
Desarrollo ético-cívico en el Aprendizaje-Servicio: un análisis desde la filosofía de la educación a través del pensamiento comunitarista de Amitai Etzioni

Ethical-civic development in Service-Learning: an analysis from the philosophy of education through the communitarian thinking of Amitai Etzioni

PALOMA REDONDO-CORCOBADO

Departamento de Estudios Educativos
Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid
Calle del Rector Royo-Villanova, 1, 28040, Madrid (España)
paloredo@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-3311-8385>

JUAN LUIS FUENTES

Departamento de Estudios Educativos
Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid
Calle del Rector Royo-Villanova, 1, 28040, Madrid (España)
jlfuente@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-4326-3324>

Resumen: El crecimiento de la investigación y la práctica sobre Aprendizaje-Servicio no ha venido suficientemente acompañado de un desarrollo de sus bases teóricas y el estudio de sus contribuciones a la formación ético-cívica y a la vinculación de la escuela con la comunidad. Este artículo propone un análisis de las aportaciones que el comunitarismo de Amitai Etzioni puede realizar a la justificación de esta metodología

educativa en el contexto actual y, más concretamente, frente a las tendencias ultraindividualistas, utilitaristas y mercantilistas que difuminan la idea de comunidad, partiendo de un diálogo moral, el mutualismo, la justicia social y el empoderamiento comunitario.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Comunitarismo, Educación moral, Educación cívica.

Abstract: The growth of research and practice on Service-Learning has not been sufficiently wedded to a development of its theoretical foundations and the study of its contributions to ethical-civic education and the links of the school and the community. This study proposes an analysis of the contributions that Amitai Etzioni's communitarianism can make to the justification of this educational methodology

in the current context and, more specifically, against the ultra-individualistic, utilitarian and mercantilist tendencies that blur the idea of community, starting from a moral dialogue, mutualism, social justice and community empowerment.

Keywords: Service-Learning, Communitarianism, Moral education, Civic education.

INTRODUCCIÓN

El modo de organización social del mundo occidental actual presenta un déficit en torno a la atención y el desarrollo de las comunidades y sus necesidades. Resulta cada vez más común observar cómo dicha carencia, que debería ser atendida principalmente por la comunidad social, tiende a ser asumida prioritariamente por el mercado. Un ejemplo de esa sobreactuación en entornos sociales, que evidencia la pérdida del sentido de lo común, es el desplazamiento de la política del entorno social cotidiano hacia el mercado (Gil, 2004), que provoca que los asuntos políticos tiendan a ser considerados como un aspecto de la vida más propio de grandes potencias económicas, paradójicamente ajeno a ellas, y alejado de sus propias prácticas en el tejido social.

En el terreno educativo también se observa un claro reflejo de este déficit, en dos sentidos distintos. Por un lado, a lo largo de las últimas décadas, las políticas educativas, dominadas por una tendencia neoliberal liderada por diversos organismos e instituciones internacionales (Guevara, 2017), han dado lugar a la programación de acciones educativas encaminadas a atender las demandas del mercado laboral (Santos Rego *et al.*, 2015). En algunos casos, estas demandas se han mostrado más preocupadas por el desarrollo económico que por el propio desarrollo humano, como en cierta medida ocurre con las pruebas educativas estandarizadas realizadas periódicamente por la OCDE, que surgen de un contexto estrictamente mercantil y responden en buena medida a las necesidades de la política internacional y a los procesos de globalización y homogeneización cultural, simplificando lo que cabría identificar como un sistema educativo de calidad (Levinson, 2012). Por otro lado, algunas propuestas pedagógicas vinculadas a la promoción de la educación cívica han prescindido de su dimensión política, del pensamiento crítico, del diálogo y también de la acción individual y colectiva como una particular forma de compromiso humano (Suissa, 2015). Si bien no se trata de convertir el aula y el centro educativo en una trinchera o un espacio de confrontamiento ideológico (Ibáñez-Martín, 2007), una mirada excesivamente centrada en el desarrollo

individual de la persona, que no considere su relevante e inseparable dimensión social, supone asumir los problemas del individualismo pedagógico (Quintana, 1988), así como reforzar los mitos actuales que pesan sobre algunos enfoques educativos emergentes, como puede ser la educación del carácter (Kristjánsson, 2015).

Aparece, entonces, una educación dominada por influencias políticas y económicas externas, pero paradójicamente exenta de ellas en su interior, y orientada a atender necesidades muy cambiantes, poco vinculadas al tejido social y enfocadas hacia el *ultraindividualismo*, que se identifica con el aislamiento y la pérdida del espacio común, en el que se dificulta la comprensión de la realidad social, se diluye el reconocimiento de las dependencias interpersonales –elementos fundamentales para el bienestar común en un mundo cada vez más interdependiente– y el cómputo de las individualidades privadas difumina al colectivo (Gil, 2004; UNESCO, 2015). Aun así, la propia definición del término *ultraindividualismo* de Rose (1997) recuerda que, tan inherente es la comunidad al individuo, que incluso en el propio proceso de construcción de una subjetividad *ultraindividualista* es imprescindible un particular sentido de la alteridad y una toma de conciencia de la realidad circundante, ya que se necesita de otras subjetividades para ser capaz de alienarse de ellas (Gil, 2004).

