

Miquel Martínez (ed.)

# APRENDIZAJE SERVICIO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES



OCTAEDRO-ICE

221576336

Universidad de Navarra  
Servicio de Bibliotecas

vice in the 21st Century, First Edition, Johannesburg, Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, <http://www.service-enquiry.co.za>.

———— (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TITLEBAUM, P. et al. (2004), *Annotated History of Service Learning 1862-2002*, Dayton, OH, University of Dayton.

WURR, A. J. (2002), *Text-based measures of service-learning writing quality. Reflections: A Journal of Writing, Service-Learning, and Community Literacy*, núm. 2(2), pp. 40-55.

YOUNISS, J.; MCCLELLAN, I. A. y YATES, M. (1997), «What we know about engendering civic identity», *American Behavioral Scientist*, núm. 40, pp. 620-631.

### 3. Universidad y conciencia cívica.

#### Algunas experiencias fructíferas: *service learning y campus compact*

Concepción Naval  
Universidad de Navarra

Uno de los temas emergentes en la educación para la ciudadanía democrática en estas últimas décadas es el papel que la Educación Superior puede jugar en ella. Aunque es evidente y reconocido, al menos en teoría, que la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática se realiza tanto en la familia y en la escuela, como en la sociedad en general (instituciones, normas, costumbres, etc.), existe actualmente una clara conciencia de la necesidad y radicalidad de fomentar una cultura participativa en la Educación Superior, dada la extensión del acceso a ella y la repercusión que en la formación de los ciudadanos tiene (cfr. *Campus Compact*, 1999; Ehrlich, 2000; Hollander y Salmarsch, 2001; Egerton, 2002; Langseth y Plater, 2004 y Arthur y Bohlin, 2005).

Anteriormente, se ha prestado mayor atención a la educación para la ciudadanía en las etapas de enseñanza primaria y secundaria, en la escuela; sin duda son los años básicos sobre los que se asienta todo lo que vendrá después; pero lo que ahora se acentúa es precisamente la necesidad de cultivar este tipo de educación también en la Educación Superior. ¿Cómo puede la Educación Superior colaborar en la mejora de la conciencia cívica de los ciudadanos?

La creación del Espacio Europeo de la Educación Superior —al que apunta el llamado Proceso de Bolonia—, con las reformas que trae consigo, implica de algún modo una nueva visión de la enseñanza y el aprendizaje, que pretende ser, al menos en sus declaraciones de principios, menos individualista y más participativa, en la confianza de

que sea germen de una sociabilidad en parte perdida y que conviene recuperar.<sup>1</sup>

En este texto, después de una reflexión inicial sobre la relación entre Educación Superior y conciencia cívica, se van a presentar algunas experiencias fructíferas llevadas a cabo en el ámbito anglosajón, algunas de ellas en campus de los Estados Unidos, que han sido motor para que las universidades cumplan su misión de viveros de ciudadanía, responsabilidad y conciencia cívica. Concretamente, me referiré a la metodología del *Service Learning* (programas de servicio: aprendizaje servicio) y a la experiencia del *Campus Compact*.<sup>2</sup>

### 3.1 Misión social de la universidad

La universidad tiene un lugar especial en la sociedad y desempeña un papel irremplazable en ella; un lugar no sólo físico, sino fundamentalmente cultural, social, de promoción de la investigación, del desarrollo, etc.

Son muchos los temas que contiene la misión social de la universidad. Me gustaría señalar tan sólo tres: las relaciones de la universidad con el mundo exterior y, más en concreto, con la realidad que la rodea; la docencia e investigación universitaria realizadas con esta mentalidad y actitud de servicio social, y la participación de los estudiantes en la vida universitaria y de la comunidad.<sup>3</sup>

Para quienes estamos empeñados en la tarea universitaria, son muchas las ocasiones en que nos planteamos cómo afrontar la pasividad que en ocasiones muestra el alumnado, cómo suscitar intereses en los estudiantes, cómo promover el compromiso cívico. Es esto motivo de conversación y trabajo con los colegas.

Lógicamente, para poder aportar soluciones, conviene en primer lugar indagar en las causas y actuar sobre ellas. Habrá también que buscar motivos que les ayuden a salir de esa cómoda o incómoda pasividad en la que a veces se hallan, encontrar fines compartidos por los que valga la

pena ponerse en acción. Convendrá, en fin, invertir con magnanimidad en formación humanística, antropológica y ética de los estudiantes, que será fructífera a largo plazo.<sup>4</sup>

A la Educación Superior le compete colaborar en la preparación del alumnado para ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia. No se concebiría un universitario sin crítica. Es ésta una disposición que lleva a implicarse en las cuestiones sociales cuando es necesario, y a tratar de cambiar lo que sea preciso cuando lo pide la justicia y el bien común. Se trata de una crítica que «no se apoltrona escépticamente, refugiándose en su propio discurso o en su pereza» (Llano, 2003; Colby *et al.*, 2003; Dahrendorf, 2000; Barnett, 2000).

La pregunta que a veces surge cuando alguien piensa en estas cuestiones, mirando a la universidad en su conjunto, es: ¿quién se encarga de promover medidas positivas o programas formativos en un sentido amplio de compromiso cívico en nuestras universidades?

Se podría responder que, por un lado, es tarea de los equipos de los vicerrectorados de alumnos, también de los decanos o vicedecanos de alumnos de cada Facultad, las ONG presentes en la vida universitaria, la representación estudiantil, etc. Pero sin ninguna duda somos los mismos profesores, cada cual dentro de su materia científica y a partir de ella, quienes podemos hacer mucho u omitir hacerlo en esta faceta de la formación universitaria. El profesorado es pieza clave, porque tiene la inmediatez del día a día con el alumnado. Sin duda alguna es también la universidad en su conjunto quien colabora: desde las instalaciones materiales y el uso y cuidado que se les da, hasta el clima que se crea en las cafeterías, pasando por las actividades culturales que se promueven, etc.

Contemplar la universidad desde la perspectiva de la formación ofrece interesantes virtualidades desde nuestro punto de vista, ya que es núcleo genuino y esencial de la institución. Formación intelectual, lógicamente, pero que atiende a todos los demás aspectos que el concepto de formación implica: educación estética, afectiva, moral y social o cívica.

