

La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior

Belén Zayas Latorre¹; Vicent Gozávez Pérez²; Javier Gracia Calandín³

Recibido: Marzo 2017 / Evaluado: Mayo 2017 / Aceptado: Mayo 2017

Resumen. El presente artículo es una reflexión acerca del valor ético y cívico de los proyectos de Aprendizaje Servicio, a partir de argumentos y pruebas procedentes de un proceso de revisión bibliográfica, pero elaborando asimismo una fundamentación propia a partir de un análisis hermenéutico de esta metodología de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que los proyectos de Aprendizaje Servicio favorecen desde la práctica una síntesis de la ética del cuidado y de la justicia, y contribuyen a una nueva definición del concepto de educación, en tanto que fomentan el aprendizaje significativo y revitalizan la dimensión ética y ciudadana de los procesos educativos, en sintonía con las propuestas de desarrollo humano y de la educación entendida como bien común de organismos internacionales como la Unesco. Tras la fundamentación teórica, se presenta un caso de su institucionalización en Educación Superior (*Universitat de València*), a partir de la reconsideración de la universidad como espacio público comprometido con la formación ética del estudiantado y la responsabilidad social universitaria.

Palabras clave: aprendizaje; compromiso social; ética profesional; universidad.

[en] The Ethical and Civic Dimension of Service Learning: A Model for its Institutionalization in Higher Education

Abstract. This article reflects on the ethical and civic value of the Service Learning projects, from a bibliographic review process, but also from an own foundation based on a hermeneutical analysis of this teaching-learning methodology. It is concluded that the Service Learning projects contribute to a practical synthesis between the ethics of care and that of justice, and contributes to a new definition of the concept of education, while those projects encourage meaningful learning and ethical and civic dimension of educational processes, according with proposals for human development and education understood as a common good from international organizations such as Unesco. After the theoretical foundation, we present a case of the institutionalization of Service Learning in Higher Education (*Universitat de València*), from the reconsideration of the university as a public space committed to the professional ethics and university social responsibility.

Keywords: learning; social commitment; professional ethics; university.

¹ Universitat de València (España)
E-mail: belen.zayas@uv.es

² Universitat de València (España)
E-mail: Vicent.Gozalvez@uv.es

³ Universitat de València (España)
E-mail: javier.gracia@uv.es

Sumario. 1. Introducción: los valores de una ética cívica democrática en el Aprendizaje Servicio 2. El Aprendizaje Servicio ante los nuevos retos de la educación 3. El ApS como compromiso educativo y cívico en la búsqueda del bien común 4. Aprendizaje Servicio y misión de la universidad 5. Estudio de un caso: UVAPS 6. Conclusión: ApS y nuevos horizontes en la educación superior 7. Referencias Bibliográficas.

Cómo citar: Zayas Latorre, B.; Gozálviz Pérez, V.; Gracia Calandín, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15.

1. Introducción: los valores de una ética cívica democrática en el Aprendizaje Servicio

En sociedades democráticas es patente, además de necesario, el interés creciente por la Educación para la Ciudadanía (EpC), sobre todo en el contexto europeo de los últimos años (Pérez Pérez, 2010). Por otra parte, las sociedades democráticas actuales viven un proceso de globalización que amplía la noción de ciudadanía. En nuestras sociedades multiculturales conviven en un mismo espacio físico, social y político colectivos con señas de identidad (lenguas, tradiciones y costumbres, historia, religión) diferentes. Actualmente Europa está siendo espacio de tensiones y confrontaciones que ponen en peligro la cohesión social. A ello se suma la indiferencia hacia la participación política en aspectos tan elementales como el ejercicio del voto, el interés por los asuntos comunes, la participación social, así como el incremento de las actitudes intolerantes y, con ellas, el racismo y la xenofobia.

De ahí surge la necesidad de formar ciudadanos competentes cívicamente, comprometidos con el bien común y con las responsabilidades colectivas. Naval defiende que “un ciudadano es una persona conocedora de en qué consisten las cuestiones públicas, imbuida de virtudes cívicas y con la capacidad para desempeñar un papel en la arena política” (Naval, 1998, p. 365). Por tanto, la ciudadanía democrática implica la participación activa de los individuos en el sistema de derechos y responsabilidades que tienen los ciudadanos en el seno de las sociedades democráticas. Educar para la ciudadanía democrática no es algo que solo debe estar presente en la escuela, sino que conviene que sea un objeto patente y constante en la formación de todos los ciudadanos, incluidos los futuros profesionales que se forman en estudios de educación superior.

Desde estos presupuestos, en el presente artículo argumentamos a favor de la necesidad de implementar proyectos de *Aprendizaje Servicio* en el espacio de Educación Superior, como enfoque pedagógico favorecedor de la ciudadanía democrática y crítica, la participación cívica y sin duda la formación de una ética profesional arraigada en el concepto de bien común, tal como sugieren organismos internacionales como la Unesco (Unesco, 2015).

La metodología del Aprendizaje Servicio (desde ahora ApS), que hunde sus raíces en la filosofía y pedagogía de John Dewey y en la pedagogía crítica de Freire, ha supuesto desde sus inicios una valiosa herramienta para promocionar el aprendizaje a partir de las experiencias y acciones de servicio a la comunidad. Furco (2002) define el ApS como una combinación entre el servicio comunitario y el aprendizaje académico, por lo que existe una base curricular que invita a la reflexión. Batlle (2009) remarca en el ApS el valor formativo de las acciones solidarias para conse-

guir aprendizajes significativos tanto en conocimientos, como en habilidades, actitudes y valores.