Esta pérdida del espacio compartido en el terreno educativo evidencia la necesidad de identificar la educación como un *bien común* además de un *bien público*, pues, fruto de la definición de bienestar por la teoría socioeconómica individualista, se aleja cada vez más del cuidado de su dimensión colectiva y social (UNESCO, 2015), ya que omite el esfuerzo ineludible e inherente a la acción pedagógica de mantener y construir la responsabilidad social compartida, que incluye el compromiso cívico y solidario. Ante la insuficiencia de un sistema económico-representativo para atender las necesidades sociales, se propone en este ensayo el desarrollo de una educación conectada con el tejido social que, con sus acciones, logre contribuir a mejorar esas necesidades al mismo tiempo que se mejora a sí misma, así como a la comprensión política de las desigualdades sociales que las generan. Esta transformación educativa se expone con la filosofía comunitarista como enfoque o punto de partida, concretada en el pensamiento del sociólogo Amitai Etzioni, a través del cual se desarrolla el fundamento teórico necesario para una metodología pedagógica cuyo objetivo principal es, precisamente, la conexión entre las instituciones educativas y su entorno más próximo: el Aprendizaje-Servicio (ApS).

Las prácticas de ApS han sido ampliamente desarrolladas a nivel internacional en los últimos años en distintas etapas educativas, motivadas principalmente por la necesidad de promover el compromiso social de las instituciones educativas y sus miembros (Lorenzo Moledo *et al.*, 2019; Ruiz-Corbella y García Gutiérrez, 2019).

Numerosas investigaciones se han realizado alrededor de la práctica del ApS, y en ellas ha primado la dimensión académica y de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, aquellas concernientes al servicio y al impacto comunitarios han sido minoritarias y fundamentalmente enfocadas a cuestiones más propias del centro escolar que de su entorno, como la equidad educativa, la aceptación plena de la diversidad, la conciencia de la desigualdad social y la detección de necesidades sociales (Fiuza y Sierra, 2017; Mayor y Rodríguez, 2015; Puig *et al.*, 2014; Sáenz de Jubera *et al.*, 2016). Este desequilibrio supone una limitación significativa de los efectos del ApS en la comunidad (Bonastre *et al.*, 2021; Mañanes, 2019), del potencial reflexivo, cooperativo y transformador propio de esta metodología (Álvarez Castillo *et al.*, 2017), la reducción de la atención sobre su relevante valor axiológico (Martín-García *et al.*, 2021), y la obstaculización de las posibilidades del desarrollo de los aprendizajes vinculados a la responsabilidad ética y social (White, 2021). Por ello, resulta necesario profundizar en el estudio de la dimensión comunitaria y de servicio de esta metodología (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020), de manera que proporcione a investigadores y educadores las claves fundamentales que permitan conocer en profundidad su pleno sentido y sus posibilidades ético-cívicas, así como justificar y evaluar críticamente su uso en el ámbito educativo contemporáneo.

LA PROPUESTA COMUNITARISTA DE ETZIONI: INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD Y CONSECUENCIAS SOCIALES

La corriente comunitarista nace de la suma de diversas líneas de pensamiento que tratan de responder a algunas de las carencias de los fundamentos del liberalismo, enunciados por Rawls (1971) en su conocida obra *A Theory of Justice*. Autores como Taylor, MacIntyre y Sandel aparecen en primera instancia entre los referentes del debate comunitarista de las últimas décadas, y sus aportaciones subyacen al pensamiento de Etzioni. Aunque estos autores coinciden tanto en la preocupación por el desarraigo del individuo de su comunidad (Esteban-Bara y Fuentes, 2021) como en la limitación que el individualismo supone para el desarrollo de la identidad del sujeto-ciudadano y de su propia autorrealización (Cortés, 1997), Etzioni centra y desarrolla su contribución mayoritariamente en una posición antagónica a dicho individualismo y sus consecuencias sociales (Pérez Adán, 2011), que busca el equilibrio óptimo entre la libertad individual y las responsabilidades sociales (Etzioni, 2015).

Amitai Etzioni (1929) cursó sus estudios en la Universidad Hebrea de Jerusalén y la Universidad de California, donde se doctoró en Sociología. Su obra recoge las ideas de la filosofía comunitarista y las reconduce hacia el terreno social y

político, dando lugar a una de las aportaciones más completas y poliédricas de esta corriente de pensamiento (Esteban, 2016; Pérez Adán, 2011). Además, orienta sus supuestos teóricos hacia la acción, facilitando así su conexión con el ámbito educativo y social en lo que se ha venido a denominar *comunitarismo sociológico* (García Rubio, 2007). Así, el recorrido académico y profesional de Etzioni en este campo es muy amplio y combina el desarrollo teórico y filosófico, a través de una prolífica producción académica, con la acción participativa. Entre sus múltiples ocupaciones se encuentra la dirección del Institute of Communitarian Policy Studies en la George Washington University y la presidencia y fundación de la Communitarian Network.

