthy, 1912), basada en la convicción de que la inteligencia aplicada a los problemas de la sociedad moderna contribuiría a un funcionamiento más efectivo de la democracia.

3 Algunos años antes, Bellah et al. (1986) ya advertían de la apatía de los ciudadanos, y de los estudiantes universitarios en particular, de todo cuanto se refiriese al bien común.

universitario en función del éxito económico futuro de los estudiantes. Justo lo que se tenía (ver Ehrlich, 2000) por 'carrerismo estrecho y vulgar interés privado'.

Ante el ostracismo cívico de los tiempos pasados, el argumento no era otro que el de proporcionar valor social a los estudios a través de 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 concepción 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. La llamada era inequívoca: que profesores y estudiantes empiecen a atender también a lo que la gente ordinaria tiene por importante, iniciando planes de colaboración - no sólo de consulta- fuera de los Campus. Lo cual elevaría, de paso, la moral de cientos de profesores descorazonados ante la falta de interés social por su trabajo.

De otro lado, había sido precisamente Boyer (1990) quien marcará 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, movilizand o un considerable soporte técnico y financiero para los citados programas, que vinculaban aprendizaje y servicio.

COMPROMISO CÍVICO: CAPACITAR AGENTES DE CAMBIO SOCIAL

Decir de manera sencilla que es y que 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. (cfr. 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, absorbiéndolos todos en su dispar presentación y contextualización.

En algunas universidades estadounidenses hemos tenido ocasión de comprobar ‘in situ’ como teniendo, o estando en camino de tener, un centro específico sobre la materia en el Campus, sus destinatarios académicos dudaban al definir la funcionalidad pedagógica de su cometido. Mientras unas personas sabían perfectamente de lo que se hablaba, otras reconocían su existencia pero apenas detallaban posibles tareas asociadas.

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 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 determinadas revisiones del tópico a pasar por alto, o no reparar 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. De ahí parte todo y ahí regresa todo. 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 a considerar en su despliegue programático:

1. Aprendizaje mutuo o recíproco
2. Estimar la diferencia y construir puentes de comunicación
3. Aprender civilmente sin temor a la controversia
4. Adoptar roles activos en el proceso político

5. Participar en el servicio comunitario y en la resolución de problemas públicos
6. Asumir roles de pertenencia y liderazgo en las organizaciones
7. Desarrollar valores, empatía y un sentido de responsabilidad social
8. Promover la justicia social, local y globalmente

Con anterioridad, ya Colby et al. (2003) se habían ocupado de los principios constitutivos de esta 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 en torno al objetivo sobre el 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 al. (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.

LOS PROYECTOS COMO INICIATIVAS DE DESARROLLO UNIVERSITARIO

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 exhaustivo⁴:

- *Campus Compact*: red fundada, como ya dijimos en 1985, a la que pertenecen más de mil universidades. En su cometido incluye compromisos institucionales con las universidades en relación con la educación del alumnado para una ciudadanía responsable. Está presente en treinta y cuatro 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. Ha publicado varios volúmenes sobre los estudiantes y el liderazgo para el cambio.

- *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. Incluye el proyecto "Bringing Theory to Practice", que financia la Fundación Engelhard, centrado en mejorar los niveles de participación e implicación cívica de los estudiantes universitarios. Su publicación de 2002 "Great Expectations: a new vision for learning as a nation goes to College" inspiró una renovación de la educación liberal para el siglo veintiuno.

- *Asociación Americana de Colegios y Universidades Estatales*: en 2003, junto al prestigioso *The New York Times*, puso en marcha el proyecto "Democracia Americana", al objeto de preparar a la siguiente generación de ciudadanos activos y comprometidos con la democracia. En 2007 se contaban 228 instituciones participantes. Sus actividades pretenden estimular competencias globales, participación política, o elecciones deliberativas, sin descuidar la medición de la actuación institucional en el ámbito del compromiso cívico. 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 AACCC, casi el 60% de este tipo de instituciones ofrecen acciones de aprendizaje-servicio en sus programas curriculares. Su proyecto señero, que es financiado por la Corporación para el servicio comunitario y nacional, tiene en

4 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.

esa modalidad de trabajo su punto básico de interés, de donde surgen publicaciones, entrenamiento y asistencia técnica. A través de la red se puede consultar su guía práctica de 2006 para integrar la responsabilidad cívica en el currículo (www.aacc.nhe.edu), lo mismo que la revista electrónica *Journal of Civic Commitment* (www.mc.maricopa.edu/other/engagement/journal).