La preparación para el trabajo profesional es un tema candente en el planteamiento actual sobre el sentido y misión de la universidad. Tomando las competencias profesionales como concreción actual de esa preparación, se puede entroncar con la tradición de la formación universitaria, lo

1. Otras tendencias en la Educación Superior, concretamente en Estados Unidos, Reino Unido y Japón pueden verse en Rasines (2003, p. 61).

2. Se incluye en anexos información sobre estos temas para facilitar el acceso a quienes tengan interés.

3. Para un enfoque histórico cfr. De Ridder-Symoens, H. (ed.) (1999), *Historia de la Universidad Europea*, 4 volúmenes, vol. 1, 1995, Bilbao, Universidad del País Vasco.

4. La enseñanza universitaria genuina es aquella que capacita para el diálogo, ayuda a pensar juntos. Como dice MacIntyre: «It is a familiar truth that one can only think for oneself if one does not think by oneself» ([1987], «The Idea of an Educated Public», p. 24, en Haydon [ed.], *Education and Values. The Richard Peters Lectures*, Londres, University of London Institute of Education).

que nos lleva a valorar aspectos tales como el rigor crítico, el interés libre de utilitarismos, saber preguntar, no quedarse en apariencias, descubrir que la verdad a veces se oculta y que hay que empeñarse en su descubrimiento, ser conscientes del riesgo de la autosuficiencia o de valorar en exceso el criterio propio, saber que no se sabe todo y que la oscuridad se detecta desde la luz, aprender a juzgar por cuenta propia con criterio formado, tener convicciones desde las que dialogar sin temer la argumentación, aprender a sugerir más que afirmar, tener un sentido profundo de la dignidad de la persona y de la convivencia social, la mentalidad de servicio, etc.: todas ellas cualidades del universitario que requieren conocimientos, actitudes y habilidades o destrezas que hay que desarrollar.

Merece atención en la tarea universitaria, por su relación con la dimensión social de la educación, esa especial sensibilidad hacia todo lo que se refiere a la dignidad humana y a la convivencia social: la consideración de todo ser humano según la dignidad que le es debida y nunca sólo como medio; que un ser humano vale más que todo el mundo material; aprender a vivir públicamente la libertad: evitar el anonimato; buscar el bien común, que no es sólo el bien de una mayoría; aprender a dar y compartir lo que se tiene; a tratar de preservar y perfeccionar la naturaleza, abrirse a una ecología humanista; etc.

En la vida de una persona los años universitarios son un período de tiempo especial, también desde el punto de vista de la suscitación de su conciencia cívica. Para muchos estudiantes, es el tiempo en el que alcanzan la mayoría de edad legal o la acaban de estrenar, y por tanto son ciudadanos de pleno derecho, aunque su vida sigue siendo en muchos casos, al menos en nuestro panorama más próximo, dependiente de sus familias. Sería un error pensar que sólo son ciudadanos los que han acabado sus estudios (cfr. Fernández, 2005). Los estudiantes universitarios tienen una misión cívica que cumplir en sus condiciones actuales, como la tienen los profesores, los investigadores o el personal de administración y servicios de una institución universitaria y que cada cual desempeña según su saber y entender.

Los universitarios de hoy son los profesores de primaria y secundaria del mañana: ésta ya es una responsabilidad social considerable que hay que tener en cuenta. Pero la cuestión de la educación cívica de los alumnos pide que se plantee la misión y conciencia cívica de los profesores en su ejercicio profesional y también la de los fines de la universidad como un todo: qué criterios se siguen en los temas realmente importantes como la elección de asignaturas que se requiere cursar como obligato-

rias, qué se enseña y cómo se enseña, cómo se valora y evalúa a los estudiantes, cómo se estructuran los programas de estudio, qué criterios se siguen en la contratación y promoción del profesorado, qué temas elige el profesorado en su investigación y docencia, cuáles son los criterios de admisión de alumnos, etc. (Langseth y Plater, 2004).

La tan traída y llevada crisis de la universidad, en el fondo apunta a la necesidad de repensar su identidad acaso algo perdida o borrosa en sus contornos. La dificultad, como en tantos ámbitos, es saber qué o quiénes somos, para poder serlo. ¿Cómo podríamos saber lo que nos conviene sin saber quiénes somos?

Podríamos decir con certeza que la dimensión social está de algún modo presente en cada una de las facetas de la misión que la universidad tiene. O lo que es lo mismo, la libertad y la responsabilidad universitarias se expanden, viviéndolas cotidianamente, haciéndolas operativas en todas las actividades académicas. Es decir, en el desarrollo de la investigación básica y aplicada; cultivando la ciencia, con la integración ordenada de los nuevos saberes; en el desarrollo de la docencia como comunicación de conocimientos, que hoy acoge la incorporación de las nuevas tecnologías para mejorarla; y en la formación de profesionales como personas íntegras, con sentido de servicio a la sociedad y estímulo para mejorar su competencia.

Así las cosas, se ve con claridad el papel que las universidades pueden desempeñar en la consolidación de la conciencia cívica de los estudiantes universitarios. Papel que hoy día, sin ser alarmistas, se hace urgente. Conceptos clásicos como: libertad, verdad, etc., que están incluso en los escudos o lemas de muchas universidades, han perdido parte de su profundidad, significado y sentido, también entre los miembros de la comunidad académica; de ahí que convenga trabajar en su redescubrimiento. La universidad ejerce, lo quiera o no, un papel clave en las sociedades del conocimiento en que vivimos, en la formación de sus ciudadanos por medio del fomento del pensamiento racional, la búsqueda de la verdad, la investigación e innovación constante, etc. Sin ninguna duda, hay acuerdo general en que las universidades pueden y deben ser agentes de transformación social: todo un reto para quienes estamos implicados en esa tarea, que no siempre se cumple.<sup>5</sup>

5. Cfr. el artículo de Egerton, M. (2002, pp. 603-620), quien señala, basándose en un estudio empírico, la escasa influencia que tiene la Educación Superior en la suscitación del compromiso cívico en los estudiantes jóvenes y maduros.

¿Cómo promover esa finalidad social de la universidad?, o, yendo más allá, ¿qué es y cómo se genera la conciencia cívica, el compromiso cívico? ¿Qué significa hoy civismo? ¿Es sólo o sobre todo sentido de pertenencia a un grupo?

