



Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior

Chantal Jouannet
Luis Arocha
María Nieves Tapia
Andrés Peregalli
Andrew Furco
Montserrat Alom Bartrolí
Jay Brandenberger
James Frabutt
Bárbara Humphrey
Donald R. McCrabb
Amelia Blanton
Pedro Pablo Rosso
Sahaya G. Selvam
Miguel Adasme

Alin Burgos
Manuel Caire
Rocío Fontana
José Sepúlveda
Maaïke Mottart
Nicolas Standaert
Almudena Eizaguirre
Ariane Díaz-Iso
Marian Aláez
María García-Feijoo
Marta Roldán
Ulrike Brok
Michael Winklmann
Tom Kearney

Judith Pete
Marietta Guanzon
Lourdes Melegrito
María Catalina Nosiglia
Leticia López Villarreal
Howard Rosing
Irwin W. Steans
Anna Escofet
Laura Rubio
Miquel Martínez
Karen Venter
Carol Ma Hok-ka
Alfred Chan Cheung-ming
Fanny Mak Mui-fong
Alice Liu Cheng

Colección *Uniservitate*

Coordinación del Programa Uniservitate: María Rosa Tapia

Coordinación general: María Nieves Tapia

Coordinación editorial: Jorge A. Blanco

Coordinadores de este volumen: Chantal Jouannet Valderrama y Luis Arocha

Corrección y edición de textos en español: Licy Miranda

Traducción y edición de textos en inglés: Alejandra Linares

Diseño de la colección y de este volumen: Adrián Goldfrid

© CLAYSS

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

www.clayss.org / www.uniservitate.org



Jouannet, Chantal

Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior / Chantal Jouannet ; Luis Arocha. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS, 2022.

Libro digital, PDF - (Uniservitate ; 4)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4487-36-0

1. Trabajo Solidario. 2. Pedagogía. I. Arocha, Luis. II. Título.

CDD 378.103

ÍNDICE

Quiénes somos	6
1. Introducción	8
Chantal Jouannet Valderrama y Luis Arocha	
2. Los procesos de institucionalización del Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior	16
María Nieves Tapia	
CLAYSS	
Andrés Peregalli	
CLAYSS-Uniservitate / Universidad Católica Argentina	
3. Una mirada al futuro de la rúbrica para la autoevaluación de la institucionalización del aprendizaje-servicio	41
Andrew Furco	
Universidad de Minnesota, EEUU	
4. El marco Newman y los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio	77
Montserrat Alom Bartrolí	
Centro Internacional de Investigación y de Apoyo a la Decisión (CIRAD), Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC)	
5. La educación al servicio de la justicia: Reflexión sobre las iniciativas de la Universidad de Notre Dame para institucionalizar el aprendizaje-servicio y la participación comunitaria en la vida académica	103
Jay Brandenberger y James Frabutt	
Universidad de Notre Dame, EEUU	
6. Vivir la identidad y la misión a través del aprendizaje-servicio	132
Bárbara Humphrey	
Conferencia de Obispos Católicos de los Estados Unidos	
Donald R. McCrabb	
Asociación de la Misión Católica de los Estados Unidos	
7. Eslabones de una cadena: integración institucional del aprendizaje-servicio	161
Bárbara Humphrey	
Conferencia de Obispos Católicos de los Estados Unidos	
Amelia Blanton	
Visitation Academy St. Louis, Estados Unidos	

- 8. El rol de liderazgo del rector en los procesos de institucionalización del aprendizaje servicio. El caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile**.....198
 Chantal Jouannet Valderrama
Directora Centro de Desarrollo Docente Pontificia Universidad Católica de Chile
 Pedro Pablo Rosso
Rector emérito Pontificia Universidad Católica de Chile
- 9. El rol del rector de la universidad en la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior**213
 Sahaya G. Selvam
Universidad Internacional Marista, Nairobi
- 10. Institucionalización en aprendizaje servicio: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile**.....235
 Miguel Adasme, Alin Burgos, Manuel Caire, Rocío Fontana y José Sepúlveda
Pontificia Universidad Católica de Chile
- 11. Hacia una institucionalización sustentable del aprendizaje-servicio: estrategias y lecciones aprendidas en Ku Leuven** 252
 Maaïke Mottart y Nicolas Standaert
KU Leuven, Bélgica
- 12. El aprendizaje-servicio como propuesta formativa en la universidad de Deusto: desde una perspectiva ignaciana** 267
 Almudena Eizaguirre, Ariane Díaz-Iso, Marian Aláez, María García-Feijoo y Marta Roldán
Universidad de Deusto, España
- 13. El aprendizaje-servicio en la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt**280
 Ulrike Brok y Michael Winklmann
Universidad de Eichstätt-Ingolstadt, Alemania
- 14. Aprendizaje-servicio. Un camino hacia la vida de espiritualidad en Tangaza University College, Nairobi, Kenia** 297
 Tom Kearney y Judith Pete
Tangaza University College, Nairobi, Kenia
- 15. La institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad De La Salle: “Enfoque Bibingka”**310
 Marietta Guanzon y Lourdes Melegrito
Universidad De La Salle, Filipinas

16. Aprendizaje-servicio en la Universidad. El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires, Argentina	325
María Catalina Nosiglia	
<i>Universidad de Buenos Aires, Argentina</i>	
17. Otros casos de Institucionalización	
A - Universidad de Monterrey	340
Leticia López Villarreal	
<i>Universidad de Monterrey, México</i>	
B - Universidad de Minnessota	345
Andrew Furco	
<i>Universidad de Minnesota Twin Cities, Estados Unidos</i>	
C - Universidad DePaul	353
Howard Rosing, Ph.D.	
Irwin W. Steans. Centro para el Servicio Comunitario.	
<i>Universidad DePaul, Estados Unidos</i>	
D - Universidad de Barcelona	357
Anna Escofet y Laura Rubio	
<i>Oficina de Aprendizaje-Servicio, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España</i>	
E - Universidad del Estado Libre Bloemfontein, Sudáfrica	365
Karen Venter	
<i>Universidad del Estado Libre, Sudáfrica</i>	
<i>Sudáfrica</i>	
F - Universidad de Lingnan en Hong Kong	369
Carol Ma Hok-ka-; Alfred Chan Cheung-ming; Fanny Mak Mui-fong y Alice Liu Cheng	
<i>Universidad de Lingnan, Hong Kong, China</i>	
18. Apéndice	382
Compilador: Andrés Peregalli	
<i>CLAYSS-Uniservitate / Universidad Católica Argentina</i>	

QUIENES SOMOS

Uniservitate

Uniservitate es un programa global de promoción del aprendizaje y servicio solidario (AYSS) en las instituciones católicas de educación superior (ICES). El mismo, es una iniciativa de Porticus y cuenta con la coordinación general del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).

Su objetivo es generar un cambio sistémico a través de la institucionalización del AYSS como herramienta para que las instituciones educativas de nivel superior puedan cumplir con su misión de ofrecer una educación integral a las nuevas generaciones e involucrarlas en un compromiso activo con los problemas de nuestro tiempo.

Porticus

Porticus coordina y desarrolla los esfuerzos filantrópicos de la familia Brenninkmeijer, cuyo compromiso social se remonta a 1841, cuando Clemens y August Brenninkmeijer fundaron la empresa C&A, iniciando una tradición de hacer el bien a través de sus negocios.

Varias empresas, fundaciones caritativas y programas filantrópicos se sumaron a Porticus y se expandieron a través de numerosas iniciativas de la familia.

Desde su nacimiento en 1995, Porticus ha crecido hasta convertirse en una de las instituciones más comprometidas en el trabajo con los desafíos de nuestro tiempo, para mejorar la vida de los más necesitados y para crear un futuro sostenible donde la justicia y la dignidad humana florezcan.

Porticus tiene dos objetivos que guían su forma de trabajar: escuchar y aprender de las personas a quienes buscan ayudar, y actuar sobre evidencias que demuestren lo que funciona.

CLAYSS

El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario - CLAYSS - es una organización líder para el aprendizaje-servicio en América Latina, y una referencia en todo el mundo. Se ocupa de promover el desarrollo del aprendizaje-servicio solidario tanto en la

educación formal como no formal, y brindar asesoría a los formuladores de políticas, líderes de ONG, comunidades, educadores y estudiantes.

Colección UNISERVITATE

La Colección UNISERVITATE es un proyecto editorial de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) en articulación con Porticus.

Está dirigida a docentes y autoridades de Educación Superior Católica; otras instituciones educativas, especialistas en Aprendizaje-servicio solidario, referentes del mundo eclesial, como también público en general interesado en educación y cambio social.

Con el aporte y la colaboración de destacados académicos y especialistas internacionales, su objetivo es ofrecer contribuciones de diferentes regiones y compartir perspectivas multiculturales en torno a temas de interés, vinculados a la espiritualidad y a la pedagogía del Aprendizaje y Servicio en el mundo.

Cada libro digital, se publica en inglés, español y francés, y puede descargarse de forma libre y gratuita desde el sitio web: www.uniservitate.org



Chantal Jouannet Valderrama

Es Psicóloga de la Universidad de la Frontera y Magíster en Política Educativa de la Universidad Alberto Hurtado de Chile, experta en educación superior, curriculum y en la temática de docencia universitaria

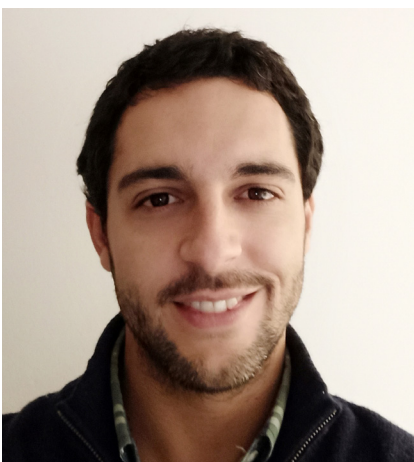
Fue Coordinadora del Curriculum de Formación Humanista Cristiana de la Universidad Católica de Temuco entre el 2004 y 2007. Entre el año 2007-2009 fue profesional Puentes UC, vinculando recursos académicos con municipios de la Región Metropolitana.

Entre los años 2009 y 2012 coordinó el Programa Aprendizaje Servicio UC, liderando la incorporación del aprendizaje servicio durante más de diez años, centrándose en el diseño de modelos de institucionalización y en la evaluación de los efectos de la metodología. Además, ha participado activamente en la Red Nacional de Aprendizaje Servicio.

Durante el año 2012 - 2019 fue Subdirectora del Centro de Desarrollo Docente UC. Desde el 2020 es directora del centro de Desarrollo Docente y ha liderado la implementación de clases online de pregrado y magister, la formación de la planta académica y la gestión de servicios de apoyo para una docencia de calidad con foco en el logro de aprendizaje del estudiantado.

Líder Nacional por más de 15 años en la Metodología Aprendizaje Servicio, ha implementado talleres, dictado conferencias y asesorado a instituciones educativas de Chile, Latinoamérica y Europa. Se ha centrado en el diseño de modelos de institucionalización y en la evaluación de los efectos de la metodología en estudiantes y docentes. Ha presentado en seminarios nacionales e internacionales de la metodología y ha publicado en algunas revistas de educación.

Hoy participa y lidera la Red Nacional de Centros de Apoyo a la Docencia, participa activamente en la Red Nacional de Aprendizaje Servicio y es Miembro de la red nacional de Aprendizaje Servicio y de "The Academy of Community Engagement Scholarship".



Luis Arocha

Es Magíster en educación por la Universidad Católica del Uruguay. Licenciado en Psicología por la Universidad de la República Oriental del Uruguay, con especializaciones en Liderazgo e innovación educativa, Evaluación educativa, Educación Emocional, Logoterapia, Educación Afectivo Sexual, Aprendizaje y Servicio Solidario.

Becario del International Visitor Leadership Program del Depto. de Estado de Estados Unidos.

Del 2011-2019, Director General del Centro Educativo Providencia en Montevideo, Uruguay, liderando proyectos de educación formal y no formal en contextos vulnerabilizados. Del 2020-2022 Coordinador de Nodos Regionales en Uniservitate - Programa de institucionalización de Aprendizaje y Servicio Solidario

en la Educación Superior Católica, y Coordinador del Profesorado de Nivel Inicial de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Actualmente se desempeña como Director Ejecutivo de la Fundación Grupo Educativo María de Guadalupe, y como docente en los Profesorados en Educación Inicial y Primaria del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina, brindando instancias de formación docente desde el Programa de Servicios Educativos de dicha Universidad. Integra el consejo asesor de la ONG Dale Tu Mano.

1. INTRODUCCIÓN

INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CATÓLICA. UNA MIRADA DESDE SUS ACTORES.

Con mucho entusiasmo presentamos este nuevo libro de la colección de Uniservitate, en el cual se destaca la riqueza de las miradas de los diferentes actores en los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior. En este se narran casos diversos y globales de institucionalización del aprendizaje-servicio, y se presentan reflexiones que destacan elementos conceptuales y características claves de esos procesos.

Con esta compilación de reflexiones y experiencias, se busca aportar al gran diálogo global sobre cómo y con qué sentido se despiertan y sostienen procesos que permiten integrar el aprendizaje-servicio a la identidad y cultura institucional de las Instituciones de Educación Superior, a tal punto de caracterizarlo como “institucionalizado”. Para esto, se trabaja sobre un concepto de institución que evita la trampa de identificarse exclusivamente con “lo instituido” (lo fijo, el orden establecido, los valores y las normas); apuntando a integrar y describir lo “instituyente”, o sea los cuestionamientos, las críticas y las capacidades de innovar y transformar que existen en las instituciones. Además, se releva la importancia de los procesos y las diversas acciones que van realizando las instituciones en el camino de institucionalización.

Institucionalizaciones poliédricas: el libro en el contexto de Uniservitate

La creciente sensación de globalidad que experimentamos los seres humanos, nos puede llevar a querer reducir la experiencia humana a lo que el *Big data* de turno ofrezca. Corremos el riesgo de deducir e inducir a partir de las realidades más grandes y ruidosas, las que ocupan el centro de la escena.

No se busca a través del mismo producir avances sobre un camino particular de institucionalización, o presentar casos exitosos con el ánimo de presentarlos como modelos, sino generar y estimular un diálogo sobre ellos y construir comunidad.

El papa Francisco, en cambio, ha insistido sobre la necesidad de visualizar los procesos humanos desde la figura del poliedro, es decir desde una figura en la que confluyen todas las parcialidades que conservan su propia originalidad, de modo que la

identidad peculiar se integra cordialmente en la comunidad y la enriquece, sin quedar aislada ni esterilizada. Dicha imagen inspira la estructura del presente texto y la convocatoria a los diferentes autores e instituciones que trabajaron para que este libro sea una realidad. No se busca a través del mismo producir avances sobre un camino particular de institucionalización, o presentar casos exitosos con el ánimo de presentarlos como modelos, sino generar y estimular un diálogo sobre ellos y construir comunidad.

Siguiendo el esquema poliédrico, se presenta aquí la experiencia de más de catorce universidades y la reflexión de distintos actores, compartiendo sus aprendizajes sobre la institucionalización del aprendizaje-servicio. El lector encontrará que, ya sea por la apuesta por una educación más integral, la búsqueda de un vínculo diferente con su comunidad y la sociedad en general, o el logro de una enseñanza más efectiva, instituciones de educación superior de diferentes latitudes con ámbitos de pertenencia muy distintos, insertas en diferentes culturas, con estructuras polifacéticas, han dado pasos importantes hacia una misma dirección.

En ese sentido, la presente publicación es fiel evidencia del espíritu poliédrico que anima Uniservitate, y de la potencia de dicho enfoque para proponer diálogos enriquecedores en torno a una misma temática. Como tal, el libro también representa –a partir de algunos de los procesos de institucionalización aquí narrados– un aporte original sobre dos aspectos centrales para el Programa:

- ▶ Las reflexiones y discusiones sobre la potencia que tiene la pedagogía del aprendizaje-servicio para enriquecer y plenificar la identidad y misión de las Instituciones Católicas de Educación Superior.
- ▶ Las características particulares que asume el desarrollo del aprendizaje-servicio en las ICES, permitiendo al lector analizar la especificidad de este “campo fértil” y el “cultivo” del aprendizaje-servicio en él.

Deseamos profundamente que la experiencia del lector sea la de quien –desde diferentes miradores– observa un paisaje, lo contempla y aprende de él, incorporándolo para construir y enriquecer su propia mirada sobre una temática. En ese sentido, este texto tiene la profunda

En ese sentido, este texto tiene la profunda intención de que el lector pueda experimentar un viaje por diferentes continentes y culturas, recorriendo historias tan diversas como los contextos y actores que las protagonizan.

intención de que el lector pueda experimentar un viaje por diferentes continentes y culturas, recorriendo historias tan diversas como los contextos y actores que las protagonizan.

Sus capítulos

Se presenta a continuación un breve recorrido por los diez capítulos y el apéndice:

1. Nieves Tapia y Andrés Peregalli, desde Argentina, desarrollan conceptos generales sobre la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior, presentando un amplio abanico de evidencias que justifican el esfuerzo de encauzar energías hacia dicha meta. Así mismo, problematizan los riesgos y tensiones propias del proceso de institucionalización, compartiendo aprendizajes que son fruto de la rica trayectoria del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario en el acompañamiento realizado en universidades de América Latina y otras partes del mundo.

2. Desde la Universidad de Minnesota, Andrew Furco comparte sus reflexiones sobre la evolución a lo largo de los años de su ya clásica “Rúbrica de autoevaluación sobre la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio”. El autor comenta las diferentes aplicaciones y adaptaciones de la rúbrica, problematizando su uso en contextos diversos, particularmente en las Instituciones Católicas de Educación Superior.

3. A partir de su trabajo en la Federación Internacional de Universidades Católicas, Montserrat Alom Bartrolí comparte la rica experiencia de desarrollo del Marco de Referencia Newman, como alternativa viable a los rankings y métodos de clasificación universitarios actuales. A su vez, el capítulo desarrolla con sólida fundamentación el aporte del Marco Newman para la institucionalización del aprendizaje-servicio, demostrando a su vez cómo la pedagogía del aprendizaje-servicio resulta un aporte clave para el desarrollo de la misión de las Instituciones Católicas de Educación Superior.

4. Jay Brandenberger y Jim Frabutt, de la Universidad de Notre Dame (Indiana, Estados Unidos), comparten los frutos de un camino institucional de 175 años de historia, no como algo acabado sino como un proceso con profundas raíces en el carisma institucional que continúa desarrollándose. Se describen los procesos a través de los cuales llegaron a concretarse los proyectos institucionales con un interesante equilibrio entre marcos conceptuales, buenas prácticas, ajenas y propias, y un gran espíritu de experimentación. El capítulo desarrolla el rol que tuvieron en estos procesos algunos actores institucionales, quienes –desafiados por la misión fundacional– idearon nuevas formas de llevar a cabo la misma, buscando ser más fieles al carisma y fuerzas que le dieron vida a la institución desde un primer momento.

5. Bárbara Humphrey y Donald McCrabb, desde Estados Unidos, destacan la importancia del vínculo de las universidades católicas con la Iglesia local, describiendo los de-

safíos y las oportunidades inherentes a este vínculo. Analizan las implicancias de esta relación para las universidades católicas, la riqueza que conlleva ser parte de una tradición histórica, religiosa y cultural que ofrece raíces e impulso a la vez, brindando horizonte y un marco conceptual claro en la Doctrina social de la Iglesia.

6. Bárbara Humphrey y Amelia Blanton, fundamentan –desde el magisterio eclesial (de la mano de gigantes como el cardenal Newman y el papa Juan Pablo II)– la pertinencia del desarrollo del aprendizaje-servicio en las universidades católicas, y el rol de liderazgo que tienen los rectores y administradores, para que este se enraíce en la misión, tradición y carisma propios de cada institución, apuntando a la sostenibilidad vital de las mismas.

7. Chantal Jouannet Valderrama, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entrevista al rector emérito de dicha institución, Pedro Pablo Rosso, ofreciéndole al lector una mirada en primera persona sobre el rol del Rector en los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio en las distintas etapas del proceso y algunos elementos claves para incorporar esta metodología y lograr gran impacto interna y externamente.

8. Desde Nairobi, Kenia, Sahaya Selvam ofrece una profunda reflexión sobre el rol del Rector de la universidad en la implementación e institucionalización del aprendizaje-servicio en ICES. Ofrece un plan de acción para el Rector, y describe tres rutas principales para la institucionalización. Sugiere estructuras de gobernanza concretas, y plantea desafíos y ventajas de que el Rectorado tome un rol principal en la implementación e institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad.

9. En este capítulo se destaca la experiencia de universidades que han sido seleccionadas como líderes regionales para el programa de institucionalización del aprendizaje-servicio Uniservitate. Sus relatos son signo del éxito que ha tenido dicho programa para seleccionar instituciones con un compromiso profundo con el aprendizaje-servicio, con recorridos diversos, pero raíces y motivaciones comunes:

a. Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile): Relata el proceso histórico de arraigo del aprendizaje-servicio en la Universidad por más de 15 años, con foco en la búsqueda de la calidad docente. A partir de un altísimo nivel de sistematización de la experiencia, comparten su camino de desarrollo de un modelo específico de implementación del aprendizaje-servicio, así como de institucionalización de la metodología.

b. KU Leuven (Bélgica): Relata cómo desde una de las universidades más reconocidas de Europa se ha liderado un proceso regional de institucionalización del aprendizaje-servicio, partiendo de un equilibrado enfoque *bottom-up*, *top-down*,

dejándose inspirar por marcos conceptuales y experiencias de otras latitudes, y desarrollando una experiencia propia.

c. Universidad de Deusto (España): Conjuga la rica y centenaria tradición ignaciana con modelos pedagógicos innovadores, propios de una institución que realiza una reflexión original y sistemática. Explicitan la relación entre la institucionalización del aprendizaje-servicio y los cuatro elementos fundamentales para la enseñanza jesuita.

d. KU Eichstatt-Ingolstadt (Alemania): En este relato se comparte la rica experiencia de institucionalización del aprendizaje-servicio de la única universidad católica de Alemania, con interesantes reflexiones pedagógico-didácticas. Se destaca el lugar de esta pedagogía en la misión que esta asume, de poner al servicio de los principales desafíos sociales las capacidades científicas de la propia institución.

e. Tangaza University College (Kenia): Presenta la reflexión institucional sobre los frutos del aprendizaje-servicio en los desafíos de transformación social que encaran los estudiantes al egresar. Describen cómo la compasión y la justicia resultan valores fundamentales para los “transformadores sociales” que forman en Tangaza University College, y cómo el aprendizaje-servicio como camino de espiritualidad puede tener un rol clave para ello.

f. De La Salle University (Filipinas): Describe el proceso de integración del aprendizaje-servicio en todos los cursos de grado de la universidad, con un abordaje integral que incluye acciones dirigidas a toda la comunidad educativa y socios comunitarios. Resulta un excelente ejemplo de una institucionalización llevada a cabo sosteniendo tensiones entre enfoques *top-down*, *bottom-down*, con un alto nivel de contextualización (*bibingka approach*) y enraizamiento en el carisma fundacional.

10. Catalina Nosiglia, relata la experiencia de la prestigiosa Universidad de Buenos Aires, estableciendo la relación entre los conceptos de extensión universitaria y aprendizaje y servicio. Destaca el proceso de creación de las “Prácticas Sociales Educativas”, como aporte valioso para reflexionar sobre buenas prácticas en materia de institucionalización y jerarquización de las políticas de extensión universitaria.

11. Otros casos de institucionalización: Investigadores y miembros destacados de seis universidades líderes en el mundo, describen brevemente el proceso de instalación del aprendizaje-servicio como política institucional.

12. Apéndice: Andrés Peregalli, miembro investigador del equipo de Uniservitate, compila algunas de las herramientas más conocidas y utilizadas para transitar el camino de la institucionalización del aprendizaje-servicio, presentando rúbricas y matrices evaluativas que especifican cómo transitar dichos procesos y qué aspectos resulta relevante considerar.

Desafíos y sueños

Como antesala a su lectura, señalamos algunos desafíos y sueños que, consideramos, sugiere el libro en términos prospectivos para aquellos interesados en una Educación Superior más comprometida con el mundo en el cual despliega su accionar:

- ▶ La necesidad de intensificar los esfuerzos de sistematización de los procesos de institucionalización, particularmente buscando mayor diversidad, más intercambio y más aprendizajes cruzados.
- ▶ Rescatar el valor que ha tenido la integración del aprendizaje-servicio a la identidad de las ICES, como forma de planificar la misión de estas.
- ▶ La relevancia de profundizar la reflexión sobre el aporte que implican las experiencias de aprendizaje-servicio en el desarrollo espiritual de los estudiantes que participan en ellas.
- ▶ Una mayor difusión de la metodología, para que llegue a más instituciones católicas y que –a partir de esto– se motiven para llevarla a su currículum, y así hacernos cargo de nuestra misión de formar personas que cambian y mejoran el mundo.

Chantal Jouannet Valderrama y Luis Arocha

Chile y Buenos Aires, agosto de 2022



María Nieves Tapia

Fundadora y directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario (CLAYSS). Entre 1997 y 2009, inició y coordinó los programas nacionales de aprendizaje-servicio del Ministerio de Educación argentino, la “Escuela y Comunidad” (1997-2001) y Educación Solidaria (2003-2010), así como el Programa de Escuelas Solidarias de la Ciudad de Buenos Aires (2002-2003). Licenciada en Historia, es Miembro fundador de la Asociación Internacional de Investigadores en aprendizaje-servicio (2005). Ha sido invitada a dar conferencias en universidades y organizaciones de los cinco continentes, y ha formado parte de los jurados de numerosos premios educativos nacionales e internacionales, como el Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” en Argentina y el Premio Internacional “MacJannet” al compromiso social universitario. En 2019 fue nombrada miembro de la Academy of Community Engagement Scholarship (ACES). Es autora de numerosos libros y artículos en español, inglés, portugués e italiano, entre los cuales se destacan Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles (2010) y El compromiso social en el currículo de la Educación Superior (2018).



Andrés Nicolás Peregalli de Palleja

Integrante del área de reflexión e investigación del Programa Uniservitate: programa de promoción del Aprendizaje-servicio en la Educación Superior Católica (PORTICUS-CLAYSS). Doctor en Educación (Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina). Magíster y Especialista en Educación con Orientación en Gestión Educativa. Licenciado en Ciencias de la Educación, opción Investigación y opción Docencia (Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Uruguay). Bachiller en Filosofía (Instituto Universitario Salesiano, Montevideo, Uruguay). Religioso salesiano entre los años 1995 y 2001. Profesor Titular e investigador, Universidad Católica Argentina (Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación. Aprendizaje inclusivo y efectivo). Docente de grado y posgrado en universidades nacionales y extranjeras. Educador e integrante de equipos directivos de organizaciones de la sociedad civil en Uruguay y Argentina que trabajan con niños, adolescentes y jóvenes de sectores populares. Consultor y asesor para organismos estatales, nacionales e internacionales e instituciones educativas. Integrante de redes académicas y de investigación nacional e internacional. Áreas e interés: Aprendizaje y Servicio Solidario en Instituciones de Educación Superior; Políticas de inclusión educativa orientadas a las Infancias, Adolescencias y Juventudes; Vínculo Estado-Sociedad Civil en políticas de inclusión educativa; Formación Docente Inicial y Formación Docente Continua (redes de innovación); Autoevaluación Ins-

titucional. Autor de libros, capítulos de libros y artículos académicos. Co-autor del capítulo: *Aprendizaje-Servicio Solidario en Universidades Católicas Latinoamericanas: Educación Superior integral para el Desarrollo Sostenible* (KHAF, 2021). Co-autor del artículo: *Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias* (Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio-RIDAS, 2020). Autor de artículo: *Aprendizaje Servicio: Formar para (y desde) una cultura del encuentro* (CLAYSS-JIAS, 2019). ORCID: 0000-0002-0057-7665.

2. LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María Nieves Tapia (CLAYSS)

Andrés Peregalli (CLAYSS-Uniservitate / Universidad Católica Argentina)

Resumen

Este capítulo presenta el concepto de institucionalización del aprendizaje-servicio solidario (AYSS) en la Educación Superior (ES), plantea las razones que la hacen necesaria, y también los riesgos y tensiones que implica. En base a más de una década de experiencia de acompañamiento a estos procesos por parte de CLAYSS, se presentan algunas herramientas y aprendizajes desarrollados en América Latina y otras partes del mundo.

1.1 Institucionalización del Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior. Concepto

Establecer por escrito la decisión de impulsar un modelo institucional solidario puede ser relativamente sencillo. De hecho, casi todas las misiones institucionales de la Educación Superior –católica o no– incluyen referencias a su misión social, al desarrollo de perfiles profesionales comprometidos con las realidades sociales y ambientales, la participación ciudadana y otras muchas buenas intenciones.

Sin embargo, cuando en la bibliografía especializada se hace referencia a la “institucionalización” del aprendizaje-servicio solidario¹ (AYSS) en la Educación Superior, se alude a la efectiva incorporación de esta pedagogía como una de las formas de gestionar, enseñar, aprender, investigar y vincularse con la comunidad que la institución adopta, como parte de su identidad y misión (Jacoby, 1996; 2015; Furco, 2004; Macllarth, 2013 y otros).

Podríamos definir la auténtica institucionalización del AYSS como la incorporación de la pedagogía y prácticas del aprendizaje-servicio solidario como parte de las políticas y la cultura institucional. No se trata tanto de cuánto tiempo hace que en la institución se desarrollan experiencias de aprendizaje-servicio, sino en qué medida la propuesta pedagógica forma parte de la identidad y cultura institucional (Furco, 2020).

1 Usamos este término, que enfatiza la dimensión solidaria del “aprendizaje-servicio” (Tapia y otros, 2015), en inglés “service-learning” o también “community service-learning”, “academic service-learning”, “community based learning” y otras similares.

El aprendizaje-servicio se convierte en parte de la identidad y misión específica de una institución, no sólo porque esté escrito sino porque en la práctica cuenta con un grado de sistematicidad, continuidad y legitimidad institucional que le permite ser sustentable en el tiempo, más allá de cuáles sean los proyectos específicos desarrollados y de quiénes sean las autoridades y docentes en un momento determinado.

terminado (Tapia, 2006 pp. 33-34). Cada institución desarrolla políticas de aprendizaje-servicio adecuadas e integradas a la propia identidad y cultura institucional, por lo que diversas instituciones pueden tener políticas de AYSS muy diferentes, aun conservando las características fundamentales de la pedagogía (Rubin, 1996 pp. 297-302).

La institucionalización del AYSS es mucho más que la sumatoria de proyectos. Requiere no sólo el desarrollo de prácticas de calidad, sino el establecimiento de políticas institucionales que integren a la propuesta pedagógica en la misión, prácticas y presupuestos de la institución.

Las políticas institucionales contribuyen a generar culturas institucionales (ritos, símbolos, rutinas, valores, expectativas) y a su vez las culturas institucionales traccionan o “modelan” las políticas institucionales. Eso hace a la *identidad* que la Institución de Educación Superior (IES) construye hacia adentro y que proyecta hacia el exterior siendo –ella misma– parte de la

Como cualquier otra innovación pedagógica significativa, la institucionalización del aprendizaje-servicio implica abordar al AYSS en tanto filosofía y práctica, y requiere la “incorporación de recursos, ayudas y estrategias que den soporte a la introducción de nuevas actividades y metodologías”, así como de investigación que la respalde.

Es decir: el aprendizaje-servicio se convierte en parte de la identidad y misión específica de una institución, no sólo porque esté escrito sino porque en la práctica cuenta con un grado de sistematicidad, continuidad y legitimidad institucional que le permite ser sustentable en el tiempo, más allá de cuáles sean los proyectos específicos desarrollados y de quiénes sean las autoridades y docentes en un momento de-

comunidad, de la trama de actores que conforman lo social. Así como existen IES que son conocidas por sus logros académicos en un determinado campo del saber o por su particular historia, podemos encontrar IES que son reconocidas y valoradas por su identidad solidaria y la contribución que los proyectos de AYSS aportan a la formación integral de los

estudiantes, estableciendo un círculo virtuoso entre aprendizajes académicos de excelencia y servicio solidario para el bien común.

Como cualquier otra innovación pedagógica significativa, la institucionalización del aprendizaje-servicio implica abordar al AYSS en tanto filosofía y práctica, y requiere la “*incorporación de recursos, ayudas y estrategias que den soporte a la introducción de nuevas actividades y metodologías*”, así como de investigación que la respalde (Lorenzo Moledo et al., 2017).

Para algunos autores, “institucionalización” significa mover al aprendizaje-servicio de los márgenes al centro de la institución, pasar a formar parte de la estructura académica de la institución, ser legitimado por los equipos docentes y gestionado desde la administración de la universidad (Pickeral and Peters, 1996:2; Macllraith y Puig, 2013 p. 274).

Furco y Holland señalan que:

“Como la mayoría de las iniciativas educativas, el aprendizaje-servicio alcanza la institucionalización cuando se convierte en una parte permanente, esperada, valorada y legítima del centro intelectual y organizacional de la cultura de la institución. Sin embargo, en comparación con otras iniciativas, la institucionalización del aprendizaje-servicio presenta algunas características propias que desafían las concepciones tradicionales de ‘institucionalización’. Específicamente, su estructura multifacética y multidisciplinaria y el amplio impacto institucional que genera, requiere de los equipos directivos pensar en forma innovadora cómo institucionalizar esta iniciativa educativa.” (Furco & Holland, 2004 p. 24)

Furco presenta un cuadro comparativo que ilustra acerca de los procesos de institucionalización, y evidencia cómo caracterizar las experiencias o proyectos en el marco de las culturas y políticas institucionales:

Tabla 1: ¿Qué significa “institucionalizar”?

(Furco, 2020, basado en Kramer, 1998)

UNA PRÁCTICA MARGINAL DE APRENDIZAJE-SERVICIO ES:	UNA PRÁCTICA INSTITUCIONALIZADA DE APRENDIZAJE-SERVICIO ES:
Ocasional	Habitual (no ocasional)
Aislada	Difundida
No difundida	Legitimada
Incierta	Esperada
Débil	Apoyada
Temporal	Permanente
En riesgo	Resiliente

Furco (2003) señala tres etapas fundamentales en los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio:

1. Creación de Masa Crítica: cuando se está consolidando el equipo de trabajo que impulsará a nivel institucional el aprendizaje-servicio y todavía no está suficientemente difundido el concepto y las prácticas en la IES.
2. Construcción de Calidad: cuando una parte de los docentes y estudiantes se apropiaron de la propuesta y, aun con inconsistencias, comparten el concepto de aprendizaje-servicio y desarrollan proyectos en alianza con la comunidad, aprendizajes institucionales en cuanto a la participación estudiantil, articulaciones curriculares, así como estrategias para la continuidad y sostén de los proyectos.
3. Institucionalización Sustentable: cuando el aprendizaje-servicio se ha convertido en parte integral del Proyecto Educativo Institucional (o similar).

Numerosos casos muestran que estas tres etapas pueden verificarse en forma consecutiva y gradual, “de abajo hacia arriba”, partiendo de la iniciativa de unos pocos docentes comprometidos y formados en la pedagogía, hasta alcanzar incidencia en mayor número de docentes y estudiantes y el apoyo de las autoridades.

También es cierto que, en algunos casos documentados, la iniciativa de promover el AYSS partió de una decisión de las autoridades universitarias, que impulsaron “de arriba hacia abajo” la formación docente y la constitución de una masa crítica.

De todas maneras, ya sea que la iniciativa surja “desde abajo” o “desde arriba”, la evidencia muestra que los procesos de institucionalización del AYSS más exitosos y duraderos tienen lugar cuando se logra la conjunción y tracción recíproca entre procesos “de arriba hacia abajo/top-down” y de “abajo hacia arriba/bottom-up”, cuando la creatividad y compromiso de la masa crítica alcanza reconocimiento y apoyo por parte de las autoridades y las políticas institucionales, y tanto desde las bases como desde la conducción de la institución se promueve coherentemente al aprendizaje-servicio.

Figura 1: Procesos de institucionalización (Tapia, 2013 p.4; 2021)



En estos escenarios, las decisiones de política institucional y los proyectos desarrollados en la base, generan la sinergia adecuada para instalar al aprendizaje-servicio como parte de la identidad institucional.