- *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 (los resultados pueden consultarse en Colby et al., 2007).

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 una triple categorización: curricular, partenariados y proyección externa, o una combinación de ambas. 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.

El estudio que hemos podido realizar del ‘civic engagement’, primero a través de la creciente literatura sobre el tema en el marco de la educación superior en los Estados Unidos, y más tarde, gracias a una estancia académica en la Universidad de Texas (2010), nos han 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 (sin ir más lejos, el Estado de Texas tiene una docena de Universidades en el ‘sistema’ público).

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 prácticas que precisan hacer los estudiantes u otro tipo de requerimientos, por parte de los departamentos y profesores, que ya están conveniados, o que podrían conveniarse en beneficio mutuo.

Para poner de manifiesto la diversidad de parámetros y de énfasis sobre la cuestión, tal vez sea bueno reproducir lo que nos decía el responsable de uno de los Campus tejanos en esta materia: “creo que nuestra mayor virtud es evitar toda ortodoxia que pueda llegarnos prescrita respecto de cómo avanzar en el compromiso cívico de la universidad”. Con esta premisa, no es raro encontrar situaciones en las que la institución pacta actividades con los estudiantes, incluso con la esperanza de que sean ellas y ellos los que convencen a muchos profesores para que lideren la correspondiente conexión entre aprendizaje y acción social.

El caso americano es prototípico de cómo los factores universitarios locales pueden ayudar o inhibir el desarrollo de la implicación cívica. 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:

1. Un compromiso histórico de la institución universitaria con el servicio

- público a través de iniciativas y realizaciones conocidas.
2. 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.
 3. Una razón de peso para el cambio, junto a la expresa voluntad de usar el conocimiento científico sobre como tiene lugar el aprendizaje.
 4. Un profesorado activo que participe en las estructuras de gobierno universitario, ayudando a su institucionalización.
 5. 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 a considerar. Es importante, en ese sentido, subrayar la necesidad de conexión entre la implicación cívica y la creación de conocimiento por parte de la institución. 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 roles esenciales de la universidad en el espacio público. Difundirlo, por lo tanto, únicamente en esos términos conduciría a este complejo de actividades - como nos tienen admitido en directo bastantes administradores de programas universitarios- 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 más conveniente a su desarrollo sostenible, ahora y en el futuro; lo cual incluye una seria consideración de 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 (cfr. Ostrander, 2004) 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 apuntando sobre este desarrollo universitario apunta tanto en Estados Unidos como, sobre todo, en España, al mismo punto. 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 necesidades existentes a su alrededor, sin que se entienda ello como su vecindad inmediata. En cualquier caso, aún 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. Es nuestra convicción de que cuanto antes se creen estructuras de este tipo antes serán creíbles las universidades que afirman un cambio en profundidad del aprendizaje que vienen dispensando a sus alumnos, alejado con demasiada frecuencia de los problemas sociales.

LA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO CÍVICO: APRENDIZAJE Y SERVICIO DESDE LOS CAMPUS.

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.

Aún no siendo exclusivos de este nivel de enseñanza, puede afirmarse que estos *service-learning programs* lideran la reforma educativa post-secundaria en la perspectiva señalada, poniendo de relieve dimensiones y parámetros de calidad a través de todo el sistema educativo.

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).

Veamos la coincidencia básica con la más reciente definición de una agencia especializada y aglutinadora a nivel de todo el país: “experiencia de enseñanza y aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con instrucción y reflexión, a fin de enriquecer el proceso de aprendizaje, enseñar responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades” (National Science-Learning Clearinghouse, 2005. Cit. en Keen y Hall, 2009, p. 59).