Son numerosos los estudios que abundan en la idea de que el conocimiento se construye de modo más sólido y significativo cuando éste está vinculado de un modo u otro al ámbito de la acción del educando, y a la reflexión individual y grupal suscitadas por la praxis (Puig, 2009; Santos Rego, 2014; Santos Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015).

Pero, por otra parte, las experiencias de ApS suponen, tal como se ha atestiguado desde diferentes estudios, una excelente oportunidad para el crecimiento moral y el aprendizaje ético y ciudadano de los educandos (Puig, 2009; Tapia, 2008; Martínez Martín, 2008). Precisamente estas afirmaciones son el foco de interés del presente escrito, puesto que es preciso profundizar en el tipo de aprendizaje ético cívico relacionado con las acciones de servicio.

Pero cabe despejar una cuestión previa aunque no menos decisiva: ¿son los proyectos de ApS un motivo para el reforzamiento de la ciudadanía crítica y una moral postconvencional, tal como fue definida por Kohlberg (1984), o más bien un instrumento para la estimulación de los valores de la comunidad en clave heterónoma? ¿Impide el ApS el desarrollo cultural y la autonomía moral de los participantes en tanto que supone la inoculación de una ideología política de corte comunitarista, tal como afirma Egger (2008)?

En este trabajo ahondamos en estas cuestiones desde una metodología de investigación hermenéutica y crítica, reflexionando acerca de las condiciones que habría de cumplir una experiencia de ApS para que estimule realmente el compromiso cívico, la autonomía ética y la ética profesional de los participantes, especialmente en estudios superiores, además de contribuir a la justicia social y bienestar de los destinatarios. Con este fin nos replanteamos en el siguiente apartado el concepto de educación y los retos educativos a los que se enfrentan las actuales sociedades democráticas y multiculturales.

2. El Aprendizaje Servicio ante los nuevos retos de la educación

El concepto de educación exige ser repensado en la medida en que es un reto decisivo para cualquier sociedad. Su inherente dinamicidad como cuestión clave, de fondo, está vinculada asimismo al devenir de las sociedades, al tiempo que presupone una idea del ser humano y de sus fines que no puede ser clausurada de una vez para siempre.

Quizás por este motivo nuestras sociedades democráticas, complejas, mediáticas y cada vez más globales reclaman una revisión de lo que es educar y del mejor modo de llevar a cabo esta irrenunciable tarea. Como alternativa a la escuela puramente instructiva, de corte intelectualista, memorístico y que estandariza modos de enseñanza y evaluación poco vinculados a la acción, la metodología del ApS parte de una revolución basada en la idea de que el aprendizaje significativo se realiza a partir de la praxis del educando. Dewey y su pragmatismo radicalmente democrático están a la base de este enfoque, que comienza su andadura precisamente con una polémica acerca del sentido de la educación. Como afirma Pring (2016), en la vieja polémica Dewey vs. Hutchins tiene su origen un debate que perdura hasta nuestros días entre educación como continuidad con la vida y educación como formación intelectual al margen de los problemas de la sociedad. En este artículo nos inclinamos a favor

de la opción sugerida por Arendt (1996) ante este debate: educar, especialmente en etapas superiores, no es *continuidad* o *discontinuidad* con la vida y la sociedad, sino *transición* a la vida social. En estudios superiores, tal transición supone entender la universidad como comunidad pública, como un espacio público favorecedor de las disposiciones, conocimientos y habilidades que requiere la participación en una sociedad abierta (Jover y Gozávez, 2012).

En este sentido, la educación se ocupa del vínculo entre la comunidad y el individuo en clave personal y universal. Sólo desde ahí cabe entender la metodología del ApS, como modelo educativo que supone una complementación ética entre ambos espacios o dimensiones del ser humano: la dimensión de la conciencia individual de sí mismo, de los propios derechos y dignidad, exigibles para cualquier persona en clave de justicia universalista, y por otra parte la dimensión comunitaria, de pertenencia a una comunidad particular que ofrece un horizonte de sentido vital propio, que ayuda igualmente a reconocerse a cada cual como la persona vinculada y concreta que es.

Así, el ApS constituye una propuesta que se enfrenta cara a cara a uno de los retos educativos de nuestro tiempo, el de la profunda desmotivación del educando, unido a la separación abismal entre el mundo de la vida y la enseñanza en la escuela o la academia. Se impone una regeneración educativa que no solo prepare para vivir, sino que haga de la educación un espacio de inmersión en la vida, en lo mejor y más valioso que ésta nos aporta, una vida que exige desde las primeras etapas la participación fértil en una sociedad global. Ésta es la fuerza del ApS: la de construir aprendizaje a partir de la acción en la sociedad, a través de asociaciones o iniciativas arraigadas en la comunidad pero con vocación de validez universal.

Asimismo, la metodología ApS presupone un aprendizaje más creativo, colaborativo, interactivo, y sobre todo crítico. Se impone como meta la generación de autonomía crítica reforzando al mismo tiempo lazos con el otro concreto. Para ello es imprescindible que los proyectos de ApS se diseñen debidamente en los planes de enseñanza (proyectos curriculares de centro o de materias) tanto en niveles básicos (Primaria) como en superiores (Universidad).