- ▶ El apoyo de las autoridades permite dar sustentabilidad y visibilidad a las prácticas de aprendizaje-servicio, puede generar espacios de coordinación que abarquen la totalidad o la mayoría de las unidades académicas, promover la articulación curricular de las prácticas solidarias, ofrecer instancias de formación para docentes, estudiantes y socios comunitarios, facilitar las alianzas con socios comunitarios o agencias estatales, y establecer parámetros de calidad y sistemas de monitoreo y evaluación de las prácticas.
- ▶ La existencia de una masa crítica de docentes y estudiantes comprometidos, ya convencidos de la propuesta y desarrollando buenas prácticas de aprendizaje-servicio junto con aliados comunitarios, permite generar el “efecto contagio” ante colegas y estudiantes, demostrar que la propuesta es posible y efectiva y no sólo una nueva teoría de moda o una imposición de las autoridades de turno, puede entusiasmar y ofrecer inspiración para otros docentes y estudiantes, y mostrar –con hechos– que es posible articular el trabajo en el aula con la práctica en la comunidad.

La experiencia de múltiples instituciones muestra que si el aprendizaje-servicio es impulsado exclusivamente desde las autoridades, sin que exista al menos una pequeña masa crítica de docentes y estudiantes, el aprendizaje-servicio puede convertirse en una intención declarativa que no termine de impactar en las prácticas docentes ni en la vida institucional.

La institucionalización del AYSS en IES insume tiempo, gestión y recursos, requiriendo procesos sostenidos y cuidadosamente planeados que –de acuerdo a las evidencias– se van desarrollando durante un período mínimo de cinco a siete años (Furco & Holland, 2004 p. 34). En algunas instituciones puede tardar mucho más. Por ejemplo, en la muy masiva y compleja Universidad de Buenos Aires, desde que comenzaron a institucionalizarse las prácticas de AYSS en algunas facultades (las primeras, en Odontología, en 1988) hasta que se generalizaron las experiencias en la mayoría de las unidades académicas y la Universidad, en su conjunto, institucionalizó al AYSS como política a través de la creación de *Prácticas Educativas Solidarias* (2010) y su implementación a partir de 2013, pasaron casi 30 años (Ver página 325 de este libro).

Dado que aún los procesos más breves suelen implicar más tiempo que el que duran los mandatos de las autoridades universitarias, la convergencia entre decisiones políticas

y apoyo desde la masa crítica, es fundamental para facilitar que los procesos de institucionalización continúen más allá de los inevitables cambios de autoridades.

En ese sentido, puede afirmarse que la masa crítica de docentes y estudiantes comprometidos es indispensable para dar continuidad a los procesos, especialmente porque estos pueden sufrir crisis o interrupciones en su desarrollo, debido a los cambios en la administración o gestión política de la institución.

1.2. Razones y características de la institucionalización del AYSS

¿Por qué es necesario desarrollar procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio? ¿Por qué no alcanza con tener buenas prácticas de aprendizaje-servicio en algunos cursos o carreras?

Para los docentes y estudiantes que han sostenido durante años proyectos de AYSS sin apoyo institucional, hay muchas respuestas obvias a esta pregunta: la institucionalización permite dejar de sentirse marginales y francotiradores; disponer de tiempos rentados para el planeamiento, reflexión y evaluación de los proyectos; contar con reconocimiento académico de los aprendizajes desarrollados en la comunidad; dejar de pagar del propio bolsillo todos los materiales, viáticos y demás gastos inherentes al proyecto; contar con el respaldo legal de la institución y muchas otras. Especialmente para los docentes involucrados, la falta de institucionalización del AYSS suele involucrar una enorme sobrecarga de trabajo, ya que los esfuerzos invertidos en los proyectos no suelen ser reconocidos, ni académica ni económicamente.

Rubin subraya que también desde el punto de vista de las autoridades y administradores la institucionalización tiene grandes ventajas. Señala que en los años '60 y '70, en los Estados Unidos, surgieron numerosos programas universitarios de voluntariado y servicio comunitario con financiamiento estatal, de los cuales –diez años después– quedaba poco o casi nada, víctimas de los cambios políticos y de su propio exceso de confianza. Como consecuencia,

“... los administradores han aprendido a cuidarse de invertir en programas que sean débiles administrativamente, tangenciales a la misión educativa, o de dudoso servicio a la comunidad. Buscan asegurarse de que los programas de aprendizaje-servicio sobrevivan, incluso si el excelente coordinador de voluntarios cambia de trabajo, el docente comprometido asume otro cargo, la organización comunitaria se reorganiza, o el entusiasta líder estudiantil se gradúa.” (Rubin, 1996 p.297)

Muchos líderes comunitarios también manifiestan que les resulta mucho más sencillo y efectivo desarrollar alianzas con la Universidad cuando hay una interlocución centralizada que facilite el acceso a múltiples proyectos posibles. En este sentido, no es excepcional el caso de un coordinador de un pequeño centro comunitario en la periferia de una gran ciudad latinoamericana, al que se habían aproximado, en distintos momentos, docentes de cuatro carreras distintas de una gran universidad, para proponerle cuatro proyectos diferentes para los niños atendidos en el centro. La comunidad había dado la bienvenida al apoyo médico, odontológico, educativo y deportivo ofrecido por los estudiantes, pero el líder comunitario había estado negociando, durante varios años, diferentes horarios y formas de trabajo con cuatro grupos de docentes y estudiantes diferentes por separado, por miedo a perder alguno de los apoyos. Finalmente, en el curso del proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad, las cuatro cátedras descubrieron que estaban trabajando en el mismo barrio y con el mismo centro, y decidieron comenzar a actuar más articuladamente, facilitando la vida de dicho centro.

Desde hace muchos años, un amplio espectro de especialistas y líderes del aprendizaje-servicio coinciden en que:

“el aprendizaje-servicio debe estar completamente integrado en la misión, políticas, prácticas y presupuestos de la educación superior para ser viable y sostenible. (...) la mayoría de los propulsores del aprendizaje-servicio creemos que la institucionalización es crítica para que el aprendizaje-servicio pueda seguir creciendo en el tiempo. (...) si este es marginal y sus propulsores están ocupados luchando por su supervivencia, es difícil desarrollar y sostener cursos de alta calidad (...) Desde la perspectiva de la comunidad, es irresponsable para la institución alentar, o permitir siquiera, que su personal establezca alianzas comunitarias para el aprendizaje-servicio sin institucionalizar las infraestructuras necesarias para sostener estas alianzas responsablemente y en el tiempo.” (Jacoby, 2015 p. 260)

En su conocida rúbrica de autoevaluación, Furco establece cinco grandes dimensiones para evaluar el grado de institucionalización del aprendizaje-servicio en IES (2003):

1. Filosofía y misión del aprendizaje-servicio.
2. Involucramiento y apoyo de los docentes en el aprendizaje-servicio.
3. Involucramiento y apoyo de los estudiantes en el aprendizaje-servicio.
4. Participación comunitaria y asociación con organizaciones sociales o públicas.
5. Apoyo institucional al aprendizaje-servicio (Furco, 2003).

Cada una de estas características, a su vez, se desglosan en 22 indicadores (ver capítulo 3).

Sintetizando esos y otros indicadores, puede afirmarse que se alcanzaron altos niveles de institucionalización del aprendizaje-servicio en una IES cuando se verifican las siguientes diez características (CLAYSS, 2013 pp. 33-34; Furco, 2003; Jacoby, 1996; 2015):

1. La propuesta pedagógica del AYSS es parte formal del proyecto educativo, y está arraigado en la identidad y la cultura institucional: las experiencias de AYSS están sostenidas por el conjunto de la institución y son parte de lo que se hace habitualmente en esa IES. Más allá de los cambios en los equipos docentes o directivos, el AYSS se ha vuelto una forma habitual de enseñar y aprender, se vincula con la investigación y es parte reconocida y valorada de la historia, la identidad y la cultura institucional.
2. Un número substancial de autoridades y docentes saben qué es el aprendizaje-servicio, pueden establecer las diferencias con otras innovaciones pedagógicas y otras formas de aprendizaje basado en proyectos y en la experiencia, y promueven su inclusión en la misión general de la institución y en el trabajo profesional de los docentes involucrados.
3. Los docentes involucrados en el aprendizaje-servicio reciben algún tipo de reconocimiento por ello: puede consistir en certificaciones o reconocimientos específicos, en su inclusión en los procesos de evaluación profesional, u otros. La institución puede ofrecer incentivos específicos para el desarrollo de proyectos, como fondos concursables, viáticos, becas para recibir capacitación específica o participar de conferencias de aprendizaje-servicio, premios anuales a las mejores prácticas y otros.
4. Una proporción significativa de los cursos y/o asignaturas ofrecen posibilidades de desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio. Los estudiantes tienen opciones a lo largo de su carrera para participar en proyectos de AYSS vinculados específicamente a su perfil profesional y articulados con el currículo obligatorio u optativo. Reciben créditos académicos por cursar asignaturas que incluyen proyectos de AYSS y/o reciben reconocimientos específicos por su participación en los proyectos (certificados de participación, inclusión en el legajo o en el título analítico, etc.).
5. Los estudiantes se apropian de los proyectos y los lideran: cuando un número significativo de los estudiantes están orgullosos de que su Universidad enseñe a través del compromiso con la realidad, cuando es habitual que sean los propios estudiantes quienes lideren las actividades, cuando los Centros de estudiantes y otros ámbitos de representación estudiantil acompañan explícitamente las políticas institucionales de promoción del AYSS, y los egresados siguen participando o apoyando a los proyectos.

6. Las organizaciones aliadas comparten objetivos: la mayoría de las OSC u organismos públicos con los que trabaja la IES conocen el concepto de aprendizaje-servicio, son conscientes de los objetivos que se propone la institución respecto de los proyectos de AYSS, han acordado objetivos claros para la participación solidaria de los estudiantes y asumen el rol formativo que se espera tengan las actividades en la comunidad. Tanto la IES como los representantes de las OSC u organismos públicos son conscientes y están sensibilizados en cuanto a las necesidades del otro, los cronogramas, objetivos, recursos y capacidades para desarrollar e implementar actividades de aprendizaje-servicio. Hay un amplio acuerdo general entre los objetivos de ambas partes y se da mucho espacio a los aliados comunitarios para expresar sus necesidades específicas y para proponer actividades de aprendizaje-servicio.
7. Existe una coordinación institucionalmente reconocida: dentro de la IES está claro quiénes son los docentes o directivos que coordinan el Programa institucional de aprendizaje-servicio, la oficina a cargo o la agencia definida en la institución para promover el desarrollo institucional del AYSS y garantizar su continuidad y sustentabilidad. Docentes y estudiantes se referencian con esta coordinación, y el personal administrativo colabora fluidamente con ellos.
8. Se ofrecen apoyos institucionales para la promoción del AYSS: tanto desde la coordinación institucional como a través de diversas áreas, se ofrece a docentes, estudiantes y aliados, apoyos y servicios para promover el desarrollo de buenas prácticas de AYSS como, por ejemplo:
 - ▶ Se desarrollan instancias institucionales de capacitación e intercambio a docentes, estudiantes y aliados, para el desarrollo de proyectos de calidad.
 - ▶ Existen mecanismos coordinados de información que permiten a toda la comunidad educativa (docentes y directivos, personal no docente, familias, egresados, aliados comunitarios) sensibilizarse y conocer las distintas actividades de AYSS.
 - ▶ Hay dispositivos institucionales que permiten el seguimiento, sistematización y evaluación de las prácticas de aprendizaje-servicio que se están desarrollando en la IES.
 - ▶ Se facilita la colaboración entre cursos, y entre unidades académicas, para desarrollar proyectos multi e inter-disciplinarios.
 - ▶ Se facilita el diagnóstico y la gestión de alianzas para focalizar un número significativo de proyectos en torno a una problemática o localidad relevantes para la comunidad, y para el proyecto institucional; de manera de hacer converger esfuerzos y alcanzar impactos más significativos.

9. El perfil del egresado incluye la dimensión del compromiso social y ciudadano: no sólo en términos genéricos, sino que las competencias para aplicar los saberes y competencias al servicio de la comunidad se incluyen en los perfiles profesionales específicos, y se valora al aprendizaje-servicio como una estrategia para alcanzar esas competencias.
10. Se verifica una efectiva articulación intra-institucional: las prácticas y programas institucionales de aprendizaje-servicio contribuyen a articular docencia, investigación y compromiso con el entorno, y a la activa vinculación y trabajo coordinado entre las Vicerrectorías, Secretarías o áreas que gestionan la docencia, la investigación y la extensión/ compromiso social/ RSU/ vinculación con el medio.

1.3. Riesgos y tensiones en la institucionalización del AYSS

Consideramos no sólo necesarios sino indispensables los procesos de institucionalización, y de hecho el foco de Uniservitate se centra en la promoción de estos procesos.

Al mismo tiempo, una mirada realista exige tener en cuenta que, como cualquier otro proceso de innovación, los de institucionalización del AYSS no suelen desarrollarse en forma lineal, y que casi inevitablemente implican riesgos y tensiones que es necesario enfrentar.

En primer lugar, la *resistencia al cambio* por parte de administradores y docentes suele presentar dificultades para cualquier innovación que modifique el *statu quo*, especialmente en las universidades más tradicionales. Mientras los proyectos de AYSS sean experiencias aisladas llevadas adelante por “los idealistas de siempre”, serán toleradas o hasta miradas con simpatía. Sin embargo, al plantearlas como políticas transversales, suelen aparecer resistencias. Podrían agruparse las resistencias y críticas más frecuentes en torno a tres grandes cuestiones:

- ▶ *La calidad académica*: para quienes aún se aferran al paradigma institucional de “la torre de marfil”, y a los métodos enciclopedistas o más tradicionales de enseñanza, todo el tiempo en que los estudiantes no estén en el aula, frente a libros o pantallas o en el laboratorio, es una pérdida de tiempo. Tienen miedo de que la institucionalización del aprendizaje-servicio y las salidas a la comunidad “disminuyan el nivel académico”, y distraigan a docentes y estudiantes del estudio y la investigación. Su concepción de “excelencia” suele seguir basándose en la adquisición de contenidos, y

no suelen valorar el desarrollo de competencias, por lo que no valoran el aporte específico del AYSS a la formación de profesionales con los perfiles necesarios para el siglo XXI.

Frente a este desafío, en primer lugar, sería necesario asumir con honestidad lo que puede haber de verdadero en esta crítica. No toda actividad solidaria o de voluntariado, desarrollada en las universidades, aporta al conocimiento académico ni constituye *per se* aprendizaje-servicio. No toda práctica que se considera AYSS lo es, ni necesariamente ha alcanzado la calidad necesaria como para impactar positivamente en los aprendizajes ni en la calidad académica.

Junto a este reconocimiento, es necesario también mostrar que la investigación internacional presente, es suficiente evidencia del impacto positivo de las prácticas de aprendizaje-servicio de calidad, en el desarrollo académico de los estudiantes; y que ofrece prácticas sólidas de evaluación de los conocimientos y competencias desarrollados por éstos a través de los proyectos de AYSS, así como investigaciones rigurosas asociadas a la actividad en terreno.

Los procesos de institucionalización permiten justamente evaluar las diversas prácticas solidarias desarrolladas en la IES y acompañar a aquellas que efectivamente articulan aprendizaje y acción solidaria, para que alcancen los niveles de calidad deseado y contribuyan, simultáneamente, a la resolución de problemas comunitarios, a la calidad académica y a una educación integral.

- ▶ *El rol docente: otra resistencia* frecuente tiene que ver con la percepción de que los proyectos de AYSS implican una carga de trabajo extra para los

También es cierto que implementar cualquier innovación que mejore nuestras prácticas docentes y la calidad de la educación superior exige normalmente una inversión de tiempo significativa, hasta que lo nuevo se vuelve habitual.

docentes, que entra en conflicto con su necesidad de investigar y publicar para avanzar en su carrera. Es cierto que –sobre todo en sus inicios– las prácticas de AYSS pueden implicar una dedicación extra de tiempo.

Al mismo tiempo, también es cierto que implementar cualquier innovación que mejore nuestras prácticas docentes y la calidad de la educación superior exige normalmente una inversión de tiempo significativa, hasta que lo nuevo

se vuelve habitual. Por otro lado, efectivamente, en muchos casos la carga de trabajo docente podría ser bastante menor si los educadores fueran capaces de delegar protagonismo en los estudiantes, quienes, normalmente, podrían asumir muchas tareas relacionadas con la gestión y logística de los proyectos, que no es indispensable que asuman los docentes.

- ▶ *El vínculo entre AYSS e investigación* es, ciertamente, otra cuestión crítica para la sustentabilidad de los proyectos. Muchos críticos del aprendizaje-servicio contraponen el tiempo destinado a atender problemáticas sociales con el tiempo necesario para la investigación rigurosa, y es cierto que algunas prácticas de aprendizaje-servicio no asocian investigación y acción. Las prácticas de AYSS de calidad en la Educación Superior, por el contrario, pueden y deberían generar oportunidades de investigación, especialmente de investigaciones situadas y de investigación-acción participativa, pero también de las formas más tradicionales de investigación, así como abrir espacios para el desarrollo de tesis de grado y posgrado en torno a las problemáticas abordadas por los proyectos o a las cuestiones que deben ser estudiadas para ofrecer soluciones a esas problemáticas.

Como lo demuestran numerosos ejemplos en todo el mundo, no sólo no es contradictorio desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio y publicar *papers* académicos, sino que proyectos inteligentemente diseñados ofrecen oportunidades extraordinarias para desarrollar investigaciones situadas, pertinentes y rigurosas, así como para generar numerosas publicaciones, y oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus tesis de grado, doctorales, o sus investigaciones post-doctorales. Esta es una diferencia no menor entre el aprendizaje-servicio y otros tipos de proyectos sociales desarrollados en las IES como voluntariados ocasionales o institucionales, y un factor clave a promover en los procesos de institucionalización.

- ▶ *El vínculo con la comunidad:* Entre las críticas más recurrentes a los proyectos de aprendizaje-servicio, pueden incluirse las que sostienen que, aunque resulte beneficioso para el aprendizaje y el desarrollo de competencias de los estudiantes, en realidad no ofrece contribuciones significativas a la comunidad.

Lamentablemente, debemos reconocer que hay proyectos que aun siendo apreciados como muy positivos para los estudiantes, de hecho, contribuyeron poco o nada con la calidad de vida de las comunidades, con el empoderamiento de sus actores, o con el desarrollo local.

Sin embargo, se trata de una falencia en el diseño del proyecto, que seguramente no consideró suficientemente los objetivos a lograr con la comunidad, o no estableció un diá-

logo auténtico con los referentes locales que podrían haber contribuido a un mejor diseño y ejecución de las acciones en terreno. Los proyectos de aprendizaje-servicio de calidad ponen tanto énfasis en el logro de los objetivos acordados con la comunidad como con el logro de los objetivos académicos. Como suele afirmarse, el guion que conecta aprendizaje y servicio opera también como fiel de una balanza en la que ambos elementos deben estar equilibrados.

También en este aspecto, la institucionalización del AYSS permite generar mecanismos de selección y fortalecimiento de alianzas, de evaluación de los resultados en terreno y de diálogos inter-institucionales que permiten minimizar los riesgos de organizar proyectos fallidos en su impacto comunitario.

Estas y otras críticas, así como la general resistencia a cualquier cambio que implique modificar prácticas ya establecidas y conocidas, son frecuentes. Sin embargo, la experiencia de numerosas universidades alrededor del mundo, muestra que es posible superar la mayor parte de estas resistencias, en la medida que se van visibilizando los impactos positivos del desarrollo de buenas prácticas de aprendizaje-servicio en los estudiantes, en los resultados académicos y en los vínculos entre la Universidad y el territorio.

Algo más compleja y profunda que la resistencia a los cambios curriculares o a las nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje es lo que algunos autores denominan la *inmunidad* a los cambios, que puede anidar aún en las instituciones que se declaran más progresistas. Así lo explica J. E. Belderrain:

“Como bien sabemos en toda organización o institución, cuando se desea innovar, siempre aparecen las resistencias al cambio como fuerzas reconocibles y activas contra esos mismos cambios.

La inmunidad a los cambios es otra cosa, es más profunda, más poderosa, es el conjunto de elementos que forman parte constitutiva de una organización, sus normas, sus dinámicas institucionalizadas, sus lenguajes normalizados, sus símbolos instituidos. Ese conjunto de cosas puede generar muy serios obstáculos que impiden los cambios.

Richard Sennett escribió una gran obra que se llama ‘Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación’. La gran tesis que recorre toda esta obra de Sennett es que toda la institucionalidad moderna y los sistemas políticos y económicos derivados de ella (...) están más enfocados en la competencia entre los individuos y la necesidad de su control que en generar y promover esa capacidad, también natural, de los individuos de poder colaborar.

Los seres humanos somos capaces de colaborar, necesitamos que las instituciones busquen, promuevan y fortalezcan esas capacidades. Para ello necesitamos identificar esos elementos de las matrices institucionales, de los moldes de nuestras instituciones, que

nos hacen inmunes al cambio, que nos hacen inmunes a adoptar una cultura de la colaboración.” (Belderrain, 2021)

No puede negarse la tensión que inevitablemente existe entre el aprendizaje-servicio como pedagogía que se propone cambiar la educación para cambiar el mundo, una filosofía pedagógica fundada en las ideas de fraternidad y cooperación, con prácticas muy arraigadas en la Educación Superior contemporánea que se fundan en la competición y el materialismo individualista, o con formas de colectivismo que reprimen las iniciativas personales y sociales y que subsisten en algunos puntos de nuestro planeta.

De hecho, algunos de quienes iniciaron el movimiento del aprendizaje-servicio en los años '60 como parte de un movimiento contra-cultural y revolucionario suelen quejarse de lo que denominan la “pedagogización” (*Pedagogification*) del aprendizaje-servicio (Pollack, 2019 p. 35), y miran con resquemor a los procesos de institucionalización, porque los ven como riesgos de “domesticación” de una pedagogía revolucionaria, y su mimetización con lo “normal”; algo que puede convertir al aprendizaje-servicio en un dispositivo más de una burocracia universitaria conservadora.

Sin embargo, aun quienes adscriben a las vertientes más críticas del aprendizaje-servicio, como Butin y otros, consideran indispensable la institucionalización del AYSS justamente para poder incidir como motor de cambio (Jacoby, 2015:242-245):

“... las posibilidades para el aprendizaje-servicio... están en abrazar más que en rechazar a esa misma academia a la que el movimiento del aprendizaje-servicio está tratando de transformar” (Butin, 2006 p. 493)

“... el disciplinamiento de un movimiento es una pre-condición necesaria para tener la habilidad de trabajar dentro y a través de los mecanismos específicos de la educación superior.” (Butin, 2010 p. 23-24)

En esta línea, Butin pone como ejemplos los procesos desarrollados en la educación superior norteamericana por los estudios de género y los estudios afroamericanos. En ambos casos, movimientos de cambio social se convirtieron en movimientos intelectuales que se organizaron dentro de las estructuras universitarias, y lograron institucionalizarse como departamentos académicos capaces de funcionar e incidir en las estructuras de la educación superior y fuera de ellas.

Furco sintetiza así esta cuestión:

“... la manera en que hemos abordado la institucionalización del aprendizaje-servicio ha sido usarlo como una estrategia para contribuir a los logros académicos y otros objetivos, dentro del actual sistema educativo –un sistema que, muchos acordamos,

necesita serias reparaciones-. Pero quizás este no es el mejor rol para el aprendizaje-servicio. ¿Tal vez el aprendizaje-servicio pueda convertirse en la fuerza que transforme los modos de funcionamiento de las instituciones educativas, desafiando las normas epistemológicas y pedagógicas que conducen las actuales prácticas educativas?” (Furco, 2011)

En una institución católica, el AYSS debería ser una herramienta valorada para superar esas contradicciones, para fortalecer la propia identidad y misión, para favorecer la integración entre fe y vida, entre teoría y práctica, entre una espiritualidad de servicio vivida individualmente y una vivida colectivamente como institución y factible de ser parte del desarrollo personal y profesional de todos los estudiantes, ofreciendo un espacio de encuentro y trabajo solidario entre quienes profesan la fe católica y quienes no.

En el caso específico de las universidades católicas, el aprendizaje-servicio solidario permite, por un lado, articular los valores expresados en la identidad y misión con los cursos académicos, la investigación y las actividades de compromiso social (McCrabb, 2021)². Al mismo tiempo, no podemos ignorar que en muchas de nuestras universidades el currículo formal –que enseña Teología, Ética y Doctrina social de la Iglesia– puede entrar en conflicto, a menudo, con un currículum no demasia-

do oculto y secularizado que adscribe a la búsqueda del “éxito” individual entendido como acumulación de riqueza material, aun en desmedro del prójimo, el planeta y los valores evangélicos.

En una institución católica, el AYSS debería ser una herramienta valorada para superar esas contradicciones, para fortalecer la propia identidad y misión, para favorecer la integración entre fe y vida, entre teoría y práctica, entre una espiritualidad de servicio vivida individualmente y una vivida colectivamente como institución y factible de ser parte del desarrollo personal y profesional de todos los estudiantes, ofreciendo un espacio de encuentro y trabajo solidario entre quienes profesan la fe católica y quienes no (Pushpalata, 2021; Tapia, 2021).

2 Ofrecemos al lector interesado materiales ampliatorios focalizados en los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio en las Instituciones Católicas de Educación Superior: a) RIDAS (2021). Monográfico sobre Institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación

1.4. Aprendizajes desde el acompañamiento y asistencia a los procesos de institucionalización.

Hasta aquí hemos señalado conceptos generales sobre los procesos de institucionalización del AYSS. Quisiéramos ahora señalar brevemente algunos aprendizajes fruto del acompañamiento concreto a procesos de institucionalización específicos de algunas universidades.

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, viene desarrollando desde 2010, programas de acompañamiento y asistencia técnica para la institucionalización del AYSS en universidades de América Latina y también de otras partes del mundo (Ochoa, 2014; 2016; 2017)^[4].

En ese marco, se diseñó una herramienta para analizar el grado de institucionalización del AYSS, pensada para facilitar los procesos de acompañamiento y asistencia técnica a autoridades y docentes, y que entendemos puede resultar útil en diversos contextos culturales, y en IES tanto públicas como privadas, confesionales o no. Puede resultar también complementaria a otras herramientas ya mencionadas, como la de auto-evaluación de Furco.

Esta herramienta (Ierullo, 2016 pp. 15-16) considera tres dimensiones fundamentales para analizar el grado de institucionalización del AYSS en IES:

- 1. Compromiso institucional con la propuesta del AYSS:** esta dimensión analiza el conjunto de toma de decisiones por parte de la institución universitaria, en relación a la implementación y desarrollo de las experiencias de AYSS.
- 2. Consenso / apoyo de distintos actores institucionales para la implementación y sostenimiento de las experiencias educativas solidarias:** a través de esta dimensión se da cuenta de los consensos y apoyos construidos en relación a los distintos actores institucionales (docentes, estudiantes, autoridades y socios comunitarios) con el objeto de sustentar las experiencias de AYSS.
- 3. Inserción del aprendizaje-servicio en la propuesta / cultura académica de la institución:** esta dimensión expresa el grado en que la propuesta pedagógica del AYSS se convierte en una práctica cotidiana hacia el interior de la institución, a través de su incorporación como parte de la propuesta académica y del perfil profesional. Esta dimensión tiende a dar cuenta del grado en que la propuesta del AYSS se plasma en una manera particular de encarar los procesos de docencia, extensión, investigación y gestión, en tanto pilares de la labor universitaria.

La experiencia del Programa de Universidades Solidarias (CLAYSS) permitió conformar un

sistema de indicadores a través de los cuales construir un índice que permita evaluar la situación de las IES participantes del programa y el diseño de acciones de apoyo institucional.

En relación con la variable “Institucionalización de las experiencias de AYSS”, el índice se construyó a partir de la consideración de las tres citadas dimensiones (compromiso institucional; consenso/ apoyo de distintos actores institucionales e inserción en la propuesta/ cultura académica de la institución) y de indicadores seleccionados para cada una de ellas. A partir de la aplicación de una grilla de evaluación, se asignó a cada variable un valor que, en todos los casos, oscila entre 0 y 100, representando de manera creciente y directa mayor grado o nivel de cada una de las variables estudiadas. En función del promedio se obtuvo un índice, que representa el nivel de institucionalización del AYSS en general. Los indicadores utilizados para cada dimensión son los siguientes:

Tabla 2: Dimensiones e indicadores de institucionalización del AYSS en la Educación Superior (Ierullo, 2016 p. 23)

VARIABLE	DIMENSIONES		INDICADORES
Nivel de institucionalización del AYSS en la Educación Superior	Compromiso institucional con la propuesta de AYSS		Existencia de Resoluciones u otra legislación en la Universidad, que reglamente/ instituya el aprendizaje- servicio.
			Grado de obligatoriedad de las experiencias educativas solidarias para los estudiantes de la Universidad.
			Destino de recursos económicos para las experiencias educativas solidarias por parte de la Universidad (recursos y frecuencia).
			Designación de cargos de gestión para la coordinación/ seguimiento de experiencias.
	Consenso/ Apoyo de distintos actores institucionales para la implementación y sostenimiento de las experiencias educativas solidarias	Docentes	Cantidad de docentes participantes.
			Diversidad de docentes participantes (según departamentos / facultades / escuelas).
			Grado de conocimiento de los docentes participantes en las capacitaciones CLAYSS acerca de las experiencias de la Universidad.
		Autoridades	Involucramiento de las autoridades en el desarrollo de los proyectos.
			Participación de las autoridades de la Universidad en las jornadas de capacitación CLAYSS.
		Estudiantes	Cantidad de estudiantes participantes.
			Diversidad de estudiantes participantes (según departamentos/ facultades/ escuelas).
			Participación de los estudiantes en acciones de capacitación y visitas a terreno CLAYSS.

		Socios Comunitarios	Cantidad de vinculaciones.
			Formas que asume la vinculación/ alianzas.
			Formalización de los acuerdos con organizaciones/ organismos.
			Participación de referentes comunitarios en las jornadas de capacitación de CLAYSS en la Universidad.
	Inserción de AYSS en la propuesta/ cultura académica de la institución	Trayectoria de las experiencias de aprendizaje-servicio en la institución.	
		Inserción institucional de las prácticas de aprendizaje-servicio.	
		Relación entre las experiencias realizadas en terreno por los estudiantes y el perfil profesional.	
		Designación de cargos docentes para la coordinación/seguimiento de las experiencias.	

El acompañamiento y análisis de los procesos de institucionalización del AYSS desde el Programa Universidades Solidarias, y la experiencia de CLAYSS en general, permite enunciar cinco cuestiones críticas (Ochoa, 2020):

1. El rol de los organismos de gobierno en las IES

Refiere al papel que desempeñan las autoridades y organismos de gobierno en el diseño, implementación y evaluación de políticas institucionales de AYSS, advirtiendo al menos tres escenarios posibles:

- ▶ *Vacío de políticas:* actividades de AYSS dependientes, básicamente, de las unidades académicas aisladas, la iniciativa docente o estudiantil.
- ▶ *Políticas escasamente articuladas:* actividades de AYSS dependientes de organismos periféricos con escaso nivel de decisión. Políticas fragmentadas o divergentes: actividades y organismos dependientes de autoridades diversas.
- ▶ *Políticas institucionales claramente articuladas:* área dependiente directamente del Rectorado, Vice-rectorado, Secretaría o Dirección específica para coordinar y articular acciones y proyectos de AYSS. Organismos coordinadores de las misiones de la Universidad y el AYSS: docencia, investigación, gestión (Extensión/ RSU/ Compromiso), pastoral (en el caso de ICES).

A efectos de generar políticas articuladas, coordinadas para hacer integral la acción, resulta indispensable mapear las iniciativas de AYSS en curso en las IES (ej.: localización geográfica, agrupamiento por temáticas; identificación de socios comunitarios/ líderes naturales capaces de sumar, articular, ayudar a mejorar y contribuir a generar iniciativas nuevas). En este marco es clave el rol de las autoridades en la jerarquización de la misión social de la Universidad, señalando prioridades, involucrándose en la selección de los líderes del proceso e incorporándolos en ámbitos de decisión, creando espacios de diálogo directo con el rector y otras autoridades de relevancia.

2. La formación de masa crítica

Refiere a la necesidad de invertir recursos humanos, materiales, económicos en programas de capacitación docente y en prácticas/ proyectos/ experiencias de AYSS; así como también en sistemas de reconocimiento docente, estímulos al protagonismo estudiantil y programas de formación y acompañamiento de los aliados locales.

3. Focalización de iniciativas vs. libres iniciativas

Refiere a la necesidad de priorizar y jerarquizar las iniciativas de AYSS en el marco de un plan estratégico institucional, u otra herramienta de gestión con la que cuente la IES. Aquí, lo central es el diagnóstico hacia “afuera” de la institución (reconocer actores comunitarios y sus demandas) y hacia “adentro” (reconocer cuáles demandas se pueden/ deben atender, como parte de la formación de los estudiantes). En este marco, un “proyecto central/ transversal” puede convivir con proyectos de iniciativa libre.

4. Evaluación, validación y visibilidad de buenas prácticas

Refiere a la revisión de contenidos curriculares, criterios de evaluación y promoción de docentes, y evaluación de los estudiantes. Alude a mecanismos de validación y visibilidad de buenas prácticas de AYSS como aspectos constitutivos de este proceso.

5. Apoyo en redes locales e internacionales

Refiere a la necesidad de apostar al diálogo y a la confianza mutua, al reconocimiento de los otros, su contexto e historia. Compartir experiencias y modelos de institucionalización de AYSS entre colegas, apoyarse en redes locales, nodos regionales y experiencias globales.

Algunas reflexiones finales sobre los procesos de institucionalización

La auténtica institucionalización del AYSS no sólo modifica la cultura institucional, sino que contribuye a generar cultura solidaria hacia adentro y hacia afuera, en el vínculo entre las IES y otros actores sociales u organismos.

La auténtica institucionalización del AYSS no sólo modifica la cultura institucional, sino que contribuye a generar cultura solidaria hacia adentro y hacia afuera, en el vínculo entre las IES y otros actores sociales u organismos.

Experiencias desarrolladas en diferentes latitudes, evidencian una serie de aprendizajes útiles (Ierullo, 2016 p. 22) que se expresan a continuación:

- ▶ La institucionalización conlleva una transición **de acciones aisladas a decisiones institucionales**, con liderazgos legitimados por una masa crítica comprometida y que contribuye a la multiplicación de los proyectos de aprendizaje-servicio.
- ▶ **La institucionalización no se logra en el corto plazo**, sino que implica un conjunto de medidas sostenidas en el tiempo y plasmadas en decisiones intencionadas por parte de los distintos actores institucionales.
- ▶ **La institucionalización se logra a través de acciones intencionadas por parte de directivos, docentes, estudiantes y aliados comunitarios**. No es producto del azar, sino que deriva de acciones sostenidas y planificadas. Dichas acciones se plasman en normativas y procedimientos institucionales, en la asignación de recursos económicos y recursos humanos. En consecuencia, el proceso de institucionalización implica acuerdos políticos, conceptuales y de gestión. Implica la motivación y el apoyo de los estudiantes a la propuesta, y el establecimiento de alianzas formales con organizaciones de la sociedad civil, entidades públicas o privadas que adhieran a la propuesta pedagógica y sean aliados no sólo a los efectos de recibir ayuda por parte de la universidad sino que puedan constituirse intencionadamente en espacios de formación para los estudiantes.
- ▶ **La institucionalización implica acciones hacia el interior de la institución** (reconocimiento, financiamiento, establecimiento de organismos internos para el seguimiento, evaluación y apoyo cotidiano de las prácticas, reformas curriculares y de planes de estudio, etc.) y **hacia el exterior** (establecimiento de alianzas, acciones de visibilización del proyecto y otras).

Referencias

Belderrain, Juan Esteban (2021). Participación en el panel: La pandemia como oportunidad para educar en y para la solidaridad. 24vo. Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires, 27 agosto de 2020. <https://youtu.be/kyveWr-hfHA>

Butin, D. W. (2006). The Limits of Service Learning in Higher Education. *Review of Higher Education*, 29, pp. 473-498.

Butin, D. W. (2010). Service-learning as an Intellectual Movement. The Need of an “Academic Home” and Critic for the Community Engagement Movement. In: Stewart, Trae & Webster, N. *Problematizing Service-Learning: Critical Reflections for Development and Action*. Charlotte, NC, IAP, 2010 pp. 19-35.

CLAYSS (2013) Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Natura. Creer para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios. Edición argentina. Buenos Aires, CLAYSS.

https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

Furco, A. (2003). Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-learning In Higher Education. A project of Campus Compact at Brown University. First edition 2002, Revised 2003.

