

Aprendizaje servicio en la educación superior: desde la participación individual a la participación institucionalizada

Marcela Romero-Jeldres

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Ramón Ramos

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Cristina Castillo

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Daniel Perez

Estudios y Consultorías FOCUS, Chile

Nieves Hernández

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad de Santiago de Chile, Chile

Resumen

El presente texto da cuenta de la trayectoria vivida por un grupo de académicos que fueron encontrándose en distintos espacios universitarios, para implementar en sus cátedras la metodología activo-participativa denominada aprendizaje servicio. Mientras ello acontecía las universidades chilenas eran invitadas a instalar procesos relacionados con la responsabilidad social universitaria, impulsada por el Proyecto Universidad Construye País. Este correlato da cuenta de las acciones vividas en tanto los espacios universitarios fueron generando condiciones para apoyar la promoción del conocimiento con sello social y ético, pasando del trabajo académico aislado a uno colectivo que demanda institucionalización.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, educación superior, responsabilidad social universitaria.

Fecha de recepción: 20/VIII/2017

Fecha de aceptación: 22/III/2018

Service learning in higher education: from individual participation to institutional participation

Abstract

The text gives an account of the trajectory experienced by a group of academics who were meeting in different university spaces, to implement in their chairs the active-participatory methodology called service learning. While this was happening the Chilean universities were invited to install processes related to university social responsibility, driven by the Universidad Construye País Project. The text gives an account of the actions experienced while the university spaces were generating conditions to support the promotion of knowledge with a social and ethical stamp, going from isolated academic work to a collective one that demands institutionalization.

Keywords

Service learning, higher education, university social responsibility.

1.El punto de partida

Aunque sea obvio plantearlo se hace preciso señalar que, en sus orígenes, las experiencias que se reseñarán no tenían ni podían tener como horizonte desembocar en lo que hoy es denominado aprendizaje servicio por las universidades sensibles al tema. El elemento detonador de la acción social que motiva este correlato fue la observación de la realidad de un país afectado por las secuelas de la dictadura, que entre otros severos impactos de fracturación del tejido social generó fuertes problemáticas de convivencia (desigualdad en el trato; desconfianza total de todos con todos y con todo, extrema pobreza y extrema riqueza, indolencia y negación por parte de los que tenían más por sobre y respecto de los que tenían menos), sumado a la privatización de la educación superior y la comercialización de los servicios educativos, de salud y previsionales, entre los más relevantes.

Para un grupo de académicos tales observaciones derivaron en la necesidad de analizar en qué efectos tenía este tipo de estímulos en la formación del profesional que había nacido y vivido inmerso en estos anti-valores. No solo no se querían respaldar, mantener ni menos aún fomentar tales comportamientos, sino que estos grupos académicos pensaban e intentaban entregar una visión valórica distinta, a partir de la potencialidad que representa la educación superior como eje aglutinador de las acciones que otorgan las condiciones necesarias para vivir de manera sostenible, con valores que

complementan a los profesionales, como ciudadanos, responsables de sí mismos y del entorno.

Así, la educación superior se convertía en la herramienta de trabajo central para quienes integraban el mundo de los académicos universitarios, que veían en ella la fuerza para ayudar a cambiar el perfil de egreso de los profesionales de educación superior, dotándoles de otras preocupaciones, distintas al necesario -pero no exclusivo- objetivo de tener un buen pasar en lo económico. Era necesario hacer algo que permitiese introducir en el futuro profesional una inquietud o sentido social, que le llevara a caminar hacia la transformación de un país más digno, inclusivo, equitativo y cohesionado, en contraposición al sentido individualista imperante en aquella época. Esto se tornaba vital de hacer desde dentro de la docencia, no sumada como algo adicional o paralelo a ella.

La aspiración de muchos académicos derivó en la búsqueda y detección de marcos teóricos, encontrándose varios en pleno desarrollo, aunque en otras realidades internacionales. Así era posible referirse al *Documento de política para el cambio y desarrollo en la Educación Superior* elaborado por UNESCO (1995), a la Conferencia Regional sobre Educación Superior, celebrada en La Habana en 1996, (UNESCO, 1996) que señala los lineamientos esperados por las sociedades respecto de la educación superior. Todas estas ideas y acciones que nutren posteriormente a la Conferencia Mundial de Educación Superior en el siglo XXI, convocada por

UNESCO (1998) y donde se considera el conocimiento como un bien social.

En paralelo a lo anterior, el fenómeno de la globalización avanzaba, junto con la irrupción de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Aunque solo al alcance de unos pocos, en ese momento este instrumental fue permitiendo acceder, cada vez más, a otras realidades y al mismo tiempo reforzar la función social de las universidades como espacios garantizadores de la calidad, pertinencia, equidad, gestión y financiamiento, cooperación internacional y TIC (UNESCO, 1998). Ello, sumado a los contactos de intercambio académico con profesores de universidades extranjeras, propiciadas por convenios institucionales, respaldó el atrevimiento de enfocarse hacia nuevas formas de enseñar para obtener otro tipo de aprendizaje, buscando encarnar el informe Delors, que comenzó a posicionar el desarrollo del sistema educativo, situándolo hacia el desarrollo humano sostenible, para favorecer el entendimiento entre los pueblos y la renovación de la democracia. (UNESCO, 1996).

Así, asistimos al decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible, 2005-2014, marcado por la importancia de levantar una propuesta colectiva, plural, no ideológica, no empresarial, multisectorial, a la cual todos puedan pertenecer, participar, sumar esfuerzos e ideas que posibiliten una sociedad sostenible. Vallaeys (2008) visibiliza la acción y inacción de este movimiento planetario y propone una conceptualización de

responsabilidad social universitaria (RSU) concebida en términos de la gestión de lo social, que invita a practicar una nueva filosofía de gestión de las organizaciones, situando la palabra *gestión* en una propuesta de organización que posibilite el trabajar y convivir colectivamente, con grandes reglas y pequeños hábitos, de modo de hacer viables las acciones, perennes las instituciones y habitable el mundo que vivimos.

