

CLAVES



UNISERVITATE  
Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior Católica

COLECCIÓN UNISERVITATE

# Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio

M. Beatriz Isola  
Laura Gherlone  
Mauro Mantovani, SDB  
Carina Rossa  
Andrzej Wodka, C.Ss.R.  
Claudia Mora Motta  
Isabel Egaña  
Michael Valenzuela, FSC  
Daniel Horan, OFM  
Patrick M. Green  
James Arthur  
Tom Harrison  
Kevin Ahern

Arantzazu Martínez  
Ana Isabel Gómez Villalba  
Pbro. Ernesto Jesús Brotóns Tena  
Daniela Gargantini  
Federico Giraudo  
James Kielsmeier  
Priscilla A.S.  
Mercy Pushpalatha  
Xus Martín  
José Ivo Follmann, SJ  
María Nieves Tapia  
Andrés Peregalli

Fraternidad y cuidado en el aprendizaje-  
servicio

3.16

*Textos extraídos del Volumen 3 de la Colección Uniservitate:*

***Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el Aprendizaje-servicio***

Colección *Uniservitate*

Directora: María Nieves Tapia

Coordinación del Programa Uniservitate: María Rosa Tapia

Coordinación editorial: Jorge A. Blanco

Coordinación de este volumen: M. Beatriz Isola y Laura Gherlone

Corrección y edición de textos en español: Licy Miranda

Traducción y edición de textos en inglés: Karina Marconi y Alejandra Linares

Diseño de la colección y de este volumen: Adrián Goldfrid

© CLAYSS

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

[www.clayss.org](http://www.clayss.org) / [www.uniservitate.org](http://www.uniservitate.org)

ISBN 978-987-4487-28-5



*Espiritualidad y Educación Superior : perspectivas desde el aprendizaje-servicio /*

*María Nieves Tapia... [et al.] ; coordinación general de María Nieves Tapia ;*

*M. Beatriz Isola ; Laura Gherlone. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :*

*CLAYSS ; Linares : M. Alejandra, 2022.*

*Libro digital, PDF - (Uniservitate)*

*Archivo Digital: descarga*

*Traducción de: Karina Marconi.*

*ISBN 978-987-4487-28-5*

*1. Trabajo Solidario. 2. Pedagogía. 3. Espiritualidad. I. Tapia, María Nieves, coord. II. Isola, M. Beatriz, coord. III. Gherlone, Laura, coord. IV. Marconi, Karina, trad.*

*CDD 378.103*

## ÍNDICE

**16. Fraternidad y cuidado en el aprendizaje-servicio ..... 281**

Xus Martín

*Universidad de Barcelona, España*



### **Xus Martín**

*Es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona; miembro del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) y coordinadora del Máster "Educación en valores y ciudadanía". Sus líneas de investigación se centran en la educación en valores, el aprendizaje servicio y los jóvenes en riesgo de exclusión. Entre sus publicaciones destacan: *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad* (Graó, 2016); *Educarse es de valientes. Aprendizaje servicio con adolescentes en riesgo de exclusión* (Octaedro, 2018) y "Una pedagogía a favor de la inclusión" (*Revista de Educación Social*, 2020).*

## 16. FRATERNIDAD Y CUIDADO EN EL APRENDIZAJE SERVICIO

Xus Martín

Universidad de Barcelona

### Resumen

La contribución del aprendizaje-servicio a la formación de la ciudadanía es clara e indiscutible. La literatura especializada se refiere a ella como metodología que promueve valores, que activa conductas que expresan cualidades valiosas, y que lo hace a partir del aprendizaje, el compromiso y la acción directa en el entorno. Pese a reconocer su estrecha vinculación con el altruismo, la cooperación, el compromiso, la solidaridad y el espíritu crítico, no se ha abordado la posible conexión de esta metodología con los valores del cuidado y la fraternidad. El objetivo de nuestra aportación es visibilizar la presencia de ambos en las prácticas de aprendizaje-servicio y destacar su relevancia en la vida social. Iniciamos el capítulo poniendo de manifiesto cómo el cuidado y la fraternidad han aflorado durante la situación de pandemia mundial en la que todavía estamos inmersos. Y, seguidamente, mostramos los recelos en el uso del concepto de fraternidad, víctima de la visión limitadora que muchas veces se le otorga. En el capítulo, optamos por la expresión “fraternidad emancipadora” con la voluntad de destacar su carácter inclusivo, capaz de acoger tanto el ámbito de las relaciones interpersonales como la dimensión comunitaria del término. Por lo que respecta al segundo valor, el cuidado, partimos del deseo universal de recibir cuidados que compartimos los seres hu-

*La contribución del aprendizaje-servicio a la formación de la ciudadanía es clara e indiscutible. Pese a reconocer su estrecha vinculación con el altruismo, la cooperación, el compromiso, la solidaridad y el espíritu crítico, no se ha abordado la posible conexión de esta metodología con los valores del cuidado y la fraternidad. El objetivo de nuestra aportación es visibilizar la presencia de ambos en las prácticas de aprendizaje-servicio y destacar su relevancia en la vida social.*

manos, para introducirnos en el término a partir de las éticas del cuidado desarrolladas por autoras feministas que, desde distintas disciplinas, fijan su atención en el contexto, las relaciones, la interdependencia, la evitación del daño, y la responsabilidad hacia los demás. En el tratamiento de ambos términos nos detenemos en aquellas características que de manera más directa se vinculan con la esencia, la filosofía y la metodología del aprendizaje-servicio.

## El “efecto lupa” de una crisis

Cada crisis a la que se enfrentan los seres humanos –ya sea individual o colectiva– deja una estela de pérdidas y una sensación de desconcierto en quienes se ven inmersos en ella. La pandemia causada por el COVID-19 se ha cobrado miles de vidas humanas, ha destruido empleos, ha sumido en una situación de desamparo a los colectivos más vulnerables, y ha ahondado en la desigualdad social, aspectos que no podemos, ni debemos, ni queremos minimizar. El dolor generado a corto, medio y largo plazo marcará la vida de muchas personas que han visto cómo su trayectoria vital ha sido alterada de manera brusca y repentina.

Junto a ello, sin embargo, la crisis sanitaria también nos ha permitido discriminar qué actitudes, conductas, trabajos, políticas sociales e intervenciones ayudan a tirar adelante en una situación de máxima complejidad e incertidumbre, qué otras son secundarias o prescindibles, y cuáles deberíamos desechar de nuestros sistemas de vida dado el sufrimiento que provocan y el riesgo al que someten la vida en el planeta.

*El COVID-19 ha ejercido un “efecto lupa” en el análisis de la realidad. Por una parte, hemos visto con lentes de aumento las injusticias y desigualdades que ya existían. (...) Por otra parte, el “efecto lupa” también se ha producido a la hora de identificar contribuciones de distinta índole, que son signos de esperanza para la vida en común y el progreso de la humanidad.*

De alguna manera el COVID-19 ha ejercido un “efecto lupa” en el análisis de la realidad. Por una parte, hemos visto con lentes de aumento las injusticias y desigualdades que ya existían: que no todas las viviendas reúnen las condiciones mínimas de salubridad y seguridad, que hay niños y niñas que viven en la miseria, que un número signi-

ficativo de personas mayores están desatendidas, que hemos normalizado desigualdades injustificables entre la población de un mismo territorio, que la pobreza castiga a muchas más personas de las que estamos dispuestos a reconocer y que hay continentes en clara desventaja en el acceso a las vacunas. Estos son solo algunos ejemplos.

