

Civismo y carácter para una educación integral: posibilidades del aprendizaje-servicio en este campo

· CONCEPCIÓN NAVAL
Universidad de Navarra

ELENA ARBUÉS
Universidad de Navarra

JUAN LUIS FUENTES
Universidad Complutense de Madrid

3.1. Introducción

Promover el civismo en las sociedades contemporáneas requiere fortalecer en los ciudadanos aquellos aspectos de su carácter que les permitan comportarse de forma responsable y activa, implicándose en la consecución del bien común. La evolución de la sociedad en los últimos años muestra la clara necesidad de reforzar nuestras actitudes cívicas como un medio eficaz para hacer frente a los retos que tenemos por delante. La globalización estimula a reflexionar sobre las propias creencias y convicciones y aceptar que es lícito que otras personas vivan de maneras diferentes. Los fenómenos migratorios posibilitan aprender a descubrir la riqueza en la diversidad al tiempo que entendemos, desde el respeto, la importancia de las propias raíces (Fuentes, 2014). Las crisis humanitarias se comunican con gran rapidez gracias a los medios de comunicación y las redes sociales nos hacen conscientes de la importancia de la solidaridad y sus mayores vías de desarrollo en un mundo más interconectado que nunca en nues-

tra historia. Asimismo, el cuidado responsable del planeta, de la cultura y las tradiciones locales, de las comunidades sociales, emergen como claves para la sostenibilidad de la sociedad (Naval, Arbués y Sádaba, 2016).

Consideramos que la principal dificultad que podemos encontrar hoy en día en la educación del civismo es un problema que comenzó en nuestras sociedades del bienestar y que es el origen de la crisis económica del siglo XXI: la falta de sentido ético. Esta carencia se diversifica en diferentes planos como el político, el empresarial, el bancario, pero también en la sociedad civil en su conjunto. Los efectos de la crisis financiera que comenzó en 2007 y la consiguiente recesión a nivel global han tenido un fuerte impacto en muchas sociedades. Las consecuencias de esa crisis de responsabilidad ética han sido duras y continúan siéndolo para aquellas personas que han perdido su trabajo y para los jóvenes que han visto recortada la posibilidad de lograrlo. Pero quizá hemos aprendido que la búsqueda de una sociedad mejor implica no solo aumentar la renta nacional o los beneficios sociales, sino que son precisos otros requerimientos que permitan a todos llevar a plenitud sus capacidades. En el documento de la Unesco *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, se reflexiona sobre la educación que necesitamos para el siglo XXI:

Necesitamos ir más allá de la formación profesional, dejar atrás el utilitarismo y el economicismo de cortas miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana. (Unesco, 2015: 10)

Las grandes crisis históricas suelen obligar a reflexionar a la humanidad sobre el sentido de lo que se hace y las medidas que hayan de tomarse para conseguir un futuro mejor. En el siglo XX la crisis más importante se produjo con el nazismo que obligó, precisamente, a realizar estas reflexiones que concluyeron, además de con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, con la introducción de la educación cívica por primera vez en un país europeo. No es casualidad que Alemania fuera el primer país en hacerlo, y lo siguieron muchos otros en los años siguientes, a diferentes ritmos y con perspectivas diversas. Entre las aportaciones de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se encuentra la conceptualización de la educación como un derecho. Su consecución es necesaria para poder vivir con la

dignidad propia del ser humano y lograr alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad (Ibáñez-Martín, 2017). En los puntos 1 y 2 del artículo 26 de dicha declaración encontramos dos cuestiones de interés para el tema que nos ocupa:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Es decir, toda persona tiene derecho a una educación que le posibilite el pleno desarrollo de su personalidad, además de contribuir al fortalecimiento de los derechos humanos, las libertades y la paz. Conceptualizar de esta forma la educación nos sitúa a quienes trabajamos para su consecución ante la meta de ayudar a nuestros educandos a vivir con la dignidad propia del ser humano (Ibáñez-Martín, 2017). Morin (1999) en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, publicado por la Unesco como contribución al debate internacional sobre la forma de reorientar la educación, presenta siete principios clave que la educación debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura. Entre ellos se encuentran: enseñar la condición humana, enseñar la comprensión y enseñar la democracia. Para este autor, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación, integrando en las diversas disciplinas, además de su complejidad (física, biológica, psicológica, cultural, social, histórica), la ética, a partir de la consideración de que la persona es al mismo tiempo individuo y parte de una sociedad. Por muy lejos que nos encontremos de la consecución de estos objetivos no parece que sean planteamientos erróneos. Son una llamada a la responsabilidad y a seguir trabajando en su logro.