Furco, A. & Holland, B. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. In M. Langseth & W.M Plater (Eds.), *Public work and the academy: An academic administrator's guide to civic engagement and service-learning*, (pp. 23-39). Boston: Anker Publishing, Co.

Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, 0, 64-70. España: Madrid. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/furco1issuezero>

Furco, A. (2020). Evaluating the Institutionalization of Service Learning Process. CLAYSS-Uniservitate: Training for Trainers Space: https://www.youtube.com/watch?v=6jqxW2pRIHg&feature=emb_logo

Jacoby, B. (2015). *Service-learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco, Jossey Bass.

Jacoby, Barbara and Associates (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, Jossey Bass.

Lorenzo Moledo, M^a M.; Mella, I.; García, J. y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 3:118-130. DOI10.1344/RIDAS2017.3.9

McCraib, B. (2021). Reflexiones sobre solidaridad y aprendizaje-servicio en la identidad y misión de la educación superior católica. En: Actas del I Simposio Uniservitate. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 72-75.

McIlrath, Lorraine y Puig, Gemma (2013). Institucionalización del Aprendizaje Servicio en Educación Superior. El caso de la National University of Ireland Galway. En: Rubio, Laura; Prats, Enric y Gómez, Laia (coord.) Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), ICE-UB. Colección Educación y Comunidad, 8, pp. 273-279

<https://www.uv.es/aps/doc/Biblioteca%20Blog/Univerdidad%20y%20sociedad.pdf>

Ochoa, Enrique (2020). The Service Learning Institutionalization Process. CLAYSS-Uniservitate: Training for Trainers Space.

https://www.youtube.com/watch?v=WvoCSTAQcVM&feature=emb_logo

Ochoa, Enrique (compilador). Universidades solidarias, 1: CLAYSS Programa de Apoyo y Fortalecimiento de Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario para Universidades de América Latina. Buenos Aires, CLAYSS, mayo 2016. https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/UniversidadesSolidarias.pdf

Ochoa, Enrique (compilador). Universidades solidarias, 2: CLAYSS Programa de Apoyo y Fortalecimiento de Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario para Universidades de América Latina. Buenos Aires, CLAYSS, junio 2016 https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/UniversidadesSolidarias_2.pdf

Ochoa, Enrique (compilador). Universidades solidarias, volumen 3. Programa de Apoyo y Fortalecimiento de Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario para Universidades de América Latina. Buenos Aires, CLAYSS, 2017 https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/UniversidadesSolidarias_3.pdf

Pickeral, T. and Peters, K. (1996) From the Margin to the Mainstream: The Faculty Role in Advancing Service-learning in Community Colleges. Mesa, AZ Campus Compact National Center for Community Colleges.

Plante, Jarrad, "Institutionalizing Service-Learning as a Best Practice of Community Engagement in Higher Education: Intra- and Inter-Institutional Comparisons of the Carnegie Community Engagement Elective Classification Framework" (2015). Electronic Theses and Dissertations, 2004-2019. 708. <https://stars.library.ucf.edu/etd/708>

Pollack, Seth (2019). Service Learning Turns 50: Higher education's contested journey toward embracing its critical civic mission. Presentation at 2nd European Conference on Service Learning in Higher Education. Universiteit Antwerpen, 20 September 2019. <https://www.servicelarningvlaanderen.be/event/2nd-european-conference-on-service-learning/>

Pushpalata, M. (2021). Hacia una espiritualidad del aprendizaje-servicio. En: Actas del I Simposio Uniservitate. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 101-106.

RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio. (2021). Institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior. Monográfico. No 12 (2021). Barcelona: Universidad de Barcelona. ISSN en línea: 2339-9341. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/38017/36555>

Rubin, Sharon (1996). Institutionalizing Service-learning. In: Jacoby, Barbara and Associates (1996). Service-learning in Higher Education. Concepts and practices. San Francisco, Jossey Bass pp. 297-316.

Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2013). Institucionalización de las prácticas de aprendizaje-servicio en la Universidad. Presentación PPT para el Taller del programa de apoyo CLAYSS. Universidad Católica Santa María la Antigua, Panamá, 11 de junio de 2013.

Tapia, M. N. (2021). Aprendizaje-servicio, educación integral y espiritualidad transformadora. Explorando la dimensión espiritual de la pedagogía del aprendizaje-servicio y su contribución a la espiritualidad de una Universidad Católica. II Simposio Uniservitate, 28-29 de octubre 2021. CLAYSS-Uniservitate. https://youtu.be/Fqw7UH_sNQ

Uniservitate (PORTICUS-CLAYSS, 2021). Resúmenes referidos al eje “Aprendizaje-servicio: experiencias y procesos de institucionalización”. II Simposio Uniservitate. Aprendizaje-servicio, educación integral y espiritualidad transformadora, 28-29 de octubre 2021:

<https://www.uniservitate.org/category/symposium/experiences-and-institutionalization/>

[1] Usamos este término, que enfatiza la dimensión solidaria del “aprendizaje-servicio” (Tapia y otros, 2015), en inglés “service-learning” o también “community service-learning”, “academic service-learning”, “community based learning” y otras similares.

[3] Ofrecemos al lector interesado materiales ampliatorios focalizados en los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio en las Instituciones Católicas de Educación Superior:

a) RIDAS (2021). Monográfico sobre Institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior:

<https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/38017/36555>,

b) II Simposio Global Uniservitate: Aprendizaje-servicio, educación integral y espiritualidad transformadora, resúmenes referidos al eje “Aprendizaje-servicio: experiencias y procesos de institucionalización”:

<https://www.uniservitate.org/category/symposium/experiences-and-institutionalization/>

[4] <https://clayss.org/publicaciones-experiencias>



Andrew Furco

Es vicerrector asociado para el Compromiso Público de la Universidad de Minnesota, donde se desempeña además como profesor de educación superior. Desde 2008 trabaja en la Universidad de Minnesota, potenciando la importancia del compromiso comunitario en las investigaciones, enseñanza y actividades de extensión de la institución como estrategia para construir una universidad comprometida que sirva y promueva el bien común. Sus investigaciones y su trabajo académico se centran en el estudio del aprendizaje-servicio y la participación de la comunidad en los sistemas de educación primaria, secundaria y superior de los Estados Unidos y en el extranjero. Ha dirigido o codirigido más de 30 investigaciones en las que se indagó sobre diversos temas relativos a la implementación, las consecuencias y la institucionalización del compromiso comunitario de aprendizaje-servicio dentro de los sistemas educativos. Sus publicaciones incluyen varios libros y más de 90 artículos de revistas y capítulos de libros sobre aprendizaje-servicio y compromiso con la comunidad, muchos de los cuales han sido traducidos a diferentes idiomas.

Antes de su arribo a Minnesota, se desempeñó, durante 14 años, como director fundador del Centro de Investigación y Desarrollo sobre Aprendizaje-Servicio en la Universidad de California-Berkeley y como integrante del cuerpo docente en la Escuela de Graduados en Educación. Por años, ha sido socio y colaborador en varios proyectos de aprendizaje-servicio en más de 25 países. Es miembro activo de diferentes directorios y comités internacionales, incluyendo la Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (RIDAS), la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, y el Comité Científico para la Iniciativa Internacional de Scholas Cátedras del papa Francisco.

3. UNA MIRADA AL FUTURO DE LA RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Andrew Furco

Universidad de Minnesota, EEUU

Resumen

La *Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior* fue diseñada en 1998 con el objeto de poder brindar un mecanismo para medir el grado en el cual el aprendizaje-servicio se integra dentro de las prácticas, la cultura y el *ethos* de las instituciones de educación superior. Organizada en torno a 22 elementos integrados dentro de cinco dimensiones que las investigaciones han señalado como esenciales para el avance de la institucionalización del aprendizaje-servicio, la rúbrica ha demostrado ser útil tanto para los operadores como para los académicos del aprendizaje-servicio a la hora de evaluar el grado en el cual este constituye una característica esencial de la estructura académica de la institución.

Originada en los Estados Unidos, la rúbrica naturalmente se ha nutrido de las perspectivas occidentales y de los países del hemisferio Norte acerca del avance e institucionalización de la práctica del aprendizaje-servicio. A medida que la aplicación de la rúbrica se fue extendiendo más ampliamente en instituciones de educación superior en otros países a lo largo de los años, surgieron diferentes variantes del instrumento. Estas variantes se diseñaron para adaptar y alinear el instrumento más estrechamente con la terminología, los propósitos y las estructuras institucionales que predominan dentro de ciertos contextos nacionales, regionales y culturales. Estas adaptaciones han revelado, por una parte, importantes matices con relación a los propósitos, los focos y las definiciones del aprendizaje-servicio en todo el mundo, y por otra, las maneras en las que el aprendizaje-servicio y las prácticas de participación comunitaria son percibidas y conceptualizadas en distintos contextos culturales. También han contribuido a comprender de manera más cabal los elementos y las dimensiones de la institucionalización del aprendizaje-servicio que son universales, independientemente de las culturas o contextos situacionales.

Introducción

Este capítulo aporta una mirada para entender la evolución de esta rúbrica de institucionalización que ya acumula más de 20 años de historia, poniendo el foco en las formas en que las nuevas versiones del instrumento destacan los rasgos importantes de la institucionalización del aprendizaje-servicio que resultan relevantes en la práctica contemporánea. Concretamente, el capítulo indaga sobre las consecuencias de estas características emergentes en la práctica del aprendizaje-servicio en la educación superior católica. A medida que el aprendizaje-servicio continúa avanzando en el mundo, la discusión presentada en este capítulo puede formar a los educadores, operadores e investigadores de las universidades católicas y a quienes también procuren comprender mejor el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio.

La *Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior* (la Rúbrica) fue diseñada en 1998 con el objeto de poder brindar un mecanismo para medir el grado en el cual el aprendizaje-servicio está integrado en las prácticas, la cultura y el *ethos* de las instituciones de educación superior. Organizada en torno a 22 elementos integrados dentro de cinco dimensiones señaladas por las investigaciones como esenciales para la promoción de la institucionalización del aprendizaje-servicio, la rúbrica ha demostrado ser útil tanto para operadores como investigadores del aprendizaje-servicio a la hora de evaluar el grado en el cual el aprendizaje-servicio resulta central para la misión fundamental y el trabajo de una institución. El presente capítulo aporta una mirada para entender la evolución en el tiempo de esta rúbrica de institucionalización que ya acumula más de 20 años de historia, poniendo el foco en los modos en que las nuevas versiones del instrumento están sacando a la luz rasgos importantes de la institucionalización del aprendizaje-servicio que resultan relevantes en la práctica contemporánea. Tras un resumen de la historia de los orígenes y el desarrollo del instrumento y los diversos modos en los que se lo ha aplicado a la evaluación de la institucionalización del aprendizaje-servicio, el capítulo indaga sobre varios temas que surgen en la práctica contemporánea del aprendizaje-servicio y el significado que tienen para la aplicación de la rúbrica para la medición de la institucionalización dentro de la educación superior católica y otros tipos de instituciones de educación superior.

Sostenibilidad versus Institucionalización

La *Rúbrica de Autoevaluación de la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior* (Rúbrica) fue un subproducto de dos investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos a fines de la década de los noventa, cuando el aprendizaje-

servicio en las instituciones de educación postsecundaria en dicho país se popularizaba. Un estribillo que podía oírse con frecuencia en aquella época era que el aprendizaje servicio no era más que una moda pasajera y, como tantas otras, no resistiría en el tiempo como un componente valorado dentro de la educación superior (Gardner, 1997). El programa estatal *Learn and Serve*, establecido en 1993, había catalizado el interés y el apoyo a la promoción del aprendizaje-servicio en la educación primaria, secundaria y superior. Sin embargo, como práctica educativa contra-normativa, el aprendizaje-servicio debió avanzar contra viento y marea para poder obtener reconocimiento académico, dado que algunos referentes del campo educativo se resistían a destinar tiempo de clase, que consideraban sumamente valioso, a involucrar a los alumnos en actividades de servicio a la comunidad, argumentando que dichas actividades no tenían rigor académico ni valor educativo (Astin et al., 2000). En efecto, buena parte de la bibliografía más antigua sobre el aprendizaje-servicio se centraba en defender la legitimidad académica y el potencial pedagógico del aprendizaje-servicio (Zlotkowski, 1996).

Los defensores del aprendizaje-servicio se esforzaron por elevar la centralidad de la práctica en el seno de las instituciones de educación superior a fin de garantizar su supervivencia frente a otras corrientes reformadoras que competían por imponerse. En particular, concentraban sus esfuerzos en identificar los resortes que había que accionar para robustecer los argumentos académicos que sostenían el aprendizaje-servicio y garantizar su viabilidad en el largo plazo. Esto implicaba asegurar que el aprendizaje-servicio no sólo se sostuviera a lo largo del tiempo, sino que también estuviera más integrado dentro de los valores constitutivos, la cultura, las estructuras y las políticas de una institución. Por lo tanto, lo importante era evitar que el aprendizaje-servicio se convirtiera en una práctica sostenida pero relegada a un lugar marginal sin mayor atención o inversión institucional. Por el contrario, sus defensores procuraban encontrar maneras de institucionalizar plenamente el aprendizaje-servicio. Esto quería decir que, para poder avanzar desde la situación de sostenibilidad a una situación de institucionalización, era preciso sacar al aprendizaje-servicio de los márgenes y elevarlo a una posición preponderante dentro del quehacer académico de una institución (Pickeral & Peters, 1996).

Tal vez la mejor demostración del constructo de la institucionalización en lo atinente al aprendizaje-servicio es la de Michael Kramer (2000), quien, en su tratado *Make it Last Forever: The Institutionalization of Service Learning in America*, ofrece la siguiente comparación entre las prácticas educativas marginalizadas y las institucionalizadas (Ver tabla 1):

TABLA 1. Prácticas Institucionalizadas vs. Marginalizadas (Kramer, 2000, p. 17).

UNA PRÁCTICA INSTITUCIONALIZADA ES:	UNA PRÁCTICA MARGINALIZADA ES:
Rutinaria	Ocasional
Generalizada	Aislada
Legitimada	No aceptada
Esperada	Incierta
Apoyada	Débil
Permanente	Temporaria
Resiliente	Sujeta a riesgo

Como lo sugiere la tabla comparativa de Kramer, el constructo de la institucionalización trasciende el objetivo de lograr la estabilidad y la longevidad de los programas o las prácticas. Por el contrario, la institucionalización se trata de integrar completamente una práctica dentro del marco del *ethos* y los valores que son priorizados, elevados y recompensados en el seno de la institución.

Esta idea de integración era central en los primeros estudios que se proponían indagar en los componentes que impulsan la plena institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior. El objetivo principal de estas investigaciones era descubrir cuáles de las diversas “buenas prácticas” que se promovían en aquella época efectivamente contribuían a institucionalizar el aprendizaje-servicio. Por ejemplo, en sus respectivos estudios llevados a cabo en diversas locaciones, Muller y Furco (1998) y Bell et al. (2000) descubrieron que los niveles más altos de institucionalización del aprendizaje-servicio se daban en aquellas instituciones que contaban con una definición clara de lo que es el aprendizaje-servicio y habían alineado los objetivos del aprendizaje-servicio con la misión institucional, logrado la participación de los estudiantes y el plantel docente así como el apoyo al aprendizaje-servicio, impulsado colaboraciones recíprocas con la comunidad y la voz de la comunidad, y dotado al aprendizaje-servicio de suficiente financiamiento y recursos humanos. En su estudio, Bringle y Hatcher (2000) también descubrieron que las instituciones que contaban con una oficina centralizada para coordinar el aprendizaje-servicio, apoyo financiero para una oficina central, y una posición administrativa para liderar el impulso al aprendizaje-servicio alcanzaron elevados niveles de institucionalización del aprendizaje-servicio para los docentes participantes, la comunidad y la institución. Además, Holland (1999, 2000), Furco (2002), y Prentice (2002) descubrieron que, dentro del amplio rango de componentes que se ponen en marcha para impulsar el aprendizaje-servicio, los elevados niveles de participación y apoyo al aprendizaje-servicio por parte del plantel docente era el predictor más fiable de institucionalización plena del aprendi-

zaje-servicio. Estas y otras investigaciones resultaron ser de suma utilidad para verificar y brindar apoyo a lo que muchos impulsores y actores involucrados en el aprendizaje-servicio habían estado proponiendo durante muchos años. Estos estudios también fueron importantes para clarificar las dimensiones particulares y el proceso general de la institucionalización del aprendizaje-servicio.

Kramer describió la institucionalización del aprendizaje-servicio como un proceso consistente en tres fases: una “etapa inicial” mediante la cual se crean acuerdos y entendimientos comunes acerca de la importancia del aprendizaje-servicio; una o más “fases intermedias”, centradas en la potenciación de la calidad del aprendizaje-servicio; y una “fase final” que le infunde un componente estratégico al sistema.

Con base en estos y otros estudios, Kramer (2000) describió la institucionalización del aprendizaje-servicio como un proceso consistente en tres fases: una “etapa inicial” mediante la cual se crean acuerdos y entendimientos comunes acerca de la importancia del aprendizaje-servicio; una o más “fases intermedias”, centradas en la potenciación de la calidad del aprendizaje-servicio; y una “fase final” que le

infunde un componente estratégico al sistema (p. 16).

La caracterización de Kramer de la institucionalización del aprendizaje-servicio como un proceso que atraviesa una serie de etapas era similar a las etapas de institucionalización del aprendizaje-servicio propuesto por Kevin Kecskes y Julie Muylleert (1997) unos años antes. En su trabajo descubrieron que la institucionalización del aprendizaje-servicio progresa a lo largo de un continuo definido por tres niveles de institucionalización: la construcción de masa crítica, caracterizada por los esfuerzos por garantizar más actividades de aprendizaje-servicio, así como mayor participación, involucramiento y apoyo; la construcción de calidad, caracterizada por los esfuerzos y las actividades orientadas a la construcción y la potenciación de la calidad de la programación del aprendizaje-servicio a fin de optimizar los beneficios y los resultados positivos; y la institucionalización sostenida, centrada en la promoción de los esfuerzos y las actividades institucionales que contribuyen a la incorporación más plena del aprendizaje-servicio dentro del núcleo del trabajo académico de la institución, de modo tal que perdure más allá de los cambios experimentados en las políticas, las prioridades y la administración de la institución.

La construcción de la Rúbrica

El continuo de la institucionalización de tres etapas de Kecskes y Muyliaert (1997) proporciona el andamiaje para organizar y construir la Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (Rúbrica) (Furco, 1998). La Rúbrica fue diseñada para articular indicadores para 21 componentes que los estudios de investigación sugieren que son críticos a la hora de impulsar la institucionalización del aprendizaje-servicio (Kecskes & Muyliaert, 1997; Muller & Furco, 1998). Los 21 componentes –que incluyen elementos tales como la presencia de una definición clara del aprendizaje-servicio, el apoyo de los docentes al aprendizaje-servicio, una entidad coordinadora, etc.– fueron clasificados en cinco dimensiones temáticas: la filosofía y la misión del aprendizaje-servicio (4 componentes); el apoyo y la participación del plantel docente en actividades de aprendizaje-servicio (4 componentes); el apoyo y la participación del plantel docente en actividades de aprendizaje-servicio (4 componentes); el apoyo y la participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje-servicio (4 componentes); participación y colaboración de parte de la comunidad (3 componentes); y apoyo institucional al aprendizaje-servicio (6 componentes).

La versión original de la Rúbrica fue publicada por primera vez en idioma inglés en 1998 a través del Centro de Investigación y Desarrollo del Aprendizaje-Servicio en la Universidad de California, Berkeley. Los términos y la redacción empleada en la versión piloto original de la rúbrica fueron revisados y se llegó a una versión final después de los comentarios recibidos a partir de sesiones piloto estructuradas en ocho campus universitarios diversos, lo cual dio como resultado una versión actualizada de la Rúbrica en 1999. Luego se aplicó una versión modificada de la Rúbrica a un amplio rango de instituciones de educación postsecundaria que participaron en una serie de Institutos Regionales de Institucionalización del Aprendizaje-Servicio facilitados por Campus Compact, una organización con sede en los Estados Unidos con alcance nacional que nuclea a rectores que apoyan el aprendizaje-servicio y el compromiso cívico. Estos institutos reunieron a representantes de distintas instituciones de educación postsecundaria provenientes de todo el territorio de los Estados Unidos a fin de medir el nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio de las respectivas instituciones utilizando la Rúbrica y, posteriormente, sobre la base de los resultados de la autoevaluación, identificar medidas y estrategias para potenciar el nivel de institucionalización de aprendizaje-servicio en sus respectivas sedes.

A lo largo de los años, la Rúbrica sufrió una serie de modificaciones a medida que la institucionalización del aprendizaje-servicio pasaba a un primer plano. Por ejemplo, en 2003, con la aparición de las nuevas investigaciones sobre el importante rol que desempeñan los departamentos académicos (facultades) en la institucionalización del aprendizaje-servicio, se agregó el “apoyo de las facultades” como un componente adicional (Battistoni

et al., 2003; Kecskes, 2006). Estos resultados de las investigaciones fueron ampliados aún más por Kevin Kecskes, quien posteriormente desarrolló una herramienta de autoevaluación específicamente dedicada a la institucionalización del servicio-aprendizaje dentro de los departamentos académicos o facultades (Kecskes, 2008). Gracias a las más de 200 universidades que ya habían aplicado la Rúbrica para el año 2006, fue posible reunir una gran cantidad de comentarios constructivos relativos a la estructura, la utilidad, la terminología y las dimensiones de la Rúbrica. Además, se publicaron nuevos estudios de investigación sobre el aprendizaje-servicio que ofrecían nuevos hallazgos útiles en el proceso de institucionalización (Anderson & Callahan, 2005; Greene, 2004; Hudson, 2016; Lewing & Shehane, 2013).

Por ejemplo, los resultados de algunas investigaciones sugieren que lleva entre cinco y siete años de esfuerzos desplegados en toda la extensión de una institución para que la institucionalización del aprendizaje-servicio pase de un nivel al siguiente a lo largo del continuo de tres niveles de la Rúbrica (p.ej., el pasaje de la etapa de construcción de masa crítica a la etapa de la potenciación de la calidad) (Furco, 2002; Furco & Holland, 2012). Por lo tanto, cuando la Rúbrica fuera aplicada para evaluar el progreso de la institucionalización del aprendizaje-servicio en una institución a lo largo de un año, los resultados ubicarían a las instituciones en un mismo nivel de institucionalización que el nivel del año anterior, incluso si la institución logró avances importantes. Por lo tanto, a fin de poder capturar los progresos de la institucionalización a lo largo de periodos de tiempo más acotados (p.ej., uno o dos años), en 2009 se revisó la escala de la Rúbrica a fin de poder incluir una escala de diez puntos (0-9) extendida a lo largo de tres niveles de institucionalización. Esta escala de 10 puntos constituía un mecanismo para medir el crecimiento y la evolución incremental

A lo largo de los años, los nuevos hallazgos producto de los estudios de investigación han proporcionado (y continúan haciéndolo) insumos útiles que han contribuido a mejorar y refinar la Rúbrica.

para cada uno de los componentes de la institucionalización. A lo largo de los años, los nuevos hallazgos producto de los estudios de investigación han proporcionado (y continúan haciéndolo) insumos útiles que han contribuido a mejorar y refinar la Rúbrica.

El puntaje de la Institucionalización

Uno de los objetivos iniciales de la creación de la Rúbrica fue encontrar una forma de establecer datos cuantitativos para medir los distintos niveles de institucionalización del apren-

dizaje-servicio. Buena parte de los datos previamente existentes sobre la institucionalización del aprendizaje-servicio en los primeros años del movimiento del aprendizaje-servicio consistían en descripciones cualitativas de componentes particulares que habían demostrado ser influyentes e importantes para la institucionalización. Si bien eran informativos, estos datos no permitían registrar el nivel de institucionalización a lo largo del tiempo ni comparar los distintos niveles de institucionalización del aprendizaje-servicio entre distintas instituciones. La creación de una medida cuantitativa que produjera una calificación numérica del grado de institucionalización del aprendizaje-servicio permitió registrar su evolución a lo largo de varios años y realizar las comparaciones entre distintas instituciones.

El puntaje de la institucionalización según la Rúbrica se calcula simplemente sumando los niveles correspondientes a los 22 componentes de la Rúbrica. Antes de la inclusión de la escala de 10 puntos (0-9), cada componente fue calificado como nivel 1 (construcción de masa crítica), 2 (construcción de calidad), o 3 (institucionalización sostenida). El puntaje total de institucionalización puede ir desde un mínimo de 22 (todos los componentes se ubican en el nivel de construcción de masa crítica) hasta un máximo de 66 (todos los componentes se ubican en el nivel de institucionalización sostenida). Con la incorporación de la escala de 10 puntos, el puntaje total de institucionalización puede variar entre 0 y 198, dentro del cual el rango de 0 a 77 representa la construcción de masa crítica (nivel 1), el de 77 a 143 representa el nivel de construcción de calidad (nivel 2), y el rango de 143 a 198 corresponde a la institucionalización sostenida (nivel 3). Un puntaje de 77 o 143 se considera como “puntaje de transición”, que indica que el nivel de la institución se encuentra a punto de trasladarse al siguiente nivel de institucionalización. La incorporación del sistema de puntaje de 10 puntos ha permitido un registro anual más preciso y matizado, así como la capacidad para realizar comparaciones sistemáticas entre las distintas instituciones.

Además de calcular el puntaje general, quienes han utilizado la Rúbrica han empleado la funcionalidad del puntaje en distintas formas. Por ejemplo, algunos han desarrollado un “puntaje de las dimensiones promedio” calculando un puntaje para cada una de las cinco dimensiones de la Rúbrica (es decir, Filosofía y Misión, Participación y Apoyo del Plantel Docente, Participación y Apoyo de los Estudiantes, etc.). Este puntaje de dimensiones promedio se calcula sumando los niveles correspondientes a cada uno de los componentes dentro de la dimensión y luego dividiendo ese total por el número de componentes. Esto permite ver qué dimensión se encuentra más avanzada a lo largo del continuo y cuál está menos avanzada, y luego proporciona un medio para poder decidir en qué dimensión corresponde destinar mayores esfuerzos y recursos.

Más recientemente, al aplicar la escala de diez puntos de la Rúbrica, los equipos institucionales han utilizado la escala para comparar los puntajes de los miembros de los equi-

pos en cuanto a los componentes individuales. Por ejemplo, los miembros de un equipo institucional completan la Rúbrica sobre la base de sus experiencias en la institución; posteriormente, para cada uno de los 22 componentes, el puntaje de cada miembro del equipo es compartido y comparado con el puntaje de los miembros de sus equipos. Los miembros de los equipos debaten por qué eligieron a uno en particular. Esto a menudo da lugar a importantes discusiones referidas a las distintas percepciones que los distintos miembros dentro de la misma institución pueden tener del aprendizaje-servicio, así como el nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio.

Los usos recientes de la Rúbrica revelan que los usuarios dentro de los distintos contextos institucionales pueden otorgarle distintos grados de importancia a los componentes y a la dimensión. Los 22 componentes de la Rúbrica se presentan como componentes independientes con igual peso. Sin embargo, en algunos contextos institucionales, ciertos componentes (p.ej., la definición del aprendizaje-servicio) o ciertas dimensiones (p.ej., la participación y el apoyo por parte del plantel docente) pueden ser más importantes y ser mejor valoradas que otras, y, por lo tanto, dichos componentes son considerados y debatidos más cuidadosamente y pueden tener mayor peso en el proceso de puntuación. Además, tal como lo han sugerido diversos estudios sobre el aprendizaje-servicio, los componentes de la institucionalización pueden no ser independientes sino que pueden presentar algún tipo de efecto de interacción o relación entre ellos (Furco, 2002; Hudson, 2016). Por ejemplo, en sus análisis, Furco (2002) descubrió que las instituciones que manifestaban un mayor nivel de participación y apoyo por parte de sus docentes eran más proclives a concitar mayores niveles de apoyo institucional (mediante financiamiento, por ejemplo) que aquellas que no contaban con dicho apoyo docente.

Aplicaciones de la Rúbrica

A lo largo de los años, la Rúbrica ha sido aplicada con diversos objetivos. Entre los más comunes se encuentran los siguientes:

Evaluación de progreso temporal (point-in-time) de una única institución. Con este propósito, la Rúbrica se utiliza para evaluar el nivel de institucionalización en virtud de cada uno de los 22 componentes para reflexionar acerca de cuáles componentes se encuentran en un nivel mayor de institucionalización, y cuáles están en un menor nivel en un punto particular del tiempo. A menudo los resultados se utilizan para la planificación estratégica y la implementación, así como para contribuir a destinar los recursos limitados a los componentes de institucionalización que requieren mayor atención.

Evaluación pre/post de una única institución. Con este propósito, se aplica la Rúbrica en dos (o más) puntos distintos en el tiempo utilizando el mismo método de puntaje para cada aplicación. La primera aplicación se utiliza para establecer una calificación base para los componentes de institucionalización, ya sea individual (un puntaje para cada componente) como colectivamente (un puntaje general sobre la institucionalización). Las aplicaciones posteriores utilizan los mismos procedimientos de calificación para obtener otro conjunto u otros conjuntos de calificaciones para los componentes. Las calificaciones resultantes luego son comparadas con la calificación base con el propósito de evaluar el progreso correspondiente a cada componente, cada dimensión o la institucionalización en general.

Comparaciones multinstitucionales. Con este propósito, la Rúbrica se aplica en dos o más instituciones utilizando los mismos procedimientos de calificación. Esto puede permitir comparar instituciones en función de distintos componentes y dimensiones y a nivel institucional general para determinar qué instituciones cuentan con esfuerzos más institucionalizados o para determinar si ciertas características o estrategias de la institución se correlacionan con una mayor institucionalización del aprendizaje-servicio para ciertos componentes o dimensiones de institucionalización en particular.

Evaluación dirigida. Para este propósito, únicamente una porción de la Rúbrica se aplica para evaluar la institucionalización del aprendizaje-servicio en virtud de un componente o dimensión particular. Por ejemplo, una institución puede estar interesada en evaluar en qué punto del continuo de la institucionalización se sitúa la Filosofía y la Misión del Aprendizaje-Servicio. Por lo tanto, únicamente los componentes que se encuentran en la Filosofía y la Misión del Aprendizaje-Servicio (Dimensión I) serían calificados.

Evaluación triangulada. Para este propósito, la Rúbrica es apenas uno entre una serie de diagnósticos y medidas empleadas para evaluar el nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio. Los resultados de la Rúbrica son comparados y triangulados con los resultados de otras fuentes de datos, los que pueden incluir documentos institucionales, transcripciones de entrevistas o grupos focales, cartas de aliados procedentes de la comunidad, entre otras fuentes.

Plantilla de planificación (no evaluación). Para este propósito, la Rúbrica no se utiliza para obtener un puntaje o un nivel de institucionalización. En cambio, se la utiliza únicamente como una guía de discusión para facilitar la planificación estratégica centrada en la implementación de estrategias destinadas a impulsar la institucionalización. Por ejemplo, como parte del proceso se puede producir la evaluación del lenguaje de Institucionalización Sostenida (Nivel 3) para cada componente y luego establecer objetivos a alcanzar

para incorporar más plenamente el aprendizaje-servicio dentro de la agenda académica de la institución.

Adaptaciones de la Rúbrica

Más allá de apoyar a las instituciones para que puedan impulsar sus iniciativas de aprendizaje-servicio, la Rúbrica también ha sido utilizada como instrumento para guiar diversos estudios centrados en torno a la mejor comprensión del proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio.

Más allá de apoyar a las instituciones para que puedan impulsar sus iniciativas de aprendizaje-servicio, la Rúbrica también ha sido utilizada como instrumento para guiar diversos estudios centrados en torno a la mejor comprensión del proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio. Mientras que en

los Estados Unidos la mayor parte de las investigaciones han estudiado la institucionalización dentro de instituciones de educación superior, en otros países la Rúbrica ha sido utilizada más recientemente en los contextos de aprendizaje-servicio.

Dentro de los Estados Unidos, la Rúbrica se ha utilizado de diversas formas para investigar varias cuestiones y problemas relativos a la institucionalización del aprendizaje-servicio. Greene (2004) utilizó una versión primitiva de la Rúbrica para comparar el grado de institucionalización del aprendizaje-servicio entre las instituciones de educación superior públicas y privadas. Más recientemente, Lewing & Shehane (2013) emplearon una versión actualizada y revisada de la Rúbrica (2009) para medir el grado de institucionalización del aprendizaje-servicio entre 17 instituciones de educación superior privadas cristianas, sobre la base de las perspectivas de las principales autoridades académicas de las instituciones.

Otros investigadores han aplicado la Rúbrica de distintas formas para poner el foco en tipos específicos de programas o unidades al interior de las instituciones o entre distintas instituciones. Por ejemplo, Anderson y Callahan (2005) utilizaron la Rúbrica para evaluar el grado de institucionalización del aprendizaje-servicio dentro de los programas de formación docente en cinco instituciones de educación superior. En otro estudio, Hancock (2016) aplicó la Rúbrica para medir los grados de institucionalización en tres programas de aprendizaje-servicio que funcionaban dentro de una misma Universidad. Davis y Dempsey (2018) aplicaron la Rúbrica para medir la institucionalización del aprendizaje-servicio dentro de un programa de terapia ocupacional de un centro médico académico. En todos

estos casos, se realizaron algunas modificaciones a la redacción y la terminología utilizada en la Rúbrica para alinearla más profundamente con los contextos de los estudios. Sin embargo, el marco general, los componentes, las dimensiones, y los grados de institucionalización del aprendizaje-servicio permanecieron intactos en términos generales.

Las versiones modificadas de la Rúbrica también se encontraron en los estudios de investigación sobre la institucionalización del aprendizaje-servicio realizados en otros países. En su comparación internacional de los grados de institucionalización del aprendizaje-servicio entre tres instituciones de educación superior ubicados en Canadá, Sudáfrica y los Estados Unidos, Gelmon et al. (2005) incorporaron elementos adicionales a la rúbrica que permitieron comparaciones internacionales. Incluyeron elementos que tenían en cuenta restricciones presupuestarias y le otorgaron atención al impulso del aprendizaje-servicio en medio de una serie de prioridades institucionales que competían entre sí.

Por otro lado, para su estudio de la institucionalización del aprendizaje-servicio en 20 universidades de España, Heras-Colás, Masgrau-Juanola, y Soler Masó (2017) realizaron diversas adaptaciones a la Rúbrica y destacaron la importancia de contextualizar el instrumento para alinearlo con los contextos institucionales y culturales, así como las limitaciones que suponía utilizar la Rúbrica en contextos diferentes de aquellos en los que se desarrolló y se estandarizó originalmente. Según ellos:

La adaptación de un instrumento de institucionalización existente a distintos contextos para utilizar indicadores universales de la institucionalización del aprendizaje-servicio permite comparar dichos contextos. Por el otro lado, no refleja con precisión la etapa emergente del aprendizaje-servicio en el contexto de las universidades españolas. Por ejemplo, en el caso de España, creemos que la aplicación de una etapa anterior (etapa 0) a la rúbrica de Furco habría sido útil para describir una fase del proceso caracterizada por el conocimiento incipiente y la implementación del aprendizaje-servicio. Esto nos hubiera permitido determinar, en estudios posteriores, si algunas universidades están evolucionando desde esta etapa 0 a la etapa 1. (p. 93).

En el mismo sentido, para su estudio sobre institucionalización del aprendizaje-servicio situado en Singapur, Ti, Tang-Wong y Bringle (2021) se propusieron ofrecer a quienes respondían la Rúbrica opciones adicionales a los tres grados de institucionalización que ofrece la Rúbrica. Como respuesta, modificaron la Rúbrica para permitir a los evaluadores la opción de seleccionar un grado de institucionalización intermedio entre los tres niveles establecidos (es decir, entre la construcción de masa crítica, la construcción de calidad y la institucionalización sostenida).

Estos estudios, y otros similares, no solo han proporcionado datos útiles para enriquecer el campo de conocimiento, sino que han puesto de manifiesto ciertas limitaciones particulares de la Rúbrica cuando se la aplica en contextos particulares o para abordar determinadas preguntas de investigación.