Por otra parte, el “efecto lupa” también se ha producido a la hora de identificar contribuciones de distinta índole, que son signos de esperanza para la vida en común y el progreso de la humanidad. Aspectos que, en algunos casos, han adquirido una visibilidad de la que carecían y, en otros, se han visto incrementados de manera aparentemente espontánea y natural. Vamos a señalar dos, de los que consideramos más relevantes.

El primero hace referencia a la posibilidad de frenar y combatir el cambio climático. La vinculación entre la pandemia y la actitud depredadora de los humanos en su relación con la tierra ha ido adquiriendo consistencia progresivamente.

Los confinamientos impuestos por los distintos gobiernos, el teletrabajo, el descenso en el uso del transporte aéreo y en carretera han tenido un impacto drástico en la reducción de los niveles de contaminación ambiental, elemento clave para la salud de las personas. Se trata de un hecho puntual pero que evidencia la posibilidad de mejorar no solo la calidad del aire sino la conservación de la naturaleza.

El reclamo de políticas ambientales respetuosas con el medio natural y la necesidad de introducir cambios en nuestros estilos de vida, ya no es solo una reivindicación de grupos ecologistas o de colectivos sensibilizados con el tema, sino que, en la actualidad, goza de un importante respaldo por gran parte de la ciudadanía.

El segundo aspecto que hemos valorado durante la crisis sanitaria, muy por encima de lo que hacemos en otros momentos, tiene que ver con la toma de conciencia respecto a la necesidad de ayuda de la que todos somos sujetos. Ha sido necesaria una pandemia mundial para darnos cuenta de lo frágiles, vulnerables y dependientes que somos los seres humanos.

Con una lucidez colectiva poco frecuente nos percatamos, durante las primeras semanas, de que nuestra vida dependía literalmente de los cuidados. Del cuidado del personal de sanidad, de los hombres y mujeres que asumían la limpieza de nuestras ciudades, de los transportistas y reponedores que garantizaban el acceso a los alimentos de la población, y de las personas que atendían a los ancianos o se encargaban de los niños y niñas durante los largos periodos que las escuelas permanecieron cerradas. Tareas de cuidado poco valoradas socialmente y mal remuneradas, que emergieron como actividades imprescindibles para garantizar la vida (Rendueles, 2020, pp. 86-87).

Descubrimos, en algunos casos con extremada crudeza, la existencia de los propios límites y cuánto son los otros quienes nos ayudan a superarlos. Experimentamos que son quienes nos rodean los que aligeran nuestro sufrimiento, quienes nos empujan o nos llevan de la mano para transitar por experiencias en las que nos inunda el pánico y no las podemos afrontar solos porque carecemos de los recursos emocionales, materiales y físicos necesarios. A partir de las redes de ayuda mutua familiares, vecinales y ciudadanas que emergieron de forma espontánea, constatamos que no hay salida a la crisis ni posibilidad de transformación social si los cuidados no se ponen en el centro.

Y descubrimos otra realidad: que “los otros, que ayudan” también somos nosotros, que formamos parte de una red de relaciones que da y recibe y que se hace densa y consistente en la medida en que los actos de dar y recibir se multiplican. Somos, en la misma medida, sujetos de necesidades y sujetos de ayuda. Y las relaciones que establecemos con aquellos que compartimos inquietudes, miedos, retos y esperanzas, marcan no solo nuestra vida particular sino también el destino de la humanidad.

Los valores del cuidado y la fraternidad –bajo esta u otra nomenclatura– han aflorado en distintos niveles de relación: en la convivencia en un mismo municipio, en el ámbito laboral, en la vida cotidiana de las familias, en el terreno de las amistades, y en el trato vecinal; por citar solo algunos ejemplos. Sin embargo y pese a la importancia que bajo el “efecto lupa” se les concede, la realidad es que ambos tienen escasa presencia en el espacio público, en las políticas sociales y –desafortunadamente– también en el ámbito educativo. Y, en concreto, en la educación superior.

Hay un hecho que debería hacernos pensar: ni el cuidado ni la fraternidad son puntos de partida (¡ya nos gustaría!). Por el contrario, son retos cuyo logro requiere algo más que buenas intenciones. Se necesitan políticas económicas solidarias, organizaciones sociales basadas en la justicia, cambios en los estilos de vida que dañan las relaciones y el medio ambiente, y propuestas educativas que los tengan presentes.

Al igual que ocurre con cualquier aprendizaje, la adquisición de valores como el cuidado y la fraternidad, depende de acciones que los activen, oportunidades para entrenarlos, experiencias repetidas para consolidar su adquisición y momentos de reflexión para tomar conciencia de ellos y darles el valor que les corresponde.

## **Formación ética y educación superior**

Quizás la primera pregunta que nos deberíamos plantear es qué compromiso asume la educación superior en la formación moral de sus estudiantes. Probablemente si hiciésemos una encuesta entre los docentes universitarios encontraríamos respuestas bien diversas, cuando no contradictorias.

Sabemos que la responsabilidad de la educación en la formación moral de las personas no finaliza en la escolaridad obligatoria. Se extiende a cualquier ámbito y etapa educativa; y, según defendemos, también a la educación superior y la formación universitaria. La diferencia radica en que, mientras en las escuelas e institutos de secundaria el profesorado asume como parte de su tarea el desarrollo humano y cívico de los jóvenes, no ocurre igual en el ámbito universitario.



Todavía hay un tanto por ciento significativo de docentes que desvinculan la preparación para el mundo laboral de los estudiantes universitarios de su formación para una ciudadanía activa y su contribución al bien común. Consideran que el paso por la universidad debe garantizar la adquisición de conocimientos y el desarrollo técnico-científico y competencial vinculado directamente al ejercicio de la profesión, dejando en segundo lugar el aprendizaje ético. A su juicio, este se realiza informalmente a partir de las relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes, o bien entre el propio alumnado, así como en las experiencias de aprendizaje y de encuentro que la universidad proporciona. Entienden que esta vía de transmisión de valores poco intervencionista es suficiente y que no es necesario, ni conveniente, que se tematice o se aborde de manera explícita. Mucho menos que ello afecte los planes de estudio, los proyectos docentes o la estructura universitaria.

No en vano una de las críticas que con mayor frecuencia ha recibido la universidad a lo largo de la historia es la falta de implicación en los problemas reales que vive la sociedad de la que forma parte. Distanciamiento, elitismo, desconocimiento y desconexión con lo que ocurre en el entorno, insensibilidad o indiferencia, son acusaciones que todavía en la actualidad se vierten sobre una institución social que es referente en la formación y transmisión de principios éticos de las profesiones, con independencia del nivel que –al respecto– se dé entre el profesorado (Martínez, 2008).

Los avances que la institución universitaria ha realizado en su relación con la sociedad son evidentes, y sería injusto ignorarlos. Numerosas y prestigiosas facultades de distintos continentes han asumido junto a sus tareas de investigación y de docencia, la responsabilidad y el compromiso cívico con la sociedad, poniendo las dos primeras al servicio de la mejora y la transformación social. Entienden que la tercera misión de la universidad, la comunicación o transferencia del conocimiento, es reduccionista y limitada si no incorpora el compromiso con la sociedad civil; y defienden que educar en valores y favorecer la participación de los estudiantes en proyectos de intervención en el mundo natural o social es, también, una manera de impulsar la excelencia académica y de optimizar el nivel de preparación personal y competencial de futuras generaciones de profesionales (Puig, 2012; Tapia, 2006, 2018).

