

Miquel Martínez (ed.)

**Aprentatge servei i responsabilitat
social de les universitats**

editorial **octaedro**

3. Universitat i consciència cívica.

Algunes experiències d'èxit:

service learning i campus compact

Concepción Naval
Universidad de Navarra

Un dels temes emergents en el terreny de l'educació per a la ciutadania democràtica aquestes darreres dècades és el paper que l'educació superior pot ocupar-hi. Tot i que és públic i reconegut, si més no en teoria, que l'educació per a la vida ciutadana en una societat democràtica es produeix tant en la família i l'escola com en la societat en general (institucions, normes, costums, etc.), actualment hi ha una consciència clara de la necessitat i la radicalitat de fomentar una cultura participativa en l'educació superior, tenint en compte que se n'ha allargat l'accés i que té una repercussió important en la formació dels ciutadans (*Campus Compact*, 1999; Ehrlich, 2000; Hollander i Saltmarsch, 2001; Egerton, 2002; Langseth i Plater, 2004; Arthur i Bohlin, 2005).

Fins ara s'ha dedicat més atenció a l'educació per a la ciutadania en les etapes de l'ensenyament de primària i secundària, és a dir, a l'escola. Sens dubte, són els anys bàsics a partir dels quals es fonamenta tot el que vindrà després, però el que volem destacar ara és precisament la necessitat de cultivar aquest tipus d'educació també en l'educació superior. Com pot l'educació superior contribuir a millorar la consciència cívica dels ciutadans?

La creació de l'Espai Europeu de l'Educació Superior –tal com apunta l'anomenat Procés de Bolonya–, amb les reformes que implica, aporta d'alguna manera una nova visió de l'ensenyament i l'aprenentatge que aspira a ser, si més no en les seves declaracions de principis, menys individualista i més participativa, amb la confiança que en pugui germinar una sociabilitat parcialment perduda i que convé recuperar.¹

1. A Rasines (2003, p. 61) es parla d'altres tendències en l'educació superior, concretament dels Estats Units, el Regne Unit i el Japó.

En aquest text, després d'una reflexió inicial sobre la relació entre educació superior i consciència cívica, es presentaran una sèrie d'experiències d'èxit aplicades en l'àmbit anglosaxó, algunes en campus dels EUA, que han fet de motor per tal que les universitats desenvolupin la seva tasca de vivers de ciutadania, de responsabilitat i de consciència cívica. Concretament, parlarem de la metodologia del *Service Learning* (programes de servei o aprenentatge servei) i de l'experiència del *Campus Compact*.²

3.1 Missió social de la universitat

La universitat ocupa un lloc especial a la societat i hi desenvolupa un paper insubstituïble. I aquest lloc no és només físic, sinó fonamentalment cultural, social, de promoció de la recerca, desenvolupament, etc.

La missió social de la universitat comprèn molts temes, entre els quals en voldria destacar només tres: les relacions de la universitat amb el món exterior i, concretament, amb la realitat que l'envolta; la docència i la recerca universitàries dutes a terme amb aquesta filosofia i amb actitud de servei social i la participació dels estudiants a la vida universitària i de la comunitat.³

Tots els qui estem implicats en la tasca universitària ens plantejem, molt sovint, com afrontar la passivitat que de vegades mostra l'alumnat, com despertar-ne l'interès, com fomentar el compromís cívic. Es tracta, doncs, d'un motiu de conversa i de treball amb els companys.

Lògicament, per tal d'aportar solucions, primer de tot convé indagar en les causes i actuar-hi. A més a més, cal buscar motius que els ajudin a sortir d'aquesta còmoda o incòmoda passivitat en què de vegades viuen instal·lats, trobar objectius compartits pels quals valgui la pena posar-se a treballar. Cal, finalment, invertir generosament en la formació humana, antropològica i ètica dels estudiants; una inversió que a llarg termini serà fructífera.⁴

2. Als annexos s'aporta informació sobre aquest temes per tal que qui hi tingui interès en pugui obtenir més informació.

3. Per a un enfocament històric, vegeu De Riddler-Symoens, H. (ed.) (1999), *Historia de la Universidad Europea*, 4 volums, vol. 1, 1995, Bilbao, Universidad del País Vasco.

4. L'ensenyament universitari autèntic és el que capacita per al diàleg, ajuda a pensar junts. Com diu 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, a Haydon [ed.], *Education and Values. The Richard Peters Lectures*, Londres, University of London Institute of Education).

L'educació superior té la missió de col·laborar en la preparació de l'alumnat per tal de convertir-los en ciutadans reflexius, crítics, capaços de pensar pel seu compte. No es pot concebre un universitari sense crítica, una disposició que es tradueix en la necessitat d'implicar-se en aspectes socials quan convingui i de mirar de canviar el que calgui quan així ho reclamin la justícia i el bé comú. Es tracta d'una crítica que «no s'escarxofa escèpticament, refugiant-se en el seu propi discurs o la seva mandra» (Llano, 2003; Colby *et al.*, 2003; Dahrendorf, 2000; Barnett, 2000).

La pregunta que sorgeix de vegades quan pensem en aquests temes, contemplant la universitat en conjunt, és la de qui s'encarrega de fomentar mesures positives o programes formatius en un sentit ampli de compromís cívic a les nostres universitats.

Podríem respondre que, d'una banda, aquesta tasca correspon als equips dels vicerectorats d'alumnes, com també dels degans o vicedegans d'alumnes de cada facultat, de les ONG presents a la vida universitària, els representants dels estudiants, etc. Tanmateix, som sens dubte els mateixos professors, cadascú en la seva matèria científica i a partir d'aquesta disciplina, els qui podem fer més o deixar de fer en aquest àmbit de la formació universitària. El professorat és una peça clau, perquè compta amb la immediatesa del dia a dia amb l'alumnat. I sense cap mena de dubte la universitat, en conjunt, també hi ha de col·laborar: des de les instal·lacions materials i l'ús i el manteniment que reben fins al clima que es genera a les cafeteries, passant per les activitats culturals que s'impulsen, etc.

Observar la universitat des de la perspectiva de la formació ofereix avantatges molt interessants, des del nostre punt de vista, ja que es tracta del nucli genuí i essencial de la institució. Es tracta, lògicament, d'una formació intel·lectual, però d'una formació que abasta tots els altres aspectes que implica el concepte de formació: educació estètica, afectiva, moral i social o cívica.