Si nos preguntamos (Naval, Ugarte y Herrero, 2003) qué rasgos deben caracterizar al ciudadano europeo del siglo XXI a quien desde la universidad debemos ayudar en su formación, la respuesta apunta a caracterizarlo, en los estados democráticos, por los derechos subjetivos que puede exigir del Estado. La ciudadanía garantiza así al individuo un ámbito de elección dentro del cual la coacción está ausente.

Ahora bien, el ciudadano se caracteriza por los derechos de participación política. Estos no garantizan sólo la libertad de coacción externa sino la participación en un espacio público que le convierte en sujeto responsable de una comunidad.

Se trata por tanto de recuperar un modo de ser del ciudadano en el que quepan las diferencias dentro de una sociedad pluralista e intercultural, así como dentro del marco que nos ofrece la globalización, y para cuya consecución es cuestión clave aprender y querer participar.

Si atendemos al concepto de *ciudadanía europea* habría que decir que esa misma noción es un concepto controvertido, y que los distintos organismos europeos, especialmente la Comisión Europea, están luchando por que sea una realidad. Se enuncia como una forma de ciudadanía democrática, que sin duda es problemática, y se reconoce que la tarea de forjarla llevará su tiempo, aunque cabe la duda de si llegará a ser una realidad plena dada la pluralidad que encierra Europa en sí misma.<sup>6</sup> En esta misma línea, el desafío del Espacio Europeo de Educación Superior es un reto no exento de dificultades, como estamos viendo en estos últimos tiempos.

Este concepto de ciudadanía europea está definido en el Tratado de Maastrich (1993, art. 8), el Tratado de Amsterdam (1997, art. A) y el documento *Education and Active Citizenship in the European Union* (1998), de la Comisión Europea. Los principios de ciudadanía europea que se señalan en ellos están «basados en los valores compartidos de interdependencia, democracia, igualdad de oportunidades y respeto mutuo» (Comisión Europea, 1998, p. 16).

¿Cuál es la meta que se propone para el ciudadano europeo? Suscitar ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables. Los

6. Algunos llegan a hablar de una Europa de los Pueblos en el ámbito universitario.

valores que deben estar en la base de todo el proceso son: democracia, derechos humanos, paz, libertad e igualdad.

Se destaca especialmente, tanto en los textos de organismos internacionales aprobados en los últimos años, como también en la investigación, el aspecto de responsabilidad o compromiso cívico activo de la ciudadanía. En las sociedades democráticas todos somos corresponsables de lo que sucede.

A partir del análisis de los textos emanados de los organismos internacionales sobre los derechos humanos, se puede comprobar que uno de los rasgos definitorios de los ciudadanos es su compromiso activo con el ejercicio de esos derechos humanos: es el mejor instrumento para afianzar cualquier aspecto de la vida democrática. Me refiero aquí concretamente a algunas de las declaraciones de organismos internacionales tales como: el artículo 21 de la Declaración Universal de Derechos Humanos;<sup>7</sup> el artículo 25.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos;<sup>8</sup> la Declaración y Programa de Acción de Viena; el artículo 29.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos<sup>9</sup> y la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de 1994.

Como síntesis, diría que el ciudadano al que hay que apuntar en este siglo XXI desde la universidad podría caracterizarse como alguien: a) que participa, no es indiferente; indaga causas, porqués; b) que está orientado a la justicia, a la solidaridad, al bien común; y c) que tiene un vivo sentido de la libertad y la responsabilidad personales.

Todo un horizonte en la educación para la ciudadanía democrática actual en y desde la universidad, que en su desarrollo tendrá que incluir sin ninguna duda una dimensión de conocimientos políticos<sup>10</sup> basada en el estudio de principios básicos de derecho, política, etc., y que también tendrá que incluir la oportunidad de realizar un aprendizaje en la práctica de servicio activo en la comunidad, como base para favorecer la

7. Se reconoce que «toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país».

8. Se afirma que «todos los ciudadanos gozarán [...] de los siguientes derechos y oportunidades: [...] votar o ser elegidos en elecciones periódicas, auténticas, realizadas por sufragio universal e igual y por voto secreto que garantice la libre expresión de la voluntad de los electores».

9. Se reconoce que «toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad».

10. Cfr. para una información adecuada en este punto la web de la American Political Science Association en el apartado de *Civic Education & Engagement*, <<http://www.apsanet.org>>.

participación cívica, así como el desarrollo de las virtudes y habilidades sociales.<sup>11</sup>

Son muchas las experiencias que podrían mencionarse aquí como prácticas fructíferas a partir de las que repensar nuestra situación concreta en la universidad y sacar consecuencias. No se trata en ningún caso de elaborar un recetario sacado de contexto, sino de indicar la orientación que se sigue.<sup>12</sup>

De las diversas metodologías que se están llevando a cabo, voy a centrarme en la utilización del *service learning*, que en estos últimos años ha tenido especial desarrollo, primero en los Estados Unidos y después en el Reino Unido y el resto de Europa (cfr. Annette, 2000) dando lugar a algunas estrategias valiosas como la denominada *Campus Compact*.

### 3.2 La metodología del *service learning* (programas de servicio: aprendizaje servicio) y la experiencia del *Campus Compact*

#### 3.2.1 Programas de aprendizaje servicio

Uno de los aspectos de la educación cívica actual, que ha tenido un gran impulso en los últimos años, especialmente en los Estados Unidos, como medio para promover la participación de los jóvenes y adolescentes –tanto en la enseñanza media como superior–, son los programas y actividades de servicio a la comunidad (Furco y Billing, 2002; Hollander, Saltmarsh y Zlotkowski, 2001; y Buchanan, Baldwin y Rudisill, 2002).

La expresión inglesa *service learning* viene a subrayar el enfoque educativo que estas actividades de servicio tienen, en las cuales los estudiantes aprenden y maduran moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas inteligentemente de manera que

11. Puede ser de interés apuntar aquí la nueva *Newsletter* creada por *citizED project* (admin@citized.info). En el verano 2005 se lanzó una nueva revista impresa: *Journal of Citizenship and Teacher Education*, enfocada directamente a estos temas. Actualmente su denominación es: *Citizenship, Teaching and Learning*.