Introducir el compromiso cívico como una tercera misión de la institución universitaria y asumir la educación ética de los estudiantes obliga, cuanto menos, a repensar intervenciones, diseñar currículums y concretar propuestas que lo posibiliten. ¿En qué se traduce la idea de la universidad como espacio de ciudadanía y de responsabilidad cívica? ¿Cómo se educa en valores a los jóvenes universitarios? Los interrogantes no son nuevos, pero sí oportunos para ser planteados periódicamente de manera individual y colectiva. Y, pese a que no vamos a responderlos aquí, nos parece acertado recordar la reflexión del filósofo Gilbert Ryle

*Introducir el compromiso cívico como una tercera misión de la institución universitaria y asumir la educación ética de los estudiantes obliga, cuanto menos, a repensar intervenciones, diseñar currículums y concretar propuestas que lo posibiliten. ¿En qué se traduce la idea de la universidad como espacio de ciudadanía y de responsabilidad cívica? ¿Cómo se educa en valores a los jóvenes universitarios?*

a propósito de un fragmento de los diálogos socráticos sobre la enseñanza de la virtud. El autor defiende que *“las virtudes, como las destrezas, los oficios y las artes, no pueden ser exclusivamente enseñados por la palabra sino mediante el ejemplo y la práctica críticamente supervisada”* (Ryle, 1982, p. 405) y continúa insistiendo en que no todo aprendizaje es memorístico.

En su breve reflexión, el filósofo pone de manifiesto dos cuestiones. La primera, la antigüedad sobre el debate de la enseñanza de los valores, al referirse a una réplica de Aristóteles a Sócrates. La segunda, la imposibilidad de educar virtudes a partir exclusivamente de la palabra, de la memorización, o del adoctrinamiento. La adquisición de valores no depende de la cantidad de conocimientos, sino que necesita de la acción.

Si bien el texto no se extiende en cómo educar en valores, sí da una idea aproximada de cómo no hacerlo.

## **El aprendizaje-servicio, escuela de valores**

*Una de las características del aprendizaje-servicio es su contribución a la educación en valores. Educadores y educadoras, de ámbitos y niveles académicos distintos, reconocen en esta metodología un instrumento potente y eficaz para educar en valores a partir de la experiencia.*

Una de las características del aprendizaje-servicio es su contribución a la educación en valores. Educadores y educadoras, de ámbitos y niveles académicos distintos, reconocen en esta metodología un instrumento potente y eficaz para educar en valores a partir de la experiencia, superando

así tanto la transmisión verbalista como las propuestas que, centradas en la detección de situaciones injustas y en la sensibilización ante las mismas, no pasan de la crítica y la indignación. A diferencia de ellas el aprendizaje-servicio da un paso decidido e incorpora la acción.

Es evidente que detectar necesidades es un momento importante en esta metodología y que, con frecuencia, es el punto de partida en torno al cual se estructura el servicio y se definen los aprendizajes que se requieren para que este sea de calidad. La detección de necesidades no es sólo un ejercicio de conocimiento del entorno, o de comprensión crítica de lo que ocurre en la comunidad, sino que avanza hacia el compromiso con la mejora de aquellas situaciones que se han descubierto como deficitarias o problemáticas.

La participación de los jóvenes en proyectos en los que aprenden mientras trabajan de manera activa y comprometida en necesidades reales del entorno con la intención de mejorarlo (Puig et al., 2008), se distancia del aprendizaje academicista que durante décadas ha caracterizado la educación formal, a la vez que les permite desarrollar competencias y valores de manera vivencial y contextualizada.

La acción y la experiencia, junto con la reflexión, ponen en juego valores y competencias difíciles de activar desde otras metodologías. Esta afirmación se repite continuamente entre los docentes que han incorporado el aprendizaje-servicio en sus clases. Muchos de ellos insisten en la dificultad que tienen para listar la variedad de aprendizajes que los estudiantes incorporan. Comentan que las competencias y valores que desarrollan superan las que se prevén y programan a la hora de diseñar la actividad.

La bibliografía especializada (Furco, 2002; Puig et al., 2015; Tapia, 2006) hace referencia explícita a los beneficios del aprendizaje-servicio en la formación ética de los estudiantes, un aspecto presente en numerosas investigaciones y que ha sido la finalidad de un estudio reciente (Martín et al., 2021) entre cuyos resultados destaca la importante cantidad y diversidad de valores que se activan durante las distintas fases de una actividad de aprendizaje-servicio.

## **Entre la jerarquización y el desconocimiento en la elección de valores**

Aprendizaje-servicio y valores van a continuar siendo el centro de nuestra aportación. En adelante, sin embargo, vamos a focalizar la mirada en dos valores concretos: fraternidad y cuidado ¿Por qué estos? ¿No hemos afirmado anteriormente que los valores que emergen en un proyecto de aprendizaje-servicio son múltiples y diversos?

Justificamos nuestra elección apelando a la poca presencia que la fraternidad y el cuidado han tenido en la literatura sobre aprendizaje-servicio cuando, tal y como hemos visto anteriormente, se trata de valores cruciales en momentos sociales de gran complejidad. Ello no quiere decir que no se reconozcan puntualmente o que no hayan sido subrayados en algunas experiencias concretas, pero mientras que –de manera casi inmediata– se vincula esta me-

*Poca presencia que la fraternidad y el cuidado han tenido en la literatura sobre aprendizaje-servicio cuando se trata de valores cruciales en momentos sociales de gran complejidad. Mientras que –de manera casi inmediata– se vincula esta metodología con el altruismo, la cooperación, el compromiso, la solidaridad y el espíritu crítico, no ocurre lo mismo con los valores de la fraternidad y el cuidado. A la hora de jerarquizar los valores presentes en el aprendizaje-servicio ninguno de ellos figura entre los más destacados.*

todoología con el altruismo, la cooperación, el compromiso, la solidaridad y el espíritu crítico, no ocurre lo mismo con los valores de la fraternidad y el cuidado. A la hora de jerarquizar los valores presentes en el aprendizaje-servicio ninguno de ellos figura entre los más destacados.

Sería un error considerar que esta falta de visibilidad es una evidencia de la poca importancia que dichos valores tienen en el aprendizaje-servicio o que se trata de valores

“de segunda categoría”. A nuestro juicio no es así. Creemos, por el contrario, que ambos están presentes de manera sostenida durante las actividades de aprendizaje-servicio. Y que, aunque en unos proyectos aparezcan con mayor intensidad, son valores inherentes a esta metodología.

Los conceptos de valor responden evidentemente a significados concretos, pero también a sensibilidades y a la consideración social que se tiene de ellos en un momento histórico. Hay valores que parecen caer en desuso mientras que otros resurgen en determinadas condiciones. Expertos en el tema nos advierten de la evolución de los valores, de cómo la importancia que se les otorga fluctúa en un mismo individuo, una comunidad o un grupo cultural concreto y, en consecuencia, cómo la significación que se les asigna se modifica con el tiempo (Fronzizi, 1992).

Los motivos por los cuales la fraternidad y el cuidado no han tenido hasta el momento tanta fortuna en el ámbito educativo –y también social– como otros mencionados anteriormente, creemos que tienen que ver en parte con la significación, en muchos casos limitadora, que se les otorga.

En relación al valor de la fraternidad, se trata de un concepto cuyos significados se producen en circunstancias históricas que dan lugar a concepciones sustancialmente distintas del mismo término. En unos casos vinculadas a la amistad cívica, en otros relacionadas con la fraternidad cristiana, la fraternidad revolucionaria o la solidaridad moderna (Puyol,

2017). Sin entrar a presentar cada una de ellas, nos interesa evidenciar que en la medida en que el término queda limitado a determinadas connotaciones religiosas o se agudiza un sentido asistencial, se reduce su uso en entornos no solo educativos sino también intelectuales. Sorprende que en ambos haya quedado muy debilitado el sentido emancipador del valor de la fraternidad.