Las sociedades desarrolladas, una vez lograda la extensión de la escolarización a prácticamente toda la población, nos encontramos con el reto de la mejora de la calidad de la educación (Fuentes y Albertos, 2017). El concepto de *calidad educativa* es relativamente reciente en la literatura pedagógica; si bien, desde el siglo XVIII las mejoras en la educación se han ido sucediendo sin solución de continuidad, gracias en gran parte a las políticas educativas implementadas y a la variedad de métodos pedagógicos empleados. Podemos decir que una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona física, intelectual, afectiva y moralmente, y para desenvolverse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad: el político, el económico y el social. Desgraciadamente, no son pocos los ejemplos históricos que muestran las catastróficas consecuencias de primar una dimensión de la persona por encima de las otras, generando graves desequilibrios personales y sociales. Vemos que, con matices diversos, volvemos a lo señalado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: el desarrollo integral de la persona, incluida la dimensión social.

De la investigación educativa cabe esperar que, en aras de mejorar la calidad, proporcione elementos de la práctica educativa que faciliten alcanzar los nuevos horizontes del desarrollo humano. Para ello se precisa superar planteamientos meramente economicistas del progreso y determinar, en primer lugar, qué tipo de sociedad queremos promover, qué características ha de tener y, posteriormente, la acción educativa que debe emprenderse para facilitar su cultivo y crecimiento. Sin duda, un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de la mejora social y a la educación integral de cada uno de sus miembros.

3.2. Civismo y carácter para una educación integral y de calidad

Aprender a ser buen ciudadano es una tarea de toda la vida y un saber práctico que implica no solo la inteligencia para conocer cuáles son los rasgos que mejoran nuestra vida en sociedad, sino

también la voluntad para ponerlos en práctica. Ya el Informe Delors (1996) proponía una visión integrada de la educación basada en dos conceptos esenciales: aprender a lo largo de toda la vida y los cuatro grandes pilares o aprendizajes de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser. El informe considera, como veníamos diciendo, que la educación de la persona completa es parte esencial de la finalidad de la educación, lo que en definitiva implica que la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas.

Este informe ha inspirado las políticas educativas en muchos estados. Sin embargo, es preciso reconocer que desde su publicación el contexto mundial ha experimentado una transformación relevante. A nivel educativo internacional, uno de los efectos de la globalización es la importancia que han adquirido los informes comparativos entre países como PISA o TALIS, elaborados por la OCDE (López Rupérez, García García y Expósito, 2019; Fernández Díaz, Rodríguez Mantilla y Martínez Zarzuelo, 2015). A nadie se le escapa la limitación que supone un sistema de medición basado exclusivamente en competencias lingüísticas, matemáticas y científicas. Si bien es indudable el valor de estas competencias, su exclusiva consideración muestra una visión reductiva de la educación (Fuentes y Albertos, 2017). Otra de las circunstancias actuales, directamente relacionada con la primera, es que en educación cada vez es más necesario reconciliar las aportaciones y las demandas de los tres reguladores del comportamiento social: la sociedad, el estado y el mercado.

En los últimos años también hemos presenciado una creciente preocupación en las democracias occidentales por la falta de compromiso cívico de los ciudadanos. Esta se manifiesta entre otros ejemplos en una baja participación social y en una falta de interés por la política formal (Forbrig, 2005; Fraile *et al.*, 2007; Duke, 2008; Print y Milner, 2009). Son muchos los países que están mostrando preocupación por el impacto de algunas problemáticas sociales relativas a la participación política, la identidad nacional y la ciudadanía democrática (Crick, 2004; Stoker, 2006). De ahí que se ha vuelto la vista a la educación en su dimensión cívica como búsqueda de una solución a esos problemas sociales.

En este contexto, es destacable el auge en los últimos años de propuestas encaminadas a abordar la dimensión moral de la

educación, lo que en definitiva supone reconocer las carencias de una visión exclusivamente instructivista. Los sistemas educativos de diversos países han emprendido reformas, apostando por incluir la educación cívica entre sus objetivos. Desde la práctica educativa se advierte la necesidad de contribuir a fomentar en los alumnos no solo conocimientos y habilidades, sino también saber ser y vivir con otros. Se trata de suscitar la formación de buenos ciudadanos, con virtudes personales y sociales arraigadas y con iniciativa suficiente para comprometerse con las necesidades de su entorno social. Esto escapa al marco de una asignatura, de ahí que haya que plantear la educación cívica en el ámbito de una educación integral, que abarque los aspectos intelectual, social, afectivo, estético y moral del ser humano (Naval y Arbués, 2008). Es fundamental que lo que pretendamos sea ayudar a los educandos a llegar a ser personas que sepan vivir en sociedad, no simplemente transmitirles unos conocimientos (Peters, 1982).