12. Sin entrar en su estudio, cabría mencionar la realización en Europa del proyecto «Las universidades como lugares de ciudadanía y de responsabilidad cívica» auspiciado por el Consejo de Europa que presentó su informe final en febrero de 2002, elaborado por M. F. Plantan. Está accesible en la web de Consejo de Europa <www.coe.int>. Cfr. la parte final del informe, capítulos 8 a 10 donde trata de los estudiantes y su responsabilidad cívica, y la pedagogía democrática y la promoción del compromiso cívico. Cfr. otra publicación del Consejo de Europa: Bergan, S.; Persson, A.; Plantan, F.; Musteata, S.; y Garabagiu, A. (2004): *The university as res publica. Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship*.

implican conocimientos, están integradas ordinariamente en el currículum académico y a la vez acuden a socorrer necesidades sociales.

De este modo, las actividades de servicio a la comunidad se presentan como una contribución innovadora a la educación cívica (Koopman, 2003, p. 3); pero la realidad es que en nuestro ámbito cultural más próximo, tenemos una larga tradición y práctica de estas actividades, que sin embargo no reciben esta denominación, ni se integran de manera explícita en los programas o en los certificados de estudios.

El reto consiste en que estas actividades no queden aisladas del resto del contexto educativo del alumno: saber conectar e integrar la educación cívica en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve. Favorecer que en el contexto curricular de la educación para la ciudadanía haya un lugar para la reflexión y el análisis, persistiendo en la búsqueda de soluciones a los problemas de la comunidad en la que viven los alumnos, dándose cuenta de que son problemas públicos, de todos, y requieren la colaboración de todos, en la medida adecuada, para ser resueltos.

Es una importante tarea educativa aprender a participar sabiendo descubrir la existencia de diversos modos y formas de hacerlo según las distintas circunstancias, preparación, grado de responsabilidad o delegación, etc. del asunto de que se trate.

Es así como se logra crear una cultura cívica, primero en la escuela y después en la Educación Superior, en alumnos y en profesores, que se plantean las causas de los problemas sociales y obran en consecuencia (*Campus Compact*, 1999a y b; Ehrlich, 2000).

Estas actividades de servicio implican un enfoque de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico, para enriquecer el aprendizaje, fomentar la responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades. Hay evidencias de que con este enfoque los resultados docentes mejoran, al igual que las relaciones humanas entre los alumnos y profesores; descienden los problemas de conducta; se incrementa la motivación para el aprendizaje, así como el sentido de responsabilidad cívica y la atención de los estudiantes; en fin, se consigue una visión más positiva en los miembros de la comunidad escolar (Veldhuis, 2000).

Revisando la literatura pedagógica existente sobre esta cuestión,<sup>13</sup> que es amplia en las últimas décadas, especialmente en el ámbito an-

13. Cfr. La tesis doctoral realizada por A. Martínez-Odría (Universidad de Navarra, 2005) *Service-learning o aprendizaje servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado* (en proceso de publicación).

glosajón -1989 es una fecha histórica en este sentido-, se comprueba que se utilizan con cierta flexibilidad las expresiones *aprendizaje servicio* (*service learning*) y *aprendizaje activo* (*active learning*) en la comunidad, aunque no hay unanimidad en la traducción castellana, siempre en el marco más genérico de una educación para la ciudadanía democrática. Como Barber apunta (1992), la educación cívica y el aprendizaje servicio son un factor clave en la promoción y mantenimiento de la virtud cívica y de la participación social o para desarrollar una política con sentido (Wuthnow, 1998; Lerner, 1997).

Son abundantes los proyectos de investigación que se han desarrollado recientemente para estudiar los resultados de distintas prácticas de democracia deliberativa llevadas a cabo, tanto en el ámbito local como más amplio, lo que permite realizar comparaciones en los resultados. Por citar algunos, en el Reino Unido podríamos mencionar, como parte del programa de investigación del ESRC sobre «Democracia y participación», los proyectos llevados a cabo por Lowndes, Pratchett y Stoker bajo el título «El efecto local: gobierno local y participación cívica», y el promovido por Barnes y otros: «Poder, participación y renovación política». Ambos proporcionan datos de interés sobre las fortalezas y debilidades de las nuevas estrategias en educación para la ciudadanía, y un estudio de su impacto en el ámbito local y en la comunidad política (Annette, 2000).

Un hecho para tener en cuenta que aportan estos estudios, y que es experiencia común, es el relativo alto nivel de participación de los jóvenes en actividades de voluntariado y en cambio el bajo nivel de participación en los procesos políticos: el nivel de abstención en las votaciones políticas es un dato entre otros. Sin embargo, y a pesar de los múltiples estudios empíricos realizados (Crewe *et al.*, 1991; Dean y Melrose, 1999), parece conveniente profundizar más en las complejas actitudes políticas de los jóvenes si queremos contribuir a establecer formas más efectivas de participación política para ellos.

Frazer (1999), que fue la editora en 1999 del volumen que la *Oxford Review of Education* dedicó monográficamente a la educación para la ciudadanía (vol. 25, números 1 y 2), identifica seis tipos de «antipatía hacia la política» que conducen a una hostilidad hacia la educación política. Apunta que la razón de esa aversión puede estar en parte en una enseñanza política centrada casi en exclusiva en la transmisión de tradiciones y conocimientos sin incluir esa necesaria dimensión de participación activa en la comunidad, que está asociada a las actitudes y habilidades necesarias para ser ciudadano.

¿Cómo surge aquí el aprendizaje servicio en el marco de una educación cívica y de una ciudadanía activa? Estamos siendo testigos de un creciente movimiento de educadores, estudiantes, políticos, líderes de comunidades, que proponen algún tipo de aprendizaje servicio en la comunidad como un elemento clave para llevar a cabo una educación para la ciudadanía que tenga pleno sentido. Esto es fruto de reconocer la importancia de la participación en la sociedad civil y del aprendizaje en la comunidad como elementos importantes de la educación cívica.

Ian Davis, en un estudio llevado a cabo en el año 2000 con alrededor de 700 maestros, concluía que el *service learning* es un método educativo que proporciona una experiencia de aprendizaje estructurada en el ámbito de la participación ciudadana que puede llevar al desarrollo de las habilidades necesarias para ser un ciudadano activo. Puede facilitar también la adquisición de conocimientos políticos y hábitos que conducen al desarrollo personal y a la virtud cívica.