No debe confundirse con el voluntariado ya que, a diferencia de este, el aprendizaje-servicio está incorporado en el currículo, esperándose que produzca los mejores resultados cuando el servicio a 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 (cfr. Puig et al., 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 de continuos reequilibrios en la disposición de medios y fines, cuidando de no saturar de estímulos innecesarios el marco de la normal relación entre institución, estudiantes y comunidad. Ni de confundir los grados de orden y estructura que exhibe el aprendizaje en una aula universitaria de lo

que 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 re-instalar 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 coloca en los sujetos como productores de conocimiento, o la misma importancia de habituarles a un aprendizaje activo en su desarrollo humano y en la optimización de su formación profesionalizadora 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, auto-aprendizaje a lo largo de la vida, y disposición reflexiva, son elementos nada despreciables en la evaluación que habrá de seguir haciéndose en el futuro sobre esta pedagogía cívica.

Resumiendo, el aprendizaje-servicio también se considera como servicio comunitario basado en el currículo⁵, que integra actividades instructivas con actividades de servicio comunitario. Además, tiene que contar con objetivos de aprendizaje claramente formulados, orientado según necesidades comunitarias reales, y servir para que los estudiantes lleven a cabo actividades de análisis y

5 Hay autores que, como Pritchard (2002), afirman que las actividades de servicio no están directamente vinculadas al currículo. Podrían ser obligatorias o voluntarias y, en general, no incluyen, dice, objetivos de aprendizaje explícitos ni reflexión o análisis sistemática. Tal posición es minoritaria dentro de este ámbito de estudio.

reflexión, combinadas con debates, presentaciones públicas y trabajos escritos (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 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 un momento sobre el legado de John Dewey. Recordemos en este punto que el subtítulo de su famoso libro *How we think* ya animaba a reformular la relación del pensamiento reflexivo con el proceso educativo, significando el triunfo de la razón y la ciencia sobre los impulsos⁶, amén de destacar la orientación prospectiva de este tipo de pensamiento al requerir la detección por el sujeto de contingencias vitales, el registro de su naturaleza y las posibles consecuencias.

Otra fuente en la que hemos de buscar para saber más sobre el conocimiento reflexivo la encontraremos en Schön (1983, 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 de Iles (2007), esta Profesora de la londinense Universidad de Roehampton 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 reflexiva⁷.

Al hacer constar las diferencias de enfoque entre ambas perspectivas no

6 "By putting the consequences of different ways and lines of action before the mind, it enables us to know what we are about when we act. It converts action that is merely appetitive, blind, and impulsive into intelligent action" (Dewey, 1933, p. 17).

7 "A practitioner's reflection can serve as corrective to over-learning. Through reflection, he can surface and criticise the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialised practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience (Schön, 1983, p. 61. Cit. en Iles, 2007, p. 146).

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.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN USA

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 el logro de cambios internos en centros y departamentos, sino que también precisamos conocer que asuntos de la misma institución se relacionan con la exploración, implementación, expansión y sostenibilidad del aprendizaje-servicio en términos programáticos.

Todas ellas son cuestiones que deben ser puestas de relieve ya que es muy probable que incidan sobre las iniciativas en una materia a la que se mira con lentes no siempre coincidentes en la tonalidad de sus cristales (cfr. Santos Rego y Lorenzo Moledo, 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 relativamente reciente (Furco, 2007) al que acudimos para sintetizar la situación y sacar algunas consecuencias. Su aportación descansa en un estudio exploratorio sobre la institucionalización del aprendizaje-servicio, utilizando para ello una muestra de la literatura existente y cuarenta y tres universidades que han aplicado un mínimo de tres años este tipo de pedagogía en sus Campus.

De lo que se trataba era de identificar factores críticos de institucionalización valiéndose de 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: a) construcción de masa crítica; b) calidad en el proceso; y c) institucionalización sostenida.

A propósito del trabajo de Furco (2007), lo que nos interesa es trasladar, de la manera más sintética posible, 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 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, sobre 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. Sin embargo, los análisis de varianza realizados entre las mismas instituciones⁸ no revelaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.01$). Una circunstancia curiosa de no pocos Campus es el modo en que fue emergiendo como factor de institucionalización la conexión de la estrategia pedagógica a importantes iniciativas educativas dentro o fuera de sus demarcaciones (un ejemplo podrían ser los programas de extensión y proyección exterior de la universidad).