Esta no es una tarea fácil considerando, como señala Deneen en su libro *Why liberalism failed* (2018), los problemas de las democracias liberales y el desencanto hacia este sistema. El autor propone el desarrollo de estilos de vida que renueven la cultura, que la construyan de abajo a arriba: empieza en casa, donde la reciben los hijos, y se desarrolla en y a través de comunidades de familias y asociaciones. Es una transmisión cultural que exige consciencia y reflexión, para no asumir acríticamente la mentalidad dominante. Invita también al redescubrimiento de formas locales de hacer política, que lleven a un mayor autogobierno de las comunidades, pues es precisamente en el ámbito local donde personas con distintas visiones del mundo pueden aprender más fácilmente a asociarse y trabajar codo con codo para resolver problemas comunes. Deneen confía en que de la experiencia y de las prácticas de estas comunidades emerja con el tiempo una mejor teoría de la política y de la sociedad. Una que parta de la capacidad innata de relacionarse y de socializar, y de la capacidad aprendida de sacrificarse por los demás.

Junto con la familia y las asociaciones locales, también desde el sistema educativo se puede contribuir a impulsar esa cultura cívica. En este sentido, desde hace más de una década la Unión Europea apunta como objetivo de los sistemas educativos velar para que en la comunidad escolar se promueva el aprendizaje de

los valores democráticos y de la participación democrática, con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa (Comisión Europea, 2005a). Y señala que, puesto que los centros docentes son un espacio privilegiado de socialización, es conveniente analizar de qué modo las políticas educativas de los distintos países promueven una ciudadanía responsable, a través de su sistema escolar (Comisión Europea, 2005b). De este modo, los gobiernos europeos han tratado, con mayor o menor empeño, de aplicar las orientaciones recibidas del Consejo de Europa, y han emprendido reformas educativas con el fin de educar a los jóvenes en la ciudadanía democrática (Naval *et al.*, 2002). Pero aun habiendo acuerdo en la introducción de este aspecto de la educación en las aulas, continua sin haber unanimidad respecto a su ubicación en el currículo (Kristjansson, 2015). Tanto los cursos específicos de temas cívicos como los enfoques transversales que teóricamente implican a toda la institución escolar ofrecen pros y contras (McCowan, 2009). En cualquier caso, cabe reconocer la influencia que las escuelas y las universidades tienen como espacios adecuados para la promoción de una sociedad más justa y de un compromiso moral, cívico y político en los ciudadanos (Hansen, 1998).

La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) reconoce la necesidad de desarrollar una investigación internacional continua que facilite evidencias respecto a temas relacionados con la educación cívica y ciudadana. Desde 1971 viene estudiando este ámbito y entre sus investigaciones más destacables se encuentra el *Civic Education Study* (CIVED, 1999) y el *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS, 2009), cuyos resultados mostraron que los alumnos entre 13 y 14 años tienden a manifestar poca inclinación a involucrarse en formas convencionales de participación política o cívica. En consecuencia, el ICCS 2016 enfatiza más sobre aspectos cercanos a los intereses de los jóvenes y sus posibilidades de compromiso, por lo que se incluyeron tres nuevas áreas: la sostenibilidad ambiental, la interacción social en la escuela y el uso de las redes sociales para la participación cívica. El propósito de este estudio es establecer la preparación necesaria de los jóvenes que les permita asumir su papel como ciudadanos en el siglo XXI, considerando el nivel de aprendizajes que tienen en temas cívicos y el compromiso y la actitud hacia temas sociales. En esta

edición participaron 24 países: 16 de Europa, 5 de Latinoamérica y 3 de Asia (Schulz *et al.*, 2016).

Respecto a las conclusiones podemos decir que, por ejemplo, un 93% de los alumnos del estudio europeo coinciden en que los niños migrantes deberían tener las mismas oportunidades educativas que los demás niños. Un 88% de los alumnos coinciden en que los migrantes deberían disfrutar de los mismos derechos de que disfrutaran todos los ciudadanos del país. Y un 94% de los alumnos reconocen que las mujeres y los hombres deberían tener los mismos derechos a todos los efectos. Resulta interesante constatar que los conocimientos, actitudes y compromisos cívicos han aumentado en general desde que se llevó a cabo la primera fase del estudio internacional en 2009.