Por otra parte, todos los espacios educativos se ven desafiados en el marco de una sociedad del conocimiento, haciendo deseable el desarrollo de una pedagogía innovadora, que no solo capture la atención de los jóvenes profesionales en formación, sino que además produzca aprendizajes efectivos en temas trascendentales y transversales a cualquier profesional. En este escenario Kawabata (2009), señala que la conceptualización de RSU fue promovida en el II Diálogo Global sobre la Responsabilidad Social Universitaria en 2005, generando para esos días un marco de actuación, que posiciona la RSU como un nuevo contrato social entre universidad y sociedad sostenible.

Este movimiento insiste en promover la reflexión integral y analítica de cada universidad sobre la manera en que responden a las necesidades de su sociedad a través de su misión universitaria. En otras palabras, la RSU ayuda a las universidades a reconectarse con el contexto social y a reencontrar su identidad, fomentando la innovación y la adecuación curricular a las necesidades de la región. No

obstante, abordar la problemática de la sostenibilidad obligaba a transitar de la instrumentalización y simplificación de los procesos del hacer hacia otros que relevasen la reflexión del hacer, donde el sujeto, la ética y la política debían de dialogar dentro de un espacio social complejo.

En este sentido, la definición de RSU acuñada por Vallaeyes se fue enmarcando dentro del principio de la ecología de la acción de Edgar Morin (2006) y su pensamiento complejo.

Chile no estuvo ajeno a este movimiento. Desde 1998, a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECESUP) enfrenta el tema del potenciamiento de la educación superior en diversos ámbitos de mejoramiento. En la línea de RSU se destacan redes de universidades que intencionan la formación de universitarios en temáticas valóricas y actitudinales, hacia la responsabilidad social.

Si bien otras universidades generan programas, seminarios y cátedras asociados a la RSU, un referente en esta materia desde el año 2001 al 2008 es el Proyecto Universidad: Construye País (UCP), liderado por la Corporación Participa y Fundación AVINA. Este proyecto buscó difundir el concepto y la praxis de la RSU, situado desde el diagnóstico de las universidades chilenas, las cuales no tenían incorporadas en sus misiones las temáticas de pobreza, desintegración social, capital social o desarrollo sustentable como problemáticas de las cuales preocuparse dentro del quehacer universitario ni en las áreas de la

docencia, investigación, y extensión. (Proyecto Universidad Construye País, 2006).

De este modo, se parte con 11 universidades en un principio: Católica de Chile, Alberto Hurtado, Federico Santa María, de Valparaíso, Playa Ancha, Católica de Valparaíso, de Concepción, del Biobío, La Frontera y Católica de Temuco. Posteriormente, se unen la Universidad de Santiago de Chile y la Universidad Austral, y en el año 2006 se incorpora la Universidad de La Serena. El proyecto UCP (2006) definió acciones para sensibilizar respecto de la responsabilidad social a los actores del sistema universitario chileno, incorporar valores de responsabilidad a un proyecto país e instalar institucionalmente a la responsabilidad social universitaria en las universidades participantes.

Lo anterior implicó que la Global University Network for Innovation haya considerado al proyecto UCP como un aporte investigativo y social, que deja un modelo conceptual asociado con los principios y valores de la vida universitaria relacionados con la vida en sociedad.

Una vez que la idea del proyecto es instalada en las universidades, el equipo coordinador del proyecyo UCP se dotó de una estructura académica, con un líder nombrado por la autoridad superior, vinculando, difundiendo y apoyando actividades de responsabilidad social de modo de hacerlas visibles entre académicos, estudiantes y administrativos. Los destinatarios indirectos (estudiantes universitarios de otros ámbitos del

quehacer nacional, empresarios, políticos, técnicos relacionados con la educación, ONGs, entre otros) comenzaron a tomar contacto con los proyectos que cada universidad comenzó a liderar.

En consecuencia, muchos académicos, que en solitario trabajaban uniendo lo social con lo universitario, se aglutinan al amparo de los grupos de RSU y poco a poco se van haciendo visibles al compartir las experiencias de traer a las aulas universitarias los problemas existentes en la sociedad, para buscar soluciones colectivas, desde las propias cátedras, fomentando entre los estudiantes universitarios respuestas éticas con soluciones *de verdad*, desarrolladas colectivamente, al tiempo que se iban dejando capacidades instaladas en los receptores de la solución. Así, este camino individual de los docentes es compartido en este relato.

2. El desembarco del aprendizaje servicio como metodología activa participativa

En una sociedad marcada por las exclusiones y las desigualdades, Romero Jeldres (2010) señala que es muy posible que se naturalice el ignorar al otro, o bien que se generen acciones y medios donde la sujetualidad esté ausente, de modo tal que se consoliden los modelos excluyentes, caracterizados por poseer una desmejorada calidad educativa, dificultades para acceder al saber, educación y mercado de trabajo discriminatorio, relaciones sociales que contravienen los derechos humanos básicos, mecanismos productivos que vulneran el interés colectivo, junto con

un estado ausente ante las demandas de la sociedad civil. Lo anterior, según Gentili (2011) levanta impetraciones sociales por mayor bienestar, al sentir que la modernidad los ha desaforado. Entonces, será mera cuestión de tiempo para que esas voces se levanten en las calles.

Así lo anterior, reclama de la urgencia por la invención de las universidades para irrumpir desde su esfera de influencia y sumarse a los requerimientos que demandan la sociedad civil, encarnando el concepto de RSU como exigencia ética y como medio idóneo para la superación de las deprimidas condiciones de los pueblos. En ese escenario, resultaba necesario hacer frente al quehacer universitario que no estaba preparado para instalar los problemas de país en las cátedras, y lo que es peor, según Carrizo (2004) los obstáculos relacionados con los paradigmas de conocimientos imperantes, las brechas con las culturas universitarias y los saberes populares se van contraponiendo con las nuevas identidades profesionales, las formas de enseñar y las propias estructuras universitarias.