En cuanto al segundo de los grandes apartados, mucho más centrado en las cuestiones académicas, no se puede decir que hubiera grandes sorpresas. Como se había hipotetizado, 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 en relación al aprendizaje-servicio dentro de su trayectoria académica. Sin olvidar una consistencia realmente notoria: la aceptación o el apoyo institucional y la aceptación o el apoyo de los académicos van de la mano.

Tabla 1: dimensiones en la institucionalización del aprendizaje-servicio

Dimensiones	Componentes
Misión y filosofía universitaria	Definiciones o caracterización del aprendizaje-servicio

Continua

8 Las instituciones objeto de evaluación incluían Colegios Comunitarios (*Community Colleges*, cuyas enseñanzas duran unos dos años y tienen un componente muy profesionalizador) y Universidades, tanto públicas como privadas, en las que es posible acceder a títulos de cuatro años.

Continuação

Soporte docente e implicación en el aprendizaje-servicio	Implicación real y efectiva del profesorado Liderazgo de los profesores en el proceso Reconocimiento y, en su caso, incentivos
Soporte institucional	Agencia de coordinación y toma de decisiones Personal administrativo Financiación Evaluación
Soporte discente e implicación en el aprendizaje-servicio	Dinámicas de concienciación del alumnado Reconocimiento y, en su caso, incentivos por su implicación Protagonismo del alumnado Oportunidades asociadas
Participación de la comunidad y partenariados	Dinámicas de concienciación de la comunidad Reconocimiento y, en su caso, incentivos en la comunidad Protagonismo comunitario Estatus del partenariado Conocimiento mutuo

Elaboración propia, a partir de Furco (2007, p. 80).

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 focalizan en los Campus la dinámica de implementación del aprendizaje-servicio. No obstante, por más que la responsabilidad de contar con estructura y 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. Con las tablas de resultados salta a la vista un dato: los Campus que tienen creado un centro coordinador de las actividades muestran progresos y ganancias más significativas 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 rol 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 (cfr. Rimmerman, 2009). Complementariamente, el estudio avala la conveniencia de establecer algún tipo de entidad 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. Finalmente, y aunque en esta área se incluían también condiciones programáticas (requisitos de graduación, procedimientos de aprobación de programas,..), poco se conoce acerca de su afectación de las dinámicas de institucionalización.

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 (ver Tabla 1). Y destapan un interrogante no menos pertinente acerca del tiempo necesario para culminar un proceso de esta naturaleza. La respuesta deviene nítida: son bastantes años de esfuerzo sostenido los que requiere una institucionalización plena, que podríamos estimar 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.

PROCESO DE BOLONIA Y COMPROMISO CÍVICO EN LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS.

En la última década, como consecuencia del llamado proceso de Bolonia y la llegada 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, como en la Universidad de Santiago de Compostela, a través de su Instituto de Ciencias de la Educación, de premios a la innovación educativa.

Podemos afirmar que en este proceso no todo ha sido búsqueda de diplomas acreditativos. También son miles las profesoras y profesores que han demostrado su capacidad de generar dinámicas de aprendizaje más efectivas para ampliar las posibilidades de éxito de los estudiantes, haciéndolo más interactivo, vinculándolo a casos reales, aprovechando la tecnología digital, o basándolo en la resolución de problemas. Falta recorrido y evaluación del camino seguido, pero al menos se ha logrado visibilizar pedagogía universitaria donde, por misión y razón esencial, debería ser la norma.

Así pues, las circunstancias son propicias. Ya no podemos perder más oportunidades de mostrar que sabemos el sentido y alcance que tiene referir la misión

cívica de la universidad, institución de servicio público donde las haya, que es de donde derivan sus obligaciones de rendir cuentas sobre como se invierten los fondos que la sociedad pone a su disposición. No hace mucho que en Finlandia, por citar un país al que sus resultados en PISA le han colocado la aureola de 'modelo', se cambió la legislación sobre educación superior (fue en 2004), a fin de incluir la 'civic mission' como la tercera función básica de las universidades, al lado de la enseñanza y la investigación (ver Kantanen, 2005).