Otra de las conclusiones destacadas es que, en veinte países, la existencia de un clima de apertura en las aulas para debatir cuestiones políticas ha sido un buen indicador de los conocimientos y compromisos cívicos de los estudiantes. Para que esto sea posible, los docentes deben tener conocimientos sobre cuestiones cívicas y ciudadanas y estar capacitados para fomentar en el aula una atmósfera inclusiva y de confianza que responda a las diversas necesidades. Los docentes son, pues, esenciales para la implementación satisfactoria de la educación cívica y ciudadana, por lo que la formación del profesorado constituye un ámbito prioritario de análisis y comprensión de los principios cívicos y las estrategias más eficaces de difusión.

Los resultados parecen esperanzadores. Sin duda el esfuerzo realizado acabará redundando positivamente en la preparación de los ciudadanos. Un esfuerzo ejecutado desde la práctica educativa pero alentado desde la teoría educativa. Podríamos decir, a grandes rasgos y quizá con excesiva sencillez, que en las últimas cuatro décadas hemos sido testigos en el mundo occidental de dos grandes giros en la teoría de la educación. El primero, como veníamos diciendo, se origina en la década de los ochenta del siglo xx y años posteriores, tras la caída del muro de Berlín y el desvanecimiento de los regímenes comunistas del Este de Europa. Estos acontecimientos junto con otras circunstancias políticas, culturales y sociales –individualismo, pérdida de vínculos sociales, etc.–, llevaron a replantear la necesidad de subrayar los elementos sociales de la educación, a recuperar la dimensión cívica de la vida humana y de la educación. En ese momento tam-

bién había voces que sugerían la necesidad de subrayar otras dimensiones estéticas, humanísticas y éticas de la educación; pero en la búsqueda de un consenso social, pareció que podía haber una mayor base de acuerdo centrándose en las coordenadas cívico-sociales, no ético-morales, y así ocurrió (Naval, Fuentes y Quintanilla, 2017).

Sin embargo, unos años más tarde, a partir del inicio del siglo XXI y paralelamente al resurgir ciudadano y de una educación para la ciudadanía, podemos observar algunos planteamientos sobre la educación que inciden en su necesaria dimensión ética, si no queremos convertir a la educación ciudadana en un instrumento tiránico. Es lo que han llamado algunos autores el *giro ético en la actuación educativa* (Ibáñez-Martín, 2017). En este marco se evidencia como la ética y la educación moral deben tener cabida en la práctica docente si queremos impulsar la responsabilidad social.

La educación del carácter se presenta como una forma de entender y de concretar la educación moral. Busca reafirmar la ineludible dimensión ética de la educación, que parece haberse descuidado en la educación contemporánea. No podemos decir que sea una propuesta novedosa en cuanto que sus orígenes se remontan a la Grecia clásica. Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo xx la preeminencia de los planteamientos cognitivistas de Kohlberg situó a la educación del carácter en un segundo plano. No fue hasta las décadas de los ochenta y noventa cuando la ética de la virtud recibió un impulso importante y constituyó el fundamento de buena parte de la educación del carácter contemporánea (Fuentes y López, 2018).

Aunque en algunos casos educación cívica y educación del carácter se han identificado como sinónimos (Berkowitz y Bustamante, 2013), por los elementos que tienen en común; lo cierto es que atienden a cuestiones diferentes (Davies, Gorard y McGuinn, 2005), y se puede decir que la segunda tiene una esencia más general que la primera (Fuentes y Albertos, 2017), llegando incluso a incluirla. Ya Aristóteles destacaba la armonía entre ambas, planteando la educación cívica como una continuación de la del carácter (Bernal y Naval, 2001). Parece oportuno que, como parte de la educación cívica, se plantee la experiencia escolar como ocasión de educar en virtudes para conformar un buen carácter en el alumnado.

Ante esa misma realidad encontramos que, por ejemplo, en EE. UU. la educación cívica se considera parte de la educación del carácter (Ruby y Doolittle, 2010); en el Reino Unido las políticas gubernamentales buscan educar el carácter de los jóvenes principalmente a través de la educación para la ciudadanía (Arthur, 2010), y se ha observado una evolución importante desde la educación ciudadana del Crick Report de 1998, hasta el nuevo marco de inspección educativa promovida en 2019 por el Office for Standards in Education (Ofsted), en el que las iniciativas escolares para la educación del carácter de sus estudiantes constituirán un pilar fundamental para la evaluación positiva de los centros. Sea de una u otra forma, no se puede negar que pretender educar buenos ciudadanos supone, en definitiva, proporcionarles una buena estructura moral y contribuir a dotarles de un buen carácter.