El comunitarismo etzionario se basa en la inclusión de la *comunidad* en el sistema social como el tercer gran influyente en los procesos sociales, junto con el Estado y el sector privado. Este reconocimiento del papel de la comunidad en el conjunto de la sociedad tiene como objetivo último lograr un equilibrio real entre estas tres esferas, sin obviar a ninguna o atribuirle a alguna todos los triunfos o fracasos sociales. En el sistema propuesto por este autor, esos tres actores principales se limitan, complementan y contrapesan entre sí de manera equitativa (Etzioni, 2001).

En ese escenario, el Estado desempeña el papel de coordinador: contribuye al equilibrio potenciando el crecimiento de la comunidad y limitando la posible sobreactuación del mercado y el propio Estado. Esto significa facilitar el desarrollo de las iniciativas comunitarias y evitar su mercantilización (Etzioni, 2007), pero sin proteger paternalistamente a los individuos o a las comunidades que ellos conforman (Reyero, 2009). De esta forma, se sitúa en la línea de lo planteado por Millán Puelles (1976) cuando distinguía entre el papel negativo de *suplantación* por parte del Estado de las iniciativas ciudadanas y la necesaria *responsabilidad subsidiaria* con respecto a los ciudadanos, por la que se atiende a los más débiles y se promueve la justicia social. En efecto, para Etzioni el Estado no debe sino comprender a dicha parte de la sociedad como miembro significativo del conjunto social (Etzioni, 2001). El sector privado, por su parte, ha de evitar el fomento de la desigualdad entre ciudadanos a través del *mutualismo*, cuyos principios serán desarrollados a continuación, dando lugar a una economía social de mercado en la que el sujeto neoclásico individualista deja paso al sujeto socioeconómico, en el marco de una economía vinculada al tejido social, la cultura y la política (Pérez Adán *et al.*, 1995).

La inclusión de la comunidad en el binomio Estado-mercado supone un cambio de paradigma en las formas de funcionamiento social en cuanto que las comunidades se perciben como partes esenciales y entidades constitutivas de toda sociedad, y esa inserción modifica la forma en la que socialmente se entienden las relaciones entre personas. En un modelo esencialmente mercantil, las relaciones

interpersonales se consideran desde un prisma instrumental, finalista, estrictamente racional y basado en la lógica del intercambio (Derrida, 1995), como medios para conseguir fines, en cuanto que nos relacionamos y conocemos a los otros individuos en la esfera pública por lo que hacen y producen, por la tarea social que desempeñan o por el servicio que prestan, sin alcanzar generalmente un conocimiento más íntimo de su ser personal (García Morente, 1972). En contraposición, en el modelo comunitarista, la relación con el otro es en sí misma el fin de esa relación, donde, más allá de lo puramente racional, el afecto ocupa un lugar central (Etzioni, 2001). Este cambio de perspectiva constituye también una crítica al ultraindividualismo, que propone como criterio predominante una simplista concepción de la autonomía y la capacidad de decisión del individuo, situada siempre por encima de los intereses y del bienestar comunitarios (Pérez Adán *et al.*, 1995). Tal dinámica relacional da lugar a un enfoque comunitarista basado en la estimulación del diálogo moral, el mutualismo entre los individuos y la promoción de la justicia social.

La estimulación del diálogo moral supone la búsqueda de principios y valores compartidos para la resolución de conflictos (Ruiz y Porto, 2012); su resultado es la transmisión y la reformulación constante de la cultura moral compartida por toda la sociedad, con el fin de que pueda reflejar las nuevas necesidades, demandas y percepciones sociomorales (Etzioni, 2001). Dicha cultura moral abre camino hacia lo que Etzioni denomina una buena sociedad (Etzioni, 2004), puesto que provoca que cobre valor el papel de la comunidad en pro del fortalecimiento de los grupos menos privilegiados –en tanto que el núcleo de valores se decide y comparte por todos y les proporciona un escudo en la lucha de poder con grupos aventajados– así como el orden social (Etzioni, 2018), ya que pone en marcha sutiles pero efectivos procesos de regulación social, como la censura de actitudes o comportamientos antisociales y la promoción de conductas positivas (Etzioni, 2001) a través de lo denominado como voz moral, que insta a los ciudadanos al comportamiento pro-social (Etzioni, 2015).

Esta forma de relación entre las personas hace crecer el mutualismo, basado en actividades de beneficio y apoyo mutuos que se sustentan en la participación activa en la sociedad, la colaboración y el intercambio (Etzioni, 2007; Ruiz, 2019), cuya inclusión en el sistema social supone un medio útil para paliar la progresión creciente de la desigualdad entre ciudadanos y sustentar así el equilibrio social, la convivencia pacífica y la cohesión grupal (Etzioni, 2018). En este contexto, la potenciación de las comunidades, el empoderamiento colectivo y la participación ciudadana al margen del mercado facilitan y dinamizan la sostenibilidad de programas de justicia social encaminados a la transformación y la mejora de las realidades sociales (Etzioni, 2007).