En el ApS, el momento del aprendizaje ha de contemplar diferentes niveles de comprensión que se derivan del servicio a la comunidad, partiendo del valor de la experiencia humana como fuente o motor de aprendizaje; pero igualmente se requiere estimular el pensamiento reflexivo para transformar la experiencia en aprendizaje; finalmente, el aprendizaje ha de ser integral, contemplando los fundamentos éticos para acentuar la dimensión ciudadana de los educandos, su profesionalismo ético y su implicación en el interés público o bien común de modo reflexivo y crítico. Precisamente esta conexión con los aspectos éticos y cívicos es aquello que “distingue la metodología del ApS de otras metodologías que vinculan el aprendizaje con la experiencia” (Roakes y Norris-Tirrell, 2000, p. 102). De este modo, los proyectos de ApS bien diseñados y realizados contribuyen —ése es su propósito— a reforzar el sentido de ciudadanía y de cuidado de lo público de los participantes, contribuyendo a su desarrollo moral, su sentido de responsabilidad social, su comprensión de la interculturalidad y la complejidad en su pensamiento acerca de la realidad, como ya notaron investigadores como Kupiec (1993).

Recalcar este componente reflexivo y crítico del ApS nos ofrece las claves para superar la acusación de Egger (2008), para quien esta metodología no hace más que forjar ciudadanos con un sentido rancio o convencional de comunidad, de modo que

el servicio y el aprendizaje a él vinculado solo refuerzan, a nivel ético, un sentido de ayuda y de responsabilidad limitadas a lo cercano, a un nosotros clausurado en sí mismo.

Evitar este peligro y superar críticas como la de Egger supone repensar el ApS desde su sentido más amplio y multidimensional, contemplando la estructura del servicio desde sus raíces éticas y ciudadanas en sentido también intercultural. El ApS es una oportunidad pedagógica para la puesta en marcha de una ética del cuidado a la comunidad y una ética universalista de la justicia, incluso es un inmejorable modo de encarnar ese nexo existente entre la ética de la justicia y la ética del cuidado, tal como ya destacaron White y Manolis (1997): el supuesto desfase teórico entre estas dos perspectivas éticas desaparece ante la práctica educativa basada en el ApS, pues la ética del cuidado se encarna en aquellos servicios que exigen sensibilidad y un contacto con problemas morales concretos, en relación con personas reales que los sufren. Pero igualmente el ApS estimula educativamente la reflexión acerca de valores como la dignidad humana o la responsabilidad social y sostenible, o acerca del desgarramiento (vivido en primera persona) cuando se vulneran derechos fundamentales o derechos civiles básicos, los cuales son la urdimbre moral de una sociedad justa. Desde esta fusión entre el cuidado particular y la justicia más universal es desde donde el participante va forjando una ética profesional, presenciando de modo práctico la relevancia de atender a los bienes internos o fines inherentes de la profesión como servicio a la sociedad: “La buena ciudadanía en el ejercicio de la profesión requiere la atención a ambas. El ApS ofrece el contexto para practicar y discutir los elementos de justicia y del cuidado en la planificación de la ética profesional” (Roakes y Norris-Tirrell, 2000, p. 103).

3. El ApS como compromiso educativo y cívico en la búsqueda del bien común

El ApS constituye a nuestro juicio una metodología idónea para la educación de una ciudadanía participativa, reflexiva y crítica capaz de contribuir en la búsqueda y construcción del bien común. Pues los educandos intervienen de una manera real y comprometida en alguna necesidad que tenga la comunidad en la que se encuentran (Puig, 2009). Es mediante la participación en la vida pública, con el servicio que pueda prestarse en las diversas instituciones de la sociedad, como la perspectiva del bien común se hace más presente. Pero para que dicha intervención tenga un inequívoco contenido educativo es clave que dicho compromiso implique un auténtico aprendizaje, no solo en el sentido de ser técnicamente competente o de desarrollar una habilidad instrumental, sino en el sentido de ser éticamente capaz de contribuir a una comunidad más justa (Unesco, 2015).

La determinación del bien común juega aquí un papel fundamental. En primer lugar porque el aprendizaje adquirido a partir del servicio a la comunidad contribuye a la serie de conocimientos y valores que dicha comunidad considera fundamentales (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). En segundo lugar, porque el individuo no se sabe o reconoce a sí mismo si no es el seno de dicha comunidad a la que pertenece, con la que se relaciona y a partir de la cual forja su propia identidad (Etzioni, 1999). Pero en tercer lugar y este es el punto de inflexión con otras propuestas colectivistas de comunidad cerrada, el ApS bien aprovechado alimenta la participación desde un punto de vista reflexivo y crítico, de modo que el propio educando no queda anulado

por la colectividad sino que actúa como agente constructor y promotor de una comunidad más inclusiva y polifónica (Gracia, 2011). El bien común no es algo que se le impone al individuo mostrenco⁴, sino que es el participante como educando quien precisamente tiene la capacidad de generar una educación más inclusiva y comprometida con la justicia, en clave más amplia y reversible.

Nosotros proponemos que dicha metodología sea vista a la luz de un enfoque crítico y reflexivo de la educación para la ciudadanía. Más en concreto una educación que hunda sus raíces en los valores propios de la ética cívica tales como la libertad significativa, la responsabilidad convencida, la igualdad complementada con la diferencia, la solidaridad con los más desfavorecidos, el respeto a partir del reconocimiento recíproco y, en definitiva, la justicia (Gracia y Gozávez, 2016). El colectivismo de las comunidades cerradas acaba minando la capacidad reflexiva, crítica y autocrítica de los propios educandos impidiendo ver más allá de la comunidad particular. Pero el *servicio a la comunidad que realmente sirve como aprendizaje de ciudadanía*, el ApS, no puede cerrarse a una comunidad particular, ha de volver al fin eminentemente educativo del que partió. No hay que olvidar nunca que el compromiso ético cívico del ApS viene alimentado por los valores que la educación misma encarna. Por eso a nuestro juicio esta metodología no trata de sustituir la razón por el “emotivismo miope de una filosofía socialista” como entiende Egger (2008), sino más bien de explorar el potencial de la educación entendida como un bien común en toda su amplitud (Unesco, 2015).