Ahora bien, podemos preguntarnos, ¿qué capacidades nutren el carácter? Para Lickona (2000), el carácter es el conjunto de hábitos de la mente, del corazón y de la conducta. En esencia, apunta que un buen carácter consiste en conocer el bien, amar el bien y hacer el bien. De este concepto deriva la consideración de la educación del carácter como el esfuerzo deliberado por enseñar virtudes, lo que implica ayudar a las personas a comprender, cuidar y actuar de acuerdo a un conjunto de valores éticos, entre los que se destaca la justicia, la equidad, el respeto a todos y la vida democrática (Bernal, González-Torres y Naval, 2015). Tal y como señala Lickona, se trata «de un esfuerzo realizado a nivel de toda la escuela para crear una comunidad centrada en la virtud» (2000: 145).

En este sentido el papel del educador, según Vílchez (2016), consiste en ayudar a los alumnos a desarrollar su personalidad e integrarse en la comunidad a la que pertenecen, también en un sentido más amplio en la sociedad y en el mundo entero. Es decir, incluye el aprendizaje de los principios morales relacionados con la conducta y responsabilidades cívicas. Nos referimos a la educación en virtudes sociales, entendidas como aquellas virtudes que no solo hacen mejor al educando sino que, además, juegan un papel facilitador del servicio a los demás, a la sociedad (Isaacs, 2000). Podríamos decir que contribuyen al bien común. No hay duda de que la educación del carácter prepara a los estudiantes para participar en una sociedad que espera de ellos que sean autónomos y se impliquen en la mejora social (Shepard Salls, 2007).

No vamos a obviar que la educación del carácter ha sido asociada tradicionalmente con propuestas pedagógicas de carácter conservador (Kristjánsson, 2016; Suissa, 2015), especialmente en su vertiente estadounidense, pero también en otros contextos como en España, donde conceptos centrales en la educación del carácter, como el de la virtud, son vistos desde finales de los setenta con cierta suspicacia, lo que llevó a su sustitución en el discurso pedagógico por otros como el de valor, por ejemplo (Esteve, 1979).

Parece conveniente superar ese antagonismo ideológico, que lastra eficacia a los cometidos de cualquier sistema educativo, si realmente buscamos la mejora de la calidad educativa. Para ello conviene movernos en un paradigma más amplio e integrador de la práctica educativa. En efecto, resulta sumamente incoherente que los educadores exijamos a los distintos gobiernos una política educativa más estable, consensuada y transversal, mientras nuestras prácticas continúan manteniendo claros sesgos ideológicos y posturas sectarias. Nos referimos a un paradigma de educación comunitaria, en el que no sea posible desvincular el desarrollo personal del progreso social (Naval y Arbués, 2017). En este sentido hemos de pensar en cómo cualificar mejor a la juventud ante los retos a los que debe responder, cómo enseñar a proteger los más vulnerables, como aprovecharse de las ventajas que comporta la disminución de las distancias en el mundo actual y cómo evitar las dimensiones negativas de los nuevos escenarios en los que se mueve la humanidad (Ibáñez-Martín, 2017). Sin duda es una llamada al diálogo a cuantos tenemos un compromiso con la docencia para lograr suscitar esa visión humanista de la educación basada en la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida.

3.3. Las posibilidades del aprendizaje-servicio en la promoción de virtudes del carácter

La innovación en este u otro campo supone ir introduciendo prácticas que impliquen una mejora de la calidad de lo que se

está haciendo. Se precisan prácticas pedagógicas de educación del carácter fundamentadas en el ámbito teórico, con recorrido para llevar a cabo la acción ética. Conviene que el profesorado de cualquier nivel educativo busque nuevas formas de orientar sus materias para que, además de aprender contenidos específicos, los estudiantes puedan desarrollar valores cívico-sociales e incorporar aprendizaje competencial (Naval y Arbués, 2017). Puede no ser casual el hecho de que la educación del carácter haya crecido de manera tan importante en los últimos años, especialmente en el ámbito anglosajón, al tiempo que se ha producido el incremento de la metodología del aprendizaje-servicio, la cual encuentra su origen en Estados Unidos (Naval, 2008), desde donde se ha venido extendiendo hacia Latinoamérica, en primer lugar y, posteriormente, a Europa. Sin embargo, las conexiones entre aprendizaje-servicio y educación del carácter aún parecen no ser completamente nítidas, pues son dos realidades que conviven hoy en muchos casos de manera paralela, pero que encuentran varios elementos en común.