La preparació per a la feina professional és un tema candent en el plantejament actual sobre el sentit i la missió de la Universitat. Si interpretem les competències professionals com a materialització actual d'aquesta preparació, podem entroncar amb la tradició de la formació universitària, que ens duu a valorar aspectes com el rigor crític, l'interès lliure d'utilitarismes, saber preguntar, no quedar-se amb les aparències, descobrir que la veritat de vegades s'amaga i que cal esforçar-se per trobar-la, ser conscient del risc de l'autosuficiència o de valorar

excessivament el criteri propi, saber que no ho sabem tot i que la foscor es detecta des de la llum, aprendre a valorar amb un criteri propi i format, tenir conviccions a partir de les quals poder dialogar sense témer l'argumentació, aprendre a suggerir més que no pas a afirmar, tenir un sentit profund de la dignitat de la persona i de la convivència social, la mentalitat de servei, etc. Totes són qualitats de l'universitari que exigeixen coneixements, actituds i habilitats o competències que cal desenvolupar.

Val la pena fixar-nos, en la tasca universitària, per la relació que té amb la dimensió social de l'educació, en l'especial sensibilitat envers tot el que té relació amb la dignitat humana i la convivència social: la consideració de tots els éssers humans segons la dignitat que mereixen, i mai només com a mitjà. Cal tenir present que un ésser humà val molt més que tot el món material, cal aprendre a viure públicament la llibertat, evitar l'anonimat, buscar el bé comú, que no és només el bé d'una majoria, aprendre a donar i compartir el que tenim; tot mirant de preservar i perfeccionar la natura, obrir-nos a una ecologia humanista, etc.

A la vida d'una persona, els anys universitaris són un període de temps especial, també des del punt de vista del desvetllament de la consciència cívica. Per a molts estudiants, es tracta del moment en què assolixen la majoria d'edat legal o que l'acaben d'estrenar i, per tant, són ciutadans de ple dret, tot i que la seva vida en molts casos, o si més no en el nostre entorn més proper, continua dependent de les seves famílies. Seria un error pensar que només són ciutadans els que han acabat els seus estudis (Fernández, 2005). Els estudiants universitaris tenen una missió cívica que han de dur a terme en les seves condicions actuals, igual com els professors, els investigadors o el personal d'administració i serveis d'una institució universitària i que cadascú desenvolupa segons com li sembla millor.

Els universitaris d'avui són els professors de primària i secundària de demà, una responsabilitat social considerable que cal tenir molt present. Tanmateix, la importància de l'educació cívica dels alumnes exigeix que es plantegi una reflexió sobre la missió i la consciència cívica dels professors en el seu exercici professional i sobre els objectius de la universitat com a conjunt: quins criteris se segueixen en els temes realment importants, com l'elecció d'assignatures que cal cursar com a obligatòries, què s'ensenya i com s'ensenya, com es valora i s'avalua els estudiants, com s'estructuren els programes d'estudi, quins criteris se segueixen en la contractació i la promoció del professorat, quins temes escull el

professorat en la recerca i la docència, quins són els criteris d'admissió d'alumnes, etc. (Langseth i Plater, 2004).

La crisi de la universitat, de la qual tant s'ha parlat, en el fons deixa palesa la necessitat de replantejar-ne la identitat, potser una mica perduda o amb uns contorns una mica borrosos. La dificultat, com en tants altres àmbits, rau en saber què o qui som, per poder arribar a ser-ho. Com podríem saber què ens convé sense saber qui som?

Podríem afirmar certament que la dimensió social és present d'alguna manera a cadascuna de les facetes de la missió de la universitat; o bé, dit d'una altra manera, que la llibertat i la responsabilitat universitàries creixen si es viuen amb quotidianitat, si es fan operatives en totes les activitats acadèmiques. És a dir, en el desenvolupament de la recerca bàsica i aplicada, cultivant la ciència, amb la integració ordenada dels nous coneixements, en el desenvolupament de la docència com a comunicació de coneixements, que avui acull la incorporació de les noves tecnologies per millorar-la, i en la formació de professionals com a persones íntegres, amb sentit de servei a la societat i estímulo per millorar-ne la competència.

En aquest context, podem veure clarament el paper que les universitats duen a terme en la consolidació de la consciència cívica dels estudiants universitaris, un paper que avui dia, i sense voler ser alarmistes, assumeix caràcter d'urgent. Conceptes clàssics com els de llibertat, veritat, etc. que fins i tot figuren als escuts o lemes de moltes universitats, han perdut part de la seva profunditat, significat i càrrega, i també entre els membres de la comunitat acadèmica. Així doncs, convé treballar per tal de redescobrir-los. La universitat exerceix, ho vulgui o no, un paper clau en les societats del coneixement en què vivim, en la formació dels seus ciutadans mitjançant el foment del pensament racional, la recerca de la veritat, la recerca i la innovació constant, etc. Sens dubte, hi ha un consens general en el fet que les universitats poden fer d'agents de transformació, i han de fer-ne: tot un repte per aquells qui estem implicats en aquesta tasca, que no sempre es compleix.⁵

Com podem potenciar aquesta finalitat social de la universitat? O, si anem una mica més enllà, què és i com es genera la consciència cívica, el compromís cívic? Què significa avui el civisme? És només, o sobretot, el sentit de pertinença a un grup?

5. Vegeu l'article d'Egerton, M. (2002, pp. 603-620), que defensa, basant-se en un estudi empíric, l'escassa influència que l'educació superior té en la consolidació del compromís cívic entre els estudiants joves i madurs.

Si ens plantejem (Naval, Ugarte i Herrero, 2003) quins trets han de caracteritzar el ciutadà europeu del segle XXI amb la formació del qual hem d'ajudar des de la universitat, la resposta ens condueix a caracteritzar-lo, als estats democràtics, pels drets subjectius que pot exigir a l'estat. Així, la ciutadania garanteix a la persona un àmbit d'elecció dins del qual no hi ha cap coacció.

Ara bé, el ciutadà es caracteritza pels drets de participació política, que garanteixen no només la llibertat de coacció externa, sinó la participació en un espai públic que el converteix en subjecte d'una comunitat.