En el Reino Unido, el *Community Service Volunteers* (CSV), especialmente en su programa sobre educación para la ciudadanía, que dirige John Potter, lleva trabajando durante varios años con escuelas, universidades y comunidades para establecer programas de aprendizaje servicio eficaces (por ejemplo el estudio llevado a cabo por Mitchell, 1999). El mayor interés es no quedarse reducidos al mundo de la escuela y dar el paso a la universidad (Annette, 1999).

En los Estados Unidos, desde 1970, se ha desarrollado un movimiento creciente a favor del *service learning* apoyado sobre los principios que ha promovido el movimiento del *aprendizaje experiencial* (*experiential learning*) tanto en las escuelas como en la Educación Superior (Bringle, Games y Malloy, 1999; Jacoby, 1996; Zlotkowski, 1999). La National Society for Experiential Education (NSEE) es una organización nacional que promueve el *service learning* tanto en las escuelas como en la Educación Superior (*community colleges* y universidades), y la American Association for Higher Education (AAHE) facilita la puesta en práctica de innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje dentro de la Educación Superior, que incluyan el *service learning*.

Además, el Center for Community Service and Learning de la Universidad de Michigan publica una revista importante en esta área, y el National Service Learning Clearinghouse de la Universidad de Minnesota proporciona acceso a gran cantidad de recursos de investigación. Por otro

lado, la Corporation for National Service, fundada en 1993 por el National and Community Service Trust, facilita dinero federal para promover el *service learning* en las escuelas e instituciones de Educación Superior.

También la AAHE, con la dirección de Edward Zlotkowski, publicó varios volúmenes de análisis teórico y estudio de casos sobre el *service learning*. Un ejemplo, es la obra de Erickson y Anderson, *Learning with the Community: Concepts and Models for Service Learning in Teacher Education* (1997) que pretende servir de ayuda para introducir el *service learning* en la formación de maestros.

La investigación llevada a cabo en los Estados Unidos y en el Reino Unido para evaluar los resultados (*learning outcomes*) obtenidos con la utilización del *service learning* es desigual: mientras en los Estados Unidos ha habido importantes proyectos que analizan tanto escuelas (K-12) como *colleges* y universidades, en el Reino Unido son más bien escasos. En los Estados Unidos también es interesante el número de tesis doctorales promovidas que evalúan los resultados de aprendizaje del *service learning* (Furco, 1997), reseñadas al menos en parte en la web de la National Service Learning Clearinghouse: <[www.nicsl.coled.umn.edu/res/bibs/imps.htm](http://www.nicsl.coled.umn.edu/res/bibs/imps.htm)>.

Eyler y Giles de la Vanderbilt University (Estados Unidos) llevaron a cabo un proyecto que tuvo trascendencia posterior al tratar de examinar la variedad de resultados de aprendizaje que con el *service learning* se pueden promover y los diversos tipos de programas de *service learning* (Giles y Eyler, 1994, Eyler y Giles, 1999). En la misma línea está también el trabajo realizado por Astin y sus colegas en el UCLA Higher Education Research Institute estudiando los efectos del *service learning* en alumnos universitarios (Astin y Sax, 1998, Astin, 1999).

La Rand Foundation (una institución que promueve la investigación sin fines lucrativos) publicó hace unos años un informe que también cabe destacar aquí: «Coupling Service and Learning in Higher Education: The Final Report of the Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program», que fue financiado por la Corporation for National Community Service (Rand Foundation, 1998).<sup>14</sup>

14. Según el Informe, «Results reveal that students in service learning courses compared to those in similar courses without a service component report larger gains in civic participation (especially intended future involvement in a community service) and life-skills (interpersonal skills and understanding diversity) [...] A conservative conclusion is that participation in service learning does not appear to slow or hinder student learning and development and carries some modest benefits, particularly in the area of civic and life skills. A less conservative conclusion is that service learning may carry stronger positive effects on certain students when specific elements are in place, especially strong links between course content and service experience» (*Rand Education*, 1998, XVI-XIX).

La creación de la European Service Learning Association (ESLA) abrió una puerta en Europa al tema (<<http://www.esla.info/html/main.html>>). En diferentes comunidades autónomas, desde el 2002, se vienen desarrollando actividades.

### 3.2.2 Campus Compact

Una puesta en escena a gran nivel de la metodología del *service learning* en los campus de los Estados Unidos es la experiencia del *Campus Compact*. Se trata de una coalición nacional formada por unos 1000 *colleges* y universidades (públicas y privadas) procedentes de más de 50 Estados, además de algunos miembros internacionales que, con sus rectores a la cabeza, se han comprometido en el logro de la misión cívica de la Educación Superior. Para hacer efectivos esos fines, *Campus Compact* promueve el servicio a la comunidad como ayuda a los estudiantes para adquirir disposiciones y habilidades cívicas, fomenta la relación entre los campus y sus entornos, y ofrece el apoyo necesario a los profesores que buscan integrar temas de interés público en su docencia e investigación.

Los rectores de estas instituciones son de la opinión de que creando un entorno en el campus que sea favorable al compromiso con el servicio a la comunidad, los *colleges* y universidades pueden preparar mejor a sus estudiantes para ser ciudadanos activos, comprometidos e instruidos, que serán líderes en sus comunidades.

En la web de *Campus Compact* puede encontrarse una información completa acerca de sus miembros, fines, actividades, etc.: <<http://www.compact.org>>.

Todas estas instituciones universitarias promueven entre sus miembros (rectores, profesores, personal de administración y servicios, alumnos) una renovación de la misión de la Educación Superior, que implica no solo el desarrollo cívico de los estudiantes, sino un modo de enfocar toda la vida universitaria como promotora activa de la vida social.

El plan estratégico elaborado por *Campus Compact* para el período comprendido de 2001 a 2005 señalaba cinco fines (<[www.compact.org/aboutcc/strategic\\_plan.html](http://www.compact.org/aboutcc/strategic_plan.html)>):

- a) Crear entre el gobierno, la fundación de *Campus Compact*, la Educación Superior y los líderes corporativos, un entorno que colabore y

facilite el compromiso cívico de la Educación Superior. Incrementar la visibilidad nacional y estatal de *Campus Compact* y su influencia.