Entretanto, dentro del cotidiano de la vida universitaria, nadie se oponía a instalar la estructura que planteaba UCP, pero los formadores participantes y comprometidos sabían que no bastaba con tener una organización que caminara hacia la institucionalización de la RSU, se hacía necesario un modo de actuar nuevo que desafiara la tradicional cátedra universitaria y aunque no todos sabían cómo se encarna el cambio, otros no estaban dispuestos a realizarlo. En ese

escenario, desembarca en algunas universidades chilenas la metodología de aprendizaje servicio como un medio para encarnar la RSU, capturar la atención de los jóvenes profesionales en formación, al mismo tiempo que se producen aprendizajes efectivos en temas que transversalizan las necesidades de la sociedad civil. (Romero Jeldres, 2011).

La instalación de esta metodología recoge la experiencia de las universidades norteamericanas, combinando objetivos de servicio y de aprendizaje, como una manera de unir las experiencias de servicio a la sociedad con la importante reflexión sobre el hacer. No obstante, al tratar de situarse con autonomía, cuando las universidades no tienen la estructura que facilita esta instalación, las definiciones tienden a confundirse con voluntariado. Según Furco (2011), en las universidades donde entronizaba la metodología, ésta se va empleando para definir una amplia gama de intentos de educación experiencial, desde los proyectos de voluntariado y servicio comunitario hasta los estudios de campo y los programas de prácticas.

De este modo, el autor conmina e invita a distinguir el aprendizaje servicio de otros enfoques de la educación experiencial por su intención de beneficiar de igual forma al que presta y al que recibe el servicio y de asegurar también de que esté igualmente centrado en el servicio que se presta, como en el aprendizaje que tiene lugar. (Furco, 2011). Bajo este enfoque, los programas de aprendizaje servicio debían situarse en un contexto académico y ser diseñados de tal forma

que se pudiese garantizar tanto el aprendizaje como el servicio.

Así se partió, usando las orientaciones de Andrew Furco, en conjunto con la propuesta del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) dirigido por Nieves Tapia. La primera experiencia la realizó el Ministerio de Educación chileno, el año 2003, desde el nivel escolar con una propuesta a través del Proyecto Liceo Para Todos, impulsado por medio del Premio Escuela solidaria, y realizada en conjunto con la Comisión Bicentenario. A fines del 2004 en la Pontificia Universidad Católica de Chile se crea la primera dirección de aprendizaje servicio liderada por Sebastián Zulueta y Francisca Reutter.

Parte de los integrantes de este correlato, se iniciaron allí, tres años antes, explorando la posibilidad de esta instalación, antes de migrar de una universidad a otra. La estrategia era juntarse siempre en el horario de almuerzo a compartir una comida rápida y una bebida de lata, invitada generalmente por la dirección. La primera visita era para conocer la propuesta y animarse a vivirla. Las siguientes para dar cuenta del proceso, de las necesidades y muchas veces de las frustraciones que surgían al intentar articular la propuesta desde la malla, con el grupo curso y las necesidades de los socios comunitarios. Los primeros intentos no fueron fáciles. Por suerte, siempre estaba esta especie de rueda de almuerzo comunitario, que poco a poco, fue dando paso a las primeras comunidades académicas para instalar el aprendizaje y servicio en la formación universitaria.

En esa época, el liderazgo de Sebastián Zulueta allanó el camino, instalando en el grupo de académicos la firme convicción de que el primer paso del aprendizaje servicio era la formación académica. De ese modo, las reuniones colocaron las cátedras y los estudiantes al centro, situándolas como el espacio de reflexión en torno a los distintos desafíos. Así los lineamientos transitaban desde leer y reconocer la misión y la visión de la universidad, visionar recursos motivacionales para la incorporación de recursos tecnológicos en el aula, componer una estructura didáctica que fuese dialogante con los objetivos deseables de alcanzar, que cambiara la estructura evaluativa tradicional, por otra más auténtica que relevaba las problemáticas abordadas y su solución.

Muchas veces la experiencia de los docentes de este correlato logró ser pioneros, tanto en la Facultad de Educación -con el curso de Didáctica de la Educación Tecnológica- como en otras universidades. Ahora bien, ser pioneros, no significa una docencia fácil. La estrategia de trabajo programada, las tareas a desarrollar y los criterios de evaluación con aprendizaje servicio obligó a repensar la construcción de la didáctica de la educación tecnológica en contextos de realidad de este equipo. Es emblemático recordar de esta experiencia que su primer socio comunitario se generó en un espacio de estudiantes escolares en situación de trastornos de visión y la instalación de la cátedra en ese contexto implicó críticas y denuncias a las autoridades directivas por parte de algunos

estudiantes, por tener que ir a terreno en un espacio que profesionalmente parecía no corresponderles.

Al mismo tiempo que no era fácil enseñar a alfabetizar con y desde la tecnología para el trabajo con estudiantes ciegos, tampoco se hacía fácil hacer entender a los propios estudiantes de pedagogía que para ellos era una auténtica oportunidad aprender desde salas inclusivas, ni menos hacerlos vivenciar la modificación de la estrategia metodológica del programa, ahora con aprendizaje servicio. La estructura organizacional de la facultad tampoco estaba preparada, ni para reconocer el aumento del trabajo en la carga académica, ni para legitimar la labor de innovación que se hacía dentro de la facultad. Lo que sí estaba claro era que el porcentaje de la evaluación docente de ese semestre se vio disminuida en satisfacción y quedaba la oportunidad de seguir o volver al comienzo.