Es tracta, per tant, de recuperar una manera de ser del ciutadà en què hi càpiguen les diferències dins d'una societat pluralista i intercultural, com també dins del marc que ens ofereix la globalització, un objectiu que exigeix aprendre i voluntat de participar.

Si ens fixem en el concepte de *ciutadania europea*, cal dir que aquesta noció ja és un concepte polèmic i que els diferents organismes europeus, especialment la Comissió Europea, lluiten perquè esdevingui una realitat. Es planteja com una forma de ciutadania democràtica, no exempta de problemes, i es reconeix que la tasca de forjar-la s'allargarà força en el temps, tot i que es manté el dubte de si arribarà a convertir-se en una realitat plena, tenint en compte la pluralitat pròpia d'Europa.⁶ En aquesta mateixa línia, el repte de l'Espai Europeu de l'Educació Superior no queda al marge de les dificultats, tal com hem anat veient darrerament.

Aquest concepte de ciutadania europea es defineix força bé al Tractat de Maastrich (1993, art. 8), el Tractat d'Àmsterdam (1997, art. A) i el document *Education and Active Citizenship in the European Union* (1998), de la Comissió Europea. Els principis de ciutadania europea que s'hi assenyalen estan «basats en valors compartits d'interdependència, democràcia, igualtat d'oportunitats i respecte mutu» (Comissió Europea, 1998, p. 16).

Quin horitzó es planteja per al ciutadà europeu? Fer possibles ciutadans autònoms, crítics, participatius i responsables. Els valors que han de fonamentar tot el procés són els de democràcia, drets humans, pau, llibertat i igualtat.

Tant als textos d'organismes internacionals aprovats els darrers anys com també als treballs de recerca es parla especialment de l'aspecte de la

6. Hi ha fins i tot qui parla d'una Europa dels Pobles en l'àmbit universitari.

responsabilitat o el compromís cívic actiu de la ciutadania. A les societats democràtiques, tots som corresponsables del que ens passa.

A partir de l'anàlisi dels textos emesos pels organismes internacionals en matèria de drets humans, podem comprovar que un dels trets que defineixen els ciutadans és el seu compromís actiu amb l'exercici d'aquests drets humans: és el millor instrument per reforçar tots els aspectes de la vida democràtica. En aquest cas, fem referència concretament a algunes declaracions d'organismes internacionals, com ara l'article 21 de la Declaració Universal dels Drets Humans;⁷ l'article 25.1 del Pacte Internacional de Drets Civils i Polítics;⁸ la Declaració i Programa d'Acció de Viena; l'article 29.1 de la Declaració Universal de Drets Humans⁹ i la 44ena reunió de la Conferència Internacional d'Educació de 1994.

Com a síntesi, diria que el ciutadà al qual hem d'aspirar en aquest segle XXI des de la universitat es podria caracteritzar com algú que: a) participa, no es mostra indiferent, indaga causes, perquè, etc. b) actua guiat per la justícia, la solidaritat, el bé comú; i c) té un fort sentit de la llibertat i la responsabilitat personals.

Així doncs, tot un horitzó per a l'educació per a la ciutadania democràtica actual i des de la universitat, que a l'hora de desenvolupar-lo sens dubte haurà de tenir en compte una dimensió de coneixements polítics¹⁰ basada en l'estudi de principis bàsics de dret, política, etc. i que també haurà d'incloure la possibilitat d'aprendre amb la pràctica del servei actiu a la comunitat, com a base per afavorir una participació cívica i un desenvolupament de les virtuts i les habilitats socials.¹¹

Podríem esmentar moltes experiències a l'hora de parlar de pràctiques fructíferes que ens permetrien replantejar la nostra situació concreta a la universitat i treure'n conseqüències. No es tracta en cap cas

7. S'hi reconeix que: «Tota persona té dret a participar al govern del seu país, directament o a través de representants escollits lliurement. Tota persona té dret a accedir, en condicions d'igualtat, a les funcions públiques del seu país».

8. S'hi afirma que «Tots els ciutadans han de tenir [...] els drets i les oportunitats següents: [...] votar o ser escollits en eleccions periòdiques, autèntiques, celebrades per sufragi universal i igual i per vot secret que garanteixi la lliure expressió de la voluntat dels electors».

9. S'hi reconeix que «Tota persona té deures envers la comunitat, atès que només a la comunitat pot desenvolupar lliurement i plena la seva personalitat».

10. Per obtenir més informació sobre aquest punt, consulteu el lloc web de l'American Political Science Association, a l'apartat de «Civic Education & Engagement», <www.apsanet.org>.

11. En aquest cas, pot ser interessant apuntar la nova *Newsletter* creada per *citizED project* (admin@citized.info). L'estiu de 2005 es va llançar una nova revista impresa, *Journal of Citizenship and Teacher Education*, centrada directament en aquests dos temes. Actualment, s'anomena *Citizenship, Teaching and Learning*.

d'elaborar un receptari tret de context, sinó d'indicar l'orientació que cal seguir.¹²

De les diferents metodologies que actualment s'apliquen, em centraré en la pràctica del *Service Learning*, que els darrers anys ha tingut una difusió considerable, primer als EUA i després al Regne Unit i a la resta d'Europa (Annette, 2000), cosa que s'ha traduït en estratègies tan valuoses com l'anomenada *Campus Compact*.

3.2 La metodologia del *service learning* (programes d'aprenentatge servei) i l'experiència del *campus compact*

3.2.1 Programes d'aprenentatge servei

Un dels aspectes de l'educació cívica actual que ha tingut més difusió els darrers anys, especialment als EUA, com a mitjà per fomentar la participació dels joves i els adolescents (tant a l'ensenyament secundari com superior) són els programes i activitats de servei a la comunitat (Furco i Billing, 2002; Hollander, Saltmarsh i Zlotkowski, 2001; i Buchanan, Baldwin i Rudisill, 2002).

L'expressió anglesa *service learning* emfatitza especialment l'enfocament educatiu que tenen aquestes activitats de servei, en què els estudiants aprenen i maduren moralment a través de la participació activa en experiències de servei organitzades d'una manera molt intel·ligent, de manera que vehiculin coneixements, s'integrin al pla d'estudis acadèmics i, alhora, ajudin a donar resposta a necessitats socials.