Por ello, resulta conveniente analizar qué tipos de virtudes promueve el aprendizaje-servicio y en qué medida estas virtudes potencian el carácter de los estudiantes. Si bien la producción investigadora sobre aprendizaje-servicio ha aumentado de manera importante en los últimos años, son aún escasos los estudios centrados en su dimensión ética (Opazo, Ramírez, García-Peinado y Lorite, 2015). No se trata de una tarea sencilla y, como veremos más adelante, implica diversos retos que es necesario afrontar. A pesar de ello, una revisión de la bibliografía actual sobre este tema posibilita identificar al menos dos categorías generales de virtudes en el aprendizaje-servicio. Por un lado, aquellas que se encuentran en la base de la propia metodología y que, por tanto, se derivan de sus características esenciales y son compartidas por gran parte de los proyectos de aprendizaje-servicio. Cabría denominarlas *virtudes esenciales del ApS*. Por otro lado, teniendo presente la gran variedad de acciones y temáticas sobre las que se articula el aprendizaje-servicio, cabe también distinguir una segunda categoría de virtudes que podríamos definir como *virtudes específicas del ApS*.

Para realizar una primera aproximación a las *virtudes esenciales del ApS* puede acudir a su definición más elemental. Por ello, encontraremos en esta categoría otras dos subcategorías en

los que ubicar virtudes, son aquellas que corresponden al *aprendizaje* y al *servicio*. La tabla 3.1 recoge algunas propuestas de virtudes vinculadas a estas subcategorías:

Tabla 3.1. Virtudes esenciales del ApS.

Vinculados al aprendizaje	Vinculados al servicio
Visión global de la realidad	Justicia social
Pensamiento crítico y reflexivo	Participación cívica
Conocimiento de principios y procesos democráticos	Solidaridad
Responsabilidad	Generosidad
Trabajo en equipo	Cuidado
Compañerismo	Empatía
Perseverancia	Resiliencia
Curiosidad	Sentido de pertenencia a la comunidad
Autonomía	Socialización
Reconocimiento de la interdependencia	Prudencia en la toma de decisiones
Deseo de superación y mejora	
Sistematización y organización del trabajo	
Competencia digital	

Obviamente, en cuanto que el aprendizaje-servicio precisamente se caracteriza por la conexión entre ambas subcategorías y por su dimensión relacional, las virtudes que se promueven en ellas no se encuentran completamente constreñidas a los momentos de aprendizaje o servicio, sino que se trabajan y refuerzan en ambos casos. No obstante, puede identificarse cierta tendencia a trabajarse más unas virtudes en el aula, en las tareas previas de análisis de necesidades, en la investigación de los medios de comunicación y noticias locales, la organización de los equipos de trabajo, etc., y otros valores en el espacio donde se realiza el servicio, en el que se está en contacto directo con el medio, con las personas, etc. Además, cabe señalar también que la secuencia temporal tampoco es unidireccional ni inamovible, sino que puede darse en los dos sentidos y tiene un carácter dinámico, de manera similar a los procesos de investigación-acción. Por ejemplo, el pensamiento crítico o la responsabilidad no se desarrollan exclusivamente en el aula, donde se genera la motivación para colaborar con personas externas del centro en la atención de sus necesidades, sino que precisamente somos capaces de comprender mejor las problemáticas sociales, sus causas

y la responsabilidad que como ciudadanos tenemos sobre ellas, cuando nos adentramos plenamente en su realidad, dialogando con las personas que las afrontan y compartiendo con ellas sus preocupaciones, esperanzas y anhelos.

En segundo lugar, la existencia de múltiples experiencias de proyectos de ApS implica que las *virtudes específicas* vinculadas a esta metodología sean muy variadas, por lo que resultaría una tarea casi inabarcable incluirlas todas aquí. Para recoger algunas de las más habituales vamos a clasificarlas en los cuatro tipos de proyectos de ApS que pueden identificarse, según Puig, Battle, Bosh y Palos (2007), que establecen como criterio de ordenación el tipo de servicio realizado:

Tabla 3.2. Virtudes específicas del ApS.

Mejora del medio ambiente	Atención a personas	Mejora de la calidad de vida general	Causas solidarias y humanitarias de gran alcance
Conciencia Ambiental	Sensibilidad moral	Sensibilidad artística	Ciudadanía global
Consumo responsable	Atención a la diversidad	Alegría	Valentía
Reciclaje	Inclusión	Optimismo	Responsabilidad social
Limpieza del medio	Respeto por la dignidad humana	Convivencia	Activismo
Ahorro energético	Apoyo intergeneracional	Tolerancia	Ciudadanía crítica
Hábitos saludables	Empatía	Compromiso	Competencia digital
Respeto por el entorno	Solidaridad	Hábitos de ocio saludables	Compromiso sociopolítico
Responsabilidad intergeneracional	Cuidado	Resistencia a la frustración	
Cuidado de las comunidades locales	Cooperación con personas diferentes	Pertenencia a la comunidad	
Coherencia vital	Interculturalidad		
	Justicia social		
	Humildad		
	Autocontrol emocional		
	Amabilidad		