- b) Profundizar en la comprensión de la Educación Superior, de por qué y cómo ser un campus comprometido (subrayando el compromiso de los rectores con la responsabilidad cívica y la Educación Superior).
- c) Incrementar la cantidad y calidad del *service learning* y el compromiso cívico en los miembros de *Campus Compact* proporcionándoles servicios que amplíen las posibilidades del campus.
- d) Fortalecer el compromiso cívico incrementando la capacidad de establecer relaciones entre comunidades e instituciones de Educación Superior.
- e) Desarrollar e incrementar la capacidad organizativa de *Campus Compact* a nivel nacional y estatal con el fin de que sea líder indiscutible en el ámbito de la educación cívica.

Para el desarrollo de estos planes, *Campus Compact* recibió de la *Carnegie Corporation* en mayo 2002 una sustanciosa ayuda económica que se extendió en años posteriores, con el fin de preparar documentación, difundir buenas prácticas sobre qué debe ser un campus comprometido («engaged») y realizar un notable esfuerzo para ampliar este compromiso cívico a otras instituciones de Educación Superior. La preocupación de fondo es cómo promover una cultura del compromiso, por lo que el proyecto tuvo como núcleo los «indicadores de compromiso» (*indicators of engagement*): IOEP, *Indicators of engagement Project*. Se puede encontrar información actualizada sobre ellos en: <<http://www.compact.org/indicators/summary-revised.html>>.

¿Cuáles son esos indicadores de compromiso? Se señalan trece: misión de la institución; liderazgo administrativo y académico; asignación de recursos externos; disciplinas, departamentos y trabajo interdisciplinar; papel de los profesores y premios; asignación de recursos internos; voz de la comunidad; mecanismos de apoyo (estructuras de apoyo y recursos); desarrollo (carrera profesional) de los profesores; integración y complementariedad de las actividades de servicio a la comunidad; pedagogía y epistemología (enseñanza y aprendizaje); foros para favorecer el diálogo público; voz de los estudiantes.

El trabajo que se lleva a cabo se centra en: a) visitar *colleges* para identificar, documentar y difundir buenas prácticas de compromiso cívico en cada tipo de institución; y b) publicar monografías con modelos de compromiso con la comunidad.

La Declaración de principios de los rectores de *Campus Compact* fue redactada en 1999 por Thomas Ehrlich y Elizabeth Hollander, a partir de las sugerencias que les hicieron llegar algunos rectores como Derek Bok (Harvard University), Dolores Cross (Brown College), John DiBiaggio (Tufts University), Claire Guadiani (Connecticut College), Stanley Kennedy (Stanford University), Charles Knapp (Aspen Institute), Edward Malloy (University of Notre Dame) y Eduardo Padrón (Miami-Dade Community College). Desde entonces, cada vez son más los campus que han firmado la Declaración.<sup>15</sup>

Son muchas las realizaciones prácticas que se podrían señalar debido al desarrollo que ha tenido esta iniciativa en estos últimos años. Mencionaré sólo dos redes de universidades. Quien lo desee puede acceder a una mayor información de la estrategia usada acudiendo a las páginas web correspondientes.

Me refiero a:

- a) Florida *Campus Compact*: <<http://www.floridacompact.org>>.
- b) Indiana *Campus Compact*: <<http://www.indianacampuscompact.org>>.

El *Florida Campus Compact* incluye una variedad enorme de programas: congresos, programas de formación, consultoría, formación del profesorado, becas, premios a programas de servicio de excelencia, contratación de personal para promover estas actividades, becas de viaje, etc. El calendario anual de actividades dinamiza la vida de los campus. También hay actividades para implicar a las familias.

*Indiana Campus Compact* es un consorcio de más de treinta *colleges* y universidades que promueven en todo el Estado el servicio a la comunidad y programas de servicio. Comenzó en 1993 tomando como base una coalición existente en torno a actividades de voluntariado, con seis miembros fundadores (Butler University, DePauw University, Earlham College, Indiana University, The University of Notre Dame y Valparaiso University). Más tarde se consolidó oficialmente como *Indiana Campus Compact* (ICC). Desde entonces ha tenido una gran expansión.

15. Algunas publicaciones clave de este proyecto, son: *Introduction to Service-learning Toolkit: Readings and Resources for Faculty* (2ª ed., 2003); Gelmon, Holland y Driscoll, 2001, *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*; Battistoni, 2001, *Civic Engagement Across the Curriculum. A Resource Book for Service-Learning Faculty in All Disciplines*; Battistoni, Gelmon, Saltmarsh, Wert, 2003, *Engaged Department Toolkit; Fundamentals of Service Learning Course Construction*, 2001. Cfr. Anexo.

En abril de 2005, ICC junto con Butler University, convoca el 4º congreso de estudiantes sobre *Service Learning*. También en este caso son de interés las publicaciones realizadas, el texto de muchas de las cuales se puede obtener a través de Internet.

Un recurso valioso, entre muchos otros, que *Campus Compact* ofrece, es poner a disposición de todo aquél que quiera acceder a ellos programas de *service learning* y de asignaturas desarrolladas con este enfoque.<sup>16</sup> Si clasificamos los programas por materias, encontramos, por ejemplo, interesantes aportaciones en el campo de la Antropología, Ciencia Política, Psicología, Sociología, etc.

Sin duda alguna, la información es muy rica y es fácil perderse en ella. Espero que estas páginas ayuden precisamente a introducirse y orientarse, y sirvan de guía para nuevas actividades en nuestros propios campus, donde seguro que también se están llevando a cabo muchas y valiosas actividades en esta línea, aunque a veces puede faltar una estructuración y organización adecuadas.<sup>17</sup>

### 3.3 Conclusión

Hoy en día que en general somos —a decir de Chesterton—<sup>18</sup> muy *con-céntricos*, vivimos cada cual en nuestro mundo y el mundo del vecino nos importa relativamente poco —no llega ni a rozar, en ocasiones, el extremo de la esfera concéntrica de nuestro yo—, en este momento, es especialmente acuciante la necesidad de desarrollar programas como los descritos en estas líneas.