D'aquesta manera, les activitats de servei a la comunitat es presenten com una contribució innovadora a l'educació cívica (Koopman, 2003, p. 3), però la realitat és que en el nostre entorn cultural més proper comptem amb una llarga tradició en l'aplicació d'aquestes activitats, tot i que no reben aquesta denominació ni s'integren de manera explícita en els programes o els certificats d'estudis.

12. Tot i que no entrarem a analitzar-lo, podem esmentar la implantació a Europa del projecte «Les universitats com a llocs de ciutadania i de responsabilitat cívica», al recer del Consell d'Europa, i que va presentar l'informe final el febrer de 2002, elaborat per M. F. Plantan. Es pot consultar al lloc web del Consell d'Europa, <www.coe.int>. A la part final de l'informe, val la pena parar atenció als capítols 8, 9 i 10, en què parla dels estudiants i la responsabilitat cívica, així com la pedagogia democràtica i la defensa del compromís cívic. Vegeu també una altra publicació del Consell d'Europa: Bergan, S., Persson, A., Plantan, F., Musteata, S., i Garabagiu, A. (2004), *The university as res publica. Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship*.

El repte és que aquestes activitats no quedin aïllades de la resta del context educatiu de l'alumne: saber connectar i integrar l'educació cívica en els diferents àmbits en què es desenvolupa, fer possible que en el context curricular de l'educació per a la ciutadania hi hagi un lloc per a la reflexió i l'anàlisi, pensant sempre en buscar solucions als problemes de la comunitat en què viuen, adonant-se que són problemes públics, de tothom, i que exigeixen la col·laboració de tothom, en la mesura adequada, per tal de resoldre'ls.

Aprendre a participar sabent descobrir que hi ha diferents maneres de fer-ho, segons les diferents circumstàncies, preparació, grau de responsabilitat o delegació del tema en qüestió constitueix una tasca educativa cabdal.

D'aquesta manera és com s'arriba a crear una cultura cívica, primer a l'escola i després en l'educació superior, entre alumnes i professors, que es plantegen les causes dels problemes socials i actuen en conseqüència (Campus Compact, 1999a i 1999b; Ehrlich, 2000).

Aquestes activitats de servei reclamen un enfocament d'ensenyament-aprenentatge que integri el servei a la comunitat amb l'estudi acadèmic, per tal d'enriquir l'aprenentatge, fomentar la responsabilitat cívica i enfortir les comunitats. Hi ha proves que demostren que amb aquest enfocament milloren els resultats docents, així com les relacions humanes entre els alumnes i els professors, es redueixen els problemes de conducta, augmenta la motivació envers l'aprenentatge, com també el sentit de responsabilitat cívica i l'atenció dels estudiants i, en general, s'aconsegueix una visió més positiva entre els membres de la comunitat escolar (Veldhuis, 2000).

Si revisem la bibliografia pedagògica a l'entorn d'aquest tema,¹³ molt abundant en les darreres dècades, especialment en l'àmbit anglosaxó —1989 és una data històrica en aquest sentit—, constatem que s'empren amb força flexibilitat expressions com *aprenentatge servei* (*service learning*) i *aprenentatge actiu* (*active learning*) en el marc de la comunitat, tot i que no hi ha massa unanimitat quant a la traducció que cal donar-hi, sempre en el context més genèric d'una educació per a la ciutadania democràtica. Tal com apunta Barber (1992), l'educació cívica i l'aprenentatge servei són un factor decisiu en l'impuls i el manteniment de la

13. Vegeu la tesi doctoral elaborada per Martínez-Odría (Universidad de Navarra, 2005) *Service-learning o aprendizaje-servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado* (pendent de publicació).

virtut cívica i la participació social, o bé per desenvolupar una política plena de sentit (Wuthnow, 1998; Lerner, 1997).

Darrerament s'han emprès molts projectes de recerca per estudiar els resultats de diferents pràctiques de democràcia deliberativa, tant en l'àmbit local com en un àmbit més general, cosa que permet establir comparacions a partir dels resultats. Un dels exemples el trobem al Regne Unit, en el marc del programa de recerca de l'ESRC sobre «Democràcia i participació», a través dels projectes duts a terme per Lowndes, Pratchett i Stoker sota el títol «L'efecte local: govern local i participació cívica» i l'impulsat per Barnes i altres i anomenat «Poder, participació i renovació política». Tots dos aporten dades interessants sobre els punts forts i els punts febles de les noves estratègies en matèria d'educació per a la ciutadania i un estudi del seu impacte en l'àmbit local i en la comunitat política (Annette, 2000).

Un fet que cal tenir en compte i que destaquen aquests estudis com a experiència comuna és el que parla del nivell relativament alt de participació dels joves en activitats de voluntariat, en contrast amb el baix nivell de participació en els processos polítics: el nivell d'abstenció en les votacions polítiques n'és només un exemple. Tanmateix, i malgrat els diferents estudis empírics duts a terme (Crewe *et al.*, 1991; Dean i Melrose, 1999), ens sembla interessant aprofundir més en les complexes actituds polítiques dels joves si volem contribuir a establir formes més efectives de participació política que s'hi adaptin millor.

Frazer (1999), que va ser directora el 1999 del volum que la revista *Oxford Review of Education* va dedicar de manera monogràfica a l'educació per a la ciutadania (vol. 25, números 1 i 2), identifica sis tipus del que anomena «antipaties envers la política» que menen cap a la hostilitat vers l'educació política. Tot seguit, apunta que els motius d'aquesta aversió els podríem trobar en part en un ensenyament polític centrat gairebé de manera exclusiva en la transmissió de tradicions i coneixements, sense incloure-hi aquesta necessària dimensió de participació activa en la comunitat, associada a les actituds i les competències necessàries per a la condició de ciutadà.

Com sorgeix en aquest cas l'aprenentatge servei en el marc d'una educació cívica i d'una ciutadania activa? Actualment som testimonis d'un moviment cada cop més significatiu d'educadors, estudiants, polítics i líders de comunitats que proposen algun tipus d'aprenentatge servei a la comunitat com a element clau per dur a terme una educació per a la ciutadania plena de sentit. Aquest fet és fruit de reconèixer la

importància de la participació en la societat civil i de l'aprenentatge en la comunitat com a elements importants de l'educació cívica.