Estos estudios, y otros similares, no solo han proporcionado datos útiles para enriquecer el campo de conocimiento, sino que han puesto de manifiesto ciertas limitaciones particulares de la Rúbrica cuando se la aplica en contextos particulares o para abordar determinadas preguntas de investigación (Heras-Colás, Masgrau-Juanola, y Soler Masó, 2017). Las diver-

sas modificaciones realizadas a la Rúbrica hablan de la importancia de adaptar el instrumento a los contextos institucionales, culturales y educativos en los que opera el aprendizaje-servicio. Para que los datos reunidos sean válidos y útiles, la Rúbrica (al igual que cualquier otra herramienta o instrumento de evaluación) debe poseer resonancia y aplicación contextual. Sin embargo, dichas modificaciones y adaptaciones de la Rúbrica no están exentas de limitaciones y desafíos. Mientras las ampliaciones y revisiones del instrumento proporcionan oportunidades para evaluar y reconceptualizar cuestiones relativas a la institucionalización del aprendizaje-servicio, la modificación excesiva puede afectar la validez general del instrumento así como generar una ampliación de la misión con el potencial de alejar demasiado el instrumento de los componentes basados en investigaciones, las dimensiones, y los grados de institucionalización sobre los cuales se construye la herramienta. Lograr un equilibrio entre las necesidades contextuales y la integridad del instrumento requiere una reflexión muy cuidadosa. Como mínimo, cada modificación debe estar justificada.

Uno de los desafíos más comunes que presenta la modificación de los instrumentos a la hora de aplicar la Rúbrica se encuentra en la traducción de la versión en lengua inglesa, realizada en los Estados Unidos, del instrumento a otros idiomas. Los desafíos yacen no solo en la traducción de los significados y las intenciones de ciertos términos tales como “aprendizaje-servicio”, “entidad coordinadora”, “personal”, etc., sino también en las distintas formas en las que se organizan los sistemas educativos en todo el mundo. Esta cuestión surgió cuando Sebastián Zulueta produjo una versión castellana de la Rúbrica en 2005, la cual se ha venido utilizando en las investigaciones llevadas a cabo en español (Soler Masó et al., 2014). Surgieron preguntas tales como si el término “aprendizaje-servicio” (*service-learning*, en el original inglés) debía ser traducido literalmente o si tal vez cabría un término mejor para capturar la esencia de la pedagogía (tal vez algo como “servicio solidario”). Además, la dimensión de la Rúbrica referida a la participación y el apoyo del “plantel docente” (*faculty*, en el original inglés) se refiere al apoyo brindado por los

instructores y docentes. Sin embargo, el término *faculty* (o su traducción literal “facultad” en español), en muchos otros países, se refiere a las unidades y departamentos académicos, más que a los docentes. En la versión española de Zulueta, se modificaron varias palabras cuando se consideró que recurrir a traducciones literales de ciertos términos terminaría distorsionando el significado y la intención original de algún componente o dimensión del instrumento. Esta versión española de la Rúbrica fue aplicada a diversos estudios de investigación sobre institucionalización del aprendizaje-servicio en Chile y España (en catalán) (Maulén, 2021; Soler Masó et al., 2014).

En muchos casos, con el fin de poder reflejar mejor los términos específicos utilizados en una institución, el término “aprendizaje-servicio” fue reemplazado por otros términos relacionados tales como “aprendizaje-servicio académico” y “aprendizaje-servicio comunitario”. En estas instancias, la intención y el énfasis principal de la Rúbrica permanecieron intactos. Sin embargo, en otros casos, la Rúbrica fue modificada a punto tal que ya no mide los grados de institucionalización ni se enfoca en el aprendizaje-servicio. Por ejemplo, Kott (2017) utiliza la Rúbrica para desarrollar la Rúbrica de Autoevaluación para el Desarrollo de Programas de Aprendizaje-Servicio para las Bibliotecas Académicas. Modelada sobre la base de la Rúbrica, esta nueva rúbrica presenta “un marco para que utilicen las bibliotecas académicas a la hora de construir y evaluar programas de aprendizaje-servicio” (Kott, 2017, p. 1). El *New England Resource Center for Higher Education* adaptó partes de la Rúbrica para establecer la Rúbrica NERCHE de Autoevaluación para la Institucionalización de la Diversidad, la Equidad y la Inclusión en la Educación Superior, la cual ha identificado 32 componentes divididos en seis dimensiones que se organizan a lo largo de un continuo de tres niveles compuesto de tres etapas: surgimiento, desarrollo y transformación (New England Resource Center for Higher Education, 2016).

La Rúbrica y la Educación Superior Católica

La Rúbrica fue concebida como una herramienta genérica que pudiera ser aplicada universalmente en instituciones de educación superior de distintos tipos, con diferentes historias, y situadas en diferentes contextos culturales y geográficos. Con este objetivo, fue diseñada de manera tal que deliberadamente omite concentrarse en cuestiones que pudieran ser aplicables únicamente a algunas instituciones de educación superior pero no a otras. En teoría, los 22 componentes que abarcan las cinco dimensiones son aplicables a todas las instituciones en las cuales hay interés por institucionalizar el aprendizaje-servicio. Además, estos componentes han sido identificados en las investigaciones como presentes en instituciones de educación superior (de todos los tipos) en las cuales el aprendizaje-servicio está altamente institucionalizado.

Sin embargo, las instituciones de educación superior no funcionan en el vacío. Cada institución posee una historia, una personalidad, un conjunto de valores, un *ethos* que la distingue de otras instituciones. Dado que el aprendizaje-servicio es una práctica altamente contextualizada, el carácter particular de cada institución es el que, en última instancia, da forma a las intenciones, objetivos y prácticas del aprendizaje-servicio dentro de un contexto particular. Por lo tanto, como un diagnóstico para evaluar el nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio, la Rúbrica proporciona una evaluación únicamente de aquellos componentes fundamentales del aprendizaje-servicio; los componentes fundamentales son aquellos que todas las instituciones de educación superior deben tener en cuenta a fin de incentivar la institucionalización del aprendizaje-servicio. Sin embargo, para poder institucionalizar por completo el aprendizaje-servicio, es preciso tomar en consideración otros componentes que resultan esenciales para el impulso de tipos particulares de aprendizaje-servicio. Esto se logra incorporando al proceso de autoevaluación componentes adicionales que capturen el carácter de la institución y los modos específicos en los que se practica el aprendizaje-servicio.

Los 22 componentes de la rúbrica intencionalmente tienen la misma relevancia con respecto a su importancia a la hora de impulsar la institucionalización del aprendizaje-servicio. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, algunos estudios han descubierto que ciertos componentes (como, por ejemplo, aquellos dentro de la dimensión del plantel docente) pueden ejercer una influencia mayor a la hora de impulsar el aprendizaje-servicio que otros (Furco, 2002; Prentice, 2002). El grado en el que ciertos componentes influyen en el proceso de institucionalización probablemente dependa del contexto institucional (por ejemplo, el tipo de institución, la naturaleza de los estudiantes, el tipo de comunidad, etc.).

En efecto, diversos estudios sobre la institucionalización del aprendizaje-servicio han revelado que, en contextos particulares, algunos componentes tienden a ser más predictivos del grado de institucionalización que otros.

En efecto, diversos estudios sobre la institucionalización del aprendizaje-servicio han revelado que, en contextos particulares, algunos componentes tienden a ser más predictivos del grado de institucionalización que otros.

Por ejemplo, en un estudio sobre 70 *community colleges* en los Estados Unidos (es decir, institutos de educación postsecundaria de dos años de duración), Prentice (2002) concluyó que, en cuatro áreas de institucionalización (institucional, plantel docente, estudiantes, socios de la comunidad), las cuestiones asociadas al plantel docente alcanzaban niveles significativamente superiores en cuanto a los grados de institucionalización que las otras tres áreas. Prentice explica esto diciendo que: “Tal vez el perfil ligado exclusivamente a

la enseñanza de los *community colleges* hace que las cuestiones vinculadas a las partes interesadas dentro de los planteles docentes y las cuestiones referidas a los planteles docentes en relación con el aprendizaje-servicio sean más cruciales a la hora de institucionalizar un programa de aprendizaje-servicio en un *community college*.” (Online). Por el contrario, en un estudio de 16 instituciones de educación superior confesionales privadas e independientes, Lewing y Shehane (2017) descubrieron que los puntajes más elevados los obtuvieron los componentes relativos al dominio de la filosofía y la misión (pero no a la participación y el apoyo del plantel docente). En su análisis, Lewing y Shehane expresan que “una filosofía institucional que apoye el aprendizaje-servicio es un componente fundamental de la institucionalización de la práctica”, lo que sugiere que “una misión institucional que promueve el servicio basado en la fe proporciona una lógica organizacional para la expansión del aprendizaje-servicio específicamente dentro de las instituciones de educación postsecundaria cristianas” (p. 271).

Dichos estudios revelan que, cuando se aplica la Rúbrica a contextos específicos, es preciso considerar si todos los componentes y dimensiones deben tener igual peso, o si ciertos componentes y dimensiones en particular tenderán a ser mejores predictores de la institucionalización del servicio-aprendizaje y, por lo tanto, deben recibir mayor énfasis y atención. Dichos juicios deben estar justificados y, siempre que sea posible, deben apoyarse en la bibliografía y los datos de las investigaciones. De lo contrario, se corre el riesgo de restarle énfasis a ciertos componentes que, en el largo plazo, resultan críticos y centrales para el proceso de institucionalización en su globalidad.

Como se mencionó previamente, la Rúbrica fue modificada a fin de adaptarla a las necesidades de contextos y situaciones específicas. Sin embargo, en lugar de modificar la Rúbrica (y potencialmente reducir su validez como constructo), algunos han procurado mantener la Rúbrica intacta, pero adosándole unos componentes y/o dimensiones complementarias que explican aspectos particulares del aprendizaje-servicio que son importantes y esenciales para el contexto específico. Dichas incorporaciones suelen basarse en hallazgos de estudios que revelan que, dentro de ciertos contextos culturales o institucionales, existen componentes particulares importantes que no están presentes en la Rúbrica. Por ejemplo, al estudiar la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior dentro de la cultura árabe, Shalabi (2012) descubrió progresos en materia de institucionalización del aprendizaje-servicio cuando hay una participación y apoyo generalizados en sentido ascendente y descendente por parte de un amplio rango de interesados (además de los miembros del plantel docente y los directivos institucionales). Su estudio reveló que la institucionalización del aprendizaje-servicio sucede cuando hay compromiso por parte de las autoridades universitarias (el claustro académico), los exalumnos (graduados de la institución), grupos externos (estudiantes y académicos), y

las máximas autoridades administrativas. Shalabi (2012) sugiere que estos interesados son particularmente influyentes dentro de la educación superior árabe, y la bibliografía occidental sobre el aprendizaje-servicio no ha prestado mucha atención al importante rol que desempeñan a la hora de impulsar la institucionalización del aprendizaje-servicio. Por lo tanto, dentro del contexto árabe, la participación y el apoyo de estos interesados debería ser una parte integral de cualquier instrumento o diagnóstico diseñado para medir la institucionalización del aprendizaje-servicio. En este momento, la Rúbrica no hace referencia alguna a los exalumnos o a grupos externos ni al rol que desempeñan en el impulso de la institucionalización del aprendizaje-servicio.

En otros contextos, se han desarrollado nuevos instrumentos de medición de la institucionalización del aprendizaje-servicio a fin de reflejar mejor los valores, la cultura y las necesidades de las instituciones particulares. Por ejemplo, en los últimos años, el aprendizaje-servicio viene creciendo fuertemente dentro de las instituciones de educación superior a lo largo de América Latina (Tapia, 2017). El crecimiento del aprendizaje-servicio ha sido particularmente sólido en diversas universidades católicas de Argentina y Chile, tales como la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) con sede en Santiago. La UC fue fundada en 1888 por el arzobispo de Santiago, Monseñor Mariano Casanova, como una institución dedicada a brindar excelencia académica y educación basada en la doctrina católica. Desde 2004, la universidad ha procurado hacer honor a su misión institucional con mayor intensidad trabajando con los distintos departamentos para integrar el aprendizaje-servicio dentro de los programas académicos (Caire, González & Jouannet, 2019). Este esfuerzo ha colocado en primer plano la importancia de trabajar con cada departamento académico para explorar distintas maneras de hacer del aprendizaje-servicio un componente integral e institucionalizado dentro de la agenda académica principal de cada facultad.

Para lograr esto, un equipo de la UC desarrolló una guía para las distintas facultades que articula estrategias y medidas tendientes a lograr que el aprendizaje-servicio esté más integrado al currículo académico de las distintas facultades. Dentro de esta guía se incluye un instrumento de autoevaluación diseñado para medir el grado de institucionalización del aprendizaje-servicio dentro de una determinada carrera (Caire, González, Jouannet, Montalva & Ponce, 2018). Para el diseño del instrumento, los miembros del equipo consideraron y seleccionaron elementos de la Rúbrica, así como del modelo de evaluación de Jouannet, Salas y Contreras (2013) (Modelo A+S en la UC) que abordan el apoyo al aprendizaje-servicio por parte del personal administrativo y las máximas autoridades dentro de cada facultad. Posteriormente, incorporaron estos y otros elementos dentro de un instrumento de autoevaluación diseñado especialmente y dedicado específicamente a medir el grado de institucionalización del aprendizaje-servicio dentro de las facultades

de la Universidad Católica. A diferencia de la rúbrica desarrollada por Kecskes (2008) en los Estados Unidos, la cual es más genérica y enfocada en las distintas facultades, la herramienta de Caire et al., incorpora elementos contextualizados en línea con el tipo particular de aprendizaje-servicio y los objetivos académicos de la Universidad Católica. Entre estos objetivos se encuentra la formación de profesionales íntegros, emprendedores y sociales que generen nuevos conocimientos y aporten soluciones a los desafíos sociales de Chile (Caire et al., 2018).

Con estos objetivos en mente, el instrumento de institucionalización de Caire et al. (2018) se compone de 19 elementos dirigidos a los objetivos académicos y las agendas de las distintas facultades, así como al apoyo administrativo de las distintas unidades académicas. Su instrumento de autoevaluación se organiza en torno a cinco dimensiones que incluyen: la incorporación del aprendizaje-servicio desde un enfoque curricular; docentes de aprendizaje-servicio; el trabajo con socios de la comunidad; el liderazgo estudiantil; y el apoyo y la gestión de la implementación del aprendizaje-servicio dentro de cada unidad académica. Los componentes dentro de cada una de estas dimensiones reciben un puntaje dentro de una escala de tres puntos que mide el grado de institucionalización, que van desde el nivel de inicio (nivel 1), pasando por en proceso (nivel 2) hasta consolidación (nivel 3) (Caire et al., 2018). Al igual que la Rúbrica, este instrumento se emplea como mecanismo para la planificación de acciones y la mejora continua. Sin embargo, a diferencia de aquella, está dirigida a los distintos departamentos académicos en lugar de a la institución en su conjunto y, a su vez, proporciona una herramienta útil para cultivar el impulso del aprendizaje-servicio dentro y entre las distintas carreras. La investigación y las experiencias de Caire et al. (2018; 2019) no solo ofrecen un excelente ejemplo de cómo la Rúbrica ha informado el desarrollo de nuevos instrumentos de institucionalización del aprendizaje-servicio que se alinean más específicamente con las tradiciones y las necesidades propias de las instituciones, sino que además pone de manifiesto las limitaciones de la Rúbrica con respecto a su generalizabilidad y aplicabilidad. La bibliografía más general sobre el aprendizaje-servicio, el compromiso social, y la responsabilidad social dentro de las universidades católicas sugiere que hay elementos de la institucionalización que pueden no ser importantes para la mayor parte de las instituciones pero que son fundamentales para las instituciones confesionales. Por ejemplo, en su estudio sobre el impulso de la responsabilidad social dentro de las universidades católicas, Mabillet et al. (2018) identifican distintos aspectos que son cruciales a la hora de profundizar el compromiso de las universidades católicas con la responsabilidad social. Entre estos aspectos se encuentra un compromiso explícito e intencional con la administración ambiental, la sensibilidad moral, la preocupación por la humanidad, el incremento en la colaboración interconfesional, y la resignificación de la armonía con la creación y con Dios (Mabillet et al., 2018). Si bien no necesariamente estos componentes son fundamentales para el impulso del aprendi-

zaje-servicio en todas las instituciones de educación superior, es probable que su presencia dentro de la filosofía y la misión de las agendas de aprendizaje-servicio de las universidades católicas incidan en el impulso y la institucionalización del aprendizaje-servicio. Por lo tanto, al considerar la naturaleza de la educación superior católica y las implicaciones para la práctica del aprendizaje-servicio, es importante reflexionar sobre cualquier medida de institucionalización del aprendizaje-servicio y, o bien añadir componentes, o bien modificarla de modo tal que incluya los valores, elementos y componentes que reflejen los principios centrales de la práctica del aprendizaje-servicio dentro de la educación católica.

En “Educar al humanismo solidario: Para construir una ‘civilización del amor’ 50 años después de la *Populorum progressio*” (2017), el papa Francisco presenta una serie de lineamientos para el futuro de la Educación Católica. Este futuro requiere que la educación católica logre una mayor integración social entre las culturas en modos que reconozcan la coexistencia de distintas creencias y sirvan para solucionar las desigualdades sociales existentes. El Papa sostiene que “la educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no se preocupa además por difundir un nuevo modelo respecto al ser humano, a la vida, a la sociedad y a las relaciones con la naturaleza” (Papa Francisco, 2017, p. 1). Por lo tanto, para que el aprendizaje-servicio pueda ocupar un lugar preponderante en la educación católica, será necesario que existan esfuerzos intencionales por implementar la pedagogía en forma tal que se promuevan los objetivos educativos y los valores propuestos por el papa Francisco. Con ese fin, las evaluaciones de la institucionalización del aprendizaje-servicio dentro de la educación católica deben permitir reflexionar acerca de la medida en la cual estos objetivos y valores se materializan en la institución. Esto es posible cambiando algunos aspectos de la redacción de los componentes existentes de la Rúbrica (es decir, modificando la redacción correspondiente a los diferentes niveles de los componentes “Alineamiento con la Misión Institucional” y/o “Alineamiento con los Esfuerzos Tendientes a la Reforma Educativa”) a fin de establecer una relación más explícita y directa entre el aprendizaje-servicio, los valores y los objetivos de la educación católica. Otra opción es añadir a la Rúbrica componentes (en una o más dimensiones) que respondan directamente al llamado del papa Francisco.

Otros asuntos dentro del campo general del aprendizaje-servicio han pasado al primer plano y que probablemente se cruzan con los esfuerzos por impulsar el aprendizaje-servicio dentro de la educación católica incluyen las cuestiones relativas a garantizar una mayor presencia de las voces de la comunidad y de la reciprocidad, con un mayor énfasis en cuestiones de equidad e inclusión, reconociendo y haciendo honor a las historias de las comunidades nativas e indígenas, y ubicando el impulso del aprendizaje-servicio dentro de marcos más generales del compromiso comunitario y responsabilidad social. Cuando estos aspectos, y otros que surjan dentro del campo, sean cruciales para el impulso del

aprendizaje-servicio dentro de una institución, será necesario considerar cambios y agregados a la Rúbrica a fin de reflejar la importancia y la naturaleza esencial de estos valores fundamentales.

Al revisar y añadir ítems a la Rúbrica, es importante tener en cuenta que la Rúbrica está diseñada para incorporar componentes internos comprendidos dentro del ámbito de competencia y bajo el control de la institución. La Rúbrica no se propone explicar cuestiones o componentes externos (es decir, cambios en la legislación nacional, o situaciones de la comunidad) que son conocidos por influir en la dirección o el progreso de la agenda de aprendizaje-servicio de una institución. Por lo tanto, en tanto instrumento de evaluación para medir la institucionalización del aprendizaje-servicio, la Rúbrica debería incluir únicamente aquellos componentes sobre los cuales una institución de educación superior tendría algo de control. Finalmente, al realizar cambios a la redacción de los componentes de la rúbrica, también es importante tener en cuenta que los cambios y las revisiones a la Rúbrica pueden modificar la validez del instrumento en términos del grado en el cual está midiendo la presencia de los elementos universales, fundacionales de la institucionalización del aprendizaje-servicio. Por lo tanto, todos los cambios deben hacerse con criterio y de manera justificada.

La siguiente sección ofrece algunas estrategias y buenas prácticas a la hora de utilizar la Rúbrica en distintos contextos y bajo ciertas circunstancias especiales o únicas.

La Autoevaluación

A lo largo de los años, buena parte de la atención dirigida a la Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior se ha centrado en el instrumento de la Rúbrica en sí y el mecanismo de puntuación cuantitativa que ofrece. Sin embargo, la herramienta de autoevaluación fue diseñada como un sistema que incluye tanto un instrumento de Rúbrica como una Guía de Planificación. La Guía de Planificación (Guía de Planificación de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en Educación Superior) ofrece un proceso detallado para que los miembros de una institución puedan trabajar juntos, en equipo, para poder medir el nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio en su organización. La Guía de Planificación sirve para guiar a aquellos involucrados en el proceso de autoevaluación en el proceso de desentrañar los distintos componentes de la institucionalización del aprendizaje-servicio en su(s) institución(es) a fin de asignar puntajes a la Rúbrica con un elevado nivel de precisión. Las Guías de Planificación brindan sugerencias para conformar un equipo de campus, a quién incluir en el equipo, cómo abordar los diversos componentes

e ítems del instrumento de la Rúbrica, cómo puntuar la Rúbrica y cómo interpretar los resultados. El último paso de la Guía de Planificación articula los pasos más importantes del sistema de autoevaluación, que consiste en “Desarrollar una serie de pasos que permitirán que el campus avance a lo largo del continuo de institucionalización de aprendizaje-servicio” (Furco, 1998, p. 2).

Asimismo, la Guía de Planificación ofrece una serie de preguntas de reflexión para cada componente de la Rúbrica. Las preguntas se proponen comprometer a aquellos que efectúan la autoevaluación a que consideren, examinen y debatan asuntos particulares asociados a cada componente de la Rúbrica.

Asimismo, la Guía de Planificación ofrece una serie de preguntas de reflexión para cada componente de la Rúbrica. Las preguntas se proponen comprometer a aquellos que efectúan la autoevaluación a que consideren, examinen y debatan asuntos particulares asociados a cada

componente de la Rúbrica. Por ejemplo, tal como sugiere la Rúbrica, contar con una definición clara y ampliamente aceptada del aprendizaje-servicio es esencial para el avance de la institucionalización del aprendizaje-servicio. Para el componente de la Rúbrica (Definición del Aprendizaje-Servicio), la Guía de Planificación realiza las siguientes preguntas a quienes realizan la autoevaluación:

- ▶ ¿Cuál es la definición de “aprendizaje-servicio” para nuestro campus?
- ▶ ¿Qué otros términos, si los hay, se están empleando como sinónimos de “aprendizaje-servicio”?
- ▶ Enumere al menos cinco criterios que definen una experiencia de aprendizaje-servicio.
- ▶ ¿Quiénes en nuestro campus pueden articular la definición de aprendizaje-servicio?

Al responder estas preguntas y comparar las perspectivas y las respuestas entre los miembros del equipo de autoevaluación, es posible determinar el grado de institucionalización de este componente (Definición de Servicio-Aprendizaje):

No hay una definición de aprendizaje-servicio que se aplique a la totalidad de un campus. El término aprendizaje-servicio se usa de manera contradictoria para describir una variedad de actividades experienciales y de servicio (Construcción de Masa Crítica).

Hay una definición de aprendizaje-servicio puesta en práctica en el campus, pero existen ciertas divergencias e incongruencias en el uso del término (Construcción de Calidad).

La institución cuenta con una definición formal y universalmente aceptada de aprendizaje-servicio de alta calidad, que se utiliza de manera consistente para poner en práctica muchos o la mayor parte de los aspectos del aprendizaje-servicio en el campus (Institucionalización Sostenida).

(Furco, 1998, p. 5).

Como otro ejemplo, el componente de la Rúbrica referido al Liderazgo del Plantel Docente (Dimensión II) sugiere que contar con un número considerable de docentes influyentes en la institución que participen y apoyen el aprendizaje-servicio es clave para el impulso de la institucionalización del aprendizaje-servicio. La Guía de Planificación solicita a quienes efectúan la autoevaluación que “Identifiquen al menos cinco de los miembros del plantel docente más influyentes en el campus” y luego indiquen “cuántos de ellos lideran los esfuerzos de aprendizaje-servicio en el campus” (p. 15). Al reflexionar sobre este punto, quienes realizan la autoevaluación podrán determinar en qué posición se encuentra este componente en el continuo de la institucionalización del aprendizaje-servicio:

Ninguno de los miembros más influyentes del plantel docente en el campus ejerce el liderazgo a fin de impulsar el aprendizaje-servicio en el campus (Construcción de Masa Crítica).

Hay solamente uno o dos miembros influyentes del plantel docente que ejercen liderazgo en torno al esfuerzo del campus por institucionalizar el aprendizaje-servicio (Construcción de Calidad).

Un grupo de docentes respetados e influyentes ejercen el liderazgo y/o la defensa de la institucionalización del aprendizaje-servicio en el campus (Institucionalización Sostenida).

(Furco, 1998, p.7).

La Guía de Planificación es importante dado que proporciona lineamientos para hacer juicios informados a la hora de decidir en qué lugar del continuo de la institucionalización se ubica cada componente. La reflexión sobre las preguntas y las afirmaciones de la Guía de Planificación permiten poner de manifiesto datos, detalles y otra información que justifica la asignación de puntajes en la Rúbrica. Asimismo, cuando se realizan las autoevaluaciones en equipos, la Guía de Planificación puede visibilizar importantes diferencias en las distintas perspectivas y formas de comprender entre los distintos miembros del equipo y puede influir en el puntaje recibido por cada componente.

Por ejemplo, en diversas ocasiones cuando los equipos discutían la definición del aprendizaje-servicio, los miembros de los equipos acordaron que existe una noción común del aprendizaje-servicio dado que la institución posee una definición oficial y ampliamente promovida del aprendizaje-servicio. Sin embargo, a la hora de considerar algunas de las preguntas de la Guía de Planificación (*¿Cuál es la definición de “aprendizaje-servicio” para nuestro campus?* o *Enumere al menos cinco criterios que definen una experiencia de aprendizaje-servicio*), a menudo surgen diferencias de opiniones en cuanto a la definición del aprendi-

aje-servicio o respecto de si algún criterio en particular constituye un componente esencial del aprendizaje-servicio. Por lo tanto, sin prestarle la debida consideración, podría crearse la impresión de que existe una definición formal y universalmente aceptada del aprendizaje-servicio, utilizada de manera congruente para poner en práctica el aprendizaje-servicio en la institución (institucionalización sostenida). Pero en realidad, es probable que exista una falta de acuerdo mutuo respecto de lo que es el aprendizaje-servicio y cómo se lo puede definir (construcción de masa crítica). Prestarles la debida atención a las preguntas de la Guía de Planificación puede contribuir a garantizar que los resultados cuantitativos de la Rúbrica sean justificables y precisos y que cualquier medida estratégica adoptada aborde específicamente los componentes de institucionalización que más requieren desarrollo.

Por lo tanto, el proceso de autoevaluación no se limita a completar la rúbrica y calcular el puntaje correspondiente a la institucionalización. Por el contrario, el proceso de autoevaluación se compone de tres partes:

Reflexión y Recolección de Datos: Esta parte implica una reflexión acerca de cada componente de la institucionalización del aprendizaje-servicio (utilizando la Guía de Planificación) y la recolección de la información, los datos y otros detalles que proporcionan evidencia y justificación para la asignación de los puntajes a cada componente de la Rúbrica.

Puntuación de la Rúbrica: Esta parte consiste en indicar en qué nivel del continuo de la institucionalización se ubica cada uno de los 22 componentes asociados con los altos niveles de institucionalización del aprendizaje-servicio (utilizando la Rúbrica).

Planificación de Acciones: Esta parte consiste en articular un conjunto de medidas a adoptar para lograr el desplazamiento de componentes de institucionalización del aprendizaje-servicio a lo largo del continuo de institucionalización.

La autoevaluación de la institucionalización del aprendizaje-servicio es completa cuando se completan las tres partes del proceso. Si bien la Rúbrica puede ser utilizada de manera independiente con fines de diagnóstico, el proceso de autoevaluación alcanza su mayor nivel de robustez y valor cuando se completan todas sus partes.

Buenas prácticas con relación a la Rúbrica

A lo largo de los años surgieron varias buenas prácticas para utilizar la Rúbrica. El adherir a los siguientes consejos y buenas prácticas puede contribuir a optimizar el objetivo del instrumento.

Ajustes a la Rúbrica

Tal como se describió anteriormente, se recomienda realizarle ajustes a la redacción y a la terminología utilizada en la Rúbrica para alinearla mejor con el contexto y la cultura de la institución. Sin embargo, las modificaciones deben ser lo más pequeñas posible, dado que incluso los cambios más pequeños a un instrumento pueden alterar su calibración, limitar su capacidad para proporcionar una medición válida o precisa, y dificultar la medición del cambio a lo largo del tiempo o comparar los resultados de las distintas muestras. Al utilizar la Rúbrica para cuantificar la institucionalización, las modificaciones deberían centrarse en los aspectos terminológicos y no en las alteraciones que podrían variar el significado del componente. Por ejemplo, se debería proceder a cambiar el término “servicio-aprendizaje” por otro término (como por ejemplo, aprendizaje basado en la comunidad, servicio solidario, etc.) para reflejar mejor la terminología empleada dentro de la institución. Del mismo modo, también se alienta a cambiar términos como “campus” por “universidad” o “plantel docente” por “docente” a fin de adecuarlo al lenguaje del contexto institucional. En el mismo sentido, es posible cambiar algunos de los ejemplos de incentivos (p.ej., minibecas, periodos sabáticos, etc.) en el componente de Incentivos y Recompensas para el Plantel Docente a fin de reflejar los incentivos que los docentes efectivamente reciben en la institución. En todos los casos, los cambios realizados deben estar debidamente justificados.

Sin embargo, es conveniente evitar los cambios que afectan los niveles o la participación en el aprendizaje-servicio o el alcance del compromiso con el aprendizaje-servicio. Al utilizar la Rúbrica, algunas personas han manifestado sentirse incómodos con la vaguedad de algunos aspectos de la redacción. Indicaron que la vaguedad de la redacción de la Rúbrica plantea un desafío a la hora de calibrar correctamente el lugar que ocupa la institución en algunos componentes del continuo (Bell et al., 2000). Por ejemplo, en el componente de Conocimiento por parte del Plantel Docente, las etapas del continuo van desde “muy pocos” miembros del plantel docente saben lo que es el aprendizaje-servicio (construcción de masa crítica) hasta “una cantidad considerable” de miembros del plantel docente saben qué es el aprendizaje-servicio (institucionalización sostenida), pasando por “una cantidad suficiente” de miembros del plantel docente saben qué es el aprendizaje-servicio (construcción de calidad). Algunas personas que utilizaron la Rúbrica han intentado reemplazar los términos “muy pocos”, “una cantidad suficiente” y “una cantidad considerable” por porcentajes (es decir, menos del 33%, entre un 34% y un 66%, y entre 67% y el 100%, respectivamente).

Sin embargo, dichos cambios no son apropiados por diversas razones. En primer lugar, los porcentajes seleccionados a menudo no se basan en ningún objetivo real ni en ninguna evi-

dencia de que un porcentaje en particular se identifica con algún punto de inflexión que implique el desplazamiento hacia la siguiente etapa de institucionalización (es decir, pasar del 66% al 67% de los docentes con conocimiento del aprendizaje-servicio). En segundo lugar, y lo que es más importante, la redacción de la Rúbrica en las secciones dedicadas a los distintos niveles de participación, compromiso, conocimiento, apoyo y otros aspectos similares es intencionalmente difusa. La vaguedad de la redacción persigue el objetivo de estimular el diálogo y la conversación entre los miembros del equipo a cargo de la autoevaluación a la hora de definir e interpretar por sí mismos el significado para su institución de términos como “suficiente”, “una cantidad considerable”, “docentes altamente respetados”, “cantidad limitada”, “formalmente bienvenidos”, y otros similares. Lo que puede considerarse como una cantidad suficiente de miembros del plantel docente que apoyan el aprendizaje-servicio en una institución determinada puede ser insuficiente en otra institución. La vaguedad de la redacción tiene por objetivo lograr que quienes realizan la autoevaluación para definir los términos de manera tal de reflejar la situación, las expectativas y las aspiraciones de la agenda del servicio-aprendizaje de las respectivas instituciones. Por ello, no corresponde hacer modificaciones a la redacción de la Rúbrica que puedan alterar el significado de dichos términos y frases escogidas deliberadamente.

Ampliación de la Rúbrica

La Rúbrica contiene componentes considerados fundamentales para todos los esfuerzos de institucionalización del aprendizaje-servicio sin importar el tipo o el contexto institucional. Sin embargo, como se indicó anteriormente, existen otros componentes que son importantes para impulsar la institucionalización del aprendizaje-servicio en determinados tipos de institución de educación superior. Se recomienda especialmente agregar a la Rúbrica componentes considerados esenciales para la práctica del aprendizaje-servicio, para contextos comunitarios en particular, o la institución en su totalidad.

Es importante recordar que la Rúbrica fue desarrollada en función de las nociones occidentales y del hemisferio septentrional sobre la educación superior, el desarrollo estudiantil, la pedagogía, y el compromiso social. Si existen perspectivas culturales o institucionales importantes que no se encuentran en la Rúbrica, corresponde incorporarlas como componentes complementarios. No hay límite en cuanto al número de componentes que pueden agregarse. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la unidad de análisis del proceso de autoevaluación es la institución (en su conjunto) y no los distintos departamentos, facultades o programas de aprendizaje-servicio de manera individual. Por lo tanto, todos los componentes que se agreguen a la Rúbrica deberían hacer hincapié en cuestiones relevantes para la institución en una escala mayor.

También es importante tener en cuenta que los componentes de la Rúbrica representan factores asociados con la institucionalización del aprendizaje-servicio que se encuentran bajo el control de la institución. Por ejemplo, en algunos contextos, la política gubernamental nacional o local influye en la medida en que el aprendizaje-servicio logra avanzar dentro de las instituciones de educación superior. Si bien la normativa y las presiones externas ciertamente pueden desempeñar un rol en el sentido de estimular o dificultar el progreso de la agenda de aprendizaje-servicio de una institución, a menudo no se encuentran bajo el control o la competencia de la institución. Por lo tanto, representan una unidad de análisis diferente y no corresponde agregarlas a la Rúbrica. Se las puede considerar como parte de una medida separada (complementaria) de los factores externos que contribuyen al progreso de la institucionalización del aprendizaje-servicio, junto con las influencias o las presiones que recibe la institución de parte de la comunidad, sus fundadores, los sistemas de calificación, los pares de otras instituciones de educación superior, entre otros similares.

Utilización de la Rúbrica para medir el cambio a lo largo del tiempo

La Rúbrica es utilizada cada vez con mayor frecuencia para medir el progreso hecho en la promoción del aprendizaje-servicio a lo largo del tiempo.

La Rúbrica es utilizada cada vez con mayor frecuencia para medir el progreso hecho en la promoción del aprendizaje-servicio a lo largo del tiempo. Como parte de

este procedimiento de evaluación, normalmente un equipo dentro de la institución utiliza la Rúbrica a fin de comparar y calificar el grado de institucionalización en un determinado punto en el tiempo (una evaluación base), y luego repiten el proceso en un punto posterior en el tiempo (p.ej., una evaluación *a posteriori*). Los resultados de la evaluación base y la evaluación posterior luego son comparados para determinar cuánto progresaron (o no) los componentes de la institucionalización. Al utilizar la Rúbrica de este modo, existen dos cuestiones en particular que conviene tener en cuenta.

En primer lugar, para que el puntaje inicial y el puntaje posterior sean comparables (p.ej., confiabilidad de testeo y retesteo) y para que los resultados de la comparación sean relevantes, es importante utilizar la misma versión de la Rúbrica, el mismo proceso de evaluación y los mismos procedimientos de calificación para cada evaluación. Esto significa, además, que, en la medida de lo posible, los miembros del equipo que realizaron la evaluación inicial y la(s) evaluación(es) posterior(es) deberían ser los mismos. Si bien los cambios en la composición de los equipos de evaluación pueden aportar nuevas perspectivas y

reflexiones con relación a los esfuerzos de aprendizaje-servicio de la institución, también pueden modificar sustancialmente el énfasis y el foco de la evaluación de manera tal que estos cambios podrían presentar desafíos a la hora de llegar a conclusiones relacionadas con las diferencias observadas entre los datos base y los puntajes obtenidos en las instancias posteriores.