Ante cierto nivel de contaminación del término, otros conceptos de valor han suplido –parcialmente– el vacío creado por la ausencia del término “fraternidad”. Estos han sido de manera prioritaria los de solidaridad, reciprocidad y cooperación.

El término “cuidado” no tiene una carga ideológica vinculada a la religión o a la política, como sí ocurre con el concepto de fraternidad. De hecho, su creciente presencia en distintos ámbitos está relacionada con las aportaciones que sobre la ética del cuidado se han formulado desde disciplinas como la psicología y la filosofía.

La contribución de distintas autoras (cuyas ideas presentaremos en apartados posteriores) ha sido esencial para recuperar las relaciones personales, la empatía, la compasión, la responsabilidad con los demás y el cuidado, como elementos propios de una ética –la del cuidado– no menos importante para la vida que la ética de la justicia, conocida por su atención a la imparcialidad, la igualdad y el respeto a las normas.

Contribuciones que, sin embargo, corren el riesgo de quedar en el ámbito de la reflexión académica si no se traducen en propuestas y prácticas que regulen la vida comunitaria y aterricen en el ámbito educativo.

Por lo que respecta al valor del cuidado en el aprendizaje-servicio, es evidente que tiene una mayor visibilidad que el de fraternidad. De manera natural se le identifica en aquellas actividades conocidas como aprendizaje-servicio “cara a cara” en las que el servicio se dirige a mejorar las necesidades de un colectivo. Durante el desarrollo de esta tipología de actividades son frecuentes las relaciones entre los jóvenes que realizan la acción y sus receptores. Personas mayores, menores en riesgo de exclusión, personas con discapacidad, colectivos migrantes, poblaciones con déficit en sus infraestructuras, son ejemplos de ámbitos de intervención que facilitan la creación de lazos afectivos y generan sentimientos de afecto hacia los otros. En todos estos casos se suele visibilizar, de manera clara, que uno de los valores que los estudiantes universitarios desarrollan es el cuidado y la empatía con las personas receptoras de su intervención.

Resulta más complicado identificar actitudes de cuidado en proyectos en los que el receptor inmediato no es un colectivo: cuando la actividad de aprendizaje-servicio se orien-

ta a la recuperación del patrimonio histórico o la conservación del medio natural, cuando se realizan acciones a favor de la energía no contaminante o del saneamiento del agua, cuando se diseñan acciones de denuncia sobre el cambio climático o campañas de concienciación, no acostumbra a destacarse el cuidado como uno de los valores del proyecto. Sin embargo, circunscribir este valor al ámbito exclusivo de las personas, es un enfoque reduccionista que ignora la importancia del cuidado del planeta, imprescindible para generar un desarrollo global y equitativo, tal y como recogen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), impulsados por Naciones Unidas en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, objetivos que deberían ejercer la función de brújula en muchas de las actividades de aprendizaje-servicio que se llevan a cabo desde las universidades.

### **La fraternidad como deber, la fraternidad como derecho**

*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.*

El Artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 introduce la conducta fraternal como un deber en el trato y en las relaciones. La expresión “*los unos con los otros*”, con la que se cierra el artículo, incluye el conjunto de hombres y mujeres que, sin estar unidos por lazos de sangre ni por vínculos familiares, comparten su condición humana.

La exigencia que plantea el artículo 1 es clara: comportarse fraternalmente y, en consecuencia, respetar el derecho del prójimo a ser tratado “como un hermano”. De esta manera lo que empieza siendo un deber, “el comportamiento fraternal”, se transforma casi automáticamente en un derecho: el derecho a la fraternidad. El derecho de cada persona, sean cuales sean sus orígenes, su raza, su orientación sexual o sus creencias, a ser respetada y tratada como un igual. Deber y derecho, exigen y protegen en la misma medida a todos los habitantes del planeta.

En esta línea se manifiesta el papa Francisco en la encíclica *Fratelli Tutti*. Su primera reflexión se refiere a la “*fraternidad abierta, que permite reconocer, valorar y amar a cada persona más allá de la cercanía física, más allá del lugar del universo donde haya nacido o donde habite*” (Papa Francisco, 2020, FT, 1).

La encíclica, de marcado carácter social, es una llamada urgente al ejercicio de la fraternidad. Una fraternidad alejada de la visión reduccionista con la que frecuentemente se vincula el concepto. En sentido amplio, la fraternidad se proyecta más allá de las relacio-

nes cotidianas, y apunta también a las instituciones, a la vida social, a las políticas y a los sistemas de gobierno.

La Declaración de DDHH establece desde el primer momento un nexo inequívoco entre el comportamiento fraternal y los valores de libertad e igualdad. “Los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Una vinculación que doscientos años antes ya apareció bajo el lema “liberté, égalité, fraternité” durante la Revolución Francesa para reclamar que ningún individuo ni grupo social estuviera bajo el dominio de otro, y que toda persona fuera considerada sujeto de derechos políticos y sociales.

Asimismo, la relación fraterna –en cualquiera de los espacios en los que se aplique– tiene su origen en el reconocimiento mutuo. Reconocerse, valorarse y apreciarse como hermanos con iguales derechos y deberes. Sin reconocimiento no hay posibilidad de trato fraterno en la relación interpersonal ni en las políticas sociales.

En esta línea, el neurólogo y psiquiatra Cyrulnik (2009) nos advierte que vivir sin el prójimo constituye una defensa perversa, como perverso es el mundo que no da cabida al otro. La fraternidad no puede darse sin los otros. El derecho a la fraternidad también incluye el derecho a las relaciones y al desarrollo de la sociabilidad. En su dimensión social, apunta de manera directa a la construcción de una ciudadanía responsable e inclusiva que considera y atiende las necesidades del conjunto de sus miembros, y que permite a cada uno de ellos desarrollarse plenamente y dar lo mejor de sí.

Como ya apuntamos anteriormente, el concepto “fraternidad” ha estado sujeto a circunstancias históricas y a espacios geopolíticos que han determinado su significación, intensificando u omitiendo algunas de sus dimensiones.

*Nuestro objetivo es desvelar y recuperar aquellos aspectos de la fraternidad que son relevantes en la práctica del aprendizaje-servicio.*

No es nuestra intención hacer un análisis de los distintos significados que a lo largo de la historia se le han dado al término, y que autores relevantes han analizado con rigor (Baggio, 2007; Domènech, 2004; Puyol, 2017). Nuestro objetivo es desvelar y recuperar aquellos aspectos de la fraternidad que son relevantes en la práctica del aprendizaje-servicio, pese a que el concepto en sí no ocupe un lugar central en las aportaciones teóricas realizadas sobre esta metodología.

En próximos apartados abordaremos distintas dimensiones de la fraternidad, y defenderemos su carácter relacional y emancipador. Dos caracteres que se complementan y

que contribuyen a la calidad formativa del aprendizaje-servicio. Obviar, negar o eliminar cualquiera de ellos mutila el significado del término, pero –sobre todo– empobrece las posibilidades educativas de una práctica que con frecuencia se presenta como práctica de cuidado y de transformación social.

Sin embargo, antes de analizar algunas dimensiones del término, vamos a presentar tres experiencias de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario que nos permiten visibilizar los valores de la fraternidad y del cuidado en esta metodología.