No se trata de hacer un listado riguroso de virtudes, o una bolsa cerrada que los educadores deben asumir acríticamente, como advertía Kohlberg, pues de hecho, dicho listado siempre sería incompleto tanto por la emergencia de nuevos valores ante nuevos problemas y situaciones sociales como por la creatividad de los educadores cuyas propuestas innovadoras dan lugar a

nuevas formas de educar en las múltiples posibilidades que permite el aprendizaje-servicio. Además, no todas las virtudes aquí recogidas y otras que podrían añadirse son necesariamente compartidos por todos. Sin embargo, identificar de manera abierta y flexible las distintas posibilidades de formación que proporciona el aprendizaje-servicio puede ser de gran ayuda para un centro educativo de cualquier nivel de enseñanza que se proponga desarrollar proyectos de este tipo y desee tomar una decisión responsable y coherente sobre el tipo de acción a emprender. Para ello, deberá considerar muchas variables ya predefinidas como el currículum escolar, las necesidades sociales, la madurez e intereses de los estudiantes con los que desarrollar el proyecto o la disposición del profesorado implicado, pero también otras relevantes sobre la orientación de la formación a proporcionar a los estudiantes, lo que vendrá en buena medida condicionado por las virtudes en que esta se sustenta.

Junto a ello, cabe señalar que la transversalidad propia de los proyectos de aprendizaje-servicio implica también transversalidad en las virtudes que se promueven, motivo por el cual pueden encontrarse algunas virtudes en diferentes categorías y subcategorías, si bien –como toda virtud– pueden tener formas diversas de concreción. Unido a esto, a las dos figuras descritas cabría incluir una tercera en la que se recojan virtudes susceptibles de ser promovidas en cada asignatura. Aunque no tenemos espacio para desarrollar aquí, podría incluirse, por ejemplo, en matemáticas el pensamiento lógico-deductivo como un valor de carácter intelectual, que podría aparecer también en materias vinculadas al estudio de la historia y a las secuenciaciones temporales de acontecimientos, donde cabría encontrar otras como la responsabilidad histórica, las relaciones intergeneracionales, entre otras. En educación física encontraríamos claramente virtudes vinculadas a la promoción de hábitos saludables y al cuidado de la salud física, mientras que en disciplinas más artísticas es relativamente sencillo desarrollar acciones socioculturales encaminadas a la mejora de la calidad de vida de la población en general o de colectivos específicos.

En definitiva, poner la atención en las virtudes dentro del aprendizaje-servicio nos acerca no solo a uno de sus pilares fundamentales, sino que al mismo tiempo evidencia sus conexiones con algunas propuestas actuales de educación cívico-moral

como la educación del carácter, que ponen el acento en la dimensión integral inherente a toda acción educativa.