Con estos lamentos en las ruedas de almuerzo comunitario, se logró que, a fines del 2004, Francisca Reutter (coordinadora de Desarrollo de Aprendizaje Servicio UC) instalara un plan de acompañamiento para cada docente, cuyo apoyo inestimable permitió llegar al socio comunitario y también a los propios estudiantes y los directivos de las facultades. Ello fue un nuevo soporte para reflexionar sobre la praxis e ingresar a espacios reales de enseñanza, donde la problemática genuina se presentaba en el contexto educativo, en una sala, con un profesor, con un grupo de estudiantes. El apoyo permitió desde la docencia tener tiempo para iniciar introductoriamente

la metodología, en los cursos comprometidos, unificar la tarea docente con los pasos existentes de la metodología y crear un marco de estrategias relevado desde la práctica y actualizada con la experiencia de la comunidad de académicos.

A este apoyo se sumó desde el Centro de Desarrollo Docente la formación de los ayudantes de los cursos para atender el proceso de manera eficiente, y luego formalizar los procedimientos de la metodología, durante o al final del proceso formativo semestral. Así docente y ayudante recorrieron un camino entre los años 2006 al 2010, transitando desde la necesidad real de la didáctica en contextos inclusivos hacia el apoyo de la labor docente en terreno, muchas veces desgastada con los cambios curriculares y debido también a la presión externa de los resultados, implementando unidades didácticas diseñadas para el contexto real cuando la propia asignatura desde el curriculum nacional también se iba olvidando.

Esta forma de hacer docencia poco a poco quedó fijada en el programa de curso y grabada en la piel, enfocando la actividad de aprendizaje servicio como un espacio académico profesionalizante, sin necesariamente ser una práctica formal o de cierre de proceso formativo. Por el contrario, ponía a nuestros estudiantes enfrentados a una experiencia que les otorgaba herramientas para el campo laboral, haciéndola vinculante con las prácticas profesionales y su futuro desempeño docente. Hoy muchos y muchas profesionales titulados, formados en la UC durante ese periodo,

tienen la experiencia de haber vivenciado el proceso de reflexión y ética formativa, junto con unidades didácticas digitales de tecnología que desde 2003 modelaron aprendizajes con métodos activo participativos como es el que caracteriza el aprendizaje servicio.

Ahora bien, desde el ángulo de Daniel Pérez, quien fue uno de los primeros ayudantes de aprendizaje servicio para luego asumir la cátedra como instructor adjunto desde 2008, la experiencia formativa en el primer año de implementación de un curso trajo consigo la posibilidad de potenciar la motivación por continuar la práctica aprendida y los efectos positivos de hacer los trabajos para un ramo terminal de la formación inicial docente, sumado a las oportunidades para realizar intervenciones e investigaciones ciudadanas en la universidad, apreciando críticamente las relaciones entre ciencia, tecnología y Sociedad. Permeando desde la propuesta de LaCueva (2006), el contexto socio-histórico que envuelve a los profesores en formación, al tiempo que se constituyen de modo más conscientes, responsables y socialmente pertinentes.

Indudablemente, al comienzo, a todos los estudiantes siempre les significa una sobrecarga de tiempo y de trabajo tener un curso con aprendizaje servicio, pero cuando se dan los espacios con un socio comunitario que retroalimenta y retribuye el trabajo realizado, los estudiantes se ven beneficiados con el mérito del esfuerzo empeñado. Por su parte, si bien los socios comunitarios, tuvieron variaciones algunos semestres

según la disponibilidad de colegio en que intervenían los estudiantes, a todos ellos se llegó con una pauta que fue estructurada desde los inicios del curso, con la implementación de la metodología, herramienta que permitía identificar el perfil del socio comunitario y sus dificultades. Todo ello se sumaba y perfilaba en las herramientas del programa, convirtiéndose en una carta-propuesta de compromisos mutuos entre estudiantes y socios comunitarios, que siempre fortalecía el programa.

Retroalimentados los cursos al cierre del semestre, siempre se hacía favorable leer la significatividad de la metodología aplicada en el curso. Cuando los estudiantes asumían el rol de presentar sus infografías o de presentar sus implementaciones, le daban a cada compañero la oportunidad de retroalimentarse, configurando así un espacio virtuoso de intercambio didáctico. El rol de implementadores de soluciones reales daba el rol de actor involucrado a cada estudiante, con su capacidad resolutoria, que vencía los propios prejuicios de profesor en formación para cruzar al frente y fortalecer su vocación. Así, utilizando una evaluación auténtica, asistíamos a la plena conexión entre la actividad de servicio y las habilidades profesionales que se generan o se potencian, aprendiendo desde el compromiso con el otro, a democratizar el aula y los roles. Por otra parte, se tenía presente la posibilidad de contar con una unidad universitaria que iba respaldando y apoyando esta metodología.

Conforme los cambios, estas secciones

de cátedra comenzaron a agonizar, ya que dentro del curriculum nacional también surgía una merma y, por tanto, en todas las mallas de las facultades de educación en Chile. Ello implicó que se dejó de dictar en la Facultad de Educación el 2012. De esta manera este correlato se comienza a escribir desde el punto de partida en que emigran los académicos a otras universidades ya comprometidas con la metodología y así lo hacen, unos primeros el 2009 y otros después el 2012. Esto no es síntoma de nada, solo es el modo en que generalmente los profesores universitarios, que no son de planta en las universidades, van rotándose por las instituciones, públicas o privadas, llevándose sus aprendizajes, y también las instalaciones que brindan las universidades para fortalecer la docencia. Esta característica igualmente practicada en otras universidades latinoamericanas ha sido constatada por CLAYSS y la Red Nacional de Aprendizaje y Servicio de Chile permitiendo a los académicos que desarrollan este enfoque pertenecer a las redes, de mutuo propio o como parte de las organizaciones que han institucionalizado aprendizaje servicio, como mecanismo no excluyente de participación.