## **Aprendizaje(s), servicio(s). ¿Fraternidades?**

Sabemos que en la universidad son distintos los espacios en los que se puede incorporar una actividad de aprendizaje-servicio: en alguna asignatura concreta, en las prácticas curriculares, en los trabajos de final de grado o de final de máster, en proyectos transversales o interdisciplinarios o bien como reconocimiento de créditos (Esparza et al, 2018). Asimismo, cabe la posibilidad de que sean los propios estudiantes quienes –más allá de las propuestas institucionales– generen prácticas próximas al aprendizaje-servicio cuando detectan una necesidad en su entorno y consideran que pueden contribuir a mejorarla. Vamos a describir brevemente tres experiencias.

### ***Experiencia 1***

Los problemas en las viviendas, son una realidad que se presenta con mayor intensidad en el extrarradio de las ciudades que en los barrios con mayor poder adquisitivo. La humedad, la falta de luz, las grietas, las filtraciones de agua o el exceso de ruido, son algunas de las dificultades que las familias más pobres sufren en su día a día. Con frecuencia, sus casas no cumplen con las condiciones de salubridad necesarias para mantener niveles correctos de bienestar. Ante esta realidad, algunas facultades de arquitectura han generado proyectos interdisciplinarios orientados a elaborar planos, análisis, informes y documentos diversos en los que se proponen soluciones concretas a los problemas detectados. La relación directa de los estudiantes universitarios con las familias y vecinos del barrio es un factor clave para que sus propuestas sean acertadas y útiles.

### ***Experiencia 2***

Estudiantes universitarios de distintas facultades de educación se ofrecieron durante los meses de confinamiento, derivados de la situación de pandemia, a cuidar y ayudar en las tareas escolares a los niños y niñas que debían permanecer en casa mientras sus



padres y madres trabajaban. Pese a que todos los estudiantes realizaban un servicio similar, al preguntarles por los motivos de su acción, surgían motivaciones distintas. Algunos comentarios fueron: “es una pena que los niños pierdan el curso, si nosotros les podemos ayudar”, “a muchos les cuidan las abuelas y esto es muy peligroso, porque son las más vulnerables. No lo podemos permitir”; “es injusto que los hijos de clases trabajadoras y que tiene más dificultad para conectarse, queden en desventaja con el resto de compañeros”; “yo me siento preparada para hacer esta tarea y me gusta pensar que ayudo a que en un momento tan duro ‘la cosa’ vaya mejor”; “si mis amigas que estudian medicina van a los hospitales, me parece lógico que yo, como futura maestra, aporte mi grano de arena, ¿no?”. Algún estudiante, entre risas, también apuntaba que “es una buena ocasión para volver a estudiar cosas que tengo olvidadas y que si me tuviera que examinar, a lo mejor suspendía”.

### **Experiencia 3**

A partir del contacto directo con entidades que atienden a personas con movilidad reducida o con limitaciones funcionales severas, desde algunos grados de ingeniería de materiales, se han puesto en marcha trabajos de fin de grado y de fin de master, que se orientan a aportar soluciones concretas a las necesidades específicas de los usuarios de las entidades. La condición que deben cumplir todos los trabajos es facilitar la autonomía de los afectados. Para que el servicio sea efectivo, los estudiantes pasan un tiempo en los centros conociendo el nivel de movilidad de las personas y las dificultades con las que se encuentran. A partir de la información que obtienen de primera mano elaboran propuestas de mejora que, en cada caso, pactan con los usuarios y profesionales de las entidades. Mientras dura el proyecto –un curso escolar– emisores y receptores del servicio se encuentran para ajustar las características del producto. Calzadores, platos, y cubiertos adaptados, son algunos de los productos que han creado. En sus proyectos, los jóvenes ponen en práctica conocimientos de mecánica, diseño, producción y –a veces– también nociones de nanotecnología.

Las tres narraciones están inspiradas en prácticas reales llevadas a cabo en facultades universitarias. Imaginemos por un momento que aplicamos una encuesta en la que solicitamos a docentes experimentados en aprendizaje-servicio que destaquen aquellos valores que consideran más relevantes de las tres propuestas, únicamente a partir de la breve descripción que hemos hecho. Creemos estar en condiciones de aventurar el resultado. Casi con total seguridad, aparecerían en los primeros puestos los conceptos de solidaridad, compromiso, empatía y cooperación. Si insistiésemos un poco más, llegarían los de pensamiento crítico, cuidado, responsabilidad social, bien común, sensibilidad moral o esfuerzo. Pero muy probablemente no aparecería el de fraternidad entre los diez primeros.

Vamos a intentar, en los siguientes apartados, mostrar cómo –a pesar de no utilizar el concepto– el contenido del mismo aparece de forma natural en la mayoría de las experiencias, si no en todas.

### **Fraternidad emancipadora. De la relación interpersonal a la comunidad.**

Los conceptos de valor no permanecen aislados unos de otros. Por el contrario, mantienen fuertes conexiones entre sí, de manera que se puede hablar de familias o cadenas de valores para referirnos a valores similares o cuyo significado evoca el de otros. Así, por ejemplo, no es extraño oír expresiones como “valores sociales”, “valores individuales”, “valores colectivos”, o “valores democráticos”.

También la fraternidad tiene conceptos de valor que le son cercanos. “Amistad”, “solidaridad” o “cuidado” son términos que aparecen de forma natural cuando la fraternidad se aplica a las relaciones. Y “justicia” y “compromiso” adquieren mayor relevancia al evocar su sentido más político. No es nuestra intención polarizar los dos usos del término, lo que podría dificultar dotar la “fraternidad” de un significado más integrador e inclusivo. La expresión “fraternidad emancipadora” recoge a nuestro entender las distintas dimensiones del término.

Asimismo, conviene señalar que la fraternidad no es solo un valor que define a las personas, sino que –tal y como hemos señalado en apartados anteriores– también es una virtud que se aplica a las organizaciones, a la gestión, y a las políticas.

Dado que nuestra reflexión se centra en el valor de la fraternidad, en el aprendizaje-servicio vamos a destacar cuatro aspectos que –entendemos– muestran la estrecha relación entre ambos. Estos son: relaciones basadas en la igualdad; sentimientos de afecto hacia los demás; la amistad cívica entre desconocidos y los ideales de justicia.

- ▶ Relaciones basadas en la igualdad

Recordemos que el artículo 1 de la Declaración de Derechos Humanos se inicia con una afirmación: *“todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”* para acabar exigiendo un comportamiento fraternal entre ellos. Y es que, efectivamente, la fraternidad se vincula poco y mal con la asimetría y las relaciones de poder. Los hermanos se tratan entre sí como iguales. Entre ellos, las diferencias no justifican que uno sea más que otro o que tenga más derechos, más obligaciones o menos deberes.

En el trato fraternal, elementos que a menudo condicionan las relaciones sociales – como el prestigio, el poder adquisitivo, el talante personal, o las preferencias ideológicas– se desvanecen. El respeto igualitario se impone por encima de cualquier otra consideración. El trato fraterno no puede incorporar en ningún ámbito –ni personal, ni colectivo– la desigualdad en dignidad y en derechos, como tampoco el sometimiento de una persona o de un colectivo a otro. La fraternidad tiene un carácter inclusivo y universalizante porque incorpora a “todos”, sin dejar a nadie afuera de una red de vínculos a la que el ser humano pertenece solo por el hecho de serlo.