El desafío que se le presenta a la escuela o a la universidad es trabajar para que el desarrollo de la propia personalidad no esté desconectado de los problemas del resto, para lo cual es fundamental el sentimiento de pertenencia a dicha sociedad, sentirla y vivenciarla como algo propio. Pero, por otro lado, las instituciones educativas han de sortear el peligro de que las adhesiones a las comunidades particulares acaben anulando la capacidad reflexiva y crítica de los educandos (Gracia, 2018: cap. 5 y 6).

Un modo de superar las posiciones unilaterales es considerar la educación en sí misma como un bien común que hemos de buscar entre todos. Y hay que recordar que *bienes comunes* son “aquellos que, independientemente de cualquier origen público o privado, se caracterizan por un destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas” (Unesco, 2015, p. 85). Se trata por lo tanto de superar el concepto instrumental con el que frecuentemente se alude a él desde teorías socioeconómicas individualistas, para reafirmar la dimensión colectiva de la educación como tarea social común en tanto que solidaria y responsable. Y aquí cabe ver, por una parte, una proyección global en tanto que la educación es entendida como “bien común mundial” y en la medida en que responde a problemas globales. Pero también, por otra parte, cabe apreciar la necesidad de aludir a los contextos concretos para definir qué sea el bien común para dicha comunidad a tenor de la diversidad de concepciones de bienestar y convivencia. Tanto en un caso como en otro, la concepción de bien común que se defiende no debe socavar sino respetar

⁴ Tal y como señala el Diccionario de la RAE, empleamos el término “mostrenco” tanto en el sentido de su primera acepción aludiendo al individuo desarraigado “sin hogar” y por lo tanto carente del sentido de pertenencia a la comunidad, como en el sentido de su segunda acepción —más explícitamente vinculada al aprendizaje— de aquella persona que es “ignorante y tarda en discurrir y aprender”. El vocablo “mostrenco” es especialmente idóneo en este contexto porque, a nuestro juicio, por causa precisamente de su desarraigo y falta de compromiso dicho individuo es incapaz de reconocer y apreciar el “bien común” (de la comunidad). Ese desarraigo y falta de compromiso cívico se convierte en un lastre para cualquier tipo de aprendizaje, pero más en concreto para el ApS.

en todo momento los derechos fundamentales, releyéndolos desde una diálogo ético situado, sensible a las voces de los participantes concretos en contextos culturales concretos, tal y como defiende Benhabib (2011) con su ética situada de los derechos humanos (Gozávez y Jover, 2016).

4. Aprendizaje Servicio y misión de la universidad

Una vez detallado el papel de la metodología ApS en el aprendizaje ético y en la idea de la educación como bien común, nos interesa ahora adentrarnos en su relevancia para la educación superior, especialmente en el desarrollo de la ética profesional de los futuros egresados.

En la actual reforma universitaria, se establecen con claridad los fines o las “misiones” de la universidad. La tercera misión se refiere al compromiso social de la universidad, en el sentido de la importancia de la implicación de ésta en los retos y problemas de la sociedad (Vilalta, 2013). Pero hay diversos modos de interpretar el sentido de esta tercera misión. Las interpretaciones se dan en dos claves diversas, la economicista y la cívico-social, y parece que éstas tengan que estar enfrentadas entre sí. Por ello, para esclarecer cuál es la verdadera misión de la universidad, se requiere una revisión del concepto de educación vinculada a una idea de sociedad, de ser humano así como de sus fines. En apartados anteriores hemos argumentado a favor del ApS como elemento de renovación pedagógica frente a la enseñanza puramente instructiva. Tal y como se plantea en los estudios de McIlrath y Labhrainn (2007) y Jacoby (2009), la participación en proyectos de compromiso cívico puede guardar relación con el surgimiento o afianzamiento de vocaciones profesionales vinculadas al desarrollo y a la cooperación para esa meta, casi siempre bajo parámetros de sostenibilidad. La preparación para vivir de modo participativo en una sociedad global, multicultural y tecno-comunicada supone construir aprendizaje a partir de la acción en la sociedad, y supone igualmente entender la universidad como comunidad pública abierta radicalmente a la sociedad (Jover y Gozávez, 2012).

Por ello, es necesario que la política universitaria reflexione acerca del sentido práctico que tiene la formación ético-cívica del alumnado universitario, pensando en estrategias y programas que sirvan para canalizar el compromiso social para el que muchos jóvenes están dispuestos y preparados, pues como decía Barber (1998), no es que la universidad tenga una misión cívica, sino que la universidad es una misión cívica; es civilidad en sí misma. Naval, García, Puig y Santos Rego (2010) defienden que una de las fundamentales preocupaciones de la universidad es la esfera de lo público, de lo colectivo, con uno de sus ejes girando alrededor del análisis y resolución de los problemas individuales y grupales.

Es patente la necesidad de una educación que se ocupe de formar ciudadanos virtuosos puesto que, tal y como afirma Salmerón (2007), el alcance de la vida social justa y armoniosa no puede cumplirse solo con un aparato jurídico bien diseñado y unas instituciones públicas capaces de asegurar su cumplimiento. Es preciso asimismo formar en un compromiso ético con la sociedad.