No obstante, también existen limitaciones cuando los mismos individuos realizan evaluaciones a lo largo del tiempo. Los individuos que participan en las evaluaciones la segunda vez pueden experimentar sesgos o estar influidos por sus impresiones iniciales y los puntajes asignados en la evaluación inicial, lo que podría ocasionar diferencias cualitativas entre sus respuestas en la segunda evaluación y las de las personas que participan en la evolución por primera vez (Lau & Snell, 2020). A fin de evitar la posibilidad de sesgos, algunas instituciones han establecido una estructura de doble evaluación a la hora de realizar las segundas o terceras rondas de evaluación. Esta estructura dual implica la formación y la afectación de dos grupos separados para realizar evaluaciones posteriores. Un grupo está conformado por aquellos que participaron en la primera evaluación, mientras que el otro se compone de individuos que no participaron la primera vez. Cada grupo realiza la evaluación de la misma manera, y los grupos posteriormente se reúnen para intercambiar los puntajes obtenidos y trabajar en un puntaje consensuado para cada ítem. Este proceso de evaluación doble no sólo brinda la oportunidad de obtener datos institucionales involucrando a una cantidad mayor de miembros, sino que también brinda un mecanismo para determinar la confiabilidad interrelacionada de los puntajes. Al comparar los puntajes obtenidos por los dos grupos, también es posible sacar a la luz cualquier posible sesgo que pudieran tener los individuos que participaron en la primera evaluación con respecto al avance experimentado por la institución en cuanto a la institucionalización del aprendizaje-servicio. Se necesita investigar más sobre las ventajas y desventajas de utilizar dobles evaluaciones para poder sacar conclusiones acerca de su utilidad y efectividad a la hora de llevar a cabo una evaluación general sólida y confiable.

En segundo lugar, al utilizar la Rúbrica para evaluar el progreso de la institucionalización a lo largo del tiempo, es importante garantizar que transcurra una suficiente cantidad de tiempo entre ambas evaluaciones. Repetir una evaluación unos pocos meses después de la primera probablemente no evidencie demasiado movimiento a lo largo del continuo de institucionalización en cualquier componente de la Rúbrica. La escala de diez puntos ofrece un mecanismo para permitir capturar cambios más incrementales en la institucionalización del aprendizaje-servicio dentro de periodos de tiempo más acotados. Es importante dejar que haya transcurrido suficiente tiempo para que se manifiesten y consoliden los distintos componentes y dimensiones del desarrollo y la institucionalización del aprendizaje-servicio (Lau & Snell, 2020). Si bien es posible realizar evaluaciones

anuales, las comparaciones realizadas después de tres o más años tienen mayores probabilidades de transmitir un cuadro más preciso y confiable del progreso y la trayectoria de una institución en lo referente al aprendizaje-servicio.

Preparación para el Espiral

El continuo de la Rúbrica compuesto de tres etapas (construcción de masa crítica, construcción de calidad e institucionalización sostenida) sugiere que la progresión de los avances en materia de aprendizaje-servicio es lineal. Sin embargo, los resultados de la aplicación de la Rúbrica en diversos contextos y escenarios institucionales sugieren que esto podría no ser así. Bell et al. (2000) y Furco (2002) revelaron que, al comparar los puntajes de institucionalización determinados anualmente en un periodo de tres años, varios componentes de la institucionalización del aprendizaje-servicio se encontraban en una etapa inferior al tercer año de la evaluación en comparación con el primer año. Una posible explicación para los retrocesos observados en los grados de institucionalización a lo largo del tiempo sería que, cuando hay menos experiencia con el aprendizaje-servicio, también puede haber menor grado de conocimiento de los tipos y las cantidades deseadas de apoyo del personal docente, los estudiantes, la comunidad y la institución que son necesarias para impulsar el aprendizaje-servicio. A su vez, cuando realizan la evaluación inicial, las personas que asignan los puntajes tienden a ver los componentes de institucionalización con ojos favorables y otorgan puntajes más generosos a la hora de medir el grado de institucionalización. No obstante, a medida que reciben más datos acerca de la amplitud, la profundidad y el alcance del aprendizaje-servicio en la institución y se revelan potenciales brechas de apoyo por parte de los docentes, los estudiantes y la institución en materia de aprendizaje-servicio, los puntajes que asignan a componentes particulares de la Rúbrica pueden ser más bajos en las evaluaciones posteriores. Una baja en el puntaje no significa necesariamente que el progreso en materia de aprendizaje-servicio está declinando. Por el contrario, es probable que sea reflejo de algún ajuste en la calificación destinado a proporcionar una evaluación más precisa y basada en mejores datos acerca de las condiciones existentes en la institución.

Otra explicación para el descenso de los puntajes en las evaluaciones posteriores de la institucionalización del aprendizaje-servicio puede ser que, como se mencionó anteriormente, el aprendizaje-servicio no funciona en el vacío. El impulso al aprendizaje-servicio se ve influido por las condiciones de los ecosistemas institucionales y sociales en los cuales la institución está inmersa. Como sugiere Furco (2002), la institucionalización del aprendizaje-servicio “implica la compleja interacción de un conjunto amplio de dimensiones multifacéticas que convergen con un conjunto de factores ins-

titucionales, académicos y sociales en permanente evolución” (p. 60). Las condiciones que rodean el aprendizaje-servicio no son estáticas y, por lo tanto, comparar los puntajes de la Rúbrica obtenidos en diferentes puntos en el tiempo puede no ser lo mejor, particularmente si las condiciones institucionales y sociales han cambiado de manera sustancial entre las dos evaluaciones.

Por ejemplo, entre los diversos factores que promueven el avance del aprendizaje-servicio se encuentra el hecho de que el aprendizaje-servicio debe estar alineado con las reformas educativas de la institución, debe haber miembros respetados e influyentes del plantel docente que lo promuevan, y deben existir opciones curriculares académicamente integradas para que los estudiantes participen. En un punto en el tiempo determinado, estos factores podrán estar puestos en práctica y el aprendizaje-servicio puede ubicarse en una trayectoria prometedora hacia la institucionalización plena. No obstante, es posible que, con el tiempo, cambien las prioridades de la institución en materia de reforma educativa, los docentes respetados e influyentes que promovían el aprendizaje-servicio se jubilen, y las opciones de cursos curriculares disponibles para los alumnos cambien. En consecuencia, en estas nuevas condiciones, el aprendizaje-servicio puede aparentar estar menos institucionalizado, aunque, en realidad, esté progresando en la institución.

Por lo tanto, es mejor pensar la institucionalización del aprendizaje-servicio no como un proceso lineal sino como un recorrido en espiral en el cual el aprendizaje-servicio avanza a lo largo del continuo de la institucionalización; de este modo, cuando cambian las condiciones institucionales y comunitarias, el grado de institucionalización experimenta un retroceso en alguna medida. Cuando se recalibra y ajusta la agenda del aprendizaje-servicio a fin de adaptarla a las nuevas condiciones, el proceso de institucionalización retoma su avance hasta que las condiciones institucionales en constante evolución son tales que hacen que sea necesario recalibrar la agenda del aprendizaje-servicio. Luego, una vez más, a medida que continúa la espiral, se produce una nueva regresión en la institucionalización, con lo cual se vuelve a recalibrar el plan de aprendizaje-servicio, y se logran nuevos avances en la institucionalización. Cabe destacar que a lo largo de los 15 ó 20 años que lleva lograr el nivel de institucionalización sostenida, el bucle de la espiral de la institucionalización se hace más ancho y sólido con cada ciclo de regresión y progreso. Esta imagen de la espiral puede servir como una metáfora visual para comprender el proceso de institucionalización en su conjunto y puede ser de utilidad a la hora de interpretar los resultados de las evaluaciones de la Rúbrica realizadas a lo largo del tiempo.

Una mirada al futuro

Este capítulo proporcionó una mirada para entender la manera en que ha evolucionado la Rúbrica de institucionalización a lo largo de más de 20 años y las maneras en que las nuevas versiones del instrumento están destacando aspectos de la institucionalización que son importantes para la práctica contemporánea del aprendizaje-servicio.

Este capítulo proporcionó una mirada para entender la manera en que ha evolucionado la Rúbrica de institucionalización a lo largo de más de 20 años y las maneras en que las nuevas versiones del instrumento están destacando aspectos de la institucionalización que son importantes para la práctica contemporánea del aprendizaje-servicio. A medida que el

aprendizaje-servicio continúa creciendo en las universidades católicas, se requerirán más investigaciones para indagar en los aspectos de la institucionalización que son relevantes y propios de la educación católica. También son necesarias investigaciones que evalúen la aplicabilidad y utilidad de la Rúbrica en el marco de la educación católica para determinar qué adaptaciones convendría hacer a la Rúbrica (en su caso) para reflejar mejor la naturaleza y el énfasis del aprendizaje-servicio en las universidades católicas. Es probable que, a medida que el aprendizaje-servicio continúe avanzando y madurando dentro de la educación católica, surja un conjunto más preciso de componentes de institucionalización que se apliquen específicamente a la educación superior católica. Es probable que estos componentes incluyan vínculos directos entre el aprendizaje-servicio y los valores y las doctrinas de la fe.

Originada en los Estados Unidos, la Rúbrica naturalmente se ha nutrido de las perspectivas occidentales y del hemisferio norte acerca de la práctica del aprendizaje-servicio y la institucionalización. A medida que la aplicación de la Rúbrica se fue extendiendo globalmente para evaluar la institucionalización del aprendizaje-servicio en diversos tipos de instituciones de educación superior, se produjeron varias revisiones y adaptaciones a la Rúbrica a fin de reflejar la terminología, los objetivos y las estructuras más comunes dentro de los contextos nacionales, regionales y culturales en los que están inmersas las instituciones evaluadas. Estas adaptaciones han revelado matices importantes con relación a la práctica del aprendizaje-servicio y la institucionalización en todo el mundo, así como las maneras en que el aprendizaje-servicio y las prácticas de participación comunitaria en general son percibidas y conceptualizadas en distintos contextos culturales. También han contribuido a confirmar la importancia y el valor de los componentes y las dimensiones de la institucionalización del aprendizaje-servicio que son universales e independientes de las culturas o los contextos situacionales.

Si bien la rúbrica proporciona un mecanismo para calcular un puntaje de institucionalización, su mayor utilidad surge cuando se la emplea conjuntamente con la guía de planificación y acompañada de una planificación de medidas posterior a la evaluación.

Si bien la rúbrica proporciona un mecanismo para calcular un puntaje de institucionalización, su mayor utilidad surge cuando se la emplea conjuntamente con la guía de planificación y acompañada de una planificación de medidas posterior a la evaluación. A fin de

cuentas, lo más importante no es en qué punto del continuo de institucionalización se ubica el aprendizaje-servicio, sino más bien qué medidas estratégicas se van a adoptar a fin de impulsar el aprendizaje-servicio. También es importante recordar que la Rúbrica se focaliza únicamente en las influencias de la institucionalización del aprendizaje-servicio que son internas a las instituciones de educación superior. La Rúbrica no apunta ni explica las diversas fuerzas externas a la institución que influyen en la institucionalización del aprendizaje-servicio. En tanto práctica basada en la comunidad, el aprendizaje-servicio funciona dentro de un ecosistema social jerárquico compuesto de varias dimensiones –comunidades, gobiernos, sistemas de fe, contextos culturales, entre otros– cada uno de los cuales influye en la naturaleza de la práctica del aprendizaje-servicio. Por lo tanto, convendría considerar el desarrollo de mecanismos que permitan capturar la influencia de estas fuerzas externas en el progreso del aprendizaje-servicio. Dichos mecanismos pueden contribuir a pintar un cuadro más claro y completo del estado de la institucionalización del aprendizaje-servicio en distintos contextos institucionales y culturales.

La medición de la institucionalización del aprendizaje-servicio sigue siendo un proceso iterativo que evoluciona de manera permanente en paralelo a la evolución del aprendizaje-servicio a nivel global. Con el crecimiento a nivel mundial del aprendizaje-servicio, es probable que continúe habiendo interés por explorar mecanismos para medir los grados de institucionalización del aprendizaje-servicio en las instituciones. Por lo tanto, nuevas investigaciones sobre los modos en que progresa el aprendizaje-servicio dentro de los distintos tipos de institución, como las instituciones católicas de educación superior, podrán contribuir a profundizar nuestra comprensión de los rasgos particulares de la institucionalización que son universales y aquellos que son propios de ciertos tipos de instituciones. Los resultados de dichas investigaciones también pueden servir para guiar los esfuerzos por mejorar y continuar desarrollando la Rúbrica, así como otros instrumentos y medidas de evaluación que proporcionen datos importantes para apoyar el avance del aprendizaje-servicio en la educación superior.

Referencias

Anderson, J.B. & Callahan, J. (2005). The institutionalization of service-learning in pre-service teacher education. In S. Root, J. Callahan, & S.H. Billig (Eds.). *Improving service-learning practice: Research models to enhance impacts* (pp. 17-36). Greenwich: Information Age Publishing.

Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K., & Yee, J.A. (2000). *How service learning affects students*. Higher Education Research Institute. University of California, Los Angeles, 104 pages.

Battistoni, R. M., Gelmon, S. B., Saltmarsh, J. A., Wergin, J. F., & Zlotkowski, E. (2003). *The engaged department toolkit*. Providence, RI: Campus Compact

Bell, R., Furco, A., Ammon, M.S., Muller, P. & Sorgen, V. (2000). *Institutionalizing service-learning in higher education: Findings from a study of the Western Region Campus Compact Consortium*. Berkeley: University of California.

Bingle, R.B. & Hatcher, J.A. (2000). Institutionalization of service-learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 273-290.

Caire, M., González, M., Jouannet, C. (2019). Rúbrica para la institucionalización de aprendizaje servicio en una carrera. *Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*, V, 57-62.

Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J. y Ponce, C. (2018). *Guía para la institucionalización de Aprendizaje Servicio en una Carrera*. Retrieved from <https://cld.bz/skUYaPu>

Davis, R., & Dempsey, T. (2018). Multi-Level, Multi-Constituent Assessment of Service-Learning at an Academic Medical Center [ProQuest LLC]. In ProQuest LLC.

Furco, A. (1998). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. Berkeley: University of California.

Furco, A. (2002). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs*, 6, 39-67.

Furco, A. & Holland, B.A. (2012). Improving research on service learning institutionalization through attention to theories of organizational change. In P.

Clayton, R. Bingle, & J. Hatcher (Eds.). *Research on Service Learning, Volume 2B: Communities, Institutions, and Partnerships* (441-469). Sterling, VA: Stylus Publishing.

Gardner, B. (1997). The controversy over service learning. *NEA Today*, 16(2), 17.

Gelmon, S., Sherman, A., Gaudet, M., Mitchell, C., & Trotter, K. (2004). Institutionalizing service-learning across the university: International comparison. In M. Welch & S.H. Billig (Eds.) *New perspectives in service-learning: Research to advance the field* (pp.195-220). Greenwich: Information Age Publishing.

Gelmon, S.B., Seifer, S.D., Kauper-Brown, J. & Mikkelsen, M. (Eds.) (2005). *Building capacity for community engagement: Institutional self-assessment*. Community-Campus Partnerships for Health.

Greene, G. (2004). *The institutionalization of service-learning as a pedagogical tool for campus engagement at public versus private higher education institutions*. Doctoral Dissertation. Union Institute and University, 117 pages.

Hancock, J.W. (2016). *An examination of the characteristics of effective higher education and service learning partnerships*. Doctoral Dissertation. Auburn University.

Heras Colás, R., Masgrau-Juanola, M., & Soler Masó, P. (2017). The institutionalization of service learning at Spanish universities. *International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education*, 5(1), 85-97.

Holland, B. (1999). Components and strategies that influence faculty involvement in service-learning. *The Journal of Public Service and Outreach*, 4, 37-43.

Holland, B. (2000). Institutional and organizational issues related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, Special Issue, 52-61.

Hudson, N.L. (2016). *Institutionalizing community engagement in higher education. A quantitative approach to identifying patterns of engagement based on institutional characteristics*. Dissertation. Valdosta State University, 170 pages.

Kecskes, K. (2006). Department-Wide Engagement: Creating and Supporting Durable Structures for Campus and Community Change, (pp. 82-84). In J. Perry & S. Jones (Eds.) *Quick Hits for Educating Citizens*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Kecskes, K. (2008). *Creating community-engaged departments: Self-assessment rubric for the institutionalization of community engagement in academic departments*. Recuperado de:

<http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/cae/files/Engaged%20Department%20RUBRIC%20-%20Kecskes%202009-paginated.pdf>

Kecskes, K. & Muyllaert, J. (1997). *Benchmark worksheet for the Western Region Campus Compact Consortium Grants program*. Western Washington University.

Kott, K. (2017). Self-assessment rubric for development of service-learning program in academic libraries. Katherine Kott Consulting.

Kramer, M. (2000). Make it last forever: The institutionalization of service-learning in America. Washington, DC. Corporation for National Service.

Lau, K.H. & Snell, R.S. (2020). Test-retest reliability and validity of the Service-learning Outcomes Measurement Scale. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 8(1), <https://doi.org/10.37333/001c.18782>

Lewing, M., & Shehane, M. (2017). The institutionalization of service-learning at the independent colleges and universities of the Gulf Coast region. *Christian Higher Education*, 16(4), 211-231.

Mabille, F., Pouillet, Y, Alom, M, & Menneson, A. (2018). Crossviews on Catholic universities social responsibilities. *International Federation of Catholic Universities Higher Education Foresight Unit*, 48 pages.

Muller, P. & Furco, A. (1998). Evaluation of the Western Region Campus Compact Consortium (1997-1998). University of California, Berkeley.

Masó P.S., Carbó, P. Bellera, J., Bonmati, A., Heras, R., Masgrau-Juanola, M. (2014). La institucionalització de l'aprenentatge servei a la universitat Espanyola. Conference: VIII International Congress on University Teaching and Innovation (CIDUI). Flexible Training Models: a Response to the Current Needs, Tarragona, Spain.

New England Resource Center for Higher Education (2016). NERCHE self-assessment rubric for the institutionalization of diversity, equity, and inclusion in higher education. Boston: University of Massachusetts Boston.

Pickeral, T. & Peters, K. (1996). From the margins to the mainstream: The faculty role in advancing service-learning on community colleges. Mesa, AZ: Campus Compact National Center for Community Colleges.

Pope Francis (2017). Educating to fraternal humanism: Building a 'civilization of love' 50 years after popu-
lorum progressio. Congregation for Catholic Education. Vatican: Holy See.

Prentice, M. (2002). Twenty-first century learning: How institutionalized is service-learning? Mesa Community College. Community College National Center for Community Engagement. Recuperado de: <https://www.mesacc.edu/community-civic-engagement/journals/twenty-first-century-learning-how-institutionalized-service>.

Shalabi, N.M.M. (2012). Multiple Perspectives on Academic Service-Learning Partnerships at the American University in Cairo: A Mixed Method Study. Doctoral Dissertation. University of Denver, 614 pages.

Sepúlveda, J.A. (2021). Service-learning at the Instituto Profesional of Chile: Social responsibility in higher technical and professional education. In B.L. Hall & R. Tandon (Eds.) *Socially responsible higher education: International perspectives on knowledge democracy* (pp. 181-190). Leiden: Brill Publishers.

Soler Masó, P., Albertín Carbo, P., Bellera Solá, J., Bonmati Tomàs, A., Hera Colás, R., & Masgrau-Juanola, M. (2014). La institucionalització de l'aprenentatge servei a la Universitat Espanyola. *Revista CIDUI*.

Tapia, M.N. (2017). Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial. In L. Rubio & A. Escofet (Eds.) *Aprendizaje-servicio (APS): Claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 44-55). Barcelona: Octaedro.

Ti, C.B., Tang-Wong, J., & Bringle, R.G. (2021). Initiating and extending institutionalization of service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25 (2), 5-22.

Zlotkowski, E. (1996). A new voice at the table: Linking service-learning and the academy. *Change*, 28(1), 20-27.



Montserrat Alom Bartrolí

Se unió a la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) en el año 2003, en París, Francia, donde actualmente se desempeña como directora del Centro Internacional de Investigación y de Apoyo a la Decisión (CIRAD). Es, asimismo, investigadora asociada de la CEPED-IRD Universidad de París, donde se dedica a la investigación en el campo de los Estudios de Ciencia y Tecnología (STS); se aboca, en particular, a la financiación de fondos para la investigación, a las colaboraciones científicas, a las políticas de investigación en países del sur, a la internacionalización de la investigación, la circulación del conocimiento, la

ciencia en la sociedad y la investigación responsable.

La Dra. Alom Bartrolí completó el doctorado en Sociología de la Ciencia, sobre financiación de proyectos, en el marco de las colaboraciones científicas internacionales con países del sur, en CEPED-Universidad de París Descartes, París, Francia. Posee, además, una maestría en Sociología y otra en Relaciones Internacionales, un DESS en Gestión de Proyectos y un DU en Cooperación Internacional.

Además de guiar la política de investigación de la Federación, en consonancia con la evolución de la agenda de investigación internacional, encabeza proyectos internacionales de colaboración y estudios multinacionales sobre temas vitales relacionados con la investigación y la educación superior, poniendo el foco en particular en los países del Sur. A través de los años, la Dra. Alom ha contribuido a fortalecer la colaboración entre una red global de más de 200 instituciones de educación superior y organizaciones internacionales de referencia y, en simultáneo, ha representado a la Federación en eventos de gran relevancia y ha brindado capacitación y desarrollo de capacidades a miembros de comunidades universitarias. Actualmente dirige un proyecto sobre la responsabilidad social de las universidades (RSU), que conlleva la creación de un Marco de Referencia Único y un Sistema de Evaluación de las políticas y prácticas responsables de las Instituciones Católicas de Educación Superior (CHEI).

4. EL MARCO NEWMAN Y LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Montserrat Alom Bartrolí

Centro Internacional de Investigación y de Apoyo a la Decisión (CIRAD), Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC)

Resumen

Hasta ahora, las actividades que están en el centro de cualquier universidad –como la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad (las denominadas “tres misiones”)– suelen considerarse de forma aislada y, a menudo, con pocas conexiones entre sí. Las gestionan departamentos y personas diferentes, y están motivadas por objetivos que no siempre reúnen y movilizan actores y recursos variados. Del mismo modo, la escasa percepción del valor de los estudios universitarios en ciertos países se debe, entre otros, a que los trabajos de curso muchas veces están desconectados de las necesidades concretas de la sociedad.

En este capítulo, se estudiará cómo el Marco Newman sobre Responsabilidad Social de las Universidades (RSU) diseñado por la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) transforma completamente la interpretación de las instituciones respecto de la docencia y el papel que debería desempeñar el alumnado tanto en la vida universitaria como en la sociedad. Con una estructura integral, organizada y exhaustiva, el Marco Newman ubica la práctica docente en el contexto más amplio de la responsabilidad social de las universidades, al mismo tiempo que resalta la importancia de la docencia responsable y la enseñanza de actitudes y valores de responsabilidad al alumnado.

El aprendizaje-servicio es uno de los enfoques de aprendizaje que mejor plasma la responsabilidad social universitaria, ya que conecta dos de las misiones principales de la universidad al transmitir un conjunto de valores vinculados a la noción de responsabilidad tal como la concibe el Marco Newman. En primer lugar, el capítulo demostrará cómo el Marco recalca el valor de los enfoques como el aprendizaje-servicio, tanto para ofrecerles una experiencia de la vida real a los estudiantes como para satisfacer las necesidades sociales actuales de conformidad con la doctrina social católica; y, en segundo lugar, cómo el Marco puede contribuir a la institucionalización del aprendizaje-servicio dentro de las instituciones católicas de educación superior, cuya implementación a veces está fragmentada y depende de los conocimientos, las competencias y la buena voluntad del cuerpo docente.

Introducción

El contexto de la educación superior evoluciona constantemente, aún más tras los trastornos ocasionados a raíz de la pandemia de COVID-19, que –si bien fue en mayor o menor medida– afectaron a todas las instituciones de educación superior del planeta. En este sentido, puede distinguirse una serie de tendencias significativas respecto de las misiones esenciales de la universidad y, más precisamente, sus prácticas docentes. Algunas de estas tendencias recién están surgiendo en ciertas regiones geográficas, mientras que otras son mundiales y de hace mucho tiempo. Lo más seguro es que estas últimas se reafirmen notablemente en los próximos años.

Atrapada entre desarrollos antagónicos, la universidad enfrenta más desafíos que nunca. Por un lado, la mercantilización de la educación superior, la lógica competitiva y los sistemas imperantes de clasificación empujan a las instituciones a una carrera frenética hacia el incremento de la cantidad de publicaciones y la asignación de recursos, el aumento del tamaño de los cursos, el acento en el reclutamiento de estudiantes, la mayor visibilidad y la internacionalización de estrategias; por el otro, la susodicha búsqueda de sentido por parte de las generaciones jóvenes (sobre todo, los *millennials* y *post-millennials*), el énfasis en la evaluación de la calidad en la educación superior y en el bienestar general del alumnado, el llamamiento al cuidado de nuestro hogar común (Francisco, 2015, LS), la promoción de estrategias de sostenibilidad vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) o las iniciativas en pos de construir universidades más inclusivas ayudan a colocar valores imprescindibles en el corazón de la mismísima razón de ser de la universidad, todos los cuales están relacionados con el concepto de responsabilidad (Alom Bartrolí, 2021; GUNI, 2017; Marginson, 2017; Owens, 2017).

Respecto de las prácticas docentes universitarias, luego del cambio masivo a la enseñanza en línea con el brote de la pandemia, se espera que la mayoría de las instituciones conserven una modalidad híbrida en el mundo pos COVID-19; es decir, una fórmula combinada que conjugue el dictado de cursos en línea y la educación presencial en la universidad, contando muchas veces con productos de educación tecnológica, mientras se siguen proporcionando microcredenciales en un intento de adaptar más los títulos de educación superior a las necesidades de cada estudiante. Se prevé que las demandas acuciantes del mercado sigan favoreciendo los planes de estudio enfocados en la adquisición de habilidades y competencias por sobre el conocimiento, en un contexto global caracterizado por una importante falta de confianza en la educación superior. Como consecuencia de esta concentración en las habilidades que promueven las disciplinas de CTIM, muchas ciencias sociales y humanidades siguen batallando en la mayoría de las regiones y carecen de apoyo institucional y gubernamental suficiente en términos de oferta, dotación de

personal, financiación y cantidad de alumnos inscriptos. A su vez, crece cada vez más la opinión generalizada sobre la importancia de las habilidades interpersonales, los métodos de enseñanza centrados en el alumnado, la mayor conexión entre los planes de estudio y las necesidades de la vida real, junto con una transparencia y rendición de cuentas institucionales mejoradas, que hace que las universidades revisen sus prácticas pedagógicas y se adapten más a las expectativas provenientes del alumnado y sus respectivas familias, así como de los actores externos de índole social, gubernamental y del mercado laboral (British Council, 2014; Brusoni et al., 2014; Buchbinder, 1993; Lepeley et al., 2021; Lepori et al., 2015; Mellul, 2021; NHA, 2013; Nussbaum, 2010).

En resumen, “una sociedad que cambia rápidamente y el avance de la tecnología exigen que la universidad reconsidere el contenido y los métodos pedagógicos, e impulsan cambios en las mediciones” (Tauginienė y Pučetaitė, 2021, p. 2).

1. ¿Qué es el Marco Newman sobre responsabilidad social de las universidades?

El Marco Newman es el resultado sin igual de un proyecto internacional emblemático sobre la responsabilidad social de las universidades (RSU) que comenzó en 2017 el Centro Internacional de Investigación y de Apoyo a la Decisión (CIRAD) de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC).

La Federación es una organización no gubernamental internacional que reúne unas 240 instituciones católicas de educación superior en todo el mundo, combina todas las órdenes religiosas y tiene como finalidad el progreso intelectual, humano y social (Aparicio Gómez y Tornos Curbillo, 2014). Desde su fundación, la FIUC promueve el valioso papel que desempeñan las universidades católicas de las sociedades contemporáneas, al mismo tiempo que hace que se escuche la voz intelectual católica nacional, regional e internacionalmente (Valdrini, 2010). El Centro Internacional de Investigación y de Apoyo a la Decisión (CIRAD) es uno de los departamentos más importantes de la FIUC, cuyo objetivo consiste en favorecer la cooperación científica internacional entre las instituciones católicas de educación superior y brindarles herramientas y asistencia para la realización de sus actividades de investigación³.

Para contrarrestar las lógicas dirigidas por la competencia y el mercado mientras se contribuye al establecimiento de los principios y valores como una prioridad de la situación actual de la educación superior, la Federación le encomendó al CIRAD el diseño y la

3 Para más información, ver el sitio web del CIRAD: https://www.fiuc.org/article8_en.html

creación de un proyecto importante sobre RSU a fines de 2017, que le abrió la puerta al desarrollo de un marco de referencia para las universidades católicas respecto de este concepto fundamental. En palabras del papa Francisco, “las universidades tienen conciencia, pero también una fuerza intelectual y moral cuya responsabilidad va más allá de la persona a educar y se extiende a las necesidades de toda la humanidad” (Francisco, discurso, audiencia de las universidades miembros de la FIUC con motivo de la Conferencia “Nuevas Fronteras” de la FIUC, Vaticano, 4 de noviembre de 2019). Entre sus diversos objetivos, el proyecto tenía previsto identificar las acciones responsables y las buenas prácticas en las universidades católicas, y “aumentar la visibilidad de todas las políticas y las prácticas implementadas que tienen presente a la sociedad”; al mismo tiempo que alentaba a las instituciones a seguir mejorándolas. Asimismo, el proyecto se proponía ayudar a que las universidades católicas se posicionaran mejor en el mercado de la educación superior presentando valores que no tienen en cuenta lo suficiente los sistemas de evaluación muy arraigados en el campo (p. ej., las tablas de clasificación de universidades como la *Times Higher Education* o el *Shanghai Ranking*) (Alom y Mabile, 2020, pp. 14-15).

Las definiciones y los abordajes de la RSU, que proviene de la responsabilidad social corporativa (RSC), abundan y tienden a diferir según la región geográfica donde se implementa esta noción (Amorim et al., 2008; Carroll, 1991; Esfijani et al., 2013; Gaete Quezada y Alvarez Rodríguez, 2019). Hace mucho tiempo surgieron algunos asuntos vinculados a la promoción de valores, de la ciudadanía activa o al impacto social y ambiental de nuestras actividades, pero recién hace poco, durante las últimas dos décadas, organismos internacionales como la UNESCO y el Consejo de Europa los analizaron, clasificaron y catalogaron bajo el término genérico “RSU”. Aun así, hoy en día sigue habiendo una amplia variedad de políticas y prácticas dependiendo de la perspectiva que las respalda. A modo de ejemplo, sobre la base de la norma ISO 26000, el proyecto EU-USR financiado por la Comisión Europea concibe la RSU como “la responsabilidad de las universidades por las consecuencias de sus decisiones y las actividades en la sociedad y el medio ambiente, con estrategias transparentes y éticas” (Amorim et al., 2008, p. 4). Por otro lado, iniciativas recientes en todo el mundo suelen asociar la RSU con la denominada “tercera misión” de la universidad, es decir, el involucramiento con la sociedad, que puede conducir a equiparar erróneamente la RSU con el servicio a la sociedad. Es más, la RSU es un concepto más amplio y profundo que va mucho más allá de la tercera misión de las universidades (Alom Bartrolí, 2021).

Luego de repasar la bibliografía existente y las formas en que distintas organizaciones habían aprehendido la RSU, la FIUC adoptó una definición general que abarca toda una serie de valores y principios esenciales para nuestras sociedades y la Iglesia. Para la Federación, la RSU comprende, entre otros, la mismísima idea de una universidad inclusiva

Basándose en una mirada holística ilustrada por la tradición intelectual de la Iglesia respecto de la educación y la enseñanza, la noción de RSU que finalmente se adoptó permite cubrir todas las áreas inherentes a la vida universitaria, sus principales servicios y actores.

que “trate de llegar a las periferias” sin dejar a nadie atrás (Francisco, mensaje al cardenal Kurt Koch, 10ª Asamblea General del Consejo Mundial de Iglesias, Busan, Corea, 4 de octubre de 2013)⁴, una universidad que apoye la igualdad de género y gestione su personal de manera humana, que cuide nuestro hogar común (Francisco, 2015, LS), que promueva la fraternidad entre sus miembros (Francisco, 2020, FT) y genere transformaciones duraderas en la sociedad. Basándose en una mirada holística ilustrada por la tradición intelectual de la Iglesia respecto de la educación y la enseñanza, la noción de RSU que finalmente se adoptó permite cubrir todas las áreas inherentes a la vida universitaria, sus principales servicios y actores.

El proyecto derivó en la creación de un marco integral llamado “Marco Newman sobre Responsabilidad Social de las Universidades” por el santo patrono de la Federación. El marco consta de más de 160 indicadores y unos 20 criterios agrupados en cuatro áreas principales, a saber: gobernanza responsable, respeto por el medio ambiente, prácticas sociales responsables (como la gestión de los recursos humanos y las tres misiones de la universidad; es decir, la enseñanza, la investigación y el compromiso con la sociedad) y la articulación de la responsabilidad con la identidad católica. El documento original estaba en formato Excel e incluía una serie de columnas verticales: una primera columna para el campo, una segunda para los criterios dentro de este y una tercera con los indicadores que se refieren a cada criterio. Por ejemplo, si analizamos el campo “prácticas sociales”, uno de los criterios dice “promover el desarrollo económico y social de las comunidades locales”, y dentro de este criterio podemos observar un conjunto de indicadores, como “evaluación de cómo repercuten en la sociedad las actividades realizadas en ella” o “existencia de medidas que contribuyan a la creación y la formación de empresas en las áreas donde funciona la universidad”. Cada secuencia de campo-criterios-indicador lleva un código de identificación específico (en nuestro ejemplo, SOC11_7 y SOC11_5 respectivamente).

En una segunda etapa, se confeccionó un sistema de evaluación innovador basado en el marco Newman. El sistema de evaluación, que se basa en Mileva, un dispositivo de inteligencia artificial (IA) diseñado por GMAP Center que ha demostrado su eficacia, permite medir exactamente las políticas y las prácticas responsables de las universidades católicas de forma independiente y precisa. Dado que el sistema de evaluación se diseñó como

que “trate de llegar a las periferias” sin dejar a nadie atrás (Francisco, mensaje al cardenal Kurt Koch, 10ª Asamblea General del Consejo Mundial de Iglesias, Busan, Corea, 4 de octubre de 2013)⁴, una universidad que apoye la igualdad de género y gestione su personal de manera humana, que cuide nuestro hogar común (Francisco, 2015, LS), que promueva la fraternidad entre sus miembros (Francisco, 2020, FT) y genere transformaciones duraderas en la sociedad. Basándose en una mirada holística ilustrada por la tradición intelectual de la Iglesia respecto de la educación y la enseñanza, la noción de RSU que finalmente se adoptó permite cubrir todas las áreas inherentes a la vida universitaria, sus principales servicios y actores.

4 https://www.vatican.va/content/francesco/en/messages/pont-messages/2013/documents/papa-francesco_20131004_world-council-churches.html

una herramienta tanto de análisis como de previsión, las universidades examinadas pueden averiguar cuál es su desempeño en cada uno de los campos, criterios e indicadores del marco en ese momento, y obtener pronósticos de las tendencias futuras. El sistema está organizado alrededor de una campaña de evaluación anual que dura cinco meses, la cual se realiza a través de una plataforma en línea donde se muestran los indicadores del marco en formato de preguntas. Las universidades que desean someterse a la evaluación deben ingresar sus respuestas en la plataforma y generar un conjunto de documentos que las respalden. Al final de la evaluación, las universidades reciben un informe completo en forma de panel privado interactivo, al cual se puede acceder en línea, y hasta cuatro etiquetas de calidad de la RSU basadas en la puntuación obtenida en cada uno de los cuatro campos principales del marco (cada etiqueta tiene una, dos o tres estrellas siguiendo los umbrales predefinidos). Al brindar un panorama completo de la institución evaluada con consejos personalizados para mejorar, el sistema de evaluación Newman trae su propia contribución para fomentar la responsabilidad institucional y ofrece datos sólidos para la toma de decisiones.

Por primera vez, el marco Newman permite articular en una sola herramienta la serie de políticas y prácticas responsables implementadas en cualquier ámbito de educación superior. Aparte de proporcionar un abordaje integrado, facilita un conjunto de criterios e indicadores adaptados a la realidad académica. A diferencia de la mayoría de los instrumentos disponibles, que por lo general están en línea con los valores y los principios de la responsabilidad social corporativa que resultan de la industria empresarial sin mayor adaptación o enriquecimiento, el Marco Newman puede aplicarse en diferentes países para identificar y supervisar el funcionamiento de la RSU efectivamente. Así, las instituciones de educación superior católicas, que hasta el momento habían navegado entre sistemas parciales, sectoriales o extranjeros, ahora cuentan con métricas comunes (Alom y Mabelle, 2020).