Ian Davis, en un estudi fet l'any 2000 amb aproximadament 700 mestres, va arribar a la conclusió que el *service learning* és un mètode educatiu que aporta una experiència d'aprenentatge estructurada en l'àmbit de la participació ciutadana i que pot permetre desenvolupar les competències necessàries per esdevenir un ciutadà actiu. A més a més, segons apunta, pot facilitar l'adquisició de coneixements polítics i hàbits per al desenvolupament personal i la virtut cívica.

Al Regne Unit, el *Community Service Volunteers* (CSV), especialment a través del programa d'educació per a la ciutadania, dirigit per John Potter, fa força anys que treballa amb escoles, universitats i comunitats per endegar programes d'aprenentatge servei eficaços (vegeu, en aquest sentit, l'estudi dut a terme per Mitchell, 1999). La principal motivació és la de no limitar-se al món de l'escola i, en comptes d'això, fer el pas a la universitat (Annette, 1999).

Als EUA, a partir de 1970, s'ha anat desenvolupant un moviment cada cop més potent a favor del *service learning* i fonamentat en els principis que ha difós el moviment de *l'aprenentatge experiencial* (*experiential learning*) tant a les escoles com a l'educació superior (Bingle, Games i Malloy, 1999; Jacoby, 1996; Zlotkowski, 1999). La National Society for Experiential Education (NSEE) és una organització d'àmbit nacional que fomenta el *service learning* tant a les escoles com a l'educació superior (*community colleges* i universitats), mentre que l'American Association for Higher Education (AAHE) facilita la implantació d'innovacions en l'ensenyament i l'aprenentatge en l'educació superior i que incloguin el *service learning*.

A més a més, el Center for Community Service and Learning de la Universitat de Michigan publica una revista de gran ressò en aquest àmbit, mentre que el National Service Learning Clearinghouse de la Universitat de Minnesota proporciona accés a una gran quantitat de recursos de recerca. D'altra banda, la Corporation for National Service, fundada el 1993 pel National and Community Service Trust, aporta diners federals per impulsar el *service learning* a les escoles i institucions d'educació superior.

També l'AAHE, amb la direcció d'Edward Zlotkowski, va publicar diferents volums d'anàlisi teòrica i d'estudis de cas sobre el *service learning*. Un exemple en seria l'obra d'Erickson i Anderson *Learning with the Community: Concepts and Models for Service Learning in Teacher*

Education (1997), que pretén servir d'ajuda per introduir el *service learning* en la formació dels mestres.

La recerca que s'ha dut a terme als EUA i el Regne Unit per avaluar els resultats (*learning outcomes*) obtinguts amb la utilització del *service learning* no és massa equilibrada: mentre que als EUA destaquen importants projectes que analitzen tant escoles (K-12) com *colleges* i universitats, al Regne Unit els projectes són més aviat escadussers. Als EUA també és força interessant el nombre de tesis doctorals fomentades que avaluen els resultats d'aprenentatge del *service learning* (Furco, 1997), esmentades si més no parcialment al lloc web de la National Service Learning Clearinghouse: <www.nicsl.coled.umn.edu/res/bibs/imps.htm>.

Eyler i Giles, de la Vanderbilt University (EUA), van dur a terme un projecte que va tenir força ressò posteriorment, ja que mirava d'analitzar els diferents resultats d'aprenentatge que es poden impulsar amb el *service learning* i els diferents tipus de programes de *service learning* (Giles i Eyler, 1994, Eyler i Giles, 1999). En la mateixa línia, hi trobaríem també el treball fet per Astin i els seus companys a l'UCLA Higher Education Research Institute, a l'entorn de l'estudi dels efectes del *service learning* entre alumnes universitaris (Astin i Sax, 1998; Astin, 1999).

La Rand Foundation (una institució que fomenta la recerca sense ànim de lucre) va publicar fa uns quants anys un informe que també val la pena destacar, i que tenia com a títol «Coupling Service and Learning in Higher Education: The Final Report of the Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program». El finançament el va aportar la Corporation for National Community Service (Rand Foundation, 1998).¹⁴

La creació de l'European Service Learning Association (ESLA) va obrir a Europa la porta a aquest tema (<<http://www.esla.info/html/main.html>>). Des de l'any 2002 s'han desenvolupat diferents activitats en diverses comunitats autònomes.

14. Segons indica l'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).

3.2.2 *Campus Compact*

L'experiència del *Campus Compact* suposa una important posada en escena a gran escala de la metodologia del *service learning* a les universitats nord-americanes. Es tracta d'una aliança d'àmbit nacional formada per aproximadament 1.000 *colleges* i universitats (públiques i privades), de més de 50 estats, a més d'alguns membres internacionals, que, liderats pels seus respectius rectors, s'han compromès amb la consecució de la missió cívica de l'educació superior. I per assolir aquests objectius, *Campus Compact* fomenta el servei a la comunitat com a ajuda als estudiants per adquirir disposicions i habilitats cíviques, fomenta la relació entre els campus i els seus entorns i ofereix el suport necessari als professors que miren d'integrar temes d'interès públic en la docència i la recerca.

Els rectors d'aquestes institucions són del parer que, creant un entorn al campus que estimuli el compromís amb el servei a la comunitat, els *colleges* i les universitats seran capaços de preparar millor els seus estudiants per tal que esdevinguin ciutadans actius, compromesos i formats, uns líders a les seves comunitats.

Al lloc web de *Campus Compact* s'hi pot trobar informació exhaustiva sobre els seus membres, objectius, activitats, etc.: <<http://www.compact.org>>.

Totes aquestes institucions universitàries fomenten entre els seus membres (rectors, professors, personal d'administració i serveis, alumnes, etc.) una renovació de la missió de l'educació superior, que implica no només el desenvolupament cívic dels estudiants, sinó una manera d'enfocar tota la vida universitària com a espai de promoció activa de la vida social.