Autores como Seco y Rodríguez (2004) defienden que un sistema democrático no puede prescindir de la educación cívica, si no quiere ver desvanecerse la racionalidad democrática de sus instituciones, y convertirse en lo que Barber (1998) acuñó como *democracia débil* como en el caso de la democracia liberal.

Para evitar que la universidad forme a una ciudadanía débil, la formación ética del estudiantado universitario ha de basarse en una ética universalista de la justicia y la ética del cuidado a partir del contacto con los problemas morales concretos.

En este sentido, el ApS ofrece el contexto para practicar y discutir dichos elementos, puesto que tal y como hemos comentado en apartados anteriores, la fusión entre el cuidado particular y la justicia más universal es desde donde el estudiantado se forma en una ética profesional, presenciando de modo práctico la relevancia de atender a los bienes internos o fines inherentes de la profesión como servicio a la sociedad.

5. Estudio de un caso: UVAPS

La propuesta de un nuevo enfoque en la educación superior no solo ha de articularse desde fundamentos teóricos, sino que es necesario explorar en las vías para su concreción o realización práctica. En este sentido, desde el vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa de la Universitat de València (España) se ha iniciado un proceso de institucionalización de la metodología de Aprendizaje Servicio que se vincula al compromiso ciudadano, con la puesta en marcha del programa cApSa. Este programa concibe el ApS no solo como una herramienta pedagógica, sino como pieza estratégica de la propia cultura institucional donde la seña de identidad es el compromiso ético de todos sus miembros vinculados de modo efectivo a lo que podemos denominar *responsabilidad social universitaria* (Martínez Usarralde, Zayas y Sahuquillo, 2016).

Se parte del convencimiento de la fuerza e impacto positivo que tiene el ApS en la adquisición de competencias y valores sobre el alumnado universitario. Recientemente Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo (2015) argumentan en este sentido acerca de las razones para la institucionalización de proyectos ApS, pues contribuyen a la comprensión de los conocimientos, al fomento del interés científico, al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la percepción de posibilidades de cambio social a partir del esfuerzo colectivo, y al desarrollo personal e interpersonal en el ejercicio de una ciudadanía activa. Son numerosos los estudios que abundan en esta argumentación (Eyler y Giles, 1999; Howard, 1993; Weiler, LaGoy, Crane y Rovner, 1998; Wurr, 2002; NYLC, 2004). Por otro lado, el ApS abre vías de contacto entre universidades, empresas y organizaciones, por lo que anima dinámicas efectivas de inserción sociolaboral de titulados superiores. Martínez Martín (2008) ya defendía la necesidad de que el ApS formara parte del modelo formativo de la universidad, especialmente como refuerzo de lo que denominaba *responsabilidad social universitaria*.

En un estudio realizado por Martínez Usarralde, Zayas y Sahuquillo (2016), se pone de manifiesto la idea de que formar buenos profesionales debe ser una de las principales finalidades de la docencia universitaria. Se trata de visibilizar y potenciar institucionalmente la ética profesional en los futuros egresados universitarios, entendiendo que en tanto que buenos profesionales éstos han de estar capacitados para proponer y proyectarse en la sociedad, para ser no solo sujetos emprendedores sino también sujetos comprometidos y críticos. A su vez, en dicho estudio se hace mención a que la actual estructura de planes universitarios dificulta la formación crítica y social del alumnado. La ética profesional desafortunadamente no constituye

un rasgo identitario de las universidades tal como se desprende del análisis de los planes de estudio, lo cual dificulta el empoderamiento de los futuros egresados como agentes de cambio.

Precisamente ésta es la dinámica usual que se pretende romper con la institucionalización del ApS. Siguiendo otras experiencias previas de institucionalización del ApS, la Universitat de València ha iniciado recientemente el proceso de institucionalización a través del proyecto *cApSa* (<http://aps.blogs.uv.es>).

El programa *cApSa* constituye la apuesta convencida de la Universitat de València por visibilizar, potenciar y reconocer el ApS como una metodología docente proactiva, cooperativa, participativa y transformadora. Para ello, la Universitat de València cuenta con dos líneas de trabajo: (1) el fomento de los proyectos de ApS integrados en las materias de los diferentes grados o postgrados, y asumidos por el profesorado y el alumnado implicado; y (2) el diseño y realización de proyectos ApS paralelos pero independientes de las asignaturas universitarias, proyectos que cuentan con 6 líneas de acción a las que se puede sumar el alumnado universitario de forma voluntaria. Estos cuentan como *créditos de participación* y tienen un reflejo oficial en la obtención del título (3 créditos).

De acuerdo con el modelo inicial planteado por Jouannet et al. (2015), se diseñó una adaptación de las fases presentadas desde su propuesta:

Tabla 1. Fases del Proyecto *cApSa*.

Fase 1: Diagnóstico	Fase 2: Proyección	Fase 3: Propuesta de implementación	Fase4: Implementación
Revisión de experiencias nacionales e internacionales	Marco político e institucional	Comisión para la institucionalización de ApS	Ejecución piloto
Recopilación: qué hay ya avanzado	Marco organizativo	Capacitación: Cursos. Definición de centros e instituciones	Evaluación del impacto
Análisis de los pasos futuros a dar	Marco financiero	Gestión docente	Toma de decisiones

Fuente: López Marín y Martínez Usarralde (2016)

Respecto a los ApS integrados, la universidad dispone de cursos de formación del profesorado en ApS en el plan de formación del *Centro de Formación y Calidad Manuel Sanchis Guarner*; a su vez cuenta con un censo de profesorado que está desempeñando ApS en sus clases; sistematiza igualmente un censo de experiencias docentes de ApS en las clases universitarias; valida y tiene una base de datos de los centros, instituciones y organizaciones colaboradoras con estas asignaturas en materia de proyectos ApS; y dispone para todo ello de una técnica que se encarga de estas cuestiones.