16. Algunas fuentes valiosas a las que es posible acceder a través de la web son < <http://ase.tufts.edu/macc/learning.htm>>; a) *Service Learning Home*; b) *Robin's Guide to College and University Service Learning Programs*, incluye enlaces a cursos y programas online; c) *UNOmaha Service Learning Academy Courses*, incluye programas y resúmenes de cursos; d) *American Association of Community Colleges' Service Learning Clearinghouse*, desde donde se puede solicitar gratuitamente programas de *service learning* de diversas disciplinas; e) *National Campus Compact Syllabi Project*, incluye centenares de programas de *service learning* <<http://www.compact.org/syllabi>>; f) *California Polytechnic State University*, ofrece una amplia colección de programas ordenados por materias; g) *Clemson University*, contiene una base de datos de programas de *service learning*.

17. Quisiera mencionar una experiencia de la que he sido testigo directo durante estos últimos años: el movimiento estudiantil de Universitarios por la Ayuda Social (UAS).

18. Chesterton en su *Autobiografía* ([2003], Barcelona: Acantilado, p. 165) dice de sí mismo: «era un pesimista [...]; era básicamente un escéptico, es decir un hombre sin base, alguien que desconfía del ser humano mucho más que de Dios. [...] Admitía no sentir entusiasmo por nada, pero en todo eso era concéntrico».

El *Service Learning* y el *Campus Compact* se nos presentan, en el orden metodológico y organizativo, como experiencias fructíferas, medios que nos pueden ayudar a realizar la misión cívica de la Universidad y a recuperar la dimensión social de la vida humana.

Una reflexión que se hace presente aquí de modo ineludible (cfr. Naval, 2004) es la consideración de que no hay políticas, estrategias o sistemas educativos universales, sino que conviene adecuarlos siempre a las tradiciones de las que partimos —tanto en el ámbito sociológico, como psicológico—. La necesidad de contar con un marco teórico común, especialmente en el ámbito de la educación cívica, desde el que potenciar la diversidad, no contradice lo dicho. Es una de las exigencias educativas de la diversidad en el mundo contemporáneo.

Se indaga hoy con interés, también en contextos educativos, en busca de las llamadas buenas prácticas, que puedan ser exportables de unos lugares a otros; también se intenta definir indicadores de calidad y objetivos de aprendizaje que puedan orientar la actuación educativa. Como es obvio, estos procesos tienen un gran interés, siempre que se sitúen en el lugar que les corresponde: son experiencias, con sus ventajas y sus inconvenientes. Esta es la naturaleza del saber educativo (cfr. Altarejos y Naval, 2004): un saber fundamentado en la experiencia, dependiente de la subjetividad, que tiene carácter contingente, posee una certeza relativa y su verdad es gradual: nos movemos en el terreno de lo mejor y lo peor, no de las verdades absolutas.

### Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, J. (2004), «Hacia un nuevo modelo de persona universitaria», en PARRA, F. (ed.), *Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Madrid, Entrelíneas, pp. 311-316.
- ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004), *Filosofía de la educación*, Pamplona, EUNSA, 2ª ed.
- ANNETTE, J. (1999), «Citizenship and Higher Education», en D. LAWTON y R. Gardner (eds.), *Values in Education*, Londres, Kogan Page.
- ANNETTE, J. (2000), *Civic Participation and Education for Citizenship*, comunicación presentada en Political Studies Association, UK 50<sup>th</sup> Annual Conference, Londres.
- ARTHUR, J. y BOHLIN, K. (eds.) (2005), *Citizenship and Higher Education. The role of universities in communities and society*, Londres y Nueva York, Routledge Falmer.

- BARBER, B. (2000), *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona, Paidós.
- BARBER, B. (2000), *Realizing the university in an age of supercomplexity*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education.
- BERGAN, S.; PERSSON, A.; PLANTAN, F.; MUSTEATA, S. y GARABAGIU, A. (2004), *The university as res publica, Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- BERNAL, A. (ed.) (2000), *El voluntariado. Educación para la participación social*, Barcelona, Ariel.
- BERRY, H. y CHISHOLM, L. A. (1999), *Service Learning in higher education around the world. An initial look*, Nueva York, International Partnership for Service Learning.
- BINGLE, R. y MALLOY, E. (eds.) (1999), *Colleges and universities as citizens*, Needham Heights, Allyn and Bacon a Viacom Company.
- BRICALL, J. M. (2000), *Informe Universidad*, Madrid, CRUE.
- BUCHANAN, A.; BALDWIN, S. y RUDISILL, M. (2002), «Service Learning as Scholarship in Teacher Education», *Educational Research*, núm. 31, 8, pp. 30-36.
- BUXARRAIS, R. (1997), *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- CAMPBELL, J. (2001), *K-H-community partnerships. Working toward deeper collaboration between schools, higher education, and communities*, Indianapolis, Indiana Campus Compact.
- CAMPUS COMPACT (1999a), *The presidents' declaration on the civic responsibility of higher education*, Providence, Campus Compact.
- (1999b), *Service matters. The engaged campus*, Providence, Campus Compact.
- COBO, J. M. (2003), «Formación universitaria y educación para la ciudadanía», *Revista de Educación*, núm. extraordinario: *Ciudadanía y educación*, pp. 359-375.
- COLBY, A.; EHRLICH, TH.; BEAUMONT, E. y STEPHENS, J. (2003), *Educating citizens. Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibilities*, San Francisco, Jossey-Bass.
- CONSEJO DE EUROPA (1997), *Educación en la ciudadanía democrática: conceptos base y competencias clave*, DECS/CIT 27 anexo III, Estrasburgo, Consejo para la Cooperación Cultural.
- (1998), *Education for Citizenship. The Basic Concepts and Core Competences*, DECS/CIT (98) 7 def., Estrasburgo, Consejo para la Cooperación Cultural.
- (1999), *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizen*, Estrasburgo, Consejo para la Cooperación Cultural.