Así las cosas, es importante tener en cuenta que la introducción del papel de las comunidades fuerza un choque social, puesto que supone el replanteamiento crítico de los pilares básicos del capitalismo y su consecuente crisis estructural actual (Ruiz, 2019): ahí se origina la génesis de una contracultura que apuesta por una economía basada en el conocimiento y la ética, orientada a reducir la escasez de recursos, a potenciar la justicia social y a construir una sociedad cohesionada entre sus diferentes comunidades y, por tanto, enfrentada al ultraindividualismo, a las relaciones basadas en la acumulación de los medios y al consumo de bienes como camino prácticamente exclusivo para el logro de la felicidad, el bienestar y la plenitud humana (Etzioni, 2007). En contraposición, propone la apertura de espacios dentro del sistema social que promuevan y permitan cultivar la parte más humana y espiritual de la persona en su búsqueda de una vida plena y unas satisfacciones estables trascendentes a la cultura de consumo (Etzioni, 2001).

IMPLICACIONES EDUCATIVAS EN EL ENFOQUE COMUNITARISTA DE ETZIONI

Los principios sociales que se derivan de la perspectiva comunitarista tienen claras implicaciones para la educación. Al igual que la economía no puede pensarse al margen de la sociedad en la que se desenvuelve, el estudio de la educación está vinculado al entorno social en el que se desarrolla (Dewey, 1899). En este sentido, las consecuencias pedagógicas del comunitarismo subrayan la relevancia del mantenimiento y el cuidado del vínculo entre la escuela y su entorno cercano, y entienden de la institución escolar como parte insustituible del tejido social, más que como mera arma política al servicio del mercado o de intereses ideológicos del Estado (Ibáñez-Martín, 2021). De esta forma, a través del paradigma de la educación comunitarista, que vincula el desarrollo personal al progreso social (Naval y Arbués, 2017), confrontando las fallas de la visión liberal sobre la plena autosuficiencia del individuo (Mouffe, 1999; Taylor, 2006), se propone cambiar el ultraindividualismo por el protagonismo individual en la comunidad a través de una educación que recupera el orden social, la importancia del colectivo y la responsabilidad social conjunta, sin menoscabar las demandas de autonomía personal y la individuación de las identidades colectivas (Etzioni, 1999; Etzioni, 2001; García Gutiérrez, 2009). En este sentido, son muy pertinentes las palabras de MacIntyre (1990, p. 127) cuando señala que “sólo se puede pensar ‘por’ sí mismo si no se piensa ‘para sí’ mismo”, es decir, cuando los propios intereses individuales no constituyen un sesgo para el propio pensamiento, ni obstaculizan la búsqueda del bien común.

La dificultad del fortalecimiento de este vínculo entre la educación y su entorno reside en la búsqueda prudente de un equilibrio entre dos demandas de nuestro

tiempo: por un lado, la que plantea abrir al medio la inaccesible sede del cultivo intelectual y moral que supone la institución educativa; y, por otro lado, la que advierte del peligro de caer en su mercantilización, en su entrega a la ley de la oferta y la demanda, capaz de pervertir su independencia, de oscurecer los fines últimos de la educación y de ocultar los aprendizajes más humanísticos y menos instrumentales y tecnológicos (Nussbaum, 2012; Pring, 2016), adaptándose de forma acrítica a la cambiante realidad únicamente por mantener el nexo entre escuela y sociedad (Esteban-Bara y Fuentes, 2021).

Desde este enfoque emana una pedagogía humanística que va más allá del planteamiento utilitarista de los procesos educativos y considera el desarrollo integral de los individuos en la línea de los postulados actuales de una emergente educación del carácter neoaristotélica (Arthur *et al.*, 2015; Watts *et al.*, 2021), que considera imprescindibles e interrelacionadas cuatro dimensiones fundamentales del ser humano: intelectual, moral, cívica e instrumental (Fuentes, 2018; Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017). Así, y coincidiendo con la descripción de Etzioni de la escuela comunitaria (Etzioni, 1995), se perfila la necesidad de una educación humanística que fortalezca la dimensión ética y cívica (UNESCO, 2015) para la construcción de un sistema de valores que guíe la participación del individuo en su comunidad a través de profundos procesos intelectuales de reflexividad, criticidad y creatividad, cuyas premisas pueden generar nuevas o renovadas conductas individuales y colectivas (Etzioni, 2001).

La escuela supone uno de los principales elementos de la infraestructura moral comunitaria (Etzioni, 2015); en ella, en transición desde el entorno familiar, las personas adquieren –tanto por métodos directos de enseñanza-aprendizaje, como por la vivencia del propio *ethos* escolar– la noción de ciudadanía y de responsabilidad con su contexto social y el sentido de un *nosotros* entre iguales (González Martín *et al.*, 2021). Así, la pedagogía comunitarista necesita del desarrollo de la educación cívica para facilitar a los individuos el proceso de inserción en la colectividad, de aprender a ser uno mismo, a convivir, a formar parte de la sociedad y a habitar el mundo (Puig *et al.*, 2011). Tales aprendizajes evidencian el vínculo entre la educación cívica y la educación ético-moral en tanto que implican unas relaciones interpersonales que van más allá de acomodaciones y acuerdos circunstanciales, similares a los propios de ambientes mercantiles, y se concretan en compromisos sólidos y estables (Arthur, 2005). Se plantea, entonces, la idoneidad del Aprendizaje-Servicio para fortalecer esa educación ético-cívica y, en definitiva, para promover una pedagogía humanística y comunitarista que logre la cohesión social y confronte el ultraindividualismo.