3.4. Referencias bibliográficas

- Arthur, J. (2010). «Citizens and carácter education in British education policy». En: Arthur, J. (ed.). *Citizens of character* (pp. 21-40). Exeter: Imprint Academic.
- Berkowitz, M. W.; Bustamante, A. (2013). «Using research to set priorities for character education in schools: A global perspective». *Korean Journal of Educational Policy*, 7-20.
- Bernal, A.; Naval, C. (2001). «Character education and moral education in Aristotle and Rousseau». En: Naval, C.; Urpí, C. (eds.). *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 31-40). Pamplona: Eunsa.
- Bernal, A.; González-Torres, M. C.; Naval, C. (2015). «La Educación del carácter. Perspectivas internacionales». *Participación Educativa*, 6: 35-45.
- Comisión Europea (2005a). *Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa que dé luz verde al programa «Ciudadanos para Europa» durante el periodo 2007-2013 para promover una ciudadanía europea activa*. Recuperado de: <<http://www.eur-lex.europa.eu>>.
- (2005b). *Citizenship education at school in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- Crick, B. (2004). «Politics as a Form of Rule: Politics, Citizenship and Democracy». En: Leftwich, A. (ed.). *What is Politics? The Activity and Its Study* (pp. 67-85). Cambridge: Polity.
- Davies, I.; Gorard, S.; McGuinn, N. (2005). «Citizenship studies and character studies: similarities and contrasts». *British Journal of Educational Studies*, 53(3): 341-358.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <<http://www.un.org/es/documents/udhr>>.
- Delors, J. (1996). (coord.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Deneen, P. J. (2018). *Why liberalism failed*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Duke, C. (2008). «University Engagement: Avoidable Confusion and Inescapable Contradiction». *Higher Education Management and Policy*, 20(2): 1-11.
- Esteve, J. M. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.
- Fernández Díaz, M. J.; Rodríguez Mantilla, J. M.; Martínez Zarzuelo, A. (2015). «Práctica docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España según TALIS 2013». *Revista Española de Pedagogía*, 73(261): 225-244.
- Forbrig, J. (2005). (ed.). *Revisiting Youth Political Participation: Challenges for Research and Democracy Practice in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Fraile, M.; Ferrer, M.; Martín, I. (2007). *Jóvenes, conocimiento político y participación*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fuentes, J. L. (2014). «Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas». *Bordón*, 66(2): 61-74.
- Fuentes, J. L.; Albertos, J. E. (2017). «Educación del carácter y educación para la ciudadanía: alcance y limitaciones». En: Ibáñez-Martín, J. A.; Fuentes, J. L. (eds.). *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 157-172). Madrid: Dykinson.
- Fuentes, J. L.; López, E. (2018). «El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica de la educación del carácter: posibilidades y complementariedades». En: Naval, C.; Arbués, E. *Hacer la universidad en el espacio social* (pp. 53-75). Pamplona: Eunsa.
- Hansen, D. T. (1998). «Los profesores y la vida cívica de las escuelas». *Revista Española de Pedagogía*, 61(209): 31-50.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Isaacs, D. (2000). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: Eunsa.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Londres: Routledge.
- (2016). «Aristotelian character education: A précis of the 2015 book». *Journal of Moral Education*, 45(4): 481-489.
- Lickona, T. (2000). «Educación del carácter: cultivar la virtud». En: Reigeluth, C. M. (ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, parte II (pp. 139-160). Madrid: Santillana.
- López Rupérez, F.; García García, I.; Expósito Casas, E. (2019). «Rendimiento en ciencias, concepciones epistémicas y vocaciones STEM en las comunidades autónomas españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y prácticas de mejora». *Revista Española de Pedagogía*, 77(272): 5-27.

- McCowan, T. (2009). *Rethinking Citizenship Education: a Curriculum for Participatory Democracy*. Londres: Continuum.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Naval, C. (2008). «Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact». En: Martínez, M. (coord.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-80). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Naval, C.; Print, M.; Veldhuis, R. (2002). «Education for democratic citizenship in the New Europe. Context and reform». *European Journal of Education*, 37: 107-128.
- Naval, C.; Arbués, E. (2008). «¿Ciudadanos de manual?». *Nuestro tiempo*, 645: 25-35.
- (2017). «El aprendizaje-servicio en la educación superior: las competencias profesionales». En: Ibáñez-Martín, J. A.; Fuentes, J. L. (eds.). *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 189-207). Madrid: Dykinson.
- Naval, C.; Arbués, E.; Sádaba, C. (2016). *Educación el carácter cívico*. Pamplona: Parlamento de Navarra y Universidad de Navarra.
- Naval, C.; Fuentes, J. L.; Quintanilla, I. (2017). «La educación para la ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas». En: Hernández Prados, M. A. (coord.). *Educación para la ciudadanía en una sociedad plural* (pp. 243-271). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Opazo, H.; Ramírez, C.; García-Peinado, R.; Lorite, M. (2015). «La ética en el Aprendizaje-Servicio (ApS): un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC)». *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1): 144-175.
- Peters, R. S. (1982). «La educación y el hombre educado». En: Dearden, R. F.; Hirst, P. H.; Peters, R. S. *Educación y desarrollo de la razón* (pp. 21-34). Madrid: Narcea.
- Print, M.; Milner, H. (eds.) (2009). *Civic Education and Youth Political Participation*. Róterdam: Sense Publishers.
- Ruby, A.; Doolittle, E. (2010). *Efficacy of Schoolwide Programs to promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children*. Alexandria, Virginia: United States. Department of Education.
- Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; Losito, B.; Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Recuperado de: <<http://research.acer.edu.au/civics/24>>.
- Shepard Salls, H. (2007). *Character Education. Transforming values into virtue*. Lanham: University Press of America.
- Stoker, G. (2006). *Why Politics Matters: Making Democracy Work*. Basingstoke: Palgrave.
- Suissa, J. (2015.) «Character reeducation and the disappearance of the political». *Ethics and Education*, 10(1): 105-117.
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.
- Vílchez, L. F. (2016). *Inteligencia moral. Perspectivas*. Madrid: PPC.