En ese tiempo los docentes que trabajaban la metodología no eran muchos y por tanto fue muy fácil aglutinarse. Durante el año 2009, Edmundo Leiva -Director de Responsabilidad Social en la Universidad de Santiago de Chile- invita a la comunidad universitaria a conocer la metodología de aprendizaje

servicio en el marco de un proyecto de innovación docente de su dirección, financiado por la vicerrectoría académica. Para los que se integraban a dicha universidad, la convocatoria fue un verdadero oasis para iniciar el camino en un nuevo espacio universitario. Así junto a un equipo de académicos con mucho entusiasmo, comenzó la primera comunidad en mayo de 2009.

El primer equipo de trabajo fue compuesto por Rodolfo Jiménez y Carlos Muñoz (Arquitectura), Carmen Bravo, Daniela Maturana y Marcela Romero (Educación), Cristina Castillo, Andrés Callejas y Ramón Ramos (Contabilidad y Auditoría), Edmundo Leiva, Nieves Hernández y Silvana Vega (Ingeniería). Edmundo Leiva partió a un sabático y esta comunidad de aprendizaje se fue organizando y autorregulando con la colaboración de todos y la coordinación de Marcela Romero, que -compartiendo sus experiencias previas- permitió iniciar el trabajo de capacitación, reuniéndose en diferentes facultades todas las semanas, almorzando juntos y ayudándose con autocapacitación en la metodología. Este pequeño empuje sirvió para afianzar un equipo comprometido con la metodología, mientras se generaba una institucionalidad.

Durante agosto de 2009 se presentó la oportunidad de participar como Zonal Centro Sur apoyando a la Universidad Austral de Valdivia en el lanzamiento del proyecto Fortalecimiento del Capital Social entre la Universidad y la Comunidad -Aprendiendo Juntos-. Ello fue muy adecuado para asentar las

bases del fortalecimiento de equipo, por cuanto se realizó una organización que permitiera salvar el compromiso y al mismo tiempo abrir el espacio para capacitar a todos los académicos de la universidad. Los integrantes de este equipo fueron asumiendo roles en la coordinación del Programa Aprendizaje Servicio junto con participar como miembros designados por la rectoría en la Unidad de RSU.

El trabajo autorregulado dio frutos y en mayo de 2010 se recibieron a 155 académicos de distintas universidades del centro y sur de Chile y más de 70 socios comunitarios que se capacitaron durante dos días en las jornadas *Aprendizaje y servicio para equipos docentes y socios comunitarios* organizadas en conjunto con la Universidad Austral de Chile (UACH) y la Universidad de Santiago de Chile (USACH), cuya organización fue liderada por Zita Muñoz (UACH) y Marcela Romero (USACH). En esa oportunidad el licenciado Enrique Ochoa, del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) impartió la masiva capacitación.

Este encuentro bien puede considerarse un primer hito formativo para posicionar la metodología de aprendizaje servicio en conjunto con la responsabilidad social en la educación superior a nivel universitario. Hoy muchos de los equipos permanentes de distintas universidades públicas y privadas de Chile se constituyeron como tales, posterior a esta capacitación certificada. Para la USACH también significó un nuevo motor para fortalecer los equipos, sumando de

manera permanente a los profesores Santiago Peredo y Ricardo Armijo quienes estaban asociados a los equipos de RSU y a los reportes de sostenibilidad de la universidad liderados desde un comienzo por Edmundo Leiva. Se inició la capacitación formal apoyada por el Programa Iberoamericano de Formación de Formadores en Responsabilidad Social Empresarial, impartido a distancia por la Universidad de Buenos Aires, con el respaldo del PNUD.

Cada miembro del equipo tenía experiencias de trabajos previos, pero pese a la mayor cohesión y esfuerzo de implementación de la metodología, nuevamente afloró la sensación de falta de apoyo de las políticas institucionales que dotaran a los docentes y sus cursos de reconocimiento por el aumento de la carga académica y la legitimación al interior de las distintas facultades y departamentos. Ello porque el trabajo desde lo público implicó una masividad por parte de los estudiantes por estar en contacto con las problemáticas de país, y las implementaciones conllevaron salidas a terreno que demandaban recursos y medidas administrativas no programadas, planificaciones adicionales no contempladas y que demandaban una política de apoyo a docentes para que fomentasen el desarrollo del aprendizaje servicio en cada curso.

Así, se siguieron implementando cursos en esta idea, junto con cumplir con la investigación, la docencia y la extensión. Este equipo, entre 2009 y 2013, no solo generó capacitaciones con autonomía, sino que instaló en los estudiantes que vivieron la experiencia

el trabajo con el otro, obligando a definir que los proyectos que se generan al aplicar aprendizaje servicio implicaran un servicio solidario protagonizado por los estudiantes; destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad; planificado, en lo posible institucionalmente, pero integrado totalmente a un programa de estudio, de modo que siempre la estrategia docente estuviese en función del aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad.

Conforme se fueron dando las reuniones-almuerzos de la comunidad de aprendizaje servicio se pudo ir dando forma a una secuencia de pasos en base a la experiencia que se tuvo en terreno. Poco a poco se fue convirtiendo en el siguiente trayecto:

- Presentación de la metodología a los estudiantes y decisión de ellos de aceptarla, en caso contrario se mantenía la metodología sugerida en el programa.
- Cuando era positiva la respuesta, cada profesor realizaba reuniones previas con el socio comunitario y visitas con el grupo curso o del socio comunitario a la universidad.
- Se redactaba y se firmaba un protocolo de acuerdo entre los estudiantes, el socio comunitario y el profesor del curso.
- Ejecución de los proyectos y evaluación por parte de todos los actores participantes. Se realizaba una evaluación auténtica, de modo que todos los actores, pudieran evaluar el trabajo realizado. El socio comunitario podía asignar nota hasta un 50% de ponderación

de la nota total de la unidad respectiva.