APRENDIZAJE-SERVICIO: UN CAMINO PARA PENSAR Y HACER LA EDUCACIÓN
DESDE EL COMUNITARISMO

El ApS ha sido ampliamente descrito como una herramienta metodológica, una *forma de hacer* en educación; consiste en una acción simbiótica, planificada, que coordina en sus participantes el aprendizaje significativo de contenidos curriculares con servicios a la comunidad orientados hacia la mejora de una necesidad real de su contexto (Puig *et al.*, 2006; Tapia, 2010). Sin embargo, el ApS también es e implica una *forma de pensar* la educación, un particular pensamiento pedagógico que no debe ser obviado en su definición y puesta en práctica, pues, como afirman González-Geraldo *et al.* (2017, p. 68), rescatando las palabras de Dewey: “cualquier práctica educativa innovadora se convierte en un puro ‘grito de combate’ si se desgaja de la filosofía que le sirve de base”. La forma de pensar la educación a la que nos conduce el ApS, o que nos conduce al ApS, tiene que ver con la capacidad transformadora de la acción pedagógica, entendida en un doble sentido que afecta tanto a la mejora del propio individuo que la realiza, como al entorno sobre el que actúa.

Las bases teórico-filosóficas que sustentan las prácticas de ApS tienen como antecedentes más relevantes a autores como Dewey y sus ideas en torno a la experiencia y la reflexión como nexo entre acción y aprendizaje (Campos, 2010; Dewey, 1998; García y López-Vélez, 2019); y también a Makarenko y Freire, especialmente en lo que al valor del contexto como medio educativo se refiere (Campos, 2010; González-Geraldo *et al.*, 2017; Tapia, 2010). Por otro lado, cabe encontrar también elementos fundamentales para el ApS en el concepto aristotélico de *praxis* como transformación del propio individuo a través de la acción (Curren, 2017), y en el lugar que otorga a las emociones en el florecimiento humano como elemento significativo para el desarrollo de la sensibilidad moral a través del contacto con problemáticas sociales y situaciones de injusticia y vulnerabilidad.

Estos autores argumentan el valor educativo del ApS poniendo el foco en cuestiones relacionadas fundamentalmente con una de las dos dimensiones que lo componen: el aprendizaje. Por ello, y con el objetivo de evitar la instrumentalización del ApS reduciendo su papel al de facilitador externo de un servicio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, son necesarios nuevos argumentos complementarios que respalden la importancia de su dimensión comunitaria. Se trata de evitar nuevamente la promoción de un ultraindividualismo que oriente la educación del alumno únicamente hacia el aprendizaje escolar, que lo separe de su contexto social y de las personas que lo conforman porque las perciba tan solo como una herramienta a utilizar en su propio beneficio, eliminando cualquier responsabilidad

cívica susceptible de atender de acuerdo con sus posibilidades y capacidades. En contraposición, el comunitarismo propone el análisis en profundidad de la comunidad *por parte de* la propia comunidad y *para* la comunidad, en la que se incluye al estudiantado: de los problemas sociales existentes, de su contexto y sus posibles causas de origen y perpetuación. Así las cosas, las ideas de Etzioni se erigen como una base teórica fundamental y complementaria a la ya desarrollada en el estudio del Aprendizaje-Servicio, que considera al educando como parte constitutiva de su entorno, y corrige el déficit de comprensión política de la realidad social, así como la pérdida del espacio común.

El florecimiento de la comunidad de la propuesta etzioniana supone un cambio muy significativo en las relaciones humanas en el ámbito educativo. Los vínculos entre personas que se consideran recíprocamente fines en sí mismos –y no medios para la satisfacción de intereses y necesidades particulares– coinciden con la máxima kantiana que sostiene dicha condición de la dignidad humana para todas las acciones del individuo (Cortina, 2010), y suponen un cambio de paradigma pedagógico que evoluciona desde un modelo jerárquico e individualista, que atomiza a un individuo cuyo principal modo de relación con el entorno es la participación en procesos competitivos centrados en las ganancias individuales, a otro que fomenta el desarrollo ético-moral, la afectividad y el bien común (Zayas *et al.*, 2019) a través de espacios compartidos dialógicos y de apoyo mutuo, vinculando el progreso individual al colectivo. De hecho, el propio Etzioni (2001) pone de relieve la importancia de la afectividad en las relaciones sociales y, haciendo referencia al ApS como “una forma de voluntariado” (p. 36), enfatizando las bondades de vincular aprendizaje con servicio, señala la idoneidad de dichas prácticas para el tratamiento de las personas como fines en sí mismos.