El marco y el sistema de evaluación Newman son producto de un importante esfuerzo colaborativo que implicó a un gran número de actores de distintos continentes. A modo de ejemplo, conllevó la creación de un Comité Científico conformado por una docena de expertos de universidades de diversos países, la participación de una muestra de instituciones miembros de varios continentes en el piloto realizado durante la primera etapa, la consulta frecuente del Consejo de Administración de la Federación, la estrecha colaboración con una agencia de notación extrafinanciera (Vigeo-Eiris) durante la primera fase⁵ y una asociación con un conocido grupo de reflexión suizo (GMAP Center) en la segunda fase, que puso su dispositivo de inteligencia artificial (Mileva) a disposición del proyecto⁶.

5 Sitio web de Vigeo-Eiris: <https://t.co/yGHwrujWLF>

6 Sitio web de GMAP Center: <https://www.gmap-center.ch/>

Por último, cabe destacar que el Marco Newman atravesará una etapa de consolidación que se inicia en 2022 para adquirir mayor visibilidad, aumentar la cantidad de universidades evaluadas cada año y ampliar las acciones del proyecto en pos de la promoción de la responsabilidad social en el contexto de la educación superior. Para ello, se han planificado distintas actividades: además de las mejoras técnicas respecto de la plataforma de evaluación y el panel, se divulgará más información sobre las universidades que fomentan las políticas y las prácticas responsables tanto dentro como fuera de la Federación; se detectará e intentará captar diversas organizaciones, asociaciones y redes de consulta de órdenes religiosas con un posible interés en el tema de la RSU; y se creará una extensa red de autoridades a cargo de la responsabilidad social en las instituciones miembros de la FIUC, para que las buenas prácticas se compartan durante los seminarios y los encuentros específicos a nivel regional e internacional.

2. ¿Cómo cambia nuestra forma de comprender la enseñanza el Marco Newman?

Sin ánimos de ser exhaustivos, hemos observado que ciertas tendencias que cambian a gran velocidad influyen en las universidades y, más precisamente, en su misión de enseñanza. Como resalta Baeza Correa (2021), la población universitaria está creciendo rápidamente y la composición social que puede hallarse en el aula hoy en día suele ser muy distinta de la del pasado. Se dice que las nuevas generaciones se preocupan por problemas diferentes de las pasadas, y el propio cuerpo docente también debe abordar desafíos e inquietudes nuevos al estar frente a frente con sus estudiantes. La oferta educativa ha aumentado y se ha tornado sumamente diferenciada en todo el mundo, con el apoyo de herramientas novedosas basadas en la tecnología y dedicadas a mejorar la experiencia de aprendizaje, que han proliferado desde el brote de la pandemia. Gracias a las nuevas tecnologías, son muchas las maneras en las que el alumnado puede interactuar entre sí sin importar su ubicación o situación, al menos para quienes tienen el equipamiento adecuado y pueden acceder a él. Por todos estos motivos y muchos otros, el papel que desempeña el cuerpo docente y la acción de aprender propiamente dicha se están revisando desde hace un largo tiempo. En la actualidad, se trata de aprender a aprender más que de transferir conocimiento que pronto quedará obsoleto. Al mismo tiempo, se trata de aprender a trabajar de forma colaborativa (sobre todo, en un entorno muy competitivo) primero en el ámbito de la universidad y en una sociedad cada vez más individualista, y luego en el lugar de trabajo (Baeza Correa, 2021).

Dado que el contexto de la educación superior y la docencia en sí misma están atravesando modificaciones significativas, es de suma importancia que las instituciones ca-

Al elogiar la “cultura del encuentro” para contrarrestar la “cultura del desecho” que existe hoy en día en el mundo, el punto de vista del papa Francisco exhorta a las universidades católicas a convertirse en instituciones “sociables”; en otras palabras, instituciones que desempeñen un papel específico en la sociedad actual. El énfasis que pone el Pontífice en las acciones realizadas requiere una reconceptualización del propio ser de la universidad.

tólicas de educación superior estén preparadas para dar una respuesta relevante, que no se limite a hacer lo mismo, sino que promueva los valores católicos de conformidad con una perspectiva católica y progresista. En este sentido, la visión antropológica subyacente en el Marco Newman está en sintonía con la idea de universidad que propone el papa Francisco. Al elogiar la “cultura del encuentro” para contrarrestar la “cultura del

desecho” que existe hoy en día en el mundo, el punto de vista del papa Francisco exhorta a las universidades católicas a convertirse en instituciones “sociables”; en otras palabras, instituciones que desempeñen un papel específico en la sociedad actual. El énfasis que pone el Pontífice en las acciones realizadas requiere una reconceptualización del propio ser de la universidad (Baeza Correa, 2021).

Hasta ahora, las actividades que están en el centro de cualquier universidad –como la enseñanza, la investigación y el servicio a la comunidad (las denominadas “tres misiones”)– suelen considerarse de forma aislada y, a menudo, con pocas conexiones entre sí. Las gestionan departamentos y personas diferentes, y están motivadas por objetivos que no siempre reúnen y movilizan actores y recursos variados. Se ha reconocido que la compartimentación que caracteriza la educación superior ha continuado por mucho tiempo (Becher y Trowler, 2001). Habiendo dicho eso, durante los últimos años, las universidades se han esforzado –en mayor o menor medida– para conectar algunas de estas misiones, por ejemplo, al incluir estudiantes en las actividades de investigación desde cero, o al hacer que el alumnado interactúe con diversos grupos de la sociedad, a veces centrándose en aspectos económicos o relativos al trabajo, pero también abriéndoles la puerta a otras comunidades y asuntos (Roessler et al., 2015).

Del mismo modo, la escasa percepción del valor de los estudios universitarios y, en términos más generales, el conocimiento académico en ciertos países se debe, entre otros, a que los trabajos de curso a menudo están desconectados de las necesidades concretas de la sociedad. Se ha señalado por mucho tiempo la brecha entre la teoría, que se enseña sobre todo en la universidad, y la práctica, que se adquiere al enfrentarse con una situa-

El conocimiento que se dicta en las universidades suele considerarse aislado de la realidad, en particular respecto de las necesidades de los empleadores y, más generalmente, de las expectativas de la sociedad, que evolucionan todo el tiempo. Con las tendencias cada vez mayores como la educación en línea o híbrida, no solo el conocimiento que se enseña puede estar lejos de las necesidades sociales y laborales del mercado, sino que, además, los estudiantes, incluidos aquellos que no se ven afectados por la división digital, pueden encontrarse en una posición más aislada respecto de otros.

nan todo el tiempo. Con las tendencias cada vez mayores como la educación en línea o híbrida, no solo el conocimiento que se enseña puede estar lejos de las necesidades sociales y laborales del mercado, sino que, además, los estudiantes, incluidos aquellos que no se ven afectados por la división digital, pueden encontrarse en una posición más aislada respecto de otros. Se dice que las interacciones con los pares y el cuerpo docente adquieren una dimensión distinta y más limitada, al igual que las relaciones interpersonales con los agentes de la comunidad, a no ser que se planifique algo para estimular el compromiso del alumnado con la sociedad (Arthur-Holmes, 2020; Chilingaryan et al., 2016; Naylor y Nyanjom, 2020; Prokou, 2008).

La importancia que actualmente se les da a las habilidades por sobre el conocimiento tradicional constituye un intento de respuesta a esta demanda de necesidades acuciantes relacionadas con la vida y el trabajo. Sin embargo, separar el conocimiento y la dimensión crítica que lo caracteriza puede dar paso a la formación de profesionales bien cualificados, más no necesariamente líderes responsables capaces de comprender las múltiples facetas de una determinada situación. Los métodos de aprendizaje no tradicionales están aumentando a raíz de los diversos beneficios que le brindan al alumnado cuando se implementan de manera efectiva. El fomento de la pedagogía de aprendizaje activo centrado en el estudiante, como el aula invertida o el empleo de estudios de casos, que colocan al alumno en el centro de la experiencia de aprendizaje, son conocidos por producir un efecto positivo en las habilidades cognitivas, afectivas e interpersonales. Aun así, parece

ción de la vida real y, por ende, ocurre fundamentalmente fuera del entorno universitario (Castro González y Colén Riau, 2017). La percepción del valor de la universidad ha variado en muchos países, en ocasiones en relación con la masificación y posterior mercantilización de la educación superior. El conocimiento que se dicta en las universidades suele considerarse aislado de la realidad, en particular respecto de las necesidades de los empleadores y, más generalmente, de las expectativas de la sociedad, que evolucionan

ser que, hasta ahora, la mayoría de estos abordajes no se ponen en práctica lo suficiente, sea porque el cuerpo docente carece de las competencias adecuadas o de apoyo para aplicarlos, o debido a que el alumnado no “sigue las reglas del juego” (Birgili et al., 2021; Patrick, 2020; Safapour et al., 2019; Ungar et al., 2018).

El Marco Newman prevé el cambio de lo que las instituciones pueden entender sobre la función docente y el rol que deberían desempeñar los estudiantes en la vida universitaria y en la sociedad.

Así las cosas, el Marco Newman prevé el cambio de lo que las instituciones pueden entender sobre la función docente y el rol que deberían desempeñar los estudiantes en la vida universitaria y en la sociedad. Por un lado, nos invita

a reflexionar con espíritu crítico sobre el papel del profesor en las instituciones a las que se está invitando a transformarse a una velocidad constante; por otro lado, nos lleva a revisar tanto el objetivo como la estructura de los trayectos educativos en la manera en que se han concebido y diseñado hasta ahora, puesto que a todas las profesiones les atañen los desafíos sin precedentes mencionados arriba. Al hacerlo, el marco se ocupa de las dimensiones universitarias internas y externas por igual. Dicho de otro modo, asume que la educación no se imparte solo dentro de los límites del establecimiento de la universidad, ni se limita a la mera interacción entre estudiantes y profesores. Más bien, construye puentes entre el entorno universitario y el ecosistema socio-económico más extenso al

A su vez, con una estructura integral, organizada y exhaustiva, el Marco Newman ubica la práctica docente en el contexto más amplio de la responsabilidad social de las universidades, al mismo tiempo que resalta la importancia de la docencia responsable y la enseñanza de actitudes y valores de responsabilidad al alumnado.

que pertenece. A su vez, con una estructura integral, organizada y exhaustiva, el Marco Newman ubica la práctica docente en el contexto más amplio de la responsabilidad social de las universidades, al mismo tiempo que resalta la importancia de la docencia responsable y la enseñanza de actitudes y valores de responsabilidad al alumnado.

Por estos motivos, la experiencia educativa y, en términos más generales, el tiempo del alumnado en la universidad, se interpretan de forma amplia en el marco. Así, en el tercer campo principal titulado “prácticas sociales”, el criterio SOC.12, “promover la responsabilidad social en la educación estudiantil”, estudia concretamente la forma en que la universidad planifica

la enseñanza, dictada por docentes y experimentada por estudiantes, con inclusión de múltiples formas de aportación e interacción entre los tres. La experiencia que tiene el alumnado también se documenta mediante muchos otros criterios en este campo, como el SOC.9 (“garantizar la salud y la seguridad del alumnado”), el SOC.10 (“respetar los intereses del alumnado”), el SOC.14 (“garantizar el acceso a las carreras”), el SOC.13 (“promover la responsabilidad social en las actividades de investigación”) y el SOC.11 (“promover el desarrollo económico y social de las comunidades locales”). De hecho, los cuatro campos principales del Marco poseen criterios e indicadores que contribuyen a la formación del alumnado. Por ejemplo, el campo de gobernanza tiene en cuenta la existencia de mecanismos para la consulta y la representación de los alumnos en los órganos de gobierno de la institución (GOV1_4); el campo ambiental considera la participación de los estudiantes en la estrategia ambiental de la universidad (ENV1_6) junto con actividades cuyo objetivo es reducir el consumo de energía y los residuos entre el alumnado, como compartir el vehículo, intercambiar libros, etc. (ENV2_2); y el cuarto campo, que se centra en la identidad, abarca cursos que abordan la dimensión espiritual de los alumnos (ID2_1) con sistemas para combatir la radicalización religiosa o para fomentar el respeto por todas las religiones (ID2_3).

En general, el Marco Newman revisa no solo la forma en que el ámbito de la educación superior católica debería entender la educación, sino cómo esa perspectiva novedosa de políticas y prácticas pedagógicas repercute en todos los demás campos y, más específicamente, la tercera misión de la universidad.

3. ¿Qué lugar ocupa el aprendizaje-servicio en el Marco Newman?

De conformidad con la concepción de la experiencia de aprendizaje que propone el Marco Newman, los programas y los proyectos de aprendizaje-servicio también comparten la visión de que el aprendizaje es más que cursos tradicionales basados en libros de textos e impartidos en un aula. En efecto, el Marco Newman ofrece una noción “general” según la cual se le otorga un lugar y un sentido al aprendizaje-servicio, que ya no se trata de un método pedagógico aislado para favorecer la adquisición de conocimiento situado y habilidades por parte de los estudiantes en interacción con otros seres en entornos determinados y bien delimitados, sino de un abordaje extraordinario que contribuye, junto con otros, a una causa común alrededor de los valores fundamentales que están en consonancia con la tradición intelectual católica y el llamamiento a servir del papa Francisco (Resch y Dima, 2021).

De hecho, el aprendizaje-servicio es uno de los enfoques pedagógicos que mejor plasma la RSU, ya que conecta las dos misiones principales de la universidad de forma integra-

da, es decir, la educación y el servicio a la comunidad, al transmitir un conjunto de valores vinculados a la noción de responsabilidad tal como la concibe el Marco Newman. Según el tema y la comunidad a la que esté dirigido, el aprendizaje-servicio puede avalar la mayoría de los valores asociados a la noción de RSU, entre los que se encuentran la solidaridad, la empatía, la cultura de compartir, la inclusión y el bien común (Tapia, 2001).

El Marco recalca los beneficios de los enfoques como el aprendizaje-servicio tanto para brindarles una experiencia de la vida real a los alumnos como para satisfacer las necesidades sociales de acuerdo con la Doctrina social católica.

El Marco recalca los beneficios de los enfoques como el aprendizaje-servicio tanto para brindarles una experiencia de la vida real a los alumnos como para satisfacer las necesidades sociales de acuerdo con la Doctrina social católica. La realidad es

que, tal como señala la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, “la educación de los alumnos consiste en combinar el desarrollo académico-profesional con la formación en principios morales y religiosos y las enseñanzas sociales de la Iglesia” (Juan Pablo II, 1990, ECE, parte II, artículo 4, 5)⁷. El aprendizaje-servicio “no solo intenta desarrollar las habilidades interpersonales de los alumnos”, que son tan bien vistas hoy en día (como la resolución creativa de problemas, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico), sino que, además, “los ayuda a adquirir conocimientos relacionados con sus cursos de formación en el marco de un enfoque equilibrado e integrado” (Alom y Mabilie, 2020, p. 39). Conecta la comunidad universitaria con otras comunidades, y lo logra involucrando directamente a los estudiantes como sus agentes principales de destinatarios del aprendizaje e impulsores del cambio por igual, lo que, a su vez, contribuye a mejorar el papel de la universidad en la sociedad. A menudo, codo a codo con los más necesitados o los marginados.

El Marco Newman menciona el aprendizaje-servicio explícitamente en dos criterios importantes: el SOC.11, “promover el desarrollo económico y social de las comunidades locales”, que se refiere principalmente a la tercera misión de las universidades, y el SOC.12, “promover la responsabilidad social en la educación estudiantil”, que se concentra más bien en la educación propiamente dicha. En particular, el SOC.11.2 pregunta sobre la “existencia de programas y cursos de aprendizaje-servicio destinados a involucrar al alumnado y a las asociaciones estudiantiles en actividades de extensión”, y el SOC.12.7, sobre la “existencia de pautas destinadas al desarrollo de las habilidades sociales (creación de equipos, aprendizaje-servicio, comunicación interpersonal, etc.) en las actividades educativas”. No obstante, hay varios otros indicadores que pueden implicar el aprendizaje-servicio sin

7 https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

mencionarlo expresamente, como los siguientes: el SOC.11.3: “existencia de medidas y actividades de extensión dirigidas a las comunidades marginadas”, el SOC.11.8: “existencia de una estructura de plan de estudios formalizada que requiera la involucración del alumnado en programas sociales y de desarrollo”, el SOC.11.10: “cooperación formalizada con instituciones locales que apoyen causas económicas, sociales y culturales”, el SOC.11.7: “evaluación del impacto social de las actividades realizadas en nuestra sociedad”, el SOC.11.12: “sistemas implementados para analizar cambios en el comportamiento de estudiantes que hayan participado en actividades de extensión”, el SOC.12.3: “existencia de programas o cursos que aborden aspectos relativos a la RSU o el desarrollo sostenible para concienciar al alumnado”, etc. Al mismo tiempo, el marco comprende las cuatro dimensiones principales de la tercera misión de las universidades, a saber: interacción universidad-economía entendida en un sentido amplio, compromiso social para generar beneficios para la sociedad, participación cultural y política, y transferencia del conocimiento dirigida a diversos grupos de la sociedad (Roessler et al., 2015). Cabe destacar que los programas de aprendizaje-servicio pueden abordar cualquiera de estas dimensiones.

Por otro lado, es posible que el aprendizaje-servicio dé una respuesta relevante a algunos de los principales resultados complejos que señalan las encuestas mundiales de 2012 y 2017 de la FIUC sobre estudiantes de universidades católicas. Uno de estos resultados se refiere al contexto del alumnado inscrito: a pesar de las diferencias importantes que existen entre las regiones, el 54 % de los estudiantes son de clase alta y media alta. Este porcentaje es mayor en América Central, Europa Occidental y Asia Oriental y Sudoriental (Aparicio Gómez y Tornos Curbillo, 2014; Mabilie y Alom Bartrolí, 2021). Por lo general, los estudiantes que forman parte de la elite del país o se criaron en ambientes pudientes suelen desconocer las condiciones de vida y las preocupaciones de las poblaciones carenciadas. En este aspecto, al favorecer el encuentro entre gente proveniente de realidades distantes, el aprendizaje-servicio puede constituir un método efectivo para generar conciencia en el alumnado sobre las problemáticas de la pobreza y sensibilizarlo sobre las necesidades de las personas marginadas. Del mismo

En este aspecto, al favorecer el encuentro entre gente proveniente de realidades distantes, el aprendizaje-servicio puede constituir un método efectivo para generar conciencia en el alumnado sobre las problemáticas de la pobreza y sensibilizarlo sobre las necesidades de las personas marginadas.

modo, haciéndose eco del llamado del papa Francisco a tratar de llegar a las periferias, se invita a los estudiantes a salir de sus “círculos íntimos”, que casi siempre están conformados por sus pares y familiares, e interesarse en la sociedad en su totalidad (Aparicio Gómez y Tornos Curbillo, 2014; Mabilie y Alom Bartrolí, 2021).

En sentido similar, las encuestas mundiales de 2012 y 2017 revelaron que los niveles de conciencia social del alumnado no son muy elevados, al menos no tan altos como podría esperarse de estudiantes que asisten a instituciones católicas de educación superior. Dado que el aprendizaje-servicio comprende una amplia gama de áreas, puede contribuir a la creación de una sociedad más inclusiva, que se ocupe de las personas más pobres, las mayores, las desocupadas, las que tienen discapacidad, y que también sea más respetuosa de nuestro hogar común y de todos los seres vivientes que lo habitan. Vencer los efectos perjudiciales del elitismo y expandir los horizontes de los estudiantes puede ser una forma enriquecedora de abrirlos a “la totalidad de la humanidad” (Francisco, discurso, audiencia de las universidades miembros de la FIUC con motivo de la Conferencia “Nuevas Fronteras” de la FIUC, Vaticano, 4 de noviembre de 2019). Y, según los fundamentos de su práctica, el aprendizaje-servicio debería hacerlo facilitando la reflexión constante y la comprensión activa por parte del alumnado respecto de las diferentes perspectivas que presentan estos serios desafíos sociales y ambientales (Stark y Mikelić Preradović, 2019).

En suma, desde el punto de vista del Marco Newman, el aprendizaje-servicio se considera un abordaje prometedor y bien equilibrado que ofrece un trabajo de curso aplicado basado en un conjunto de valores esenciales que engloba la noción de “responsabilidad”, que satisface las necesidades relacionadas con la vida y el trabajo, y, por ende, logra la tan ansiada conexión entre los estudiantes y otros sectores de la sociedad, en un espíritu de encuentro e involucramiento, mientras que contribuye a fomentar otras causas clave de la universidad y torna real la Doctrina social de la Iglesia.

causas clave de la universidad y torna real la Doctrina social de la Iglesia.

En suma, desde el punto de vista del Marco Newman, el aprendizaje-servicio se considera un abordaje prometedor y bien equilibrado que ofrece un trabajo de curso aplicado basado en un conjunto de valores esenciales que engloba la noción de “responsabilidad”, que satisface las necesidades relacionadas con la vida y el trabajo, y, por ende, logra la tan ansiada conexión entre los estudiantes y otros sectores de la sociedad, en un espíritu de encuentro e involucramiento, mientras que contribuye a fomentar otras

4. ¿Cómo puede contribuir el Marco Newman a la institucionalización del aprendizaje-servicio?

Si bien la situación varía según el contexto, el aprendizaje-servicio no está institucionalizado en muchas instituciones de educación superior católicas y no católicas. Esto refleja la ausencia de una estrategia institucional integral hacia universidades más responsables y sostenibles. Según un análisis de Haski-Leventhal et al. (2010, p. 170) sobre la implementación del aprendizaje-servicio en 14 países en todo el mundo, solo un promedio del 6,2 % tenía un programa regular, un 18,8 % contaba con uno optativo y el 74,9 % informó que no había programas⁸. Entre otras, las razones de índole organizativa, histórica o política parecen ser la explicación de esta falta de institucionalización. También se han señalado barreras como la financiación, la falta de conocimientos especializados, el tiempo y el esfuerzo necesarios, la ausencia de una unidad de coordinación y el apoyo y las recompensas insuficientes (Meijs et al., 2019; Resch y Dima, 2021). Se han definido factores esenciales para alcanzar una institucionalización exitosa de acuerdo con dichas barreras; en particular, el apoyo que dan las entidades coordinadoras y las que están a cargo de la elaboración de las políticas, la financiación suficiente, el personal informado, la asistencia administrativa y las herramientas de evaluación (Furco, 2003).

Se ha advertido que se puede institucionalizar el aprendizaje-servicio siguiendo un enfoque “de arriba abajo” o viceversa, al que pueden añadirse abordajes horizontales. Mientras que el enfoque “de arriba abajo” supone que las máximas autoridades comienzan el proceso estableciendo unidades y marcos oficiales para que luego los adopte el cuerpo docente, el enfoque “de abajo arriba” funciona al revés, es decir que los profesores emplean el aprendizaje-servicio a discreción. En cuanto a los abordajes horizontales, en general empiezan en comunidades locales, que fomentan o exigen mayor compromiso y una colaboración estrecha por parte de las universidades. En la práctica, es muy frecuente que haya una combinación de algunos de estos enfoques (Meijs et al., 2019).

Para estudiar el papel que desempeña el Marco Newman con respecto a la institucionalización del aprendizaje-servicio, es menester ahondar en el enfoque que le dio vida. Recordemos que el Marco Newman se propone articular una serie de políticas y prácticas responsables que vivifican la universidad y su comunidad. Está destinado a detectar políticas y prácticas que propenden a estar dispersas y fragmentadas, al mismo tiempo que proporciona una herramienta completa que prevé integrarlas alrededor de un conjunto de valores de acuerdo con los principios católicos. El sistema global de fondo que tiene el Marco se ajusta a los propósitos de educación integral, que ha sido un aspecto central de

8 Los países estudiados son: Australia, Bélgica, Canadá, China, Croacia, Finlandia, India, Israel, Japón, Corea, Países Bajos, Nueva Zelanda, el Reino Unido y los Estados Unidos.

Recordemos que el Marco Newman se propone articular una serie de políticas y prácticas responsables que vivifican la universidad y su comunidad. Está destinado a detectar políticas y prácticas que propenden a estar dispersas y fragmentadas, al mismo tiempo que proporciona una herramienta completa que prevé integrarlas alrededor de un conjunto de valores de acuerdo con los principios católicos.

la educación católica durante varias décadas. La educación integral responsable puede definirse como un enfoque pensado para diseñar políticas que propongan prácticas que empoderen a los estudiantes para que se transformen en los profesionales responsables del mañana, en ciudadanos y seres espirituales responsables y respetuosos de la humanidad y de la

creación por igual (Alom y Mabilie, 2020). A su vez, el abordaje que utiliza el Marco está en sintonía con la visión integral que promueve el papa Francisco, para quien la cabeza, las manos y el corazón deben ir juntos. Según el discurso del Sumo Pontífice a las universidades miembros de la FIUC del 4 de noviembre de 2019:

“la educación en general, pero sobre todo en las universidades, no se trata solo de llenar cabezas con conceptos. Tienen que intervenir distintos idiomas: el idioma de la mente, el del corazón y el de las manos, de manera que los pensamientos, los sentimientos y las acciones se encuentren ‘en armonía’” (Francisco, discurso, audiencia de las universidades miembros de la FIUC con motivo de la Conferencia “Nuevas Fronteras” de la FIUC, Vaticano, 4 de noviembre de 2019).

El punto de partida de los indicadores del Marco Newman fueron los principios del Pacto Mundial, que se enriquecieron y adaptaron más al ámbito académico. Se eligieron de conformidad con el enfoque SMART, según el cual los indicadores deben ser específicos, mensurables, alcanzables, relevantes y oportunos para que las políticas y las prácticas se controlen y se midan de forma efectiva (Alom Bartrolí, 2021). El marco no pretende reemplazar sistemas que se han diseñado específicamente para supervisar y evaluar los proyectos de aprendizaje-servicio y el desempeño de los educandos. Más bien, brinda un espacio más amplio en el que el aprendizaje-servicio encuentra su sentido pleno y, con frecuencia, lo hace en interacción o en estrecha conjunción con otras prácticas, sean de naturaleza docente, de servicio comunitario, ambientales, relativas a la identidad o a la gobernanza.

El Marco Newman surgió a raíz de una doble preocupación: en primer lugar, la existencia de políticas bien documentadas que diseñan y apoyan las autoridades universitarias, que se traducen de forma insuficiente o ineficaz en acciones concretas con un efecto esperado y tangible; en segundo lugar, un sinnúmero de prácticas responsables que sos-

tienen diversas unidades y distintos actores, que no están institucionalizadas y, por lo tanto, suelen quedar invisibles tanto dentro como fuera de la universidad. En todos aquellos contextos en los que aún no se ha institucionalizado el aprendizaje-servicio, no existe o se presenta en una gran variedad de formas que no están documentadas de manera oficial necesariamente. Dicho de otro modo, los docentes que están familiarizados con este enfoque pedagógico lo ponen en práctica por convicción, pero sin un reconocimiento formal por parte del instituto. Una herramienta como el Marco Newman ayuda a identificar las prácticas responsables que han existido (quizá durante mucho tiempo) en la universidad, pero que todavía no se han formalizado y, por esta misma razón, carecen de suficiente visibilidad o reconocimiento. La evaluación Newman ayuda a distinguir el aprendizaje-servicio como una práctica específica mediante la colección de múltiples fuentes como planes de estudio, actividades realizadas, acuerdos colaborativos entre la universidad y socios externos, boletines de calificaciones, etc. Cuando el aprendizaje-servicio deja de ser un asunto de algún que otro profesor y pasa a ser parte de una política consciente, visible y localizable, goza del apoyo de las autoridades y se integra claramente en planes estratégicos o de acción relativos a la función docente. En este caso, es posible encontrar evidencia para alimentar la evaluación con planes, leyes, convenios, acuerdos, la existencia de unidades determinadas y similares.

El valor agregado del Marco Newman es que invita a las universidades a ir más allá, analizar el grado de institucionalización del aprendizaje-servicio y averiguar si forma parte de una estrategia institucional más amplia.

El valor agregado del Marco Newman es que invita a las universidades a ir más allá, analizar el grado de institucionalización del aprendizaje-servicio y averiguar si forma parte de una estrategia institucional más amplia. El

aprendizaje-servicio puede institucionalizarse de muchas maneras, que van desde una política global que se integra en todas o algunas de las profesiones y disciplinas universitarias de una única unidad de coordinación, hasta programas que se elaboran como parte de ejes institucionales sectoriales o temáticos que desea fomentar la universidad; por ejemplo, una institución que busque estimular la inclusión de los estudiantes con discapacidad puede implementar una gran iniciativa que incluya cursos de aprendizaje-servicio donde el alumnado ayude en organizaciones que se ocupen de las personas con discapacidad, mientras se aumenta la cantidad de becas para este tipo de estudiantes y se mejora su acompañamiento, entre otros. Así, el aprendizaje-servicio contribuye a que la universidad logre implementar una iniciativa estratégica y concreta a una escala mayor. En vez de “solo” resaltar el desarrollo de una cultura de involucramiento cívico entre los estudiantes como suele hacer la bibliografía no católica sobre el aprendizaje-servicio,

al proponer la noción genérica de “responsabilidad” y todos los valores que transmite, el Marco Newman revisa, reposiciona y amplía el valor agregado de los abordajes de aprendizaje-servicio para las instituciones de educación superior y la misión de la Iglesia (Meijs et al., 2019; Plantan, 2002).

A través de sus múltiples indicadores y los datos recopilados para cada uno de ellos, el Marco alienta a la universidad evaluada a someterse a una investigación exhaustiva sobre cada política y cada práctica que contribuye a hacer que la institución sea responsable y sostenible. Esta indagación permite averiguar el alcance de la implementación del aprendizaje-servicio en las instituciones de educación superior, por parte de qué actores o servicios, su grado de institucionalización y su papel definitivo en la estrategia de la universidad.

Es necesario señalar que el diseño de la evaluación Newman está pensado para todos los tipos de universidades, sea que se trate de instituciones antiguas o nuevas, con miles de estudiantes o unos pocos, ubicadas en zonas urbanas o rurales. Y está dirigido a instituciones católicas de educación superior, sin importar en qué etapa se encuentren respecto

Por un lado, las universidades que no han progresado lo suficiente tienen en el marco pautas muy valiosas para seguir avanzando en la dirección correcta, ya que es integral y brinda un panorama completo a simple vista.

de la promoción de la implementación de una estrategia institucional basada en la responsabilidad. Por un lado, las universidades que no han progresado lo suficiente tienen en el marco pautas muy valiosas para seguir avanzando en la dirección correcta, ya

que es integral y brinda un panorama completo a simple vista. Por otro lado, las instituciones que ya están poniendo en práctica políticas o acciones basadas en la responsabilidad respecto de distintos campos pueden obtener comentarios y consejos para mejorar. También se les conceden etiquetas de RSU para que su involucramiento quede más visible y otros se enteren, sean centros de educación superior, madres, padres o el propio alumnado. En cualquier caso, ambos tipos de instituciones reciben un panel completo con los resultados obtenidos en relación con cada campo, los criterios y la categorización de los indicadores, sus principales fortalezas y debilidades, las tendencias esperadas dentro de los tres a cuatro años y sugerencias personalizadas para mejorar su trabajo en campos concretos según sus recursos y su perspectiva. Asimismo, las instituciones pueden posicionarse con respecto a otras universidades en sus propias regiones y más allá, puesto que el panel muestra el promedio general y los puntajes mundiales que obtienen las universidades evaluadas campaña tras campaña, de forma acumulativa.

Otra característica del panel son los datos de la estrategia de comunicación de la institución analizada con respecto a políticas y prácticas responsables. En otras palabras, estudia si la comunicación de las instituciones es suficiente y efectiva para llegar a la audiencia prevista. Se ha observado que, en ocasiones, las instituciones católicas hacen un trabajo notable en algunos campos; sin embargo, su comunicación sobre esas tareas es bastante escasa. En consecuencia, no solo no llega a las personas ajenas a la institución, sino que tampoco la recibe la propia comunidad universitaria. Si se está invirtiendo una importante cantidad de tiempo, dinero y otros recursos para fomentar la responsabilidad, es de suma importancia que la universidad comunique bien ese esfuerzo. De lo contrario, la iniciativa no será lo suficientemente valorada.

El sistema de evaluación Newman presenta la importancia de elaborar un abordaje integrado, de manera que las políticas no sean simples documentos sin efectos prácticos ni vínculo con la realidad, y para que las prácticas no sean actividades que se realizan una única vez o aisladamente, sin ningún tipo de incorporación o apoyo por parte de la institución.

Hay que señalar que los puntajes que obtienen las instituciones evaluadas y las etiquetas que se otorgan recompensan la combinación tanto de las políticas como de las prácticas implementadas sobre un tema determinado. Cuanto más institucionalizada está la práctica, mejor es el puntaje y, al revés, cuanto más guía la política a prácticas concretas, mejor posicionada queda la universidad.

El sistema de evaluación Newman presenta la importancia de elaborar un abordaje integrado, de manera que las políticas no sean simples documentos sin efectos prácticos ni vínculo con la realidad, y para que las prácticas no sean actividades que se realizan una única vez o aisladamente, sin ningún tipo de incorporación o apoyo por parte de la institución. A menudo, la brecha entre las políticas y su implementación verdadera es una cuestión de preocupación y recibe muchas críticas. No obstante, en lo que respecta al aprendizaje-servicio, parece que las prácticas suelen estar más presentes que las políticas, que precisamente se elogian debido a los beneficios comprobados que conllevan (Meijs et al., 2019).

En algunas ocasiones, la falta de institucionalización en una determinada universidad guarda correlación con la falta de institucionalización a nivel país. Por ejemplo, en países como Francia, el aprendizaje-servicio no es un enfoque conocido. La mayoría de los docentes no han oído hablar de él y les cuesta aprehender el concepto como tal por las diversas características que comparte con otros sistemas similares como el trabajo voluntario, el comunitario, el trabajo de campo de investigación y similares (Cayuela et al., 2020;

Tapia, 2007). Aun así, algunas iniciativas que están desarrollándose en el país pueden clasificarse como aprendizaje-servicio, incluso cuando quienes las llevan a cabo no conocen el rótulo que puede asignársele. Este aspecto es relevante, ya que el sistema de evaluación Newman examina el desempeño de las universidades en el campo de la RSU teniendo en cuenta su propio contexto, a saber: las características de cada centro junto a los pormenores de una determinada localización socio-económica, política, cultural y geográfica. A pesar de que los indicadores del Marco Newman están diseñados de forma universal y, por consiguiente, son aplicables a cualquier entorno, su peso puede ser más o menos importante en vista de cada situación particular. La IA permite recolectar y entrelazar datos de distintas fuentes para tener un panorama completo de cada país, y el lugar y el papel que tiene la institución evaluada en él respecto de los valores de la RSU.

Por último, cabe destacar que el Marco Newman ha sido concebido desde el mismísimo comienzo como una iniciativa enorme que presenta muchas corrientes, algunas de las cuales ya se han completado, mientras que otras están en progreso o preparándose. Como parte de una etapa de consolidación que ocurrirá pronto, una de las actividades cuya realización está prevista consiste en crear una red internacional compuesta por directivos responsables de la RSU en las instituciones católicas de educación superior. Las buenas prácticas en el campo de la RSU se compartirán basándose en la participación de la red. Estas sesiones dedicadas a compartir e intercambiar pueden contribuir a la difusión del aprendizaje-servicio y recomendar el apoyo oficial de este enfoque debido al interés que tiene *per se*, mas también en un contexto más amplio, más concretamente, como parte de una estrategia de responsabilidad social global y coherente.

Conclusión

En suma, los desafíos que la coyuntura actual que evoluciona rápidamente presenta para la universidad y, en especial, para la práctica docente, son muchos y requieren una respuesta adecuada por parte de las instituciones católicas de educación superior. El Marco Newman ha sido concebido como una iniciativa sin igual para proporcionar un marco global con el objetivo de identificar, evaluar, mejorar y articular más las políticas y las prácticas responsables que pueden implementar las universidades católicas, independientemente de su etapa de promoción. La perspectiva que respalda el Marco Newman está en línea con la rica tradición intelectual de la Iglesia, incluidos los principales escritos actuales del papa Francisco, así como sus ideas respecto de la participación de las instituciones católicas de educación superior a la hora de tratar de resolver los desafíos contemporáneos.