El pla estratègic dissenyat per *Campus Compact* de cara al període comprès entre 2001 i 2005 marcava cinc objectius (<www.compact.org/aboutcc/strategic_plan.html>):

- a) Crear entre el govern, la fundació de *Campus Compact*, l'educació superior i els líders del món empresarial un entorn que possibiliti i faciliti el compromís cívic de l'educació superior i augmentar la visibilitat de *Campus Compact* i la seva influència en els àmbits estatal i nacional.
- b) Aprofundir en el coneixement de l'educació superior, en els motius i les maneres d'esdevenir un campus compromès (subratllant espe-

cialment el compromís dels rectors amb la responsabilitat cívica i l'educació superior).

- c) Augmentar la quantitat i la qualitat del *service learning* i el compromís cívic entre els membres de *Campus Compact*, tot oferint-los serveis que amplii les possibilitats del campus.
- d) Enfortir el compromís cívic augmentant la capacitat d'establir relacions entre les comunitats i les institucions d'educació superior.
- e) Desenvolupar i augmentar la capacitat organitzativa de *Campus Compact* a escala nacional i estatal, per tal que, com a iniciativa, esdevingui líder indiscutible en l'àmbit de l'educació cívica.

Per tal de dur a terme aquests plans, *Campus Compact* va rebre de la *Carnegie Corporation* el maig de 2002 una considerable ajuda econòmica que els anys següents es va anar ampliant, amb la intenció de preparar documentació, difondre bones pràctiques sobre com ha de ser un campus compromès (*engaged*) i fer un important esforç per fer extensiu aquest compromís cívic a d'altres institucions d'educació superior. La preocupació de fons és com fomentar una cultura del compromís i, per això, el projecte es va centrar en els «indicadors de compromís» (*indicators of engagement*): IOEP, *Indicators of engagement Project*. Se'n pot consultar informació actualitzada al lloc web <<http://www.compact.org/indicators/summary-revised.html>>.

I quins són aquests indicadors de compromís? Se'n esmenten tretze: missió de la institució; lideratge administratiu i acadèmic; assignació de recursos externs; disciplines, departaments i treball interdisciplinari; paper dels professors i premis; assignació de recursos interns; veu de la comunitat; mecanismes de suport (estructures de suport i recursos); desenvolupament (carrera professional) dels professors; integració i complementarietat de les activitats de servei a la comunitat; pedagogia i epistemologia (ensenyament i aprenentatge); fòrums per potenciar el diàleg públic; veu dels estudiants.

La feina que es duu a terme se centra en: a) visitar *colleges* per identificar, documentar i difondre bones pràctiques de compromís cívic a cada tipus d'institució; i b) publicar monografies amb models de compromís amb la comunitat.

La declaració de principis dels rectors de *Campus Compact* va ser redactada l'any 1999 per Thomas Ehrlich i Elizabeth Hollander, a partir dels suggeriments que els van fer arribar alguns rectors com 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) i Eduardo Padrón (Miami-Dade Community College). Des de llavors, cada vegada hi ha més campus que han signat la declaració.¹⁵

Podríem esmentar moltes materialitzacions pràctiques gràcies al desenvolupament d'aquesta iniciativa en aquests darrers anys, però farem referència només a dues xarxes d'universitats, i qui vulgui pot accedir a més informació sobre l'estratègia emprada visitant els llocs web corresponents.

Es tracta de:

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

El *Florida Campus Compact* destaca per la seva gran varietat de programes: congressos, programes de formació, consultoria, formació del professorat, beques, premis a programes de servei d'excel·lència, contractació del personal per fomentar aquestes activitats, beques de viatge, etc. El calendari anual d'activitats dinamitza la vida dels campus, tot i que també hi ha activitats pensades per implicar-hi les famílies.

Indiana Campus Compact és un consorci de més de 30 *colleges* i universitats que fomenten, arreu de l'estat, el servei a la comunitat i programes de servei. Va començar l'any 1993 partint de la base d'una coalició existent a l'entorn d'activitats de voluntariat, amb sis membres fundadors (Butler University, DePauw University, Earlham College, Indiana University, University of Notre Dame i Valparaiso University). Més endavant es va consolidar oficialment com a *Indiana Campus Compact* (ICC) i, des de llavors, ha protagonitzat un important creixement. L'abril de 2005, ICC, juntament amb la Butler University, convoca el quart congrés d'estudiants a l'entorn del *Service Learning*. En aquest sentit, també són força interessants les publicacions dutes a terme, el text de moltes de les quals es pot trobar a través d'Internet.

15. Algunes de les publicacions més importants d'aquest projecte són: *Introduction to Service-learning Toolkit: Readings and Resources for Faculty* (2a ed., 2003); Gelmon, Holland i 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, Werg, 2003, *Engaged Department Toolkit*; *Fundamentals of Service Learning Course Construction*, 2001. Vegeu l'annex.

Un dels molts i valuosos recurs que *Campus Compact* ofereix és l'accés lliure a programes de *service learning* i d'assignatures desenvolupades amb aquest enfocament.¹⁶ Si classifiquem els programes per matèries, per exemple, podríem destacar les interessants aportacions en els àmbits de l'antropologia, la ciència política, la psicologia, la sociologia, etc.

Sens dubte, la informació és molt rica i, per tant, és fàcil perdre-s'hi. Per això, espero que aquestes pàgines ajudin precisament a introduir-s'hi i orientar-s'hi millor i que serveixin com a guia per a noves activitats als nostres campus, en què de ben segur que ja funcionen nombroses activitats d'allò més enriquidores en aquesta línia, tot i que de vegades els pugui mancar una estructuració i una organització adients.¹⁷

3.3 Conclusió

En una època com l'actual, en què, en paraules de Chesterton,¹⁸ som tan *concèntrics*, vivim cadascú al seu món i el món del veí ens importa relativament poc (de manera que no arriba ni tan sols a fregar l'esfera concèntrica del nostre jo), es fa especialment urgent la necessitat de desenvolupar programes com els que hem descrit.

El *Service Learning* i el *Campus Compact* se'ns presenten, en l'ordre metodològic i organitzatiu, com a experiències fructíferes, mitjans que ens poden ajudar a dur a terme la missió cívica de la universitat i a recuperar la dimensió social de la vida humana.