Es una paradoja más del sistema español de educación superior mostrar admiración (véanse, sino, los destinos de sus investigadores en formación y los 'seniors' 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 dimensionamiento 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 (ver Martínez, 2007; Puig et al., 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 abordaje entre centros, departamentos o unidades y sus correspondientes socios (escuelas, empresas, agencias públicas, servicios comunitarios,..). Incluso quienes no parecen muy optimistas con la dinámica seguida (ver Snack, 2004) apelan a *partenariados* efectivos si se quiere ampliar la participación en la educación superior, haciendo lo posible para que las comunidades locales también se impliquen en la toma de decisiones.

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 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 extra-curricular. Pero también creemos que esa gestión del cambio ha de servir a la democracia en los espacios globales y, más aún, en los espacios de vida próxima, pensando en estrategias locales, con proyectos sobre el terreno y pulsando la opinión directa de líderes y miembros activos de una comunidad.

Lo que importa es que los estudiantes lleguen a sentirse como agentes de ese cambio, e incluso 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 donde quiera 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, avalan el mantenimiento de los formatos más tradicionales de enseñar y de evaluar en instituciones destinadas a liderar los cambios. No para aceptarlos sin más, naturalmente, pero sí para estudiarlos, compararlos y verificar sus resultados mediante procedimientos confiables. Parapetarse detrás de 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

En el extendido fenómeno del ‘civic engagement’ en las universidades norteamericanas no será difícil hacerse con evaluaciones de amplio espectro 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, plétórica de componentes éticos, acerca del aprendizaje, el servicio a la comunidad y la construcción de la ciudadanía en las nuevas generaciones de estudiantes, y en las subsiguientes de profesionales y especialistas en todas las ramas del saber. Esa filosofía está incorporada en una vía de renovación

civil que pide más inversión en destrezas cívicas y capacidades organizativas para gestionar con eficacia temas de interés general. La universidad, en definitiva, no sólo ha de preparar buenos ciudadanos sino que ha de reconocer su rol como institución implicada en los asuntos de la comunidad.

Sin mistificar sus fundamentos, ni magnificar sus efectos prácticos, 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 a propósito de 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 pueda ganar en relevancia cognitiva y alcance cívico. Y no deberíamos mostrar reparos a 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. Son demasiados los informes que así lo reiteran para no prestarles la debida atención (cfr. Weis et al. 2007).

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 *rankings*, los exámenes y el rendimiento estandarizado bajo 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 (cfr. Acquadro, Soro y Biancetti, 2009; Astin et al., 2000; Eyler y Giles, 1999; Eyler et al., 2001), 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. Como activo ligado a la fluidez de las relaciones, dice Salavan (2010), el capital social añade beneficios, potenciales y reales, tanto a los individuos como a las instituciones.

A nivel 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 (cfr. Mcilrath y Labhrain, 2007). 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*), los únicos datos cuya expectativa trianual altera el riego sanguíneo de nuestras autoridades educativas. 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 sólo 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 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 (al alza en la plasmación curricular de guías y programas) no ha calado suficientemente en las estructuras de gobierno, hacia dentro y hacia fuera de la universidad, en pos de innovaciones que puedan servir de puente para reclamar que ese compromiso pueda incorporarse, de modo visible, al *ethos* democrático de nuestras casas de estudio.

Además de declaraciones y manifiestos del Consejo de Europa sobre las bondades de la educación para la ciudadanía (léase el edificantemente titulado *Higher Education and Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility*), precisamos directivas específicas y recomendaciones menos ambiguas, junto a líneas de soporte 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 bajo criterios de un mimetismo ingenuo, contra el que militamos, entre otras razones, porque no es receta que funcione.

Durante buena parte del siglo veinte, 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 nuestras alumnas y 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 en esta como en otras parcelas de vida universitaria, pero son los desafíos los que siempre han espolcado la mente humana en orden a 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 sólo material sino también moral. No deberíamos olvidarlo.