- Cierre de los proyectos con el reconocimiento para con los participantes.

Así, con solo el empeño docente, fue posible realizar intervenciones directas relacionadas con las áreas de Arquitectura, Educación, Contabilidad y Auditoría, Ingeniería en informática, Ingeniería Química e Ingeniería Eléctrica y Medicina. De esos trabajos es posible destacar el de los estudiantes de Arquitectura con la Municipalidad de Peralillo en la realización de maquetas para la reconstrucción de la zona afectada por el terremoto de 2011. Se logró también valorar la instalación de una microcentral hidroeléctrica para generar energía eléctrica, en Cochamó, una zona rural de Puerto Montt, iniciativa que contó con el financiamiento del Fondo de Desarrollo Institucional del Programa de Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria y apoyado por la Universidad de Santiago de Chile.

Con menor difusión, pero igualmente valiosos, se desarrollaron en la Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda sistemas informáticos para el manejo eficiente del municipio. Mientras que en el Centro Comunitario El Umbral, en Maipú, se alfabetizó digitalmente a vecinas en el marco del curso Fundamentos de la Informática. En los cursos de Proyectos de Innovación Docente se elaboró material didáctico orientado a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas de la Fundación Súmate, junto con la creación de los Proyectos PAS, en el marco de las prácticas tempranas, para

profesores de Educación General Básica. Dentro de los electivos de Emprendimiento y Responsabilidad social se pudo colaborar con las necesidades de la comunidad escolar para los niños, capacitando en inglés, matemáticas, computación, y cálculos contables a los adultos en la escuela rural de Pichi, en Alhué.

Dado que las funciones académicas igualmente demandaban vinculación con el medio se inició a nivel interno una difusión de las actividades a través de la vicerrectoría académica, de modo tal que la propuesta y las actividades fueran de conocimientos de todo el Consejo de Decanos. Los apoyos se fueron haciendo posibles a través de las direcciones de carrera. Al mismo tiempo coincidió que las universidades que se capacitaron el 2010 en las jornadas de *Aprendizaje y Servicio para equipos docentes y socios comunitarios* solicitaron otras cooperaciones, dando origen a la elaboración de ponencias que mostraban las experiencias de nuestra comunidad de aprendizaje servicio, así como la ejecución de proyectos de innovación docente en el aula, financiados por la vicerrectoría académica.

En este sentido, la convocatoria a la conferencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, motivó la apropiación de la misma para implementar la metodología de trabajo, a través del fortalecimiento de las clínicas de derecho e incluso su uso en las cátedras diarias. La experiencia de esta conferencia congregó además al equipo de aprendizaje servicio de la Universidad de Chile, que venía trabajando las posibilidades de otros

nexos disciplinarios entre economía, administración, ciencias médicas y derecho, propiciando la interdisciplinariedad, experiencia que pudimos evidenciar un año después al abrir el 2011 con el lanzamiento de NexoRSU en la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, liderado por Gabriela Valenzuela.

Otro desafío fue equilibrar las demandas con la investigación durante ese tiempo se pudo comunicar y compartir la experiencia de aprendizaje servicio en el primer Congreso de Didáctica del Derecho de la Universidad de Chile, desarrollar el Workshop de Innovación Social que sumaba a jóvenes que trabajaban en el proyecto con los socios comunitarios de Villa Portales, quienes muy entusiasmados, agradecidos con la colaboración que brindan los jóvenes estudiantes, percibían una universidad con una mirada más cercana. Otra línea de trabajo de importancia desde educación fue levantar instrumentos para identificar las habilidades transversales que traen los estudiantes universitarios cuando ingresan a las aulas y cuáles son las que propicia aprendizaje servicio, junto con valorar la significatividad que comenzaron a tener los proyectos PAS como medios para la vinculación universidad-escuela y las prácticas progresivas en educación.

Así se pudieron establecer más de 130 iniciativas a pulso entre el 2009 y el 2013, registradas formalmente en los reportes de sostenibilidad de la Universidad de Santiago de Chile, y realizadas bajo el estándar de la Guía G3 del Global Reporting Initiative. El equipo de trabajo que está detrás de

estos logros es el mismo que realiza esas clases, busca los socios comunitarios y trabaja con ellos para dejar las capacidades instaladas, acompañando a los estudiantes a terreno, para trasladar la cátedra a la comunidad y al mismo tiempo para reflexionar sobre el rol social presente en estas cátedras, en un Chile vulnerable geográficamente, frágil y desigual. Muchas veces sobrepasados, sin los recursos necesarios para resolver desde las cátedras los problemas sociales. Muchas veces más críticos respecto de la pertinencia de las mallas y sus contenidos y también más humildes frente al conocimiento no formal que está fuera de la universidad y que se revela cuando un profesional en formación se enfrenta con la necesidad real de un grupo humano. Ahí la respuesta es de verdad. No sirven los estudios de casos, ni los aprendizajes basados en problemas.

Aprendimos que instalar aprendizaje servicio nos obliga a resolver, sobre la base de necesidades reales y sentidas por alguien concreto, el aprendizaje que vamos teniendo. Va dando cuenta que el trato desigual, en grupos vulnerables, es sufrido con mayor intensidad cuando se está frente a la exclusión y a la discriminación. Ello insta a hacerse cargo de esta realidad desde el compromiso de formación universitaria. De este modo, profesores y estudiantes solo pueden dar lo mejor de sí. Y así ocurre. Resulta ser el mejor cansancio, y el aprendizaje más permanente.

3. ¿Por qué seguimos adelante con el aprendizaje servicio, cuando muchas veces la

institucionalización adolece o no existe?