- ▶ Sentimientos de afecto hacia los demás

La expresión popular “quererse como hermanos” recoge bien el sentimiento de amor que caracteriza este tipo de relación y que tiene consecuencias en el comportamiento y en el trato. En este sentido, la fraternidad se relaciona con la creación de vínculos afectivos que van más allá de la razón, de la exigencia o del deber. Querer al otro predispone al trato cordial y al comportamiento, no solo respetuoso sino también implicado en su bienestar.

Las relaciones fraternas están impregnadas de sentimientos de estima, de comprensión y de afecto, y por el deseo de que al otro le vaya bien, que disfrute y sea feliz, pero también por la inquietud y la preocupación cuando sufre y no consigue lo que anhela. Sentimientos, todos ellos, que mueven a la acción y que invitan a hacer lo posible para que la felicidad del *frater* acontezca. La relación entre hermanos no es indiferente al dolor, ni abandona al otro en la dificultad. Al hermano se le reconoce como alguien que importa, un reconocimiento cargado de sentimientos que mueven a la acción: acoger, cuidar, defender, reclamar justicia, o reivindicar son algunas de las acciones que, de manera natural y poco formal, surgen en la relación fraternal.

- ▶ Amistad cívica entre desconocidos.

Amistad cívica, comunitaria, social o ciudadana, son algunos de los términos que se han usado para reivindicar una relación solidaria y fraternal con desconocidos, con aquellos que no se comparte la vida ni los proyectos personales.

Las obligaciones “voluntarias” que se aceptan entre amigos, son un referente de la relación que sería deseable entre quienes no lo son. Y es que –más allá de los legítimos proyectos individuales y de las agrupaciones espontáneas– los seres humanos comparten ciudadanía y destino. Ninguno de los grandes retos (sanitarios, ambientales, económicos o sociales, entre otros) que tiene planteados la humanidad pueden abordarse sin fuertes sistemas de cooperación.

Como nos recuerda Puyol, al referirse al concepto de ciudadanía en la Grecia clásica, “*la amistad proporciona la fuerza moral de la que se carece en el anonimato del espacio público*” (Puyol, 2017, p. 21) y supera la exigencia que se deriva del cumplimiento de las leyes o del interés personal.

Las teorías del don y los sociólogos antiutilitaristas (Caillé, 2014; Godbout, 1997; Mauss, 2009) han mostrado la existencia de conductas de ayuda “a terceros” en sociedades distintas. Sus investigaciones ponen de manifiesto que las personas no se mueven únicamente por interés sino, también, por el deseo de cooperar con otros. Son estas tareas gratuitas, de las que no se espera nada a cambio, las que generan vínculo social entre los miembros “desconocidos” de una comunidad. También desde la psicología (Tomasello, 2010) se insiste en la cooperación, la preocupación por el bienestar de los demás y la inclinación al altruismo como rasgos propios de los humanos.

▶ Ideales de justicia. La justicia fraterna

El referente histórico cuyo significado del término “fraternidad” se aproxima con mayor radicalidad a la idea de justicia, y que tiene una marcada dimensión política, es la Revolución francesa. Como dijimos anteriormente, bajo el lema “libertad, igualdad, fraternidad”, se defienden tales valores como derechos de la ciudadanía. Derechos que no dependen de sentimientos personales, de lazos afectivos ni de relaciones de amistad.

La fraternidad no se ubica en la actitud de quien se comporta fraternalmente, sino en el derecho de quien debe ser tratado como un hermano; el derecho inalienable de cualquier individuo a ser libre, a no sufrir ningún tipo de dominación, ni a quedarse fuera de sistemas injustos que generan exclusión y ciudadanía de primera y de segunda clase.

En la dimensión más revolucionaria del término “fraternidad” se intensifica la crítica social, la denuncia ante la vulneración de derechos, así como la voluntad de modificar estructuras que impiden el ejercicio de la libertad y la autorrealización. Es también un reclamo en la encíclica *Tutti Fratelli* (Papa Francisco, 2020) en la que se apuesta por una fraternidad que se concrete en políticas sociales garantes del bien común y de la dignidad de cada persona.

Tras haber subrayado cuatro aspectos del término “fraternidad” –y asumiendo que con ellos no agotamos el tema– invitamos al lector a recuperar las tres experiencias descritas anteriormente y a hacer un ejercicio de análisis, valorando la relación de estas con el contenido expuesto.

*A nuestro entender, lejos de actitudes paternalistas, la metodología del aprendizaje-servicio predispone a la reciprocidad entre quien da y quien recibe, a las relaciones horizontales y al respeto por la dignidad de cada persona. Asimismo, el aprendizaje-servicio tiene como horizonte la transformación social y la introducción de cambios concretos que mejoren las situaciones sobre las que se interviene.*

A nuestro entender, lejos de actitudes paternalistas, la metodología del aprendizaje-servicio predispone a la reciprocidad entre quien da y quien recibe, a las relaciones horizontales y al respeto por la dignidad de cada persona. Detectar necesidades ayuda a despertar la sensibilidad moral, a descubrir la alteridad, y a sentirse afectado por el dolor ajeno. Sin embargo,

es el elemento del servicio el que garantiza la donación a desconocidos favoreciendo la creación de redes de amistad cívica. Asimismo, el aprendizaje-servicio tiene como horizonte la transformación social y la introducción de cambios concretos que mejoren las situaciones sobre las que se interviene.

Elaborar proyectos que permitan mejorar las condiciones de salubridad en viviendas de los barrios más pobres, atender y cuidar a la población infantil –una de las más aisladas– durante la pandemia, o construir objetos que incrementen la autonomía de quien no puede moverse con facilidad, no son solo acciones solidarias, son también actividades que promueven la justicia y el derecho de cada ser humano a la autorrealización.

## **Del deseo de ser cuidado a la actividad de cuidar**

*La ética del cuidado empieza con el deseo universal de ser cuidado, de establecer una relación positiva, por lo menos, con algunos otros seres. (Noddings, 2009, p. 53)*

*Fraternidad y cuidado no pueden entenderse como valores independientes y desvinculados entre sí. (...) Son valores que se retroalimentan y que –en la vida social y en la práctica educativa– aparecen juntos.*

Fraternidad y cuidado no pueden entenderse como valores independientes y desvinculados entre sí. Por el contrario, comparten tanto o más de lo que les diferencia, de manera que –en ocasiones– el segundo sustituye al primero, como

consecuencia de la contaminación que ha sufrido el término fraternidad en nuestra época.

Así, aun cuando en nuestro discurso los tratemos de manera diferenciada, con la voluntad de precisar algunas de sus connotaciones o de ahondar en su significado, son valores que se retroalimentan y que –en la vida social y en la práctica educativa– aparecen juntos. Cuesta imaginarnos una actividad en la que uno de ambos tenga una presencia significativa y el otro esté ausente.

A continuación, vamos a hacer una aproximación al valor del cuidado y seguidamente presentaremos las “éticas del cuidado”, aquellas que han situado este valor en el centro de sus discursos, ya sea desde la psicología, la política o la educación. Como hemos hecho con el término “fraternidad” nos centraremos en aquellos aspectos que consideramos especialmente relevantes para el aprendizaje-servicio.

En la literatura sobre el cuidado (y las éticas del cuidado) hay tres aspectos que se repiten una y otra vez. Uno, el deseo universal de recibir cuidados. Ser receptor del cuidado de los demás no es una experiencia que provoque rechazo, sino que –por el contrario– se desea y se disfruta. Dos, los impactos positivos que el ser cuidado tiene en las personas. Afecto, comprensión, bienestar, felicidad y seguridad, son algunos de los más destacados. Y tres, la naturalidad con la que cuidamos a las personas que dependen de nosotros o a aquellas otras por las que sentimos afecto. Empatía y responsabilidad son valores que activan las actividades de cuidado.