Una reflexió que, ara, se'ns fa present d'una manera ineludible (Naval, 2004) és la idea que no hi ha polítiques, estratègies ni sistemes educatius universals, sinó que convé adequar-los sempre a les tradicions de

16. Algunes fonts interessants que podem consultar a través d'Internet són (vegeu <<http://ase.tufts.edu/macc/learning.htm>>): a) *Service Learning Home*; b) *Robin's Guide to College and University Service Learning Programs*, que inclou enllaços a cursos i programes en línia; c) *UNomaha Service Learning Academy Courses*, inclou programes i resums de cursos; d) *American Association of Community Colleges' Service Learning Clearinghouse*, des d'on es poden sol·licitar de franc programes de *service learning* de diferents disciplines; e) *National Campus Compact Syllabi Project*, amb centenars de programes de *service learning* (<<http://www.compact.org/syllabi>>); f) *California Polytechnic State University*, amb una gran selecció de programes ordenats per matèries; g) *Clemson University*, que conté una base de dades de programes de *service learning*.

17. Voldria esmentar una experiència de la qual he estat testimoni directe els darrers anys: el moviment estudiantil Universitari per la Ayuda Social (UAS).

18. Chesterton, a la seva *Autobiografia* ([2003], Barcelona, Acantilado, p. 165), afirma d'ell mateix que: «era un pessimista [...]; era bàsicament un escèptic, és a dir, un home sense base, algú que desconfia de l'ésser humà molt més que de Déu. [...] Admetia que no sentia entusiasme per res, però en tot això era concèntric».

les quals partim (tant en l'àmbit sociològic com psicològic). La necessitat de comptar amb un marc teòric comú, especialment en el terreny de l'educació cívica, que permeti potenciar la diversitat no entra en contradicció amb tot el que s'ha dit fins ara, sinó que és una de les exigències educatives de la diversitat del món actual.

Avui, i també en contextos educatius, s'explora amb molt d'interès tot buscant les anomenades bones pràctiques, unes pràctiques que puguin ser exportables d'un lloc a un altre, i es mira també de definir indicadors de qualitat i objectius d'aprenentatge que puguin orientar l'actuació educativa. Evidentment, aquests processos tenen un enorme interès, sempre que se situïn al lloc que els correspon: són experiències, amb els seus avantatges i inconvenients, i aquesta és la naturalesa del coneixement educatiu (Altarejos i Naval, 2004), un coneixement fonamentat en l'experiència, que depèn de la subjectivitat i que té una caràcter contingent, una certesa relativa i una veritat gradual: ens movem en el terreny del que és millor i el que és pitjor, i no pas de les veritats absolutes.

Referències bibliogràfiques

- AGUIRRE, J. (2004), «Hacia un nuevo modelo de persona universitaria», a PARRA, F. (ed.), *Ante los problemas de la universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Madrid, Entrelíneas, pp. 311-316.
- ALTAREJOS, F. i NAVAL, C. (2004), *Filosofía de la educación* (2a ed.), Pamplona, EUNSA.
- ANNETTE, J. (1999), «Citizenship and Higher Education», a LAWTON, D. i GARDNER, R. (eds.), *Values in Education*, Londres, Kogan Page.
- (2000), «Civic Participation and Education for Citizenship», comunicació presentada a Political Studies Association, UK 50th Annual Conference, Londres.
- ARTHUR, J. i BOHLIN, K. (eds.) (2005), *Citizenship and Higher Education. The role of universities in communities and society*, Londres i Nova York, Routledge Falmer.
- BARBER, B. (2000), *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona, Paidós.
- BARNETT, R. (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. i GARABAGIU, A. (2004), *The university as res publica. Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship*, Estrasburg, Consell d'Europa.

- BERNAL, A. (2000) (ed.), *El voluntariado. Educación para la participación social*, Barcelona, Ariel.
- BERRY, H. i CHISHOLM, L. A. (1999), *Service Learning in higher education around the world. An initial look*, Nova York, International Partnership for Service Learning.
- BINGLE, R. i MALLOY, E. (1999) (eds.), *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. i 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. i STEPHENS, J. (2003), *Educating citizens. Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibilities*, San Francisco, Jossey-Bass.
- COMISSIÓ EUROPEA (1998), *Education and active Citizenship in the European Union*. Luxemburg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CONSELL D'EUROPA (1997), *Educación en la ciudadanía democrática: conceptos base y competencias clave*, DECS/CIT 27 annex III, Estrasburg, Consell per a la Cooperació Cultural.
- (1998), *Education for Citizenship. The Basic Concepts and Core Competences*, DECS/CIT (98) 7 def., Estrasburg, Consell per a la Cooperació Cultural.
- (1999), *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizens*, Estrasburg, Consell per a la Cooperació Cultural.
- CRAIG, G.; TAYLOR, M.; SZANTO, C. i WILKINSON, M. (1999), *Developing local compacts*, J. Rowntree Foundation. Extret de <<http://www.jrf.org.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 i Nova York: Continuum.
- DAHRENDORF, R. (2000), *Universities after communism*, Hamburg, Korber-Stiftung.
- DE RIDDLER-SYMOENS, H. (ed.) (1999), *Historia de la Universidad Europea*, vol. 1, 1995, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- DIVERSOS AUTORS (2004), «La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad», Preparatorio del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, volum monogràfic, *Bordón*.
- DUCKENFIELD, M. i 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.
- 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 diss, Berkeley, University of California.
- FURCO, A. i BILLING (2002), *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, Information Age Publishing.
- GALURA, J. A.; PASQUE, P. A.; SCHOEM, D. i 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. i TROTTER, K. (2004), «Institutionalizing Service Learning across the university. International Comparisons», a *New Perspectives in Service Learning. Research to Advance the Field*, Greenwich, Information Age Publishing, pp. 196-217.
- GONZÁLEZ, M. i NAVAL, C. (2000), «Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década», a NAVAL, C. i LASPALAS, J. (eds.), *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar*, Pamplona, EUNSA, pp. 221-248.
- GURIN, P.; NAGDA, B. A. i 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.; SALTMARCH i ZLOTKOWSKI, E. (2001), «Indicators of Engagement», a SIMON, L. A. et al. (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*, núm. 2, <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html>>, consultat el juny de 2004.

KYMLICKA, W. (2003), «La educación para la ciudadanía», *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós.

LANGSETH, M. i PLATER, M. (2004) (eds.), *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. i ESTEBAN F. (2005), «Una propuesta de formación ciudadana para el EEES», *Revista Española de Pedagogía*, LXIII (230), pp. 63-83.