El impulso del *diálogo moral* en la comunidad educativa es evidente y fundamental en el desarrollo de proyectos de ApS, en los cuales la búsqueda de principios, valores y espacios de reflexión compartidos entre quienes participan en ellos es una condición *sine qua non* para trabajar con éxito por la mejora de una necesidad social. A través de ese proceso, el ApS impulsa, cooperativamente entre la institución escolar y los agentes sociales, la construcción y la transmisión de una cultura moral compartida que, si bien nace en el contexto pedagógico y didáctico, viaja entre las aulas y va más allá de ellas, adentrándose en calles, centros sociales y ambientales, hospitales, residencias de mayores, escuelas infantiles, universidades, museos, bibliotecas, entornos virtuales, etc. Así, lejos de pertenecer únicamente a una comunidad educativa restringida, se extiende por los espacios públicos en los que se forjan las comunidades, contribuyendo de ese modo a la regeneración comunitaria (Etzioni, 2015). En ese viaje, los diferentes agentes asumen responsabilidades

complementarias en un proyecto común, conscientes de la permeabilidad de dicha cultura en toda la sociedad, y participan en conversaciones moralmente significativas e intelectualmente exigentes sobre las causas y las soluciones cívicas a las problemáticas sociales que se encuentran en la misma base del ApS.

Esa colaboración, ese intercambio, genera *relaciones comunitarias basadas en el mutualismo* que son pilares fundamentales de cualquier iniciativa de ApS, ya que el trabajo fundamental se centra en generar beneficio y apoyo mutuos para la mejora de problemas comunes a partir del reconocimiento del otro y de sus aportaciones a la relación interpersonal, el respeto mutuo y la simetría (Martínez, 2010). La creación de estos vínculos da lugar a modos de asociación más voluntarios y afectivos, guiados por comportamientos menos racionalistas e individuales (Naval, 1995). De hecho, algunos autores, como Levkoe *et al.* (2014), señalan dentro del ApS lo que denominan pedagogía de la vinculación (García Romero y Lalueza, 2019), cuya naturaleza ha de ser bidireccional y recíproca en cuanto que los aprendizajes y las mejoras generadas por el servicio benefician a todos los participantes, de modo que evitan relaciones asimétricas y patrones paternalistas tanto a quienes prestan el servicio como a quienes lo reciben (Gozálvez y García-García, 2019).

Esta pedagogía de la vinculación con el entorno que promueve el ApS tiene el potencial de dirigir la educación hacia la *promoción de la justicia social* (Aramburuzabala, 2013), –primordial en la disertación de Etzioni (2007; 2018)– en la medida en que desarrolla el aprendizaje en el terreno ético-cívico y contribuye a una educación integral que coincide con las dimensiones básicas de la educación para la justicia social establecidas por Belavi y Murillo (2016): democracia, equidad y criticidad. El ApS es capaz de transformar y mejorar las realidades sociales más vulnerables abordando principalmente temas relevantes desde el punto de vista social y ético, que ayudan a quienes participan en él a estimular su compromiso político y su acción ciudadana, a mejorar su razonamiento y su sensibilidad ético-moral, a incrementar su comprensión intelectual, crítica y reflexiva de la realidad, así como a construir su autoconcepción como agentes de cambio activos en su entorno (Folgueiras *et al.*, 2020; Furco, 2004; Gozálvez y García-García, 2019).

Además, la educación comunitarista que impulsa el ApS acepta y valora el pluralismo social tratando de hacer valiosas contribuciones a una vida comunitaria diversa a través de la consideración de todos los individuos que la componen y sus diferencias individuales, para atender de manera justa y equitativa a sus necesidades específicas (Martínez, 2006). El mismo Etzioni explicita que la visión del sistema social que incluye a la comunidad aparece contrapuesta al rechazo y la exclusión social, puesto que al percibir a las personas como fines en sí mismos, se considera que es responsabilidad de todos buscar un mínimo básico satisfactorio en su desarrollo

antropológico que les permita alcanzar el florecimiento de sus capacidades. En palabras del propio Etzioni (2001, p. 97): “la diversidad no tiene por qué ser lo contrario de la unidad, sino que debe existir *en* la unidad”. A este respecto, es importante recordar también su concepto de sociedad como *comunidad de comunidades* (Etzioni, 2015), con importantes diferencias socioculturales, cuya diversidad es uno de sus motores para el desarrollo.

En definitiva, las personas que participan de esta posibilidad de aprender y generar mejoras que proporciona el ApS experimentan una transformación identitaria que da lugar a un globalizado *empoderamiento de la comunidad* que coincide con los procesos de movilización y cambio social propuestos por Etzioni (1968), puesto que sus individuos empiezan a percibirse a sí mismos como agentes de una misma colectividad con capacidad de actuar como motores independientes de cambio, gestionando el poder de sus propios recursos para modificar y mejorar sus formas de funcionamiento a través de acciones propias de dinamización comunitaria. En este sentido, es relevante tener en cuenta que el ApS ha de originar no sólo cambios puntuales, sino modificaciones permanentes y estables en las dinámicas comunitarias que, si bien pueden variar en función de la propia autodeterminación de la comunidad que es fruto del diálogo moral, se perpetúan en el tiempo más allá del propio proyecto de ApS y de la motivación inicial del aprendizaje académico.