Sabemos, por ejemplo, que los cuidados a niños y niñas de edades muy tempranas y a personas enfermas o dependientes, literalmente salvan vidas. Esta realidad la conocen muy de cerca los profesionales de enfermería, que han hecho del cuidado una parte importante y esencial de su profesión.

También desde la antropología nos llegan aportaciones que fijan la conducta de cuidado como primer signo de civilización. Se le atribuye a la antropóloga Margaret Mead la respuesta “un fémur fracturado y sanado” a la pregunta de una estudiante sobre cuál consideraba ella que era el primer signo de civilización. Para Mead el fémur sanado era la prueba de que alguien cuidó del herido hasta que el hueso sanó, pues de no haberlo hecho el herido hubiera muerto.

Entender la civilización como ayuda comunitaria es una manera de situar el cuidado en el centro de la convivencia, de las relaciones y del progreso. La humanidad avanza en la medida en que se multiplican conductas de cuidado y, en consecuencia, retrocede cuando estas desaparecen de la vida.

Sin embargo, a pesar de su importancia para el desarrollo de las personas y de su presencia en actividades cotidianas, el cuidado ha sido incorporado recientemente en la re-

flexión ética, tan centrada históricamente en la justicia y la imparcialidad. También de manera progresiva se ha ido haciendo un lugar en el discurso pedagógico y en las prácticas educativas.

## Las éticas del cuidado

No es casualidad que hayan sido mujeres expertas en distintas disciplinas las que han permitido tematizar el cuidado, y desarrollar teorías y propuestas que evidencian su importancia para la construcción de vidas mejores y de sistemas más atentos a las personas. Gracias a ellas, se ha ido consolidando una ética del cuidado que fija su atención en el contexto, las relaciones, la interdependencia, la evitación del daño, y la responsabilidad hacia los demás, elementos muy secundarios –cuando no ignorados– en la ética de la justicia.

La publicación de la obra de Carol Gilligan, *In a different voice*, en 1982 sobre el juicio moral femenino y la ética del cuidado, abre un período de cuestionamiento sobre la predominancia y generalización de los modelos masculinos como patrones de normalidad en el ámbito de la psicología, reivindicando otras maneras de percibir la realidad, de establecer prioridades y de tomar decisiones.

Centrada en el estudio del desarrollo moral, la autora pone de manifiesto que la Teoría de los seis estadios de juicio moral, de Kohlberg, universaliza la manera de razonar de los hombres, a costa de ignorar la voz de las mujeres. Sobre ello afirma que: “*las mujeres dan al ciclo vital un punto de vista diferente y ordenan la experiencia humana en función de prioridades distintas*” (Gilligan, 1985, p.47).

Al aplicar la propuesta de Kohlberg, Gilligan percibe que las mujeres muestran un estancamiento en la transición del estadio que valora las buenas relaciones (estadio 3) al estadio que valora la norma social (estadio 4). No conforme con unos resultados que mostraban el retroceso generalizado del razonamiento femenino, investiga sobre el tema y concluye que hay una lógica femenina distinta de la masculina que queda silenciada en la propuesta de Kohlberg. Y aboga por reconocer, junto a la ética de la justicia, la ética del cuidado, incorporando así la voz de las mujeres.

Si Gilligan desarrolla la ética del cuidado en relación al dominio moral, Joan Tronto, lo hace desde una perspectiva política. Defiende el cuidado como antídoto al capitalismo (Tronto, 2017) y como alternativa a una manera de entender la vida que empuja a los seres humanos a competir entre ellos en lugar de cooperar y de responsabilizarse de otras personas.

La politóloga participa activamente en el debate abierto por Gilligan, al relacionar la ética del cuidado con el género. Considera una estrategia errónea sostener que las mujeres son cuidadoras de manera natural y que están especialmente dotadas para ello, ya que este relato convida a normalizar estructuras de desigualdad arraigadas en la sociedad (Tronto, 1987). Según la autora equiparar “el cuidado” con “la mujer” niega la posibilidad de explicar las diferencias de género como resultado de las condiciones de subordinación en las que se encuentran las mujeres (recordemos, por poner un ejemplo reciente, el reparto desigual entre hombres y mujeres en las tareas de cuidado durante la pandemia).

Entre los diversos aspectos en los que ha profundizado Tronto, recuperamos aquí dos aportaciones realizadas junto a su colega Fisher: la definición de cuidado y las fases del cuidado.

Definen el cuidado como:

*“una actividad genérica que comprende todo lo que hacemos para mantener, perpetuar, reparar, nuestro mundo de manera que podamos vivir en él lo mejor posible. Este mundo comprende nuestro cuerpo, nosotros mismos, nuestro entorno y los elementos que buscamos enlazar en una red compleja de apoyo a la vida”* (Fisher & Tronto, 1990, 40).

*Nos parece interesante subrayar que, en su definición, los autores trascienden el nivel de las relaciones interpersonales para situar el cuidado como categoría que se aplica a la vida social, una aportación que se vincula de manera casi inmediata a la esencia del aprendizaje-servicio, como práctica de cuidado orientada al bien común.*

Nos parece interesante subrayar que, en su definición, los autores trascienden el nivel de las relaciones interpersonales para situar el cuidado como categoría que se aplica a la vida social, una aportación que se vincula de manera casi inmediata a la esencia del aprendizaje-servicio, como práctica de cuidado orientada al bien común. En

este mismo sentido Josep Maria Puig define el cuidado como *“una cualidad de valor de las relaciones interpersonales, pero no solo de las relaciones, sino que también es una característica que impregna las instituciones, las prácticas y, en definitiva, la misma idea de ciudadanía. El cuidado sobrepasa en mucho lo personal y se convierte en una categoría para entender el conjunto de la vida social”*. (Puig, 2021, p.69)

En relación al proceso del cuidado, Fisher y Tronto proponen cuatro fases.



- ▶ Primera. El interés por una situación concreta. Identificar una necesidad es imprescindible para iniciar un proceso de cuidado.
- ▶ Segunda. Alguien, o alguna entidad, se encarga y asume la responsabilidad de cubrir la necesidad detectada.
- ▶ Tercera. La realización de un trabajo real de cuidado, dirigido a modificar la situación inicial.
- ▶ Cuarta. La persona que recibe el cuidado, responde. (Una fase a la que sus autores se refieren como “fase de recepción del cuidado”).

Posteriormente, Tronto incorpora una quinta fase en la que destaca que, mientras se realiza el cuidado, las personas receptoras confían en que este permanezca, cuentan con él y dan por hecho que no va a fallar.

Sorprende, o quizás no, la enorme coincidencia entre las fases propuestas por los autores y las fases que marcan el desarrollo de una actividad de aprendizaje-servicio, (detectar necesidades, establecer relaciones de partenariat, adquirir conocimientos, realizar el servicio, celebrar y evaluar la actividad). Una evidencia más de la significatividad que el valor del cuidado tiene en el aprendizaje-servicio.

Por último, vamos a presentar brevemente la aportación que, desde el ámbito de la educación moral, realiza Nel Noddings. La autora plantea la ética del cuidado como alternativa a la educación del carácter y la define en función de su índole fundamentalmente relacional. Sus estudios se orientan más a favorecer el crecimiento de las relaciones en los centros educativos que al análisis sobre quien da y quien recibe cuidados (aspecto central en otras propuestas, entre ellas la de Tronto).