Para los ApS puntuales la universidad ofrece acciones específicas; sensibiliza al alumnado con el interés que puede tener este programa de cara a su proyecto for-

mativo en las semanas de bienvenida de las facultades, en el proceso de matrícula, etc., a través de campañas atractivas, entrando en el inicio de las clases de los cursos académico; forma al alumnado que se involucre en los mismos en cursos establecidos desde el SeDI (10 horas de formación); ofrece organización técnica y logística; detecta los centros, organizaciones e instituciones colaboradores, los valida y sistematiza en una base de datos; genera material didáctico que ayude a transmitir en qué consiste el ApS y cómo ha de ejecutarse para la entrega del proyecto final: cuaderno ApS y rúbricas para su evaluación. También se ha elaborado un documento base para centros, instituciones y organizaciones: qué es ApS (y qué no lo es) y requisitos de los centros y proyectos ApS para que se lleven a cabo en las organizaciones.

El programa cApSa cuenta con la red UVApS (Universitats Valencianes per l'ApS) creada por iniciativa de la Universitat de València a partir del proyecto de institucionalización de ApS, siendo su objetivo principal es el de estimular, visibilizar y priorizar la investigación acometida desde las diferentes asignaturas y proyectos existentes en torno al ApS.

Como su nombre indica, es una red porque está formada por miembros de diferentes instituciones de educación superior de la Comunitat Valenciana con las que se pretende dar a conocer este tipo de metodología de aprendizaje, difundir prácticas y establecer lazos entre todas ellas.

Las principales claves que caracterizan a la red son:

- Generar un espacio de intercambio de buenas prácticas en ApS desde todas las ramas de conocimiento de la UV.
- Establecer herramientas que concedan visibilidad a la investigación generada en torno a ApS: tesis doctorales, capítulos de libro, proyectos de innovación, trabajos fin de grado, trabajo fin de máster, etc.
- Organizar jornadas o espacios de encuentro en torno al ApS para, además de mostrar los proyectos generados desde el profesorado promotor de ApS en su docencia, invitar a personas de referencia nacional e internacional con el fin de visibilizar la línea de investigación en la materia que nos ocupa en esta universidad (la I Jornada ApS de la Universitat de València se celebró en mayo de 2015 como fruto de un proyecto de innovación docente).
- Utilizar esta web de ApS UV como medio de promoción de las iniciativas de UVApS.
- Analizar cuantas actividades se desee organizar en el seno de esta red.

En esa inquietud de cambiar la universidad desde el ApS destaca la figura pedagógica de Rafaela García López, por lo que el programa cApSa ha querido homenajear sus aportaciones a la Pedagogía y a la universidad a través del premio RAGALO (RAfaelaGARcíaLOpez), premio que reconoce el servicio a la comunidad a través de proyectos de ApS realizados por el alumnado de la Universitat de València (<http://aps.blogs.uv.es/premio-ragalo/>).

Integrar los proyectos de Aprendizaje Servicio de modo institucional en el seno de una universidad como la UV, supone apostar por otra manera de entender la formación superior a partir del compromiso ciudadano en un entorno democrático del que se aprende y para el que se enseña.

Tras la evaluación de la primera edición del programa cApSa, han surgido nuevos interrogantes desde la dimensión ética y ciudadana en la educación superior. Todos

los objetivos anteriormente señalados han sido gradualmente alcanzados a excepción del referido a la sensibilización del alumnado universitario. Los datos demuestran que el 51% del alumnado ha finalizado el programa.

En un estudio realizado en 2015 en la Universitat de València acerca de la participación del alumnado universitario, los resultados pusieron de manifiesto que la falta de implicación y compromiso social por parte del alumnado se debe a la concepción individualista que actualmente se tiene del mundo universitario, al exceso de tareas del estudiantado así como la cultura institucional de trabajar por objetivos. Ello provoca en el estudiantado la sensación de que atender los problemas sociales supone restar tiempo a su estudio en lugar de entenderlo como parte de su desarrollo profesional.

A su vez, los resultados demuestran que, si no existe una responsabilidad por parte de la institución y del profesorado en asumir un aprendizaje ético de la profesión en la universidad, difícilmente podremos hablar de profesionalidad.

En este sentido Deeley (2016) hace mención a los aspectos tanto positivos como negativos del ApS. La autora afirma que el cambio producido por el ApS trae consigo ramificaciones éticas y responsabilidades para el profesorado altamente motivado, lo que contribuye al éxito del ApS en el alumnado. En cambio, según estudios de Jones (2002) también existe una percepción alternativa del alumnado y es su propia resistencia al ApS. La autora encuentra la respuesta en el planteamiento de Perry (1999) quien afirma que tal vez este alumnado no esté en la etapa evolutiva apropiada para abordar plenamente la reflexión crítica.

Aunque no hay que olvidar que, para que el sello de identidad de la universidad sea el desarrollo profesional y ciudadano de su alumnado, se requieren políticas efectivas que se desarrollen desde una cultura cívica institucionalizada.