CONCLUSIONES

El sociocomunitarismo de Amitai Etzioni se propone en este artículo como una base teórica del ApS cuyo desarrollo pretende contribuir a mejorar desde el ámbito socioeducativo el déficit global existente en la atención a las necesidades de las comunidades, fruto de un contexto con disfunciones estructurales resultantes de una exacerbada orientación hacia la noción de la autonomía, el ultraindividualismo y las demandas del mercado. Más concretamente, el desarrollo de una educación de perspectiva comunitarista pretende crear nexos entre la escuela y su entorno más próximo a través de la acción, haciéndola partícipe, consciente y responsable de los procesos sociales y evitando planteamientos instrumentalistas que únicamente pongan la atención en los beneficios que el desarrollo de esta metodología genera en el aprendizaje individual de los estudiantes.

Relacionando el desarrollo ético-cívico que experimentan quienes participan en proyectos de ApS y los principales pilares del pensamiento etzioniano, podemos señalar que esta metodología impulsa el diálogo moral y el mutualismo en los vínculos interpersonales, esenciales en el desarrollo comunitario propuesto por Etzioni, puesto que la colaboración y el apoyo mutuos, simétricos y bidireccionales

son imprescindibles para llevar a cabo este tipo de proyectos que trabajan para la mejora de problemas comunes. Además, el ApS impulsa la justicia social, cuya importancia subraya Etzioni, a través del razonamiento ético-moral sobre situaciones de vulnerabilidad, de la promoción de procesos democráticos para la toma de decisiones y la participación activa de todos los individuos, así como de la comprensión de una realidad plural y diversa desde el prisma de la reflexión y la criticidad.

Se concluye así que el desarrollo ético-moral y cívico impulsado por el ApS permite la concreción de las ideas etzionianas en acciones socioeducativas que impulsan el empoderamiento comunitario y la capacidad de transformación y dinamización del propio individuo y de las realidades comunitarias, en las que se incluyen las propias comunidades educativas. A dicha transformación le es inherente un cambio en las dinámicas de funcionamiento social, susceptible de provocar resistencias iniciales en las estructuras institucionales, mercantiles e incluso en la propia comunidad. No obstante, estos cambios marcan el único camino posible para el logro de la sostenibilidad del entorno y de la felicidad, el bienestar y la plenitud humanas (Etzioni, 2007).

Por todo ello, se postula la idoneidad de la metodología ApS en centros educativos de diferentes niveles y pertenecientes a diversas realidades, así como su estudio tanto desde el punto de vista de la consolidación teórica como desde una perspectiva empírica, ya que permitirá comprobar el alcance y las consecuencias de las acciones del ApS en la comunidad y en los individuos.

Fecha de recepción del original: 23 de noviembre 2021

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 13 de mayo 2022

REFERENCIAS

- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H. y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Artal, M., Maragat, E. y Pérez Adán, J. (1995). Individualismo y análisis comunitarista. Una presentación del Comunitarismo a través de la obra de Amitai Etzioni y Alasdair MacIntyre. *Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, 124, 79-100.
- Arthur, J. (2005). The Re-Emergence of Character Education in British Education

- Policy. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00293.x>
- Arthur, J., Harrison, T. y Taylor, E. (2015). *Building Character through Youth Social Action*. University of Birmingham.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34. <https://doi.org/10.15336/riejs2016.5.1>
- Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D. y Cuervo, L. (2021). Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 269-287. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-05>
- Campos, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-91). Octaedro.
- Cortés, F. (1997). Liberalismo, comunitarismo y ética comunicativa. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 15, 93-106.
- Cortina, A. (2010). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Tecnos.
- Curren, R. (2017). Why character education? *Impact*, 1-44. <https://doi.org/10.1111/2048-416X.2017.12004.x>
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Paidós.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Experiencia y pensamiento* (pp. 124-134). Morata.
- Esteban Bara, F. (2016). *La educación universitaria hoy: una crítica comunitarista*. Universitat de Barcelona.
- Esteban Bara, F. y Fuentes, J. L. (2021). Swimming Against the Tide in Current Educational Practice: Thoughts and Proposals from a Communitarian Perspective. *The Educational Forum*, 85(2) 114-127. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1784338>
- Etzioni, A. (1968). *The active society: a theory of societal and political processes*. New York.
- Etzioni, A. (1995). *The spirit of community. Rights, responsibilities and the communitarian agenda*. FontanaPress.
- Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Paidós Ibérica.
- Etzioni, A. (2001). *La Tercera Vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo*. Trotta.