Esta pregunta permite señalar que aplicar aprendizaje servicio no es algo bueno en sí mismo ni solo sirve para hacer caridad movidos por algún impulso religioso o simplemente humanitario, que también puede ser. Más bien es dar cumplimiento a lo que Ortega y Gasset (1998) estableció como una obligación de la universidad, cuestión que también toman Martínez y Esteban (2005), entre muchos autores. La tercera misión de la universidad debe cumplir llevar su conocimiento e investigación para beneficio de la comunidad en la que la universidad está inserta y de la cual, en última instancia, depende. El punto así presentado es bastante obvio, pero en la práctica y hasta nuestros días, para quizás una inmensa mayoría de investigadores, el aporte de la universidad a la ciudadanía debe darse a través de la investigación del más alto nivel e independientemente de si los hallazgos tienen o podrán tener aplicación práctica.

Es probable que en lo dicho en el párrafo anterior esté la clave de la reticencia con la cual en las universidades aún se vea con indiferencia la instalación de la docencia con aprendizaje servicio. No tenemos las cifras, pero la probabilidad se asume como muy alta de que muchos académicos-investigadores, puesto en términos crudos, piensan que la universidad no debe *ensuciarse las manos*. Sin embargo, cuando la universidad despierta a esta práctica de salir a la búsqueda de socios comunitarios con los cuales pactar un

contrato de apoyo mutuo, integrando necesidad y programas de estudio, la academia se coloca en niveles muy ajenos y distantes del nivel supremo que está generalmente. Ello es lento y lo es más si no cuenta con un proceso institucionalizado asociado a la docencia y la formación.

En ese sentido, la experiencia vivida en la aplicación de aprendizaje servicio en una universidad pública como es la Universidad de Santiago de Chile demostró que una parte mayoritaria de los alumnos universitarios mantienen intacto, en muchos casos ni siquiera advertidos por ellos mismo, el espíritu de solidaridad e impulso de prestar ayuda al necesitado, que se suele asociar a edades más tempranas y que desaparece al acercarse la adultez. La experiencia lograda en la carrera de Contador Público y Auditor por los profesores Castillo y Ramos permitió hacer esta unión entre universidad y escuela, desde carreras distintas a las de educación, dando cuenta luego de varios años de trabajar en esta vinculación que la utilidad ha logrado superar ampliamente los costos.

Todavía más, se estimaba inadecuada una relación como la vivida en la experiencia de las aplicaciones de aprendizaje servicio en escuelas básicas porque ¿qué podría hacer el nivel universitario en una escuela básica? Y más aún ¿qué podrían aportar niños de enseñanza básica a alumnos universitarios? Los profesores Castillo y Ramos tienen esa lección aprendida. Es posible afirmar que el efecto sinérgico de estas interacciones ya está probado. Niños de enseñanza básica pueden traspasar experiencias

de conocimiento y prácticas cotidianas que un estudiante universitario no domine. Muchos niños aprenden que los estudiantes universitarios tienen conocimientos que para ellos son muy útiles, les pueden enseñar matemáticas básicas, inglés, dibujo, entre otros temas. La retroalimentación realiza el enriquecedor trayecto de ida y vuelta, con beneficio para ambos grupos cuando la universidad *se ensucia las manos*.

En consecuencia, la experiencia de vincular de los profesores Castillo y Ramos es una razón para seguir adelante, puesto que se ajusta no solo con los fundamentos pedagógicos en que se basa el aprendizaje servicio, sino que el aprendizaje que se realiza, resulta empírico, en el sentido del aprendizaje experimental propuesto por John Dewey. Cabe señalar que es posible evidenciar, desde distintos ángulos de una cátedra universitaria, la idea de que el conocimiento se crea a partir de la experiencia, de la acción, es decir, del aprender haciendo.

La segunda razón es el logro de aprendizajes más allá del cierre de un curso. Buscar un aprendizaje que enfatiza la influencia de actores sociales y culturales, que apoyan un modelo de descubrimiento del aprendizaje, obliga al docente a desarrollar un proceso activo de enseñanza. Ello ha sido por estos años el objetivo de la profesora Hernández y su trabajo incansable por conectar las ingenierías, con el sentido de los estudiantes y las comunidades de base, juntas de vecinos y pobladores. Pudo formular procesos pedagógicos y actividades de cátedra que desarrollan

habilidades mentales en forma natural a través de distintas experiencias de descubrimiento e innovación, permitiendo que los estudiantes se transformen en aprendices activos que construyen su conocimiento a partir de las experiencias personales y con sentido social.

La tercera razón es el logro de la reflexión sobre el hacer. En este sentido sería la base para actualizar los viejos conocimientos y ligarlos con los nuevos conocimientos. El profesor Pérez sigue trabajando dentro y fuera de los espacios universitarios en la instalación de la reflexión. Integrarla en el corazón del proceso didáctico resulta una manera poderosa para movilizar las acciones surgidas cuando se busca resolver una problemática social, al tiempo que se aprenden, se acomodan los conocimientos y se van cayendo las creencias. Mientras seguimos soñando con la posibilidad de que la escuela básica y media se sume a aprender de esta manera.

Finalmente, la obligación de la academia por equilibrar la docencia con la investigación, y la extensión da cuenta que mediante el aprendizaje servicio se puede investigar, otorgando caminos nuevos a la investigación al aportar soluciones en un ámbito tradicionalmente ausente de las aulas universitarias. Lo propio mandata la reformulación de la experiencia práctica para introducirla en el quehacer universitario, junto con una ética altruista y respetuosa de los entornos y sobre todo abierta a las nuevas conciencias sociales de los estudiantes que ingresan por primera vez a la vida universitaria.

4. Conclusiones

Conforme al ejercicio de la docencia, y las reuniones semanales de las comunidades académicas, los profesores que formamos profesionales universitarios vamos tomando conciencia de todas las demandas que nuestro país plantea requerir en materia educacional, social, ambiental, económica, médica, legal, cultural y tecnológica, sin que lo dicho agote la lista entre otras. Si nuestras universidades, tienen niveles internacionales, ¿Por qué, nuestro país, sigue requiriendo de acciones sociales básicas, no cubiertas, para la población? ¿Por qué el conocimiento no llega a la base para ser usado?