Al reemplazar la enseñanza en el contexto más amplio de la responsabilidad social de las universidades, el Marco Newman cambia nuestro modo de entender el acto de enseñar en sí mismo, y el papel y el lugar que ocupan docentes y estudiantes por igual. El aprendizaje-servicio adquiere su sentido completo como parte de una estrategia global impulsada por valores, que la Iglesia siempre ha fomentado y que, hoy en día, los aprecian cada vez más no solo las nuevas generaciones de estudiantes, sino la sociedad en general. Comprendido a través del lente del Marco Newman, el aprendizaje-servicio se presenta, por un lado, como un enfoque responsable intrínsecamente gracias a la amplia gama de valores que transmite y, por el otro, como un método pedagógico que logra inculcar valores esenciales en el estudiantado eficazmente. En el contexto de la responsabilidad social de las universidades, el aprendizaje-servicio es importante por sí mismo y por el aporte que puede hacer al reconsiderado papel que desempeñan las universidades católicas en las sociedades actuales. Las distintas herramientas que facilita el Marco Newman, sobre todo su sistema de evaluación, permiten definir las prácticas de aprendizaje-servicio y las políticas novedosas y arraigadas, además de su papel y lugar definitivos como parte de una estrategia universitaria más extensa. Por ende, se espera que las iniciativas convergentes a nivel mundial contribuyan a la institucionalización de las prácticas de aprendizaje-servicio y que se promueva la causa más amplia de la responsabilidad social de las universidades en las instituciones católicas de educación superior.

Referencias

Alom Bartrolí, M. (2021). The university social responsibility framework by the International Federation of Catholic Universities: A case of “intelligent” co-creation. En L. Tauginienė y R. Pučetaitė (eds.), *Managing social responsibility in universities: Organisational responses to sustainability* (pp. 7-26). Cham: Palgrave Macmillan.

Alom, M., y Mabilie, F. (2020). A reference framework for assessing university social responsibility: From theory to practice. París: CIRAD-FIUC.

Amorim, J. P., Burgos, D., Arenas, B., Borcos, A., Carrasco, A., De Carvalho, L. X., Coimbra, J. L., Dima, G., Freires, T., Loja, E., Martin, B., Menezes, I., Negaides, A., Osuna López, M. del C., Robles, M., Rodrigues, F., y Marjolein Don, R. (2008). *University social responsibility: A common European reference framework* (informe público final del proyecto EU-USR, febrero de 2015 N.º 52709-LLP-2012-1-RO-ERASMUS-ESIN). Bruselas: EACEA.

Aparicio Gómez, R., y Tornos Curbillo, A. (2014). *Les cultures des jeunes dans les universités catholiques: Une étude mondiale*. París: CCR-FIUC.

Arthur-Holmes, F. (2020). Higher Education and COVID-19: Is hybrid teaching/learning the solution? Coloquio "Innovations of higher education amid the pandemic: Institutional management, teaching, and research perspectives", Hong Kong.

Baeza Correa, J. (2021). La idea de universidad en el papa Francisco. *Veritas*, 48, 225-249. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/veritas/n48/0718-9273-veritas-48-225.pdf>

Becher, T., y Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2.a ed.). Buckingham, Filadelfia: SRHE y Open University Press.

Birgili, B., Seggie, F. N., y Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 365-394. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00183-y>

British Council. (2014). *Mobilising the humanities: The development perspective*. Washington: Ipsos.

Brusoni, M., Damian, R., Grifoll Sauri, J., Jackson, S., Komurcugil, H., Malmedy, M., Mataeva, O., Motova, G., Piszczak, S., Pol, P., Rostlund, A., Soboleva, E., Tavares, O., y Zobel, L. (2014). The concept of excellence in higher education (Artículos ocasionales N.º 20). Bruselas: ENQA.

Buchbinder, H. (1993). The market oriented university and the changing role of knowledge. *Higher Education*, 26(3), 331-347. <https://doi.org/10.1007/BF01383490>

Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholder. *Business horizons*, 34(4), 39-48. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(91\)90005-G](https://doi.org/10.1016/0007-6813(91)90005-G)

Castro González, L., y Colén Riau, M. T. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(1), 59-79.

Cayuela, A., Alonso, M., Ballesteros, C., y Aramburuzabala, P. (2020). 2019 Annual Report of the European Observatory of Service-Learning in Higher Education. Madrid: EOSLHE. Recuperado de <https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/03/2019-Annual-Report-EOSLHE-1.pdf>

Chilingaryan, K. P., Gorbatenko, R., y Gorbatenko, O. (2016). The teacher's role in the modern educational process. 2.a Conferencia Internacional sobre Avances en Educación y Ciencias Sociales (ADVED), Estambul, Turquía.

ECE. Juan Pablo II (1990). *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae*. Ciudad del Vaticano. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

Esfijani, A., Hussain, F., y Chang, E. (2013). University social responsibility ontology. *Engineering intelligent systems*, 21(4), 271-281.

Francisco (2013). Mensaje al cardenal Kurt Koch, 10ª Asamblea General del Consejo Mundial de Iglesias.

https://www.vatican.va/content/francesco/en/messages/pont-messages/2013/documents/papa-francesco_20131004_world-council-churches.html

Francisco (2019). Discurso, audiencia de las universidades miembros de la FIUC con motivo de la Conferencia "Nuevas Fronteras" de la FIUC.

FT. Francisco (2020). Carta encíclica Fratelli tutti. Ciudad del Vaticano.

https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

Furco, A. (2003). Self-assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning In Higher Education. Berkeley: Universidad de California.

Gaete Quezada, R., y Alvarez Rodríguez, J. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-27.

<https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38637>

GUNI. (2017). Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local (N.º 6; Higher education in the world). Girona: GUNI. Recuperado de

http://www.guninetwork.org/files/download_full_report.pdf

Haski-Leventhal, D., Meijs, L. C. P. M., y Hustinx, L. (2010). The third party model: Enhancing volunteering through governments, corporations and educational institutes. *Journal of social policy*, 39(1), 139-158.

<https://doi.org/10.1017/S0047279409990377>

Lepelley, M. T., Beutell, N. J., Abarca, N., y Majluf, N. (eds.). (2021). *Soft skills for human centered management and global sustainability*. New York: Routledge.

Lepori, B., Seeber, M., y Bonaccorsi, A. (2015). Competition for talent. Country and university-level effects in the internationalization of European universities. *Research Policy*, 44(3), 789-802.

<https://doi.org/10.1016/j.respol.2014.11.004>

LS. Francisco (2015). Carta encíclica Laudato si'. Ciudad del Vaticano.

https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Mabille, F., y Alom Bartrolí, M. (eds.). (2021). *Towards a better understanding of youth's cultures & values: Working paper*. París: CIRAD-FIUC.

Marginson, S. (2017). Do rankings drive better performance? *International Higher Education*, 89, 6-8.

<https://doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9762>

Meijs, L. C. P. M., Maas, S. A., y Aramburuzabala, P. (2019). Institutionalisation of service learning in European higher education. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath, y H. Opazo (eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 213-229). Londres, New York: Routledge.

Mellul, C. (2021). *The fourth industrial revolution in higher education and work: An assessment*. París: FIUC.

Naylor, D., y Nyanjom, J. (2020). Educators' emotions involved in the transition to online teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1811645>

NHA (2013). *National Humanities Alliance Advocacy Guide*. Washington: NHA.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities?* Princenton: Princenton University Press.

Owens, T. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, 52(4), 414-420. <https://doi.org/10.1111/ejed.12237>

Patrick, L. E. (2020). Faculty and student perceptions of active learning. In J. J. Mintzes y E. M. Walter (eds.), *Active learning in college science: The case for evidence-based practice* (pp. 889-907). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4_55

Plantan, F. (2002). *Universities as sites of citizenship and civic responsibility* (CD-ESR N.o 2). Estrasburgo: COE.

Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the University in Europe. *Higher Education in Europe*, 33(4), 387-384. <https://doi.org/10.1080/03797720802522593>

Resch, K., y Dima, G. (2021). Higher education teachers' perspectives on inputs, processes, and outputs of teaching service-learning courses. En L. Tauginienė y R. Pučetaitė (eds.), *Managing social responsibility in universities: Organisational responses to sustainability* (pp. 117-136). Cham: Palgrave Macmillan.

Roessler, I., Duong, S., y Hachmeister, C.-D. (2015). *Teaching, research and more?! Achievements of universities of applied sciences with regard to society* (Documento de trabajo N.o 183). Gütersloh: Centro para la Educación Superior. Recuperado de

https://www.che.de/download/che_ap_183_third_mission_at_uas-pdf?ind=5d1a083c7e41a&filename=CHE_AP_183_Third_Mission_at_UAS.pdf&wppdmdl=10081&refresh=612d6ca4065a91630366884

Safapour, E., Kermanshachi, S., y Taneja, P. (2019). A review of nontraditional teaching methods: Flipped classroom, gamification, case study, self-learning, and social media. *Education sciences*, 9(4), 273.

Stark, W., y Mikelić Preradović, N. (2019). Identified service learning practices in European higher education. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath, y H. Opazo (eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 109-131). Londres, New York: Routledge.

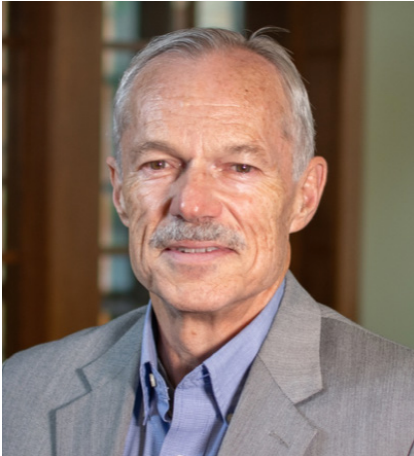
Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía: El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2007). La pedagogía del aprendizaje-servicio, un estado de la cuestión. En M. N. Tapia, I. Hernaiz, J. C. Tedesco, y S. Rial (eds.), *Antología 1997-2007: Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (pp. 74-98). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Tauginienė, L., y Pučetaitė, R. (2021). Revisiting university social responsibility. En L. Tauginienė y R. Pučetaitė (eds.), *Managing social responsibility in universities: Organisational responses to sustainability* (pp. 1-6). Cham: Palgrave Macmillan.

Ungar, O., Leshem, B., Margalio, A., y Grobgeld, E. (2018). Faculty Use of the Active Learning Classroom: Barriers and Facilitators. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 485-504. <https://doi.org/10.28945/4142>

Valdrini, P. (2010). La Fédération internationale des universités catholiques à travers ses statuts. *Transversalités*, 4(116), 151-165. <https://doi.org/10.3917/trans.116.0151>



Jay W. Brandenberger

Se desempeña en la Universidad de Notre Dame como director adjunto del Centro de Asuntos Sociales, director de Participación Comunitaria Académica en el rectorado y profesor concurrente de Psicología. En el Centro, dirige las iniciativas de investigación y la beca comprometida, examina los resultados del desarrollo y las buenas prácticas asociadas a las iniciativas de compromiso del Centro y la Universidad. Colabora también en varios proyectos académicos, promoviendo asociaciones con las unidades académicas universitarias en los campus. Por otra parte, dicta cursos interdisciplinarios que abordan temas sociales y de justicia. Dirige un Certificado para graduados, centrado en educación académica pública. Es, además, miembro del Instituto de Iniciativas Educativas y ha sido galardonado con el premio de Notre Dame Frank O'Malley Undergraduate Teaching. Entre sus intereses de investigación se destacan el conocimiento social, la teoría/el desarrollo moral y el cambio social a través de la educación superior. Ha colaborado en iniciativas nacionales de investigación, estudiando medios para mejorar la responsabilidad social y el liderazgo. Es cofundador de la Iniciativa de Enseñanza-Aprendizaje Social Católica e Investigación, una colaboración de doce universidades católicas. Sus trabajos han aparecido en numerosas publicaciones, entre ellas, Journal of Applied Developmental Psychology, Michigan Journal of Community Service Learning, y Journal of College Student Development.

Brandenberger se incorporó al Centro y al cuerpo docente de Notre Dame en 1991 luego de obtener su doctorado en Psicopedagogía y Psicología Evolutiva en la Universidad de Pittsburgh. En 1978 egresó de Notre Dame con una licenciatura en Lengua Inglesa. Antes de comenzar a trabajar en el Centro, fue cofundador del colegio Guadalupe Aztlan, para niños de México, en Texas, y dictó clases en Waynesburg College (PA) y la Universidad de Pittsburgh.



James M. Frabutt

Colabora con el Rectorado Charles and Jill Fischer de la Universidad de Notre Dame en la implementación de proyectos estratégicos, dirige las revisiones de programas académicos, coordina equipos de liderazgo académico y guía las comunicaciones principales. Es miembro del plantel docente del Instituto de Iniciativas Educativas de Notre Dame, que forma parte de su emblemática Alianza para la Educación Católica (ACE, por su sigla en inglés), desde el año 2007. Su trabajo ha incluido la docencia y la dirección de iniciativas para apoyar a estudiantes diversos; en la actualidad, se desempeña como profesor en el Programa de Liderazgo Remick. Fue docente del Centro de Asuntos Sociales y primer director, durante el período

inaugural, de la Participación Académica Comunitaria. Previamente, fue vicedirector del Centro para la Juventud, la Familia y las Asociaciones Comunitarias en la Universidad de Carolina del Norte en Greensboro. Ha dirigido investigaciones basadas en la comunidad en áreas tales como la crianza de los hijos, la prevención de la delincuencia, la salud mental de los estudiantes, la investigación-acción docente, las disparidades raciales en el sistema de justicia juvenil y la reducción de la violencia en la comunidad. Sus investigaciones han sido financiadas por el Instituto Nacional de Justicia, la Administración de Servicios de Salud Mental y Abuso de Sustancias, agencias estatales y fundaciones.

*Jim es autor y coautor de siete libros, incluyendo la primera guía para la salud y el bienestar de los estudiantes de escuelas católicas: *Beyond Academics: Supporting the Mental, Emotional, and Behavioral Health of Students in Catholic Schools* (2013). Ha publicado más de 70 artículos de investigación, capítulos de libros y contribuciones a libros. Es licenciado en Psicología e Italiano (Universidad de Notre Dame) y tiene una maestría y un doctorado en Desarrollo Humano y Estudios Familiares de la Universidad de Carolina del Norte en Greensboro.*

5. LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DE LA JUSTICIA: REFLEXIÓN SOBRE LAS INICIATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE NOTRE DAME PARA INSTITUCIONALIZAR EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA VIDA ACADÉMICA

Jay Brandenberger; James Frabutt

Universidad de Notre Dame, Indiana, EE.UU.

Resumen

Durante la humilde fundación de la Universidad de Notre Dame du Lac (Indiana, EE.UU.) en 1842, el reverendo padre de la Santa Cruz Edward Sorin de Francia declaró que la universidad sería “una de las herramientas más poderosas para hacer el bien en este país”. Han pasado ya casi 175 años y hoy todavía, con una mirada global, la universidad mantiene ese compromiso con el bien común, teniendo como eje central el aprendizaje-servicio y la participación comunitaria de la universidad. En este punto, resaltamos la manera en que Notre Dame ha asumido el desafío de ser una fuerza moral en pos del bien, pues se ha convertido en una universidad de investigación con reconocimiento internacional. Luego de compartir los momentos cruciales de la historia y de analizar el carisma de la Santa Cruz y los contextos de justicia social que promueven nuestras iniciativas, nos centraremos en los avances de la última década que apuntan a institucionalizar el aprendizaje-servicio y la participación comunitaria de la universidad. Con el objetivo de utilizar nuestra experiencia situada para informar a otras instituciones, emplearemos dos categorías temáticas que resaltan los compromisos institucionales que han sido esenciales en nuestro camino. La primera categoría se centra en los actores y las estructuras, e incluye elementos tales como el liderazgo del rector, el Centro de Servicio Comunitario (CSC) de la universidad, otros institutos disciplinarios y las iniciativas de las siete facultades de la universidad. La segunda describe procesos y estrategias claves, tales como las iniciativas de aprendizaje-servicio fundadas en los principios de la Doctrina social católica, el sustento económico para los coordinadores del aprendizaje basado en la comunidad en agencias locales, becas para la investigación basada en la comunidad, un instituto docente que tenga el fin de incentivar prácticas que impulsen el involucramiento de los docentes y también la participación de los graduados. Asimismo, describiremos los intentos de construir reciprocidad entre los socios de la comunidad y evaluaremos nuestros resultados, tanto en los estudiantes como en las métricas de la comunidad, a través de una adecuada investigación. Si bien tales iniciativas han posicionado el aprendizaje-servicio y la participación comunitaria como elementos centrales para las misiones de educación e investigación en Notre Dame, concluiremos el trabajo con reflexiones sobre los desafíos que enfrentamos

al resolver las tensiones creativas, y expondremos nuestra visión en relación con futuras colaboraciones.

Introducción

El compromiso de Notre Dame con la visión de su fundador de ser una fuerza para el bien surge en gran medida del carisma de la Congregación de la Santa Cruz, que guía a la universidad. A medida que Notre Dame pasó de ser un solo edificio en 1842 a una universidad de investigación reconocida internacionalmente, con siete facultades y más de 10.000 estudiantes, encontró la forma de educar tanto la mente como el corazón y preparar “ciudadanos para la sociedad” y “ciudadanos para el cielo” (Rev. Basil Moreau, C.S.C., Cartas Circulares 36, 1849). La misión de la Congregación (2.17) pone énfasis –según el lenguaje del aprendizaje basado en la comunidad– en la importancia de cruzar “todo tipo de frontera” y en que “debemos sentirnos en casa en más de un pueblo o cultura, lo que nos recuerda otra vez que cuanto más nos esforcemos en dar, mayores serán nuestras probabilidades de recibir”.

A más de 175 años de aquella fundación, es posible mirar atrás a lo largo de la historia de la universidad y trazar una línea de compromiso constante con el servicio, la participación, la enseñanza y la investigación en función del bien común. Ahora focalizaremos nuestra atención en la historia más reciente de la universidad con el fin de ilustrar de qué manera ha crecido la participación comunitaria y se ha arraigado sistemáticamente⁹ en los valores de la universidad. Con el fin de resaltar los avances seminales en el camino hacia la institucionalización, nos concentraremos luego en dos áreas temáticas: *actores y estructuras clave*, y *procesos y estrategias instrumentales clave*.¹⁰

Actores y estructuras clave

El liderazgo del rector

El liderazgo del rector puede ser un factor importante en la promoción de la participación, en especial, si se encuentra sustentado y alineado con los valores de la misión (Gi-

9 En este trabajo, utilizamos el término participación comunitaria para referirnos a muchas formas de aprendizaje experiencial y de aprendizaje basado en la comunidad, así como también en la educación académica. Los términos varían según las disciplinas, y trabajamos con el plantel docente para explicarlos con claridad y traducirlos. En este caso, nos concentramos principalmente en las iniciativas de participación dirigidas hacia el cambio social y el bien común.

10 Debido a la limitación espacial, y con nuestras disculpas a muchos colegas excelentes, solo podremos brindar algunos ejemplos pero no una lista completa.

lliland, 2005). Los últimos tres rectores de Notre Dame han impulsado significativamente el compromiso con la responsabilidad social y el servicio público. Desde 1952 hasta 1987, Fr. Theodore (Ted) Hesburgh, C.S.C., estableció una visión y un ejemplo sin precedentes al llamar a Notre Dame a “ser un cruce de caminos en el que se encuentran y se analizan minuciosamente todas las corrientes intelectuales y morales de nuestro tiempo” (Hesburgh, 1994, p. 10). Hesburgh (1980, s. pág.) pensaba que “toda la educación académica y la capacitación profesional del mundo son menos eficaces si la compasión no nos permite ir más allá del problema para llegar directamente a la persona que sufre”. Y “si uno puede estudiar todas las asignaturas que ofrecen nuestras facultades y universidades cristianas y graduarse sin la compasión por el sufrimiento humano que existe a nuestro alrededor en el mundo de hoy, entonces no hemos vivido a la altura del ideal que hizo nacer estas instituciones, el gran sueño de sus fundadores”.

El padre Edward “Monje” Malloy, C.S.C., recogió el guante del padre Hesburgh en 1987, y le agregó a su mirada un tono más localista, a diferencia de la visión nacional e internacional de Hesburgh. En el libro *Beyond the Ivory Tower*, Malloy (1990, p. 28) sostiene que debido a que “el compromiso con la responsabilidad social... solo puede lograrse si los estudiantes toman conciencia de los principales problemas de la actualidad de manera sistemática, la educación sobre la justicia social es vital y necesaria para las facultades y las universidades católicas”. Malloy recordaba su propio camino en el aprendizaje comprometido durante los veranos de la década de los sesenta en México y Perú cuando era estudiante en Notre Dame y prestó su servicio al Consejo del Apostolado Laico Internacional (CILA, por su sigla en inglés), una organización estudiantil de Notre Dame. Malloy describió las grandes cualidades del aprendizaje-servicio mucho antes de que se empezara a utilizar el término: “Los tipos de preguntas que llevaba a las clases de Notre Dame eran completamente distintas de aquellas que acostumbraba a formular. Comencé a tomar real conciencia de la desigualdad, la inequidad en la distribución, la discriminación cultural y de muchas otras situaciones sobre las que había leído en los libros y sobre las cuales había escuchado en las clases, pero que hasta ese momento no había comprendido de la misma forma”. El regreso a Notre Dame

La consideración académica de la justicia social debe involucrar a las mentes más brillantes, y los docentes que enseñen en esta área a tiempo completo deben ser respetados por sus pares como profesores y académicos con el mismo prestigio que los demás.

décadas más tarde como rector, le dio a Malloy la oportunidad de profundizar esas experiencias de aprendizaje comprometido y de lidiar con sus implicancias a nivel curricular. Al percibir resistencia entre los docentes para considerar temas que

estaban fuera de sus principales áreas de interés, especialmente si estas temáticas podían ser consideradas “triviales”, Malloy (p.28) observó que “la consideración académica de la justicia social debe involucrar a las mentes más brillantes, y los docentes que enseñen en esta área a tiempo completo deben ser respetados por sus pares como profesores y académicos con el mismo prestigio que los demás”.

El padre John Jenkins, C.S.C., actual rector de la universidad, continúa respaldando las iniciativas de participación y aprendizaje-servicio, y ha ampliado la visión inicial del padre Sorin. En su discurso inaugural, Jenkins llamó a Notre Dame a ser “una gran universidad católica para el siglo XXI, una de las instituciones de investigación preeminentes en el mundo, un centro para el aprendizaje cuyas tradiciones intelectuales y religiosas convergen para convertirse en una fuerza sanadora, unificadora y reveladora al servicio de un mundo con profundas necesidades. Este es nuestro objetivo. No permitan a nadie decir otra vez que no soñamos en grande”. En consecuencia, desde 2005, bajo el liderazgo del padre Jenkins, se consolidaron una gran cantidad de iniciativas de participación, como las que se detallan a continuación.

Un liderazgo así realza el sentido de misión de Notre Dame. Y la declaración de misión de la universidad –redactada bajo la dirección de Malloy y todavía vigente– es un llamado coherente a la acción. Dice (en parte): “la universidad busca cultivar en sus estudiantes no solo la valoración de los grandes logros de la humanidad, sino también la sensibilidad disciplinada hacia la pobreza, la injusticia y la opresión que tantos padecen. El objetivo es crear el sentido de solidaridad humana y la preocupación por el bien común que dará fruto una vez que la educación se ponga al servicio de la justicia”. En la misma línea, se destaca en la declaración que “la universidad está comprometida con la participación constructiva y crítica en toda la cultura humana”. Cuando los líderes en materia de participación abogan por el apoyo de la universidad a la participación comunitaria, ellos nos recuerdan inmediatamente esos valores de la misión, o citan al padre Malloy (1990, p. 28): “Las autoridades deben incluir a la educación sobre la justicia social entre las prioridades institucionales. Esto implica estructurar la vida común con el fin de brindarles a los estudiantes y a otras personas el mayor número de oportunidades para lidiar con los grandes problemas de una manera organizada. Implica prestar mucha atención tanto a los orígenes como a los destinos de los fondos. Si se utiliza la justicia social como objetivo para lograr el interés de la gente en la universidad, pero el dinero recaudado de esa manera se utiliza para otros fines, entonces nuestras acciones son claramente incoherentes con la misión que declaramos”.

El Centro de Servicio Comunitario

El Centro de Servicio Comunitario de la universidad es, desde su fundación en 1983, el buque insignia de la institucionalización del aprendizaje-servicio y la participación comunitaria. El centro se creó bajo el liderazgo del padre Hesburgh y en él se unificó la Oficina de Servicios Voluntarios (creada a comienzos de la década de los setenta) y el Centro de Aprendizaje Experiencial (de fines de los setenta). Vale la pena contar el comienzo de esta historia, pues refleja tanto el involucramiento estudiantil en el diseño de las iniciativas de participación –una excelente práctica del aprendizaje-servicio– y los primeros esfuerzos por lograr la institucionalización del compromiso que han estado a cargo de docentes. Dado el espíritu de Notre Dame, muchas iniciativas de servicio ya existían en el campus en las décadas de los sesenta y los setenta, incluidas las tutorías locales, el trabajo de ayuda a personas con discapacidad física y el servicio a los adultos mayores. Estas y otras iniciativas estudiantiles tuvieron el apoyo del Consejo del Apostolado Laico Internacional (CILA, por su sigla en inglés), que fue fundado en 1961 por estudiantes inspirados por el Concilio Vaticano II y que “avizó un movimiento laico de servicio cristiano a nivel internacional” trabajando con el padre Larry Murphy (Hawley, 1988, p. 2). El CILA fue el motor que puso en marcha las actividades estivales de servicio a nivel internacional en las que Malloy participó como estudiante universitario. Este tipo de proyecto se convirtió en una iniciativa distintiva del Centro de Servicio Comunitario (más de 400 estudiantes participaron en los cursos internacionales de verano antes de la inauguración del centro). El padre Don McNeil, C.S.C., asumió como consejero del cuerpo docente del CILA en la década de los setenta –en una etapa de crecimiento de la organización– y llevó a cabo la revisión del trabajo del consejo para mejorar su labor al servicio de la comunidad local. McNeill comenzó a ofrecer cursos de teología que integraban el servicio y el aprendizaje, lo que alentaba las iniciativas de importantes líderes estudiantiles. El CILA recaudó importantes fondos para solventar su trabajo, tuvo a su cargo muchos proyectos de voluntariado y buscó maneras de impulsar la colaboración en el campus.

Entonces, cuando se estaba por inaugurar un edificio en el campus (un objetivo muy buscado por varias entidades), los directivos del CILA, McNeil y otros fueron a expresarle su postura al padre Hesburgh. Se desarrolló un proyecto para el Centro de Servicios Comunitarios a través de conversaciones con las organizaciones de servicio en el campus, el plantel docente y las autoridades, en el cual los estudiantes tomaron la iniciativa de una manera muy significativa. Según Hawley (1987, p. 9), “Luego de describir las limitaciones impuestas por la fragmentación vigente de los programas y las organizaciones, la propuesta exigió la recolección de recursos, la puesta en común de ideas, una comunicación más efectiva y una mayor visibilidad e interacción a través del establecimiento del Centro de Servicios Comunitarios”. En general, Hesburgh brindó su apoyo y observó, en los años siguientes, la persuasión de la visión de los estudiantes y la postura de ellos en cuanto a

que lo que la universidad considera importante debe verse reflejado en sus recursos económicos y físicos. Sin embargo, cuestionó a aquellos que proponían que el Centro avance en el desarrollo de sus fundamentos, evalúe cómo se integraría el centro con el programa académico y elabore análisis de costos. En los años siguientes, el grupo se reunió con las autoridades de la universidad y el Consejo Directivo, realizó un inventario de la participación estudiantil en eventos de servicio y otras actividades relacionadas, que se realizaron con una frecuencia sorprendente para muchos, y trabajó para reafirmar la necesidad de coordinación en toda la institución (Hawley, 1987). En la primavera de 1982, las autoridades de la universidad aprobaron el desarrollo y la actualización de la propuesta del centro. Muy pronto, el centro comenzaría a tener proyectos para integrar y aumentar la participación comunitaria en el campus bajo el liderazgo de Don McNeill.

Desde sus comienzos, el centro incluyó proyectos de acción social para complementar las actividades de servicio en un intento por fomentar la reflexión crítica sobre los temas de preocupación social.

McNeill invitó a dos personas a colaborar con la apertura del centro: Judith Anne Beattie, C.S.C., exdirectora de la Oficina de Servicios Voluntarios, para asumir el cargo de directora de Aprendizaje-Servicio y la Dra. Kathleen Maas Weigert, socióloga y ex vicedecana, para ocupar el cargo de directora de Análisis Sociales. El objetivo de la Dra. Maas Weigert era el de “invitar a los estudiantes, docentes y graduados a explorar los problemas éticos y morales contemporáneos desde varias perspectivas” e implementar “programas para el desarrollo de los docentes... y la investigación social” (Hawley, 1987, pp. 15-16). Además, se esforzó para lograr contar con un coordinador en cada facultad, enriquecer la inmersión y el perfeccionamiento docente y avanzar en la innovación curricular.¹¹

El Centro ha pasado de tener un personal administrativo y un plantel docente de trece personas (muchos con dedicación parcial) en 1983 a estar compuesto por más de 35 personas con dedicación total en la actualidad. Muchos de los programas distintivos del Centro tienen su origen en las primeras iniciativas estudiantiles. Entre ellos se encuentran el a) Programa de verano sobre aprendizaje-servicio, a través del cual cerca de 250 estudiantes aprenden y realizan actividades de servicio en ciudades de todo Estados Unidos durante ocho semanas, y es un programa que recibe mucho apoyo de los graduados de Notre Dame y fondos provenientes de una fundación creada por uno de los integrantes del Consejo Directivo; el b) Programa internacional de verano sobre aprendizaje-servicio, gracias al cual más de 60 estudiantes viajan anualmente a países de todo el mundo; y los c) Seminarios sobre servicio comunitario, un conjunto de aproximadamente 20 cursos

¹¹ Para conocer más sobre los primeros años en la historia del Centro, véase Hawley (1987), y Center for Social Concerns (2008): Living Witness.

experienciales en los que se tratan dificultades que van desde la pobreza rural a los derechos civiles, a través de la inmersión y el análisis de los estudiantes. Cada uno de estos programas otorga créditos para asignaturas vinculadas con distintos departamentos académicos de la universidad.

Además, más allá del alcance de este artículo, el Centro ofrece diversos proyectos de participación fundados en los principios de la enseñanza social católica. Entre ellos se encuentran a) el asesoramiento y el perfeccionamiento docente en toda la universidad (sobre prácticas promisorias en la participación comunitaria), b) la investigación sobre la repercusión del compromiso de Notre Dame en los estudiantes y en las comunidades, c) los programas sobre el trabajo y los derechos de los trabajadores, d) las conferencias y los programas anuales sobre temas de acción social y justicia, e) la orientación para estudiantes en la vida profesional y el servicio a graduados, f) los proyectos de desarrollo de liderazgo, g) las diversas iniciativas internacionales, incluidas aquellas que apuntan a fortalecer el compromiso en las oportunidades internacionales que ofrece la universidad, h) la educación cívica, y i) la formación jurídica, entre otros. En esta labor, el centro hace hincapié en la colaboración recíproca entre colegas de toda la universidad y los socios locales, nacionales e internacionales. En muchos sentidos, el Centro fue y sigue siendo la principal entidad en el campus en cuanto a la promoción e institucionalización de la participación. Sin embargo, en una universidad dedicada a la investigación y con una gran misión de servicio, muchas otras entidades del campus también juegan un rol central, en especial en las últimas décadas, como se detallará a continuación.

La Oficina de Asuntos Públicos y la base de datos EngageND

La Oficina de Asuntos Públicos y Comunicaciones (dependiente del rectorado) creó dos nuevos cargos con clara competencia en las actividades de participación comunitaria: un cargo de vicerrector adjunto para Asuntos Públicos en 2009 y otro de director de Participación Comunitaria en 2010. Juntos centralizaban la labor en lo relativo a las asociaciones con comunidades locales y regionales. La Oficina de Asuntos Públicos realiza un informe periódico sobre impacto económico, es el punto de contacto con el gobierno local y los socios educativos, es un socio permanente en los proyectos de renovación del vecindario y supervisa el Centro universitario de aprendizaje comunitario Robinson (comenzó en 2001 a través del Centro de Servicios Comunitarios). La oficina también consiguió el apoyo y la experiencia del campus para construir una base de datos sobre la participación, que recibió el nombre de EngageND. La universidad desarrolló esta aplicación interna única en 2012 con el fin de mejorar las métricas, evitar la duplicación de actividades de extensión e invertir recursos eficazmente. El plantel docente, el personal administrativo y los estudian-

El plantel docente, el personal administrativo y los estudiantes comprometidos pueden ahora compartir proyectos y evaluar sus fortalezas y debilidades, además de mejorar los recursos para obtener buenos resultados. EngageND también ha sido de utilidad para la documentación de la participación en sus múltiples formas, la elaboración de informes y la comunicación.

tes comprometidos pueden ahora compartir proyectos y evaluar sus fortalezas y debilidades, además de mejorar los recursos para obtener buenos resultados. EngageND también ha sido de utilidad para la documentación de la participación en sus múltiples formas, la elaboración de informes y la comunicación.

Consejo de Coordinación de Participación Comunitaria

Como se explicó en la sección anterior, el Centro de Servicio Comunitario fue y es un centro que concentra muchas de las iniciativas de participación comunitaria y aprendizaje-servicio. Sin embargo, en la universidad no existió un grupo formal amplio y transversal que se ocupara de integrar toda la participación comunitaria hasta la creación del Consejo de Coordinación de Participación Comunitaria (CECC, por su sigla en inglés). El CECC se creó luego de que dos líderes, un vicedecano y el vicerrector de Asuntos Públicos y Comunicaciones, formaron en 2011 un grupo de trabajo para la participación comunitaria. El grupo realizó muchas reuniones de trabajo, las cuales concluyeron con la redacción del Informe del Grupo de Trabajo (Lies, 2011). Dicho informe incluía varias recomendaciones, entre las cuales se resaltaba la importancia de la creación de un consejo dirigido por el director ejecutivo del Centro de Servicio Comunitario e integrado por representantes claves de las facultades, los institutos académicos, la Oficina de Asuntos Públicos, Asuntos Estudiantiles, Deportes y otros que llevaban adelante proyectos sobre participación comunitaria en Notre Dame.

Los primeros años del CECC se caracterizaron por iniciativas que tenían el objetivo de sentar las bases de la misión y la visión del centro, convocar integrantes y definir sus principales metas. El CECC se reúne cada tres meses desde 2012. El segundo Plan Estratégico, vigente hoy en día, divide los objetivos en cuatro áreas: a) Colaboraciones comunidad-universidad: construir y mantener asociaciones activas que tengan como objetivo el abordaje eficaz de las áreas de interés mutuo; b) Desarrollo del cuerpo docente, el personal administrativo y los estudiantes: mejorar y ampliar la participación de la comunidad académica entre docentes, personal administrativo y estudiantes; c) Comunicación: imple-

mentar estrategias creativas para lograr una mejor comunicación de las oportunidades y las repercusiones para el público interno y externo; d) Infraestructura: mejorar y expandir el desarrollo de la infraestructura de la universidad con el fin de respaldar y coordinar la participación comunitaria de los integrantes de la universidad. El consejo está a cargo del director de Participación de la Comunidad Académica, quien fomenta la educación con participación comunitaria a través del Decanato.

El Director de Participación Comunitaria de la Universidad

El Informe del Grupo de Trabajo que recomendó la formación del CECC también sugirió la creación de un cargo específico con dedicación exclusiva y que estuviera dedicado a la participación comunitaria de los integrantes de la universidad. *Benchmarking* y otras instituciones informaron que contaban con esos puestos entre los integrantes del cuerpo directivo y en unidades académicas similares. El Grupo de Trabajo realizó una extensa recomendación para "...la expansión o reorganización estratégica del Decanato con el fin de incluir el cargo de vicedecano de Participación Comunitaria de la Universidad o, al menos, una reorganización estratégica de las responsabilidades vigentes, y así lograr que la participación comunitaria de los integrantes de la universidad se convierta en una de las tareas clave de un vicedecano" (Lies, 2011, p. 3). La recomendación a corto plazo fue la de realizar la designación de docentes con liderazgo, visión y apoyo de los proyectos del CECC.