6. Conclusión: ApS y nuevos horizontes en la educación superior

En los últimos años la metodología del ApS está dando lugar a iniciativas de servicio en clave más internacional, contribuyendo así a una conciencia más cosmopolita, por así decirlo, que rompe explícitamente con la idea de servicio exclusivo a una comunidad particular sin referencia al resto. A partir de la experiencia en universidades de Gran Bretaña, Bamber y Pike (2013) inciden en la importancia de proyectos de aprendizaje servicio internacional (ISL o *International Service Learning*) como un inmejorable camino para fomentar en el estudiantado universitario no solo la experiencia práctica de la profesión, sino también como resorte para la empleabilidad además del cultivo de una conciencia social de corte intercultural. En una órbita similar, en nuestro país se están poniendo en marcha desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) proyectos de ApS *on line* (García-Gutiérrez, Del Pozo y Ruiz-Corbella, 2016), que vinculan al alumnado de esta universidad con alumnado de otras partes del mundo y con fines de servicio internacional.

Los nuevos horizontes en el aprendizaje ético apuntan ineludiblemente a metodologías experienciales como la representada por el ApS. Tal aprendizaje no puede bascular eminentemente o exclusivamente en la deliberación racional o la discusión conceptual acerca del bien común y la justicia social. Es menester que el aprendizaje sea real, que el educando incorpore, haga suyo, lo que aprende. Tomar contacto con

la realidad sufriente de algunos sectores de la sociedad es un elemento clave en el desarrollo de la ética profesional. Autores como Kirby (2009) apelan al ApS como herramienta para el encuentro con el otro concreto y necesitado del que hablara Levinas (2003). El hecho de contemplar el rostro del otro, su sufrimiento y sus dificultades, tiene un incuestionable valor en la educación ética, algo que suele ocurrir en los proyectos de ApS, enraizados en la acción práctica. Supone tal metodología un camino inductivo para acercarse al razonamiento más abstracto acerca de la justicia y la responsabilidad, desde una posición más crítica y teniendo en cuenta más perspectivas acerca de lo moralmente legítimo en sociedades constituidas como estados sociales y liberales de derecho.

En el ámbito de la Educación Superior, la metodología ApS está acaparando a nivel nacional e internacional cada vez mayor atención, dado el éxito en su aplicación en especialidades como Derecho, Economía, Ingenierías, Ciencias Sociales o de la Educación. Por ejemplo, en especialidades como la Economía o las Escuelas de Negocios (*Business Schools*), el ApS ha demostrado ser una herramienta de gran valor para el desarrollo de una ética de los negocios o para fomentar comportamientos éticos en la gestión de las empresas (Vega, 2007). El ApS, a pesar de suponer cierto riesgo y aumentar la complejidad en la ecuación de la docencia (dado el grado de imprevisibilidad en las interacciones con los destinatarios del servicio), es una metodología que contribuye decididamente al objetivo de preparar a los estudiantes universitarios para “una vida de ciudadanía informada, responsable, comprometida y ética” (Hilton y Mowry, 2012, p. 243).

Partiendo de la base de que la formación universitaria cumple con el doble objetivo de formar para el trabajo y formar para la ciudadanía activa, la metodología del ApS supone una clara aportación en los dos sentidos (Tejada, 2013), desarrollando competencias básicas de la educación superior. Tras años de aplicación de programas de ApS en la Universitat de València (en los Grados de Pedagogía o Educación Social), nuestros alumnos reconocen haber trabajado y conocido de primera mano la importancia de competencias como la capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones, el compromiso ético activo con los derechos humanos, el diagnóstico de necesidades, situaciones complejas y posibilidades de las personas para fundamentar las acciones educativas, la capacidad para diseñar, aplicar y coordinar programas educativos de desarrollo personal, social o profesional, la capacidad para cooperar y trabajar responsablemente para el bien común, o la habilidad para la argumentación o el diálogo.

Entender la universidad como espacio público vinculado a la sociedad y el mundo en el que participarán los futuros egresados, supone no solo incidir en la importancia del aprendizaje significativo (científico, técnico, artístico, humanístico...) sino también en el desarrollo de la dimensión ética y cívica de la formación universitaria, al menos si la educación superior asume en serio el papel de una ética profesional y la idea de que educar ya es en sí mismo un acercamiento al bien común.

Aun así no debemos olvidar que el desarrollo de la ciudadanía en la universidad, influye de manera directa en la actitud del alumnado ante la comunidad, y el ApS permite concebir la universidad como espacio de participación y de transformación social, pero para ello se precisan políticas efectivas que reconozcan los principios del ApS dentro de su cultura institucional, así como un profesorado motivado que crea en la eficacia de esta pedagogía y la conciba como una “obra de amor” (Deeley, 2016) a la humanidad.

7. Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1958/1996). La crisis en la educación. En H. ARENDT, *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 185-208.
- Bamber, Ph.M. y Pike, M.A. (2013). Towards an ethical ecology of international service learning. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (4), 535-559.
- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio, en J.M. Puig, (Coord.) *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, GRAÓ, 456-467.
- Benhabib, S. (2011). *Dignity in Adversity: Human Rights in Troubled Times*. Cambridge/ Malden: Polity Press.
- Barber, B. R. (1998). *A passion for democracy*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Egger, J.B. (2008). No service to Learning: ‘Service-Learning’ reappraised, *Reports from the Academy* nº 21, 183-194.
- Etzioni, A. (1999). *La nueva Regla de Oro*. Barcelona: Paidós.
- Eyler, J. y Giles, J. (1999). *Where’s the learning in service-learning?* California: Josey-Bass Publishers.
- Furco, A. (2002). Is Service-Learning really better than community service?. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.) *Service-learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 285.
- García-Gutiérrez, J.; Del Pozo, A. y Ruiz-Corbella, M. (2016). El desarrollo de la competencia ética y cívica a través de un proyecto de aprendizaje servicio online. *Actas VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje Servicio Universitario*, Santiago de Compostela, 13-15 octubre, 285-295.
- García López, R.; Gozálviz, V.; Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- Gozálviz, V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral. Del Universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19 (1), 311-330.
- Gracia, J. y Gozálviz, V. (2016). Justificación filosófica de valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE, en *Teoría de la educación*, 28, 83-103.
- Gracia, J. (2011). Ética y política en Charles Taylor. Claves para una *sociedad intercultural*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Gracia, J. (2018). *El desafío ético de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Hilton, Th. y Mowry, D. (2012). Teaching information systems ethics through Service-Learning. En B.A. Nejme, *Service-Learning in Information Systems*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Howard, J. (ed.) (1993). *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Michigan: Office of Community Service-Learning University of Michigan.
- Jacoby, B. (2009). Civic Engagement in Today’s Higher Education. An Overview. En B. Jacoby (ed.), *Civic Engagement in Higher Education. Concepts and Practices*, (5-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, S. R. (2002). “The Underside of Service Learning”. *About Campus* (September/October): 10-15.
- Jover, G. y Gozálviz, V. (2012). La universidad como espacio público. Un análisis a partir de dos debates en torno al pragmatismo. *Bordón*, 64 (3), 39-52.

- Jouannet, C.; Tomas, J.; Ponce, C. y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en Educación Superior. *RIDAS-Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, Vol. 1, 112-131.
- Kirby, K. E. (2009). Encountering and Understanding Suffering. The Need for Service Learning in Ethical Education. *Teaching Philosophy*, 32 (2), 153-176.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. New York: Harper & Row.
- Kupiec, T.Y. (1993). *Rethinking tradition. Integrating service with academic study on college campuses*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Levinas, E. (2003). *Humanism of the Other*. Chicago: University of Illinois Press.
- López Marín, R. y Martínez Usarralde, M^a.J. (2016). *Proyecto cApSa: Institucionalizando el ApS en la Universitat de València*. IX Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria “La universidad en cambio: gobernanza y renovación pedagógica”.
- Martínez Martín, M. (coord.) (2008). *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Usarralde, M. J.; Zayas, B. Y Sahuquillo, P. (2016). ApS y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva-exploratoria a un caso. *Opción*, 32 (8), 187-208.
- McIlrath, L. y Labhrainn, I. M. (2007) (eds.). *Higher Education and Civic Engagement. International Perspectives*. Aldershot Ashgate.
- Naval, C. (1998). Educación para la ciudadanía. En *Filosofía de la Educación hoy: temas*. Madrid, Dykinson.
- Naval, C.; García López, R.; Puig, J. y Santos Rego, M.A. (2010). *La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes Universitarios* (Ponencia IV. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid).
- NYLC (2004). *National Youth Leadership council, Growing to greatness 2004*. St. Paul: The State of Service-learning Project.
- Pérez Pérez, C. (2010). Educación para la ciudadanía. En Gargallo López, B. y Aparisi Romero, J. A. (Coord.). *Procesos y contextos educativos*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Perry, W. G. Jr. (1999). *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda* (edición a cargo de María G. Amilburu). Madrid: Narcea.
- Puig, J. M^a; Gijón, M.; Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, pp. 45-67
- Puig, J.M^a. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Roakes, S. L. y Norris-Tirrell, N. (2000). Community Service Learning in Planning Education. *Journal of Planning Education and Research*, 20, 100-110.
- Salmerón, A. M^a. (2007). El lugar de la virtud cívica en el ordenamiento social y educativo. *Trayectorias: revista de ciencias sociales de la Universidad Nacional de Nuevo León*, 56-65.
- Santos Rego, M. A. (2014). Fines de la universidad y retos de la empleabilidad en la educación superior. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 139 (22): 16-25.
- Santos Rego, M. A.; Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje- servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Seco, J. M^a. y Rodríguez, R. (2004). El regreso de la educación cívica. Benjamin R. Barber y la democracia fuerte. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38, 115-142.

- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez, M. (ed.), *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. Construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25 (3), 285-294.
- Unesco (1998). *Declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior*. Primera Conferencia Mundial de Educación Superior, París.
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Unesco.
- Vega, G. (2007). Teaching Business Ethics through Service Learning Metaprojects. *Journal of Management Education*, 31 (5), 647-678.
- Vilalta, J.M. (2013). *La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas*. Madrid: Studia XXI. (Consultado el febrero de 2017 en: goo.gl/WiMji0).
- Weiler, D.; Lagoy, A.; Crane, E. y Rovner, A. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville: RP International with The Search Institute.
- White, J. y Manolis, CH. (1997). Individual differences in ethical reasoning among Law students, *Social Behavior and Personality*, 25 (1), 19-48.
- Wurr, A. (2002). Text-based measures of service-learning writing quality. *Reflections. Journal of writing, service-learning, and community literary*, 2 (2): 40-55.
- Zayas, B. (2015). La formación cívica del alumnado universitario: análisis de sus percepciones acerca del Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta de participación ciudadana. *Tesis Doctoral*. Universitat de València.