Convendría preguntarse, si ello obedece a que somos países en vías de desarrollo y tenemos universidades subdesarrolladas, o que nuestras universidades están perfectas, pero son los gobiernos y las políticas públicas las que *no dan el ancho*. En cualquiera de los casos, la relación universidad-país opera muchas veces por caminos contrarios a los que es posible lograr unificar desde las cátedras, por medio del enfoque de aprendizaje servicio. Hacerlo de este modo requiere del esfuerzo de todos los cuerpos académicos, y de las universidades, en tanto cuanto relevan la función social y ética con las demandas de desarrollo sostenible de país, en el entendido que éste las financia directa e indirectamente.

Por otra parte, cuando este grupo de personas que participan de este correlato logran llegar a las aulas universitarias con aprendizaje servicio,

cada estudiante universitario se enfrenta colectivamente con una problemática, situada desde su área de especialidad futura. El camino que hace le permite iluminar por partes y resolver, separando lo relevante de lo irrelevante, internándose muchas veces, más allá de las bibliografías de referencia de los programas de estudio, anticipando posibles acciones, desarrollando soluciones concretas y evidenciando la pertinencia de su accionar con la responsabilidad que el actuar mandata. Los jóvenes pasan del *no estoy ni ahí* al *me hago cargo*, matiz que poco a poco, permite transitar del éxito personal, al éxito colectivo, fortaleciendo el desarrollo humano sostenible.

En ese sentido queda esperar que las instituciones se den una estructura desde las vicerrectorías académicas para articular los proyectos educativos institucionales con la construcción de conocimiento con sentido social y ético, donde la multidisciplinariedad se haga parte, recuperando al sujeto como unidad dialéctica, al mismo tiempo que piensa e investiga teniendo presente el género humano. Es decir, teniendo el cuidado de mantener el equilibrio de este enfoque, para que no se convierta en una práctica hegemónica que neutraliza toda la cultura universitaria.

Finalmente, este texto permite que, mirando retrospectivamente, sentados como se hacía la rueda de almuerzo comunitario, se logre escribir intersubjetivamente este correlato, unidos por y desde el aprendizaje servicio, apreciando haber contribuido con la institucionalización del enfoque en la Universidad de Santiago de Chile,

agradeciendo las trayectorias formativas aprendidas in situ en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Declarando conscientes que este enfoque no es ni único ni definitivo para fortalecer la relación universidad-país, pero es valorado por ser la posibilidad brindada como académicos desafiando, aglutinando, perfeccionando, y emprendiendo nuevos caminos.

5. Referencias bibliográficas

Carrizo, L. (2004). Producción de conocimiento y Políticas Públicas. Desafíos de la Universidad para la Gobernanza Democrática. *Revista Reencuentro*, 40, 89-100. Recuperado de http://www.uninter.edu.mx/rsu/doc/antecedentes_contexto/ProducciondeConocimientoyCiudadania.pdf

Equipo Coordinador Universidad Construye País. (2006). Universidad Construye País. En U. C. Chile. *Responsabilidad Social Universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y Práctica en la experiencia chilena* (29-31). Santiago: Proyecto Universidad Construye País. Corporación Participa.

Furco, A. (2009). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education*. Obtenido de <http://www.tncampuscompact.org/files/sled.pdf>

Furco, A. (2011). El aprendizaje-Servicio: Un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *The International Journal for Global and Development Education Research*, 64-70. Obtenido de [http://educacionglobalresearch.net/wp-](http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf)

[content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf](http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf)

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kawabata, K. (2009). *Prólogo*. En F. Vallaeys, C. De la Cruz y P. Sasia, *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. Mexico: Mc Graw-Hill Interamericana.

LaCueva, A. (2006). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? En Secretaria de Educación Pública. *Ciencias. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los programas de estudio 2006* (15-24). Mexico: Secretaria de Educación Pública.

Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EESS. *Revista Española de Pedagogía*(230), 63-83.

Martínez, M., Buxarraís, M. R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*(29), 17-42. Obtenido de <http://rieoei.org/rie29a01.htm>

Morin, E. (2006). *El Método 6. Ética*. Madrid: Càtedra. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmNldGljYXIIZHVjYWNPb25wb2xpdGljYXxneDo3OTc1MmQxMDI5YWU5Yjg0>

Ortega y Gasset, J. (1998). *Misión de la universidad*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.

Proyecto Universidad Construye País. (2006). *Responsabilidad Social*

Universitaria. Una manera de der universidad. Teoría y Práctica en la experiencia chilena. Santiago: Corporación Participa. Recuperado de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/memoria/UCP%202006.pdf>

Romero Jeldres, M. (2010). Actas Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. *Aprender desde la metodología del Aprendizaje y Servicio: El Saber oculto de los estudiantes universitarios.* Santiago: Facultad de Derecho . Universidad de Chile. Obtenido de <http://www.xn--enseanzadelderecho-q0b.cl/index.php/publicaciones>

Romero Jeldres, M. (2011). Competencias transversales desde el Aprendizaje y Servicio. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y la Tecnología GPT(11)*, 14-24. Obtenido de <http://www.revistagpt.usach.cl/sites/revistagpt.usach.cl/files/paginas/gpt11.pdf>

UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y desarrollo en la Educación Superior.* París: UNESCO.

UNESCO. (1996). *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.* La Habana: CRESAL/CRES. Recuperado de <http://www.rau.edu.uy/docs/habana3.htm>

UNESCO. (1996). *La educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO.* París: Unesco.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial*

sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: Una nueva Filosofía de gestión ética e Inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad. Nueva Epoca*, 2(13), 195. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/47/34>