REFERENCIAS

- 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 al. (2000) *How service learning affects students*, Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
- Bartlett, R. (2007) Recovering the civic university, en Mcilrath, L. y Labhrainn, I.M. (eds.) *Higher education and civic engagement: international perspectives*, Aldershot, England: Ashgate, 25-35.
- Bellah, R.N. et al. (1986) *Habits of the heart: individualism and commitment in american life*, New York: Perennial Library.
- Bok, D. (2009) *Más allá de la torre de marfil. La responsabilidad social de la universidad moderna*, Buenos Aires: Cátedra UNESCO de la Universidad de Palermo.
- Boyer, E. L. (1994) Creating the new American college, *Chronicle of Higher Education*, Marcha 9, p. 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* (<http://www.carnegiefoundation.org/classifications/index.asp>).
- Colby, A. et al. (2003) *Educating citizens: preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Colby, A. et al. (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.
- Dewey, J. (1975). *Moral principles in education*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.(Original work published 1909)
- Ehrlich, T. (2000) *Civic responsibility and higher education*, Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Eyler, J. y Giles, D. (1999) *Where's the learning in service learning?*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J. et al. (2001) *At a glance: what we know about the effects of service learning on college students, faculty, students, institutions and communities, 1993-2000*, Nashville, TN: Vanderbilt University.

- Furco, A. (2001) Advancing service-learning at research universities, *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78.
- Furco, A. (2007) Institutionalising service-learning in higher education, en Mcilrath, L. y Labhrainn, I.M. (eds.) (2007) *Higher education and civic engagement: international perspectives*, Aldershot, England: Ashgate, 65-82.
- 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 Mcilrath, L. y Labhrainn, I.M. (eds.) (2007) *Higher education and civic engagement: international perspectives*, Aldershot, England: Ashgate, 143-153.
- Jacoby, B. (2009) Civic engagement in today's higher education. An overview, en Jacoby, B. (ed.) *Civic engagement in higher education. Concepts and practices*, San Francisco, Jossey-Bass, 5-30.
- Kantanen, H. (2005) Civic mission and social responsibility. New challenges for the practice of public relations in higher education, *Higher Education Management and Policy*, 17, 1, 1-16.
- Kezar, A.J. et al. (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.
- Keen, C. y Hall, K. (2009) Engaging with difference matters: longitudinal student outcomes of co-curricular service-learning programs, *Journal of Higher Education*, 80, 1, 59-79.
- 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.
- Lucas, N. (2009) The influence of integrative and interdisciplinary learning on civic engagement, en Jacoby, B. (ed.) *Civic engagement in higher education. Concepts and practices*, San Francisco, Jossey-Bass, 99-116.
- Martínez, M. (2007) *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona: Octaedro.
- McCarthy, C. (1912) *The Wisconsin idea*, New Cork: Macmillan.
- 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.
- Pritchard, I. A. (2002) Community service and service-learning in America. The state of the art, en Furco, A. y Billig, S. H. (eds.) *Service-learning. The essence of the pedagogy*, Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Puig, J. M. et al. (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, MD: Lexington Books.
- Salavan, M. (2010) Research productivity and social capital in australian higher education, *Higher Education Quarterly*, 64, 2, 133-148.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M. (2007) *Universidade y sociedade civil en Galicia*, Vigo: Edicións Xerais.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M. (2009) *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*: Edicións Xerais.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Hampshire: Ashgate.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Slack, K. (2004) Collaboration with the community to widen participation: partners without power or absent friends?, *Higher Education Quarterly*, 58, 2-3, 136-150.
- Talcott, W. (2005) *Modern universities, absent citizenship? Historical perspectives* (working paper No. 39), College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Weis, L. et al. (2007) A call for civically engaged educational policy-related scholarship, *Educational Policy*, 21, 2, 426-433.
- Zlotkowski, E. (2007) The case for service learning, en Mcilrath, L. y Labhrainn, I.M. (eds.) (2007) *Higher education and civic engagement: international perspectives*, Aldershot, England: Ashgate, 37-52.