NAVAL, C. (2000), *Educación de ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación* (2a ed.), Pamplona, EUNSA.

————— (2003), «Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual», *Revista de Educación*, núm. extraordinari, *Ciudadanía y educación*, pp. 169-189.

————— (2004), «¿Qué políticas y sistemas educativos para una educación cívica?», a Diversos Autors, *Educación y Democracia*, Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación, pp. 201-219.

NAVAL, C. i ALTAREJOS, F. (2000), «Educar para la participación», a GARCÍA GARRIDO, J. L. (ed.), *La sociedad educadora* (2a ed.), Madrid, Fundación Independiente-Caja Madrid, pp. 226-244.

NAVAL, C.; PRINT, M. i VELDHUIS, R. (2002), «Education for Democratic Citizenship in the New Europe. Context and Reform», *European Journal of Education*, vol. 37, monogràfic, *Challenges for Citizenship Education in the New Europe*, pp. 107-128.

NAVAL, C.; UGARTE, C. i HERRERO, M. (2003), «Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la ciudadanía de la Universidad de Navarra», *Revista de Educación*, núm. extraordinari, *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. i 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*. Extret de <<http://www.coe.int>>.

PUTNAM, R., FELDSTEIN, L. i COHEN, D. (2003), *Better together*, Nova 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>, consultat el març de 2003.

VOGELGESANG, L. J.; DRUMOND, M. i GILMARTIN, S. K. (2003), *How higher education is integrating diversity and Service Learning. Findings from Four Case Studies*, San Francisco, California Campus Compact.

WARBURTON, J. i 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*, núm. 37/7, pp. 772-786.

WESTHEIMER, J. i KAHNE, M. (2002), *What kind of citizen? The Politics of educating for Democracy*, informe presentat al congrés anual de American Political Science Association, Boston, MA.

YATES, M. i YOUMISS, 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», a BRINGLE, A.; GAMES, R. i MALLOY, R. E. (eds.), *Colleges and Universities as Citizens*, Boston, Allyn and Bacon.

Annex

A. Informació sobre service learning

- Corporation for National & Community Service: <<http://www.national-service.org>>.
- The Resource Center. Tools and Training for Volunteer and Service Programs: <http://www.nationalserviceresources.org/epicenter/PracSearch_nslc.php>.
- CIRCLE The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement: <<http://www.civicyouth.org>>.
- National Service-Learning Clearinghouse: <<http://www.servicelearning.org>>.
- Massachusetts Campus Compact. Service Learning Resources: <<http://ase.tufts.edu/macc/learning.htm>>.

B. Informació sobre *Community Service*

- <<http://www.servicelearning.org/hehome/index.php>>.
- <<http://www.wsu.edu:8080/~circlek/service/service.html>>.
- <<http://www.princeton.edu/~svc/project>>.
- <<http://www.wright.edu/studentorgs/ministry/newman/projects.html>>.
- <<http://www.jhu.edu/~hr1/fsrp/volunteer.html>>.
- <<http://www.wusc.ca/campuses/institutional.asp>>.

C. Informació sobre *Campus Compact*

1. <http://www.compact.org>

- a) Apartats de la pàgina web que poden ser més interessants:
 - *Member campuses, presidents, faculty, staff, and students.*
 - General Electric Partnership: va finançar el desenvolupament d'un model de *community service partnership* per impulsar les *reading skills and healthy lifestyles among at-risk youth*.
 - *Goals, benefits, best practices and tips.*
- b) Recomanacions bibliogràfiques sobre compromís cívic i *Engaged Campus*:

BATTISTONI, R. M. (2002), *Civic Engagement Across the Curriculum: A Resource Book for Service-Learning Faculty in All Disciplines*, Providence, RI, Campus Compact.

BRINGLE, R. G. *et al.* (eds.) (1999), *Colleges and Universities as Citizens*, Needham, MA, Allyn & Bacon.

EHRlich, Th. (ed.) (2000), *Civic Responsibility and Higher Education*, Phoenix, AR, Orynx Press.

GELMON, Sh. B.; HOLLAND, B. A.; DRISCOLL, A.; SPRING, A. i KER-RIGAN, S. (2001), *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*, Providence, RI, Campus Compact.

HOLLANDER, E. i SALTmarsh, J. (2000), «The Engaged University, Academe», *Bulletin of the American Association of University Profes-sors*, pp. 29-31.

HOLLANDER, E.; SALTmarsh J. i ZLOTKOWSKI, E. (2002), «Indicators of Engagement», a SIMON, L. A.; KENNY, M.; BRABECK, K. i LERNER, R. M. (eds.), *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Ser-vice-Learning*, Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers, <<http://www.soulofacitizen.org/articles/teachingforengagement.htm>>.

LOEB, P. R. (2001), «Teaching for Engagement, Academe», *Magazine of the American Association of University Professors*.

————— (2004), *The Impossible Will Take a Little While. A Citizen's Guide to Hope in a Time of Fear*, Nova York, Basic Books.

MAURRASSE, D. J. (2001), *Beyond the Campus: How Colleges and Universi-ties Form Partnerships with their Communities*, Nova York, Routledge.

SIMON, L. A.; KENNY, M.; BRABECK, K. i LERNER, R. M. (eds.) (2002), *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning*, Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers.

c) Més recursos:

- Learning In Deed: <<http://www.servicelearningcommission.org>>.
- Paul Loeb's Soul of a Citizen: <<http://www.soulofacitizen.org>>.
- Civic Practices Network: <<http://www.cpn.org>>.
- The Center for Democracy and Citizenship: <http://www.publicwork.org/3_0_res.html>.
- The Michigan Journal of Community Service Learning: <<http://www.umich.edu/~mjcs/>>.

2. *Colorado Campus Compact*:

<<http://ctl.colostate.edu/forums/2003Spring/CampusCompactPPT.pdf>>.

3. *Florida Campus Compact*:

<<http://www.floridacompact.org/calendar.html>>.

4. *Indiana Campus Compact*:

<<http://www.indianacampuscompact.org/>>.

5. *Massachusetts Campus Compact*:

<<http://ase.tufts.edu/macc/learning.htm>>.