- Etzioni, A. (2004). *The common good*. Polity Press.
- Etzioni, A. (2007). *La dimensión moral. Hacia una nueva economía*. Biblioteca Palabra.
- Etzioni, A. (2015). Community. En M. T. Gibbons, D. Coole, E. Ellis y K. Ferguson (Eds.), *The Encyclopedia of Political Thought* (pp. 1-16). Wiley Blackwell.
- Etzioni, A. (2018). *Happiness is the wrong metric. A Liberal Communitarian Response to Populism*. Springer.
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A. y Ruiz, A. (2020). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 162-180. <https://doi.org/10.1177%2F1746197918803857>
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre educación*, 35, 353-371. <https://doi.org/10.15581/004.34.353-371>
- Fiuza, M. J. y Sierra, S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: una experiencia con futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 153-174. <https://doi.org/10.6018/j/308951>
- Furco, A. (2004). El impacto educacional del aprendizaje servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación? University of California-Berkeley. <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>
- García Gutiérrez, J. (2009). La dimensión cultural del derecho a la educación y su expresión a través del ideario de los centros. *Revista Española de Pedagogía*, 75(244), 529-544.
- García Morente, M. (1972). *Ensayo sobre la vida privada*. Universidad Complutense de Madrid.
- García Pérez, A. y López-Vélez, A. L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30.
- García Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- García Rubio, M. (2007). Una introducción al comunitarismo desde la perspectiva del derecho político. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 34, 1-14.
- Gil, E. P. (2004). *Ultraindividualismo y Simulacro en el Nuevo Orden Mundial: Reflexiones sobre la sujeción y la subjetividad*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- González Martín, M. R., Jover, G. y Torrego, A. (2021). Casa, Escuela y Ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 145-159. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-03>

- González-Geraldo, J. L., Jover, G. y Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la universidad: Una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(4), 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>
- Gozálvez, V. y García-García, F. J. (2017). Aprendizaje crítico unido al servicio. En R. Mínguez Vallejos y E. Romero Sánchez (Coords.), *XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 90-97). Universidad de Murcia.
- Guevara Patiño, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Revista Educación y Ciudad*, 33, 159-170. <https://doi.org/10.36737/01230425.V0.N33.2017.1658>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista Española de Pedagogía*, 65(238), 479-516.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al sentido crítico y al adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). *A framework for Character Education in Schools*. www.jubileecentre.ac.uk
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Routledge.
- Levkoe, C., Brail, S. y Daniere, A. (2014). Engaged pedagogy and transformative learning in graduate education: A service-learning case study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 68-85. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i3.186039>
- Lorenzo Moledo, M. M., Ferraces Otero, M. J., Pérez Pérez, C. y Naval Durán, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>.
- MacIntyre, A. (1990). La idea de un público educado. *Revista de Educación*, 292, 119-136.
- Mañanes, G. (2019). El aprendizaje servicio en el Ayuntamiento de Madrid. En J. L. Fuentes (Coord.), *De la teoría a la práctica en el compromiso cívico* (pp. 179-193). Octaedro.
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M. y Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Octaedro.

- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 262-279.
- Millán-Puelles, A. (1976). *Sobre el hombre y la sociedad*. Rialp.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Naval, C. (1995). La controversia liberal-comunitarista en educación. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 24, 81-97.
- Naval, C. y Arbués, E. (2017). El aprendizaje-servicio en la educación superior: las competencias profesionales. En J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 189-207). Dykinson.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of Education*. Westview Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Pérez Adán, J. (2011). Las razones del ser del comunitarismo. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, (15), 1, 4-8.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Narcea.
- Puig, J. M., Battle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Octaedro.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 45-67.
- Puig, J. M., Graell, M. y Cortel, G. (2014). Donación de sangre y educación para la ciudadanía: una aproximación desde el aprendizaje servicio y la teoría del don. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26, 141-162.
- Quintana, J. M. (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Dykinson.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 24(4), 69-83.
- Reyero, D. (2009). El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal. *Revista Española de Pedagogía*, 67(244), 409-426.
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*, 29, 25-41.
- Ruiz San Román, J. (2019). La socioeconomía y el comunitarismo de Etzioni. En J. Pérez Adán (Ed.), *Economía y Salud Social: Más allá del capitalismo* (pp. 136-155). EUNSA.

- Ruiz San Román, J. A. y Porto Pedrosa, L. (2017). Conflicto ético, diálogo e intervención social: la propuesta de “diálogos morales” de Amitai Etzioni. *Comunitaria. Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, (15), 43-53.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2019). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.
- Sáenz de Jubera, M., Ponce de León, A. y Sanz, E. (2016). El aprendizaje-servicio como proyecto de trabajo fin de grado en el marco de la educación del ocio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86, 63-76.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Suissa, J. (2015). Character education and the disappearance of the political. *Ethics and Education*, 10(1), 105-117. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998030>
- Tapia, M. N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Octaedro.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* <https://unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- Watts, P., Fullard, M. y Peterson, A. (2021). *Understanding character education. Approaches, Applications and Issues*. McGraw-Hill.
- White, E. S. (2021). Service-Learning to Develop Responsiveness among Preservice Teachers. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2021.150109>
- Zayas, B., Gozávez, V. y Gracia, 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.