- CRAIG, G.; TAYLOR, M.; SZANTO, C. y WILKINSON, M. (1999), *Developing local compacts*, J. Rowntree Foundation. Extraído de <<http://www.jrf.uk.knowledge/findings/socialpolicy/239.asp>>.
- CREW, I. (1997), *Citizenship and Civic Education*, Londres, Citizenship Foundation.
- CRICK, B. (1999), «The presuppositions of Citizenship education», *Journal of Philosophy of Education*, núm. 33/3, pp. 337-352.
- (2000), *Essays on Citizenship*, Londres y Nueva York, Continuum.
- DAHRENDORF, R. (2000), *Universities after communism*, Hamburgo: Korber-Stiftung.
- DE RIDDLER-SYMOENS, H. (ed.) (1999), *Historia de la Universidad Europea*, 4 volúmenes, vol. 2. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- DUCKENFIELD, M. y WRIGHT, J. (2001), *Pocket Guide to Service Learning*, Clemson, NDPC.
- EGERTON, M. (2002), «Higher education and civic engagement», *The British Journal of Sociology*, núm 53 (4), pp. 603-620.
- EHRLICH, T. (2000) (ed.), *Civic responsibility and higher education*, Arizona, Orynx Press.
- ESCOTET, M. A. (1990), «Visión de la universidad del siglo XXI: Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 186, pp. 211-228.
- EUROPEAN COMMISSION (1998), *Education and active Citizenship in the European Union*, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- FERNÁNDEZ, O. (2005), «Towards European Citizenship through Higher Education?», *European Journal of Education*, núm. 40/1, pp. 59-68.
- FRAZER, E. (1999), *Citizenship Education –The Advisory Group on Education and the Prospects for Curriculum Reform in England*, PSA Conference Paper.
- FURCO, A. (1997), *School Sponsored Service Programmes and the Educational Development of High School Students*, PhD, Berkeley, University of California.
- FURCO, A. y BILLING, S. H. (2002), *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*, Greenwich, Information Age Publishing.
- GALURA, J. A.; PASQUE, P. A.; SCHOEM, D. y HOWARD, J. (2001), *Engaging the Whole of Service Learning. Diversity and Learning Communities*, Michigan, University of Michigan.
- GELMON, S.; SHERMAN, A.; GAUDET, M.; MITCHELL, C. y TROTTER, K. (2004), «Institutionalizing Service Learning across the university. International Comparisons», en *New Perspectives in Service Learning. Research to Advance the Field*, Greenwich, Information Age Publishing, pp. 196-217.

- GONZÁLEZ, M. y NAVAL, C. (2000), «Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década», en C NAVAL y J. LASPALAS (eds.), *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinaria*, Pamplona, EUNSA, pp. 221-248.
- GURIN, P.; NAGDA, B. A. y LÓPEZ, G. (2004), «The benefits of diversity in Education for Democratic Citizenship», *Journal of Social Issues*, núm. 60/1, pp. 17-34.
- HOLLANDER, E. L.; SALTARCH y ZLOTKOWSKI, E. (2001), «Indicators of Engagement», en L. A. Simon y otros (eds.), *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning*, Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers.
- KERR, D. (2003), «Citizenship Education in England: The Making of a New Subject», on-line *Journal of Social Science Education*, 2, <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html>>.
- KYMLICKA, W. (2003), «La educación para la ciudadanía», *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós.
- LANGSETH, M. y PLATER, M. (eds.) (2004), *Public work and the academy. An academic administrator's guide to civic engagement and Service Learning*, Bolton, MA, Ankler Publishing Company.
- LLANO, A. (2003), *Repensar la Universidad: La Universidad ante lo nuevo*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN F. (2005), «Una propuesta de formación ciudadana para el EEES», en *Revista Española de Pedagogía*, LXIII (230), pp. 63-83.
- NAVAL, C. (2000), *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Pamplona, EUNSA, 2ª ed.
- (2003), «Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual», *Revista de Educación*, núm. extraordinario *Ciudadanía y educación*, pp. 169-189.
- (2004), «¿Qué políticas y sistemas educativos para una educación cívica?», en VV.AA., *Educación y Democracia*, Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación, pp. 201-219.
- NAVAL, C. y ALTAREJOS, F. (2000), «Educar para la participación», en J. L. GARCÍA GARRIDO (ed.), *La sociedad educadora*, Madrid, Fundación Independiente-Caja Madrid, 2ª ed., pp. 226-244.
- NAVAL, C., PRINT, M. y VELDHUIS, R. (2002), «Education for Democratic Citizenship in the New Europe. Context and Reform», en *European Journal of Education*, vol. 37, Monográfico, Challenges for Citizenship Education in the New Europe, pp. 107-128.
- NAVAL, C., UGARTE, C. y HERRERO, M. (2003), «Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la ciudadanía de la Universidad de Navarra», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario *Ciudadanía y educación*, pp. 425-442.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1982), *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, Revista de Occidente, Alianza Editorial.
- (1982), «Pedagogía y anacronismo», *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, Revista de Occidente.
- PEARCE, N. y HALLGARTEN, J. (eds.) (2000), *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education*, Londres, Institute for Public Policy Research.
- PLANTAN, M.F. (2002), *Rapport général final: Les universités comme sites de citoyenneté et de responsabilité civique*, <<http://www.coe.int>>.
- PUTNAM, R., FELDSTEIN, L. y COHEN, D. (2003), *Better together*, Nueva York, Simon and Schuster.
- RASINES, I. (2003), «Universidad y diversidad», *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, núm. 90, pp. 52-61.
- SMITH, S. (2000), «Morality, civics and citizenship: values and virtues in modern democracies», *Educational Theory*, núm. 50, 3, pp. 405-418.
- VELDHUIS, R. (2003), *The competent Citizen. How to prepare citizens for active participatory democracy*, <[www.publiek-politiek.nl](http://www.publiek-politiek.nl)>.
- VOGELGESANG, L. J., DRUMOND M. y GILMARTIN, S. K. (2003), *How higher education is integrating diversity and Service Learning. Findings from Four Case Studies*, San Francisco, California Campus Compact.
- VV.AA. (2004), *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Preparatorio del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, volumen monográfico *Bordón*.
- WARBURTON, J. y SMITH, J. (2003), «Out of the Generosity of Your Heart: Are We Creating Active Citizens through Compulsory Volunteer Programmes for Young People in Australia?», *Social Policy & Administration*, 37/7, pp. 772-786.
- WESTHEIMER, J. y KAHNE, M. (2002), *What kind of citizen? The Politics of educating for Democracy*, Boston, MA, Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association.
- YATES, M. y YOUNISS, J. (eds.) (1998), *Roots of Civic Identity. International Perspectives on Community Service and Activism in Youth*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ZLOTKOWSKI, E. (1999), *Pedagogy and Engagement*, en R. BRINGLE, R. GAMES y R.E. MALLOY (eds.), *Colleges and Universities as Citizens*, Boston, Allyn and Bacon.