Menos preocupada por el cuidado como virtud de las personas o de las instituciones, la autora prioriza la relación de cuidado. Entiende que son las relaciones que los docentes establecen con el alumnado, las que influyen de manera decisiva en el desarrollo moral de estos últimos. “Lo bueno que yo pueda llegar a ser dependerá en parte de cómo me trates” (Noddings, 2009, p.21) afirma enfatizando así la importancia del trato amable y cordial en la intervención educativa.

Muy sensible a la naturaleza y la singularidad de cada contexto, la autora reivindica con firmeza la creación de condiciones en las aulas que predispongan al alumnado hacia el bien, y que fomenten la sensibilidad moral. Si una condición es la relación amable y respetuosa del adulto hacia los jóvenes, otra es el diseño e implementación de prácticas que les inviten a entrenar valores.

En tanto que la sensibilidad moral es una virtud sin la cual no pueden establecerse relaciones de cuidado, Noddings plantea la conveniencia de generar prácticas específicas para acercar a los estudiantes a las necesidades reales de la vida, entendiendo que este contacto con la fragilidad despertará en su interior sentimientos de responsabilidad y cuidado hacia los demás. En concreto, cita de manera explícita el servicio comunitario como una oportunidad de fomentar en los chicos y chicas prácticas de cuidado y relaciones de responsabilidad hacia los demás.

La aportación de Noddings nos alerta de la importancia de crear condiciones que brinden oportunidades de cuidado, un aspecto a tener en cuenta también en las aulas universitarias, en las que el excesivo número de estudiantes y planes de estudio poco flexibles no lo facilitan.

## Para acabar

Acabamos con la esperanza de haber aportado nuestro grano de arena a visibilizar la vinculación de la fraternidad y el cuidado con la esencia y la filosofía del aprendizaje-servicio; una práctica atenta a las relaciones, comprometida con los problemas de la vida real, sensible a la singularidad de cada contexto y reivindicativa ante la injusticia y la desigualdad.

Empezamos el capítulo refiriéndonos al sufrimiento generado por la pandemia y lo cerramos recogiendo la reflexión de Daniel Innerarity sobre la misma: *“la paradoja de que un riesgo que, inicialmente nos igualaba a todos, haya revelado al mismo tiempo lo desiguales que somos”* (Innerarity, 2020, p.25).

*Si en adelante, somos capaces de situar la fraternidad y el cuidado en el centro de la educación, de las políticas, de las relaciones cotidianas y también de nuestras universidades, la siguiente pandemia, la siguiente crisis –económica, social, sanitaria o medioambiental– que afecte a la humanidad quizás nos encuentre mejor preparados y en situación de mayor igualdad.*

Nos gusta pensar que si, en adelante, somos capaces de situar la fraternidad y el cuidado en el centro de la educación, de las políticas, de las relaciones cotidianas y también de nuestras universidades, la siguiente pandemia, la siguiente crisis –económica, social, sanitaria o medioambiental– que afecte a la humanidad quizás nos encuentre mejor preparados y en

situación de mayor igualdad. Quizás entonces podamos constatar lo que hoy todavía es

un reto, que “las *diferencias de color, religión, capacidades, lugar de nacimiento, lugar de residencia y tantas otras no se utilizan para justificar los privilegios de unos sobre los derechos de otros*”. (Francisco, 2020, FT, 118)

## Bibliografía

FT Papa Francisco (2020) Carta Encíclica Fratelli Tutti sobre la Fraternidad y la amistad social. Ciudad del Vaticano. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html)

Baggio, A.M. (2007). Seminario “Libertad, igualdad, ¿fraternidad?” en Revista de Ciencia política 27 (1) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X20070002000007>

Caillé, A. (2014). Anti-utilitarisme et paradigme du don. Pour quoi? París: Le Bord de L'eau éditions.

Cyrulnik, B. (2009). Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida. Barcelona: Gedisa

Domènech, A. (2004). El eclipse de la fraternidad. Una revisión republicana de la tradición socialista. Barcelona: Crítica.

Esparza, M., Morín, V. & Rubio, L. (2018) La incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad: la experiencia de la Universidad de Barcelona in RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio 6, 97-114. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.6.10>

Fisher, B. & Tronto, JC. (1990). Toward a feminist Theory of Caring. In Abel, E., & Nelson, M. (Eds.), Circles of Care (pp. 35-62). Albany: SUNY Press.

Fronzizi, R. (1992). ¿Qué son los valores? México: Fondo de Cultura Económica.

Furco, A. (2002). Is service-Learning really better than community service? In A. Furco & S. H. Billing (Eds.), Service-Learning. The essence of the Pedagogy (pp. 23-50). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino. México: Fondo de Cultura Económica.

Godbout, J. (1997). El espíritu del don. Madrid: s. XXI

Innerarity, D. (2020). Pandemocracia. Una filosofía de la crisis del coronavirus. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- Martín, X., Bär, B., Gijón, M., Puig, J.M., & Rubio, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad. Revista de Educación*, 16 (1) <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Martínez (ed.)(2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mauss (2009). *Ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Katz.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2008). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro
- Puig, J.M. (coord.) (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M. (coord.) (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* Barcelona: Graó.
- Puig, J.M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Barcelona: Graó.
- Puyol, A. (2017). *El derecho a la fraternidad*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Rendueles, C. (2020) *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Barcelona: Planeta
- Ryle, G. (1982) ¿Puede enseñarse la virtud? In Dearden, R.F., Hirst, P.H. & Peters, R.S. (Eds.) *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico* (pp. 402-421). Madrid: Narcea.
- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. (2018) *El compromiso social en el currículum de la Educación Superior*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz Editores.
- Tronto, J. (1987). Más allá de la diferencia de género. *Hacia una teoría del cuidado*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 12, versión traducida y recuperada de [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/cedehu/material/\(13\)%20Texto%20Joan%20Tronto.pdf](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/cedehu/material/(13)%20Texto%20Joan%20Tronto.pdf)
- Tronto, J.C. (2017) "There is an alternative: homines curans and the limits of neoliberalism". *International Journal of Care and Caring*, 1 (1), 27-43.



En adhesión al Pacto Educativo Global

*Uniservitate* es un programa global para la promoción del aprendizaje-servicio en la Educación Superior Católica. Tiene como objetivo generar un cambio sistémico en las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES), a través de la institucionalización del aprendizaje-servicio solidario (AYSS) como herramienta para lograr su misión de una educación integral y formadora de agentes de cambio comprometidos con su comunidad.

**“No vamos a cambiar el mundo  
si no cambiamos la educación”**

*Papa Francisco*

### **3** Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el Aprendizaje-servicio

Un tema de investigación, que está atrayendo de modo creciente la atención del mundo académico, es la vinculación de la pedagogía con la espiritualidad, entendida en su sentido más amplio. Este será el foco del volumen que hoy presentamos a los lectores.

El objetivo es brindar, tanto para las Instituciones Católicas de Educación Superior como para las universidades en general, un espacio de reflexión en su itinerario de discernimiento acerca de su identidad y misión específica.

En el presente libro, el tercero de la colección de Uniservitate se exploran estos temas, reuniendo investigaciones y experiencias de alcance internacional, procedentes tanto del mundo universitario católico como también de otros credos y convicciones no religiosas, que profundizan el aprendizaje-servicio desde la ética del cuidado y de la fraternidad.

*Uniservitate* es una iniciativa de Porticus, con la coordinación general del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

<https://www.uniservitate.org>



CLAYSS



PORTICUS

ISBN 978-987-4487-28-5



9 789874 448728 5

Publicado en junio de 2022  
ISBN 978-987-4487-28-5