Con la aprobación del decano Thomas Burish, se creó un cargo con dedicación parcial –similar al de un docente de jerarquía– con el título de Director de Participación Comunitaria de la Universidad (DACE, por su sigla en inglés). Dicha aprobación se anunció oficialmente en el otoño de 2013. El segundo autor de este capítulo fue el primer DACE, desde 2013 hasta 2015. La profesora Mary Beckman estuvo en el cargo de DACE durante dos años hasta 2018, cuando el primer autor se convirtió en el DACE, y se encuentra hasta hoy en ese puesto. Si bien cada DACE tiene a su cargo determinados objetivos que cumplir oportunamente, se detallan a continuación las responsabilidades del cargo: a) incrementar el número de integrantes, organizar la agenda de actividades y propiciar las reuniones del Consejo de Coordinación de Participación Comunitaria, b) realizar las evaluaciones pertinentes y los inventarios del campus (p.ej., la aplicación de la clasificación optativa Carnegie en la participación comunitaria), c) facilitar la colaboración entre las entidades académicas en relación con las iniciativas de participación, d) promover la capacitación de sus integrantes y los distritos del campus, ofrecer la participación de académicos en las presentaciones del campus y promover los vínculos con las organizaciones nacionales, y e) administrar los fondos del DACE/CECC. Recientemente, el Decanato aumentó el presupuesto que utiliza para solventar las iniciativas del DACE y del CECC.

Otros institutos y centros universitarios

Los centros y los institutos, como estructuras organizacionales en la educación superior, con frecuencia son un punto de contacto entre distintos departamentos y disciplinas. Estas unidades periféricas proporcionan un suelo fértil para la conexión interdisciplinaria y multidisciplinaria, al ofrecer oportunidades a los graduados, los docentes y los actores externos para colaborar de manera innovadora. En realidad, el ecosistema académico de Notre Dame ha estado abierto a los centros e institutos como vías de participación comunitaria, e incluso los ha alentado a tener esta misión. Aunque la lista de ejemplos es muy extensa, se brindan solo tres de ellos a continuación:

En primer lugar, el Centro para la Innovación Cívica, perteneciente a la facultad de ingeniería, lleva adelante proyectos de investigación permanentes que combinan las necesidades de la comunidad con los conocimientos de los docentes y los estudiantes. En segundo lugar, el Instituto de Iniciativas Educativas, que alberga la Alianza de Educación Católica, proporciona un enfoque interdisciplinario de enseñanza, educación académica y servicio orientado a mejorar la educación primaria y secundaria a nivel nacional e internacional. En tercer lugar, la Facultad Keough de Asuntos Globales, que integra el Instituto Kellogg de Estudios Internacionales, el Instituto Kroc de Estudios Internacionales por la Paz y otros centros, promueve un enfoque interdisciplinario sobre la paz, la resolución de conflictos, la democracia, los derechos humanos y el desarrollo internacional a través de una orientación aplicada (hacia tanto las políticas como la práctica). Estos son algunos ejemplos de las maneras en que los centros y los institutos, junto con un enfoque departamental y disciplinario sólido hacia la participación, pueden ampliar la capacidad de una institución y la magnitud de la participación externa.¹²

Procesos y estrategias instrumentales clave

Como se han profundizado y concretado los proyectos de participación, hemos logrado evaluar y reflexionar sobre ciertos procesos y estrategias instrumentales, algunos de ellos tomados de esquemas conceptuales o prácticas promisorias en otras instituciones, pero muchos en relación con nuestros propios valores y nuestras propias experiencias. Como resultado de dicha reflexión, consideramos que las siguientes estrategias han empoderado y mejorado nuestras iniciativas de participación.

12 La lista completa de centros e institutos universitarios, la mayoría de los cuales fomenta las iniciativas de participación, se encuentra disponible aquí: <https://www.nd.edu/academics/centers-and-institutes/>

El aprendizaje-servicio en el contexto de la educación social católica: hacia mejores soluciones

El Centro de Servicio Comunitario implementó proyectos de aprendizaje-servicio (escrito con barra: Aprendizaje/Servicio) antes de que el término sea conocido en el ámbito de la educación superior, siempre abogando porque dicha labor se realice con reciprocidad y esté fundada en la fe. “Es central en este proceso”, de acuerdo con la declaración de misión del Centro (1997), “que los estudiantes, los docentes, el personal administrativo y los egresados tengan mayor conciencia espiritual e intelectual sobre las complejas realidades de hoy en día y nos llamen a todos nosotros al servicio y a la acción para construir un mundo más justo y humano”. Como tal, el significado del aprendizaje-servicio para el Centro se asemeja a aquel descrito por María Nieves Tapia (2020; véase también CLAYSS en América Latina) en cuanto al énfasis en el encuentro y la solidaridad. Por lo tanto, las iniciativas distintivas del centro (p. ej., los programas de verano a nivel nacional e internacional y los nuevos programas de cursos McNeill) ponen a los estudiantes en contacto permanente con aquellos que vivencian los desafíos de la pobreza y la injusticia; contextos en los cuales se pueden construir relaciones familiares y se puede incorporar la reflexión. En todo su trabajo, el Centro intenta promover o poner en práctica los principios de la tradición social católica (CST, por su sigla en inglés), entre los que se encuentran la dignidad humana, el bien común, la opción por los pobres, el punto de encuentro entre los derechos y los deberes, la subsidiariedad y la mayordomía de la creación. El Centro considera que el encuentro auténtico con los marginados es esencial para comprender los complejos desafíos que enfrentan y diseñar soluciones que los saquen de esa realidad.

El Centro intenta elaborar proyectos educativos dentro de un esquema de desarrollo basado en la teoría de la moral (véase Brandenberger, 2005), identificando los objetivos pedagógicos más relevantes que componen los Objetivos pedagógicos de la universidad. Además, ha respaldado investigaciones longitudinales sobre las repercusiones del aprendizaje comprometido en el desarrollo estudiantil y la identificación de prácticas promisorias en ese campo (véase, por ejemplo, Bowman et al., 2010, and Hill et al., 2010).

Coordinadores del aprendizaje comprometido con la comunidad

A nivel local, la universidad ha respaldado por más de dos décadas a los Coordinadores del aprendizaje comprometido con la comunidad (CELC, antes denominados ‘coordinadores del aprendizaje basado en la comunidad’) en los organismos integrados por estudiantes de Notre Dame. Si consideramos que el aprendizaje basado en la comunidad y el servicio mejora el aprendizaje académico, lo cual es lo que confirman los estudios reali-

zados en Notre Dame y otras instituciones, no podemos pedirles a nuestros socios en la comunidad que carguen solos con esa responsabilidad. Además, los servicios que brindan los estudiantes no son igualmente eficaces o beneficiosos para el organismo o grupo, aun cuando los estudiantes aprendan. Por lo tanto, el Centro de Servicio Comunitario ha ofrecido un salario parcial para los cargos de CELC en organismos de socios clave y ha entablado un diálogo permanente para aprender junto con los coordinadores cómo desarrollar las mejores prácticas de apoyo mutuo (véase Snyder Mick, Cahill Kelly, & Centellas, 2018, para conocer más sobre la historia y la conceptualización de estos cargos).

Becas de investigación en educación académica basada en la participación comunitaria

Las formas de educación académica con compromiso comunitario también son importantes en Notre Dame, y se basan en iniciativas de los docentes y los graduados para aplicar los proyectos disciplinarios a los desafíos sociales. Muchas veces dichos proyectos comienzan con la visión de un docente que desea ir más allá de los conceptos históricos que están muy alejados de la realidad. Sin embargo, para catalizar y mantener la integración de docentes, estudiantes y socios, una institución debe subrayar la importancia de dichos proyectos y ofrecer apoyo de diversas formas. Las Becas de impacto comunitario, que el Centro de Servicios Comunitarios ofrece hace más de una década, constituyen una manera de hacerlo. Gracias a ellas, se construye sobre iniciativas que tienen como objetivo mejorar el campo de investigación basada en la comunidad, a cargo de la docente Mary Beckman del Centro de Servicio Comunitario, como se explica más adelante.

El Ecosistema Educativo Bowman Creek (Bce2, por su sigla en inglés) comenzó con simples iniciativas, pero con el respaldo del CECC, la Facultad de Ingeniería y otros, se convirtió en un proyecto distintivo que apareció en la publicación *Stanford Innovation Review*. Además, el Bce2 proporcionó una plataforma de trabajo para el desarrollo del Centro de Compromiso Cívico (antes descrito), el cual tiene un rol central en la promoción de asociaciones de investigación a nivel local y regional que se concentran en el tratamiento de temas como la fabricación, la salud y la infraestructura de datos. En todas las facultades, hay en curso proyectos similares tendentes a la promoción de distintas formas de educación académica con compromiso comunitario, la cual tiene el potencial de canalizar la investigación y el conocimiento y, además, fortalecer los valores de la universidad hacia los fines comunitarios.

Una serie de video de la universidad titulada *¿Por qué lucharías?* brinda un respaldo inigualable a la educación académica con compromiso comunitario, al retratar “el trabajo, los logros académicos y el impacto global de los docentes, los estudiantes y los graduados

de Notre Dame”. Más de 90 de estos segmentos de dos minutos de duración se han puesto al aire desde 2007, mostrando el trabajo conjunto de docentes con experiencia para dar respuesta a diferentes problemas sociales en todo el mundo: la pobreza, la injusticia racial, la inequidad sanitaria, la falta de vivienda, la información errónea, el acceso desigual a las artes, entre muchos otros. Si bien no están desarrollados por los responsables del compromiso comunitario en el campus, cada video muestra la asociación entre docentes y graduados, estudiantes y líderes de la comunidad. Aunque la participación en dichos videos no “cuenta” para el proceso de titularización docente, en los videos se pone énfasis permanentemente en la misión de Notre Dame para hacer el bien en el mundo.

El Instituto Docente de Participación Comunitaria y las iniciativas de graduados

Con el fin de profundizar los conocimientos de los docentes sobre la educación académica con compromiso comunitario, la universidad ofrece a través del Centro de Servicio Comunitario una capacitación de tres días en el Instituto Docente de Participación Comunitaria, que consta de una serie de Foros de Aprendizaje Comprometido y un espacio de consulta sobre el diseño de cursos para el plantel docente. Para indicarles a los estudiantes qué cursos tienen un componente de participación comunitaria (hoy en día más de 100 cursos anuales), el secretario académico desarrolló un atributo (ZCSC), ingresado en las descripciones de las asignaturas, que puede ser trazado por la Oficina de Planificación Estratégica e Investigación Institucional.

Los graduados juegan un rol clave en la vida institucional y llevan adelante estrategias de enseñanza e investigación dentro de la academia. Por lo tanto, el Centro de Servicio Comunitario ha llevado a cabo una serie de iniciativas de graduados, entre las que se encuentran una Certificación en Participación Comunitaria y Educación Académica Comprometida para Graduados y una beca. Los graduados también dictan cursos a través del centro y pueden postularse para becas de investigación sobre las repercusiones de la participación comunitaria.

Clasificación Carnegie en la participación comunitaria

La evaluación interna del progreso es un elemento importante en este trabajo. La oportunidad para ello en los Estados Unidos (y quizá en otros países en el futuro) es la Clasificación en Participación Comunitaria de la Fundación Carnegie. La Fundación Carnegie describe la participación comunitaria como “la colaboración entre instituciones de nivel superior y sus comunidades (a nivel local, regional, estadual, nacional o global) para el

intercambio de conocimientos y recursos en un contexto de asociación y reciprocidad". Desde 2006, esta clasificación optativa y voluntaria (organizada por el panel de revisión nacional) evalúa el compromiso institucional con las asociaciones comunidad-campus y la participación comunitaria.

Si bien la validación externa es bienvenida, Notre Dame buscó esta designación (con éxito) en 2010 y 2020, en gran parte como forma de evaluar la extensión y la calidad de nuestros proyectos de participación. El proceso de clasificación exige que cada institución proporcione documentación, evidencia y una evaluación sincera de las virtudes y debilidades en relación con la participación comunitaria. En 2020, convocamos a un grupo de trabajo representativo (invitados por el rector y el decano de la universidad) para evaluar los elementos requeridos: la misión institucional, la identidad y la responsabilidad, el compromiso curricular, la extensión y las asociaciones.

A través de la compilación y la evaluación de la evidencia, aprendimos mucho y también advertimos las fortalezas, las falencias y las oportunidades. Asimismo, el proceso de aplicación promueve la generación de conciencia en el campus, y da lugar a importantes conversaciones con los decanos, los directores de departamento, los vicerrectores y otras autoridades. En el año 2020, compilamos un documento de 20 páginas denominado Resumen Ejecutivo de la aplicación de Notre Dame con el propósito de compartir nuestro aprendizaje (el resumen detalla muchas de las iniciativas que no pudimos incluir en este trabajo).

Necesidades de la comunidad y repercusiones de los proyectos: evaluación y medidas

Las mejores prácticas en la participación comunitaria ponen énfasis en la importancia de comenzar la tarea con la búsqueda de información sobre la comunidad, la identificación sistemática de sus necesidades y el mantenimiento de una postura en la que se priorizan las principales carencias y las repercusiones de las acciones en la comunidad, en vez del reconocimiento de los logros de la universidad.

Las mejores prácticas en la participación comunitaria ponen énfasis en la importancia de comenzar la tarea con la búsqueda de información sobre la comunidad, la identificación sistemática de sus necesidades y el mantenimiento de una postura en la que se priorizan las principales carencias y las repercusiones de las acciones en la comunidad, en vez del reconocimiento de

los logros de la universidad (p. ej., el número de estudiantes que participan o de los cursos ofrecidos). Esto establece una vara muy alta y requiere de atención constante y de una rigurosa autoevaluación. A continuación, compartiremos dos intentos de promover la evaluación basada en información amplia y recíproca.

En 2015, un grupo de trabajo que surgió del Consejo de Coordinación de Participación Comunitaria realizó una evaluación de la opinión que tenía la comunidad sobre las iniciativas de participación de Notre Dame. A continuación, se enuncia la información más relevante del proceso. En primer lugar, la representación amplia y estratégica en el diseño del proceso tuvo un impacto positivo en las evaluaciones que se llevaron a cabo en la comunidad. Buscamos la participación de miembros de toda la universidad, representantes del sistema de salud local y un director del municipio local. Se relevaron varios métodos y diseños de investigación antes de decidir asociarse con una compañía local que ofrece software y métodos de investigación confidenciales. Confiábamos en que este método, que incluía *focus groups* y preguntas abiertas, nos ayudaría a identificar las necesidades más importantes de la comunidad y a establecer una línea basal para la evaluación. Identificamos tres áreas clave para evaluar: desarrollo económico, educación preescolar y aprendizaje-servicio. Por último, trabajamos para diseñar la evaluación focalizada en la acción. Como resultado, el Informe final de la universidad sobre la opinión de la comunidad en relación con los proyectos de participación de Notre Dame identificó tres oportunidades y un conjunto de medidas internas y externas para el futuro.

El trabajo de Mary Beckman –una integrante del plantel docente del Centro de Servicio Comunitario que también se desempeña como directora de Desarrollo de la Comunidad Académica en el Decanato de Notre Dame– señala la importancia de concebir la investigación permanente como un proceso colectivo orientado hacia el impacto en la comunidad. Beckman nos proporcionó distintos proyectos de investigación sobre la participación comunitaria y escribió con algunos colegas un trabajo seminal (Beckman y Long, 2016) sobre las mejores prácticas de investigación basada en la comunidad. Según Beckman y Wood (2016), la investigación en el campo se ve limitada, con frecuencia, a los resultados en el desarrollo estudiantil o a los resultados a corto plazo. Por ello, abogaron por un

Beckman y Wood también señalaron la necesidad de focalizarse en el impacto colectivo en vez de hacerlo en un método aislado sobre distintos proyectos que no brindan la oportunidad de resolver problemas complejos.

modelo que dé prioridad a las repercusiones en la comunidad, definido como “avance en el bienestar de la comunidad o desarrollo de la comunidad” (p. 35) a mediano o largo plazo. Concentrarse en el impacto –por ejemplo, en

cómo nuestras iniciativas educativas contribuyen a la alfabetización—, mejora el establecimiento de metas a corto plazo, el diseño de estrategias y, al mismo tiempo, alienta el compromiso de los estudiantes y los docentes. Beckman y Wood también señalaron la necesidad de focalizarse en el impacto colectivo en vez de hacerlo en un método aislado sobre distintos proyectos que no brindan la oportunidad de resolver problemas complejos. En consecuencia, el marco propuesto requiere del trabajo en grupo y con integrantes interconectados, así como también del compromiso permanente de los docentes y estudiantes del nivel superior y los agentes de la comunidad, que vaya más allá de la participación efímera de un semestre. Estos modelos se utilizaron, al menos hasta cierto punto, en varios proyectos locales, y entre los que se encuentran el Ecosistema Educativo Bowman Creek, el desarrollo de una coalición alimentaria en South Bend y las iniciativas para mejorar la educación juvenil a través de un proyecto de investigación universidad-comunidad.

Momento de ver, valor de actuar: planificación estratégica para la próxima década

En ocasiones, las iniciativas importantes de la universidad que tienen el respaldo de las máximas autoridades pueden lograr el fortalecimiento del compromiso en la participación comunitaria de manera muy significativa. Un ejemplo de estos proyectos se encuentra en desarrollo actualmente en la Universidad de Notre Dame, y se denomina *Momento de ver, valor de actuar* (MSCA, por su sigla en inglés)¹³. En palabras de la decana Marie Lynn Miranda dirigidas a toda la comunidad universitaria: “Tenemos un momento para ver, para reflexionar, aprender y convertirnos en mejores personas y en una universidad más fuerte por estos desafíos. Si vamos a hacerlo, debemos hacer más que ver. Necesitamos el valor de actuar, de trazar una ruta nueva, comprometida y ambiciosa”. La primera etapa del proyecto MSCA incluía grupos de discusión entre docentes de toda la universidad sobre los efectos de la pandemia y la manera en que la universidad está llamada a dar respuesta a ellos. La segunda hace hincapié en la investigación, la enseñanza y la formación de cada docente a través de charlas inspiradoras de tres minutos de duración que conducen a encontrar el potencial de la universidad para lograr la colaboración y la contribución innovadoras. En la fase tres, se les solicita a los docentes que formen equipos para dar respuesta a la pregunta central: ¿Cuáles son los grandes proyectos en los que debería embarcarse Notre Dame? Miranda llamó a los docentes a identificar la investigación crítica (básica o aplicada), las oportunidades educativas y de participación

13 La iniciativa toma su nombre en parte del llamado del papa Francisco (Von Braun, 2020) a dar respuesta a los desafíos planteados por la pandemia como un “momento de girar la vista hacia los pobres”, y se basa en la declaración de misión de la Santa Cruz: “La misión no es sencilla, porque el empobrecimiento que queremos aliviar no es sencillo. Existen redes de privilegios, prejuicios y poder en tantas partes que con frecuencia no las conocen ni los opresores ni los oprimidos. Debemos estar atentos y comprender a través de la fraternidad con el empobrecido y a través del aprendizaje paciente. Para que el reino llegue a este mundo, los discípulos deben tener la capacidad de ver y el valor de actuar” (Congregación de la Santa Cruz, 2.14).

comunitaria, y los grandes desafíos para la educación superior del siglo XXI. Las ideas que surjan, y que reciban el apoyo de los líderes del cuerpo docente, se informarán y servirán de guía para el próximo esquema estratégico de la universidad, al tiempo que ofrecerán una hoja de ruta para la próxima década. Debido a la convocatoria expresa a generar ideas que llamen a la acción y a la aplicación, el MSCA está listo para dar lugar, de diversas maneras, a mayores compromisos institucionales con la participación.

Desafíos y tensiones creativas

Como en todas las universidades, el desarrollo de las iniciativas de participación en Notre Dame no ha sido un camino sin complicaciones. En él, no han faltado iteraciones y ensayos. A continuación, enunciamos algunos de los desafíos enfrentados y nuestro método (o conocimiento emergente) para lidiar con cada uno de ellos de manera creativa. Algunas de las dificultades observadas tienen su origen en el manejo del alcance y la escala de una universidad de investigación con reconocimiento internacional.

Visión religiosa y esquemas laicos: el encuentro de objetivos en común

Como institución católica, Notre Dame no oculta su orientación hacia los caminos de la fe, y lucha por el encuentro entre la fe y la razón para encontrar la verdad. No obstante, se les da la bienvenida a docentes, personal administrativo y estudiantes de distintos orígenes y a aquellos influenciados por razonamientos y esquemas laicos. La exploración de esas diferencias constituye, en verdad, una tensión creativa, y los proyectos de participación comunitaria pueden proporcionar una manera fructífera de lograr encuentros auténticos y una comprensión mutua genuina que puede enriquecer la espiritualidad individual y la sabiduría colectiva. El desafío es lograrlo sin recurrir a un relativismo vago ni a un control manifiesto. La tradición social católica es una forma de resolver esta tensión creativa, pues los principios presentes en ella (p. ej., la solidaridad, el bien común, el cuidado responsable del medio ambiente) con frecuencia reflejan los principios de otros credos e interesan a aquellos de formación laica. El ámbito universitario brinda un importante espacio de reflexión y contención a los pilares básicos de la experiencia con el fin de promover el entendimiento del desarrollo. Hemos descubierto, en verdad, que los estudiantes que participan en

Hemos descubierto, en verdad, que los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio manifiestan mayor apertura y crecimiento espiritual, aun cuando ese no era su objetivo original.

bitio universitario brinda un importante espacio de reflexión y contención a los pilares básicos de la experiencia con el fin de promover el entendimiento del desarrollo. Hemos descubierto, en verdad, que los estudiantes que participan en

proyectos de aprendizaje-servicio manifiestan mayor apertura y crecimiento espiritual, aun cuando ese no era su objetivo original (véase Brandenberger & Bowman, 2012).

El primer autor (Brandenberger, 2020) sostiene que para que una universidad crezca se necesita más que un respetable plantel docente, estudiantes capaces y fondos suficientes. De la misma manera que una persona necesita ser parte de algo más grande para prosperar (de acuerdo con la sabiduría ancestral y la investigación moderna), una universidad debe tener un fin social (o “un horizonte social”, según Ellacuría, 1991), un propósito que una y aliante esfuerzos para realizar aportes significativos entre todos sus miembros. En Notre Dame, estamos comprometidos con el logro de dichos objetivos, y aportamos nuestro llamado católico en colaboración con personas de bien de muchas comunidades.

Estructuras de reconocimiento a docentes

Si bien muchos docentes en Notre Dame están interesados en la misión de la universidad, los paradigmas que sustentan las expectativas y la formación de los docentes en todas las disciplinas presentan un desafío para la participación comunitaria, como lo han observado muchos académicos (O’Meara, 2011). Los criterios que constituyen el éxito para el plantel docente (p. ej., los artículos académicos en las ciencias sociales, un libro en las áreas de humanidades) con frecuencia priorizan cuestiones que son individualistas y aisladas en vez de colectivas y aplicadas. Tales concepciones cambian con lentitud, aun cuando los académicos parecen estar alejándose de la torre de marfil hacia lo que tiene relevancia y repercusión, impulsados por los problemas económicos y culturales y las nuevas tecnologías digitales. Cuando, en 2009, la aplicación Carnegie consultó sobre el respaldo a la participación comunitaria en el proceso de titularización, la respuesta de nuestra universidad fue quizás interpretada como superficial o retórica; en comparación con las instituciones que tienen concesiones de tierras, por ejemplo, que con frecuencia pueden especificar cuánto influye el factor servicio y la participación en el avance de la carrera docente. Al responder a la misma pregunta en 2019, tuvimos más que decir: hubo algunos cambios en los artículos académicos de la universidad y se crearon nuevos cargos docentes que respaldan la participación comunitaria. Sin embargo, aún existen desafíos: los docentes observan con atención lo que es importante para sus ascensos, en especial, al comienzo de su carrera. Entre las iniciativas que existen para hacer frente a estas preocupaciones se encuentran las reuniones con docentes, la invitación de oradores a la universidad para mostrar cómo otras universidades trabajan con estos temas y la participación en las asociaciones pertinentes a nivel nacional (p. ej., la Red de Compromiso Cívico de Universidades de Investigación).

Marcos epistemológicos

Uno de los desafíos relacionados con el AS puede ser la tensión que se percibe entre la excelencia académica y la misión social. Entre los académicos se privilegia la investigación y la enseñanza, y se deja como “tercer pilar” la extensión, el compromiso y la participación comunitaria (Nieves Tapia, 2020). Pero, ¿puede (o debe) ser la excelencia académica un fin en sí mismo? Nieves Tapia (2020, p. 18) sostiene que algunas universidades entienden que “toda esa investigación, toda esa búsqueda del conocimiento, toda esa producción académica solo tiene sentido si tiene sentido para nuestra gente”. Si aceptamos la premisa, coherente con la Doctrina social de la Iglesia católica, que nuestros esfuerzos deben priorizar la solidaridad humana y el bien común, entonces no podemos separar la excelencia académica de la misión, sino considerar la primera una herramienta importante o la más importante (Nieves Tapia, 2020) para abordar la segunda de forma recíproca y unificada. Necesitamos alejarnos de una interpretación bifurcada del conocimiento básico en contraposición al conocimiento aplicado. El conocimiento de hoy como fin en sí mismo nos permitirá con frecuencia conseguir la solución práctica del mañana. La obra del jesuita Ignacio Ellacuría (1982, 1991), quien escribió desde una perspectiva universitaria durante la guerra en El Salvador, es muy reveladora. Ellacuría consideraba que una universidad necesita integrar dos funciones clave: el desarrollo del intelecto y el conocimiento de las realidades sociales. Dichas funciones no pueden basarse en los intereses personales de los docentes y los estudiantes (Ellacuría, 1991). Él abogaba por el compromiso crítico con las realidades históricas hacia “el conocimiento de lo que se hace y lo que debería hacerse en una unidad de conciencia” (1991, p. 184), tomando una postura ética (con cuidado de no caer en una perspectiva unilateral o política). Se pregunta: “¿Qué hace entonces una universidad inmersa en esta realidad? ¿La transforma? Sí. ¿Hace todo lo posible para que la libertad reine sobre la opresión, la justicia sobre la injusticia y el amor sobre el odio? Sí. Sin este compromiso prioritario, no seríamos una universidad” (1982, s. pág.).

Algunos pueden estar en desacuerdo con esta postura, por tener la creencia de que una universidad debe focalizarse solamente en la transmisión de conocimientos. Sin embargo, el concepto de justicia prevalece en los valores de Notre Dame y en la misión católica. Creemos que las prioridades de la universidad deben ser fundamentalmente los fines sociales y la superación humana. En principio, la Universidad de Notre Dame parece comprender esto, pero hay factores que ralentizan el cambio, como los límites disciplinarios externos,

Creemos que las prioridades de la universidad deben ser fundamentalmente los fines sociales y la superación humana.

las preocupaciones por el reconocimiento y las presiones por la producción académica. Entre las estrategias útiles se encuentran el diálogo sobre

los propósitos y los medios académicos, la evaluación del cambio epistémico en la academia y más allá de ella, y la visión colectiva e interdisciplinaria de las iniciativas estratégicas a cargo de los docentes. Una novedad que ha tenido buena acogida recientemente es la incorporación de oportunidades académicas sobre participación comunitaria al sitio web del decanato.

De la extensión universitaria a la justicia: el aprendizaje proveniente de la marginalidad

A medida que una universidad de investigación se dirige hacia la institucionalización de la participación comunitaria, los objetivos de los proyectos y los programas pueden alejarse de la marginalidad, por así decirlo, hacia temas menos controvertidos (quizás la donación de alimentos o la renovación de hogares vs. la justicia económica). Esto puede presentar un gran desafío cuando las instituciones académicas intentan definir su rol en un contexto político polarizado o de posverdad. Los donantes pueden inquietarse si los docentes y los estudiantes plantean temas relacionados con la justicia racial, el derecho al voto o la igualdad de oportunidades. ¿Cómo permanecemos, en especial en una institución de altos recursos y grandes privilegios, en el tratamiento de la marginalidad y abiertos a las experiencias de aquellos que padecen la pobreza y la injusticia? El Centro de Servicio Comunitario de Notre Dame enfrenta esos desafíos desde su creación, y destina muchos fondos ¹⁴ a los proyectos de ayuda social siguiendo la tradición social católica. Sin embargo, aun en la doctrina social formal de la Iglesia católica es más frecuente referirse a la importancia de aplicar los principios de la Doctrina social católica que de

Este tema, entonces, es trabajo para las instituciones académicas: la puesta en práctica de los principios de la Doctrina social católica, los cuales son fundamentales pero complejos, de manera tal que respondan recíprocamente a las necesidades humanas. Esto no es una tarea sencilla. Requerirá de una escucha atenta, una visión colectiva y el valor de actuar.

detallar cómo dichos principios pueden o deben ser puestos en práctica (Bergman, 2011).¹⁵ Este tema, entonces, es trabajo para las instituciones académicas: la puesta en práctica de los principios de la Doctrina social católica, los cuales son fundamentales pero complejos, de manera tal que respondan recíprocamente a las necesidades

14 Véase The Welcome Table: An Introduction to CST

15 Roger Bergman contó más de 600 referencias en las encíclicas sociales de la Iglesia católica que enfatizan la importancia de los principios de la Doctrina social católica, pero solo una página que señala cómo deben enseñarse o aprenderse dichos principios.

humanas. Esto no es una tarea sencilla. Requerirá de una escucha atenta, una visión colectiva y el valor de actuar. Las universidades tienden a veces a describir (denominar, catalogar y planificar) más que a realizar acciones. Pero la coyuntura actual exige acción, y la justicia –presente en la misión de Notre Dame y en todos sus documentos– no puede ser un objetivo menor: marca exigencias en nuestro trabajo y en nuestras vidas. Podemos esperar un camino que será significativo y mejorará el aprendizaje. “Para transformar la realidad, necesitamos aprender mucho más de lo que se requiere para diagnosticarla o describirla,” observó Nieves Tapia (2020, p. 31): “los diagnósticos son útiles como punto de partida para la acción y nos ayudan a cumplir la misión social de la universidad, pues todo lo que investigamos y estudiamos se traduce en alternativas, en soluciones al servicio de nuestros hermanos” (p. 24). Nuestros esfuerzos serán inefi-

Nuestros esfuerzos serán ineficaces, estarán mal encauzados o harán daño si no están basados en el diálogo con la comunidad a todo nivel. Notre Dame tiene una vocación muy fuerte para hacer lo correcto en este sentido, pero necesita mantener la autocrítica. Un marco importante para guiar nuestros esfuerzos es el de la justicia epistémica (Fricker, 2017). Debemos asegurarnos de que todas las voces se escuchen en la mesa de diálogo para la creación del conocimiento.

caces, estarán mal encauzados o harán daño si no están basados en el diálogo con la comunidad a todo nivel. Notre Dame tiene una vocación muy fuerte para hacer lo correcto en este sentido, pero necesita mantener la autocrítica. Un marco importante para guiar nuestros esfuerzos es el de la justicia epistémica (Fricker, 2017). Debemos asegurarnos de que todas las voces se escuchen en la mesa de diálogo para la creación del conocimiento.

La universidad como institución sostén: coordinación y repercusión a gran escala

Notre Dame es un actor y un empleador destacado en su región, y esto genera oportunidades y desafíos. La obra de Hodges & Dubb (2012) aborda la manera en que las universidades pueden actuar como instituciones de sostén en sus comunidades. En el conjunto de asociaciones comunitarias, las universidades deben acordar su rol en cada proyecto de participación comunitaria. En la planificación y la participación, la universidad puede servir como facilitador, líder o entidad convocante según el contexto. La tensión creativa radica en la capacidad de evaluar cómo las instituciones académicas pueden poner a disposición sus talentos y recursos de la manera más eficaz posible, mientras mantienen una escucha recíproca

a las necesidades de la comunidad. Hacer esto requiere de autoconocimiento institucional

La universidad necesita tener humildad institucional y deferencia hacia la sabiduría de la comunidad para adoptar el rol más adecuado, y así obtener los mejores resultados para todos los socios.

y respeto por el conocimiento que proviene de afuera. Además, la universidad necesita tener humildad institucional y deferencia hacia la sabiduría de la comunidad para adoptar el rol más adecuado, y así obtener los mejores resultados para todos los socios.

En relación con todo esto, uno de los desafíos de las universidades a gran escala tiene que ver con la coordinación y la comunicación. ¿Cuántas unidades del campus dirigen las asociaciones de manera tal de evitar la recarga tributaria de las entidades comunitarias? ¿Se han implementado mecanismos para evitar la duplicación de esfuerzos? ¿Qué modelo de participación es más efectivo, un modelo centralizado o uno descentralizado? ¿A qué entidad recurren los docentes y los socios para su capacitación, consulta o potencial financiamiento? La dificultad radica en encontrar un equilibrio entre el entusiasmo y la creatividad de las unidades académicas –y de cada académico– mientras se aseguran de que las iniciativas de la universidad no están descoordinadas o tienen objetivos diferentes. Con el objetivo de resolver este problema, en Notre Dame se creó el Consejo de Coordinación de Participación Comunitaria. Con esto se espera fortalecer la red de actividades de participación, manteniendo informadas a todas las partes interesadas sobre las posibles superposiciones, las oportunidades emergentes y las conexiones sinérgicas.

Asimismo, la adopción de una orientación a largo plazo hacia resultados específicos en la comunidad –en vez del aporte que puede recibir la universidad– todavía constituye una tensión creativa. Los objetivos de los proyectos, los ciclos cortos de financiamiento, la obtención de resultados esperados en relación con las becas, y los parámetros de referencia trimestrales señalan la importancia de la “producción”, es decir, de mostrar que los esfuerzos bien intencionados están arrojando resultados. Sin embargo, el trabajo de participación en la comunidad suele quedar excesivamente anclado en el corto plazo. Se requiere de un gran esfuerzo para identificar los indicadores de la repercusión de las obras a largo plazo y mantener el compromiso de medirlos con precisión. Este es el objetivo que se persigue en la actualidad.

Resumen: aprendizajes adquiridos y desafíos pendientes

Para concluir, mencionaremos brevemente diez aprendizajes adquiridos en el camino, con la mirada puesta en las futuras oportunidades:

1. Capitalice la identidad y las fortalezas institucionales (el carisma único de una institución) en vez de implementar prácticas de participación basadas en otros contextos. Cuando se adopten prácticas de otras instituciones, modifíquelas según los valores locales. Abraze los elementos distintivos de la institución y encuentre la forma de transmitir esas características a través del trabajo solidario.

2. Interprete los orígenes de la misión institucional en el contexto de la responsabilidad social y ética. Abogue por las declaraciones de misión y otros llamados a contribuir con el bien público, preguntándose: ¿qué avances estamos haciendo? Fomente el sentido de objetivo colectivo.

3. Comience a trabajar en los ámbitos donde exista energía y compromiso, pero busque los medios de crecer hacia proyectos distintivos e iniciativas sostenidas que vayan más allá de los esfuerzos individuales. Esto implica ser paciente pero hábil para aprovechar las oportunidades que se presentan.

4. Se puede lograr mucho a través del desarrollo de los valores universitarios de compromiso con la comunidad y responsabilidad, pero el siguiente nivel de institucionalización implica asegurarse de que el trabajo importante se promueva activamente y con una visión a largo plazo.

5. Trabaje para incluir los objetivos de participación en planes estratégicos de todos los departamentos o de todas las facultades, y destaque los resultados de los eventos de participación en los objetivos de aprendizaje y planes de investigación.

6. Aborde los conceptos epistemológicos de los docentes y los estudiantes, procurando construir el entendimiento epistémico de las distintas formas de conocimiento, el acceso a ellas y su respeto.

7. Evite separar la excelencia académica de la misión. Promueva el compromiso de la universidad y la acción en medio del relativismo y la duda, y aléjese de la tendencia a obtener el completo entendimiento antes de pasar a la acción. Tome el aprendizaje del trabajo realizado para resolver los problemas más intrincados.

8. Evalúe los resultados. Valore las complejidades y las bondades de las evaluaciones a largo plazo, pues permiten acceder al conocimiento profundo y conducen a la sabiduría institucional.

9. Responda a la coyuntura actual, es decir, a las desigualdades que han quedado expuestas por la pandemia de COVID-19, las divisiones políticas de la actualidad, los asuntos relacionados con la justicia racial, el cambio climático, y otros temas similares vinculados con la justicia que justifican nuestros esfuerzos dentro y fuera del ámbito académico.

10. En todo momento, tenga presente el hecho de que una universidad y la comunidad que la rodea tienen una profunda relación simbiótica, en la cual el éxito o el fracaso de una afecta directamente a la otra. Las instituciones de nivel superior deben asociarse con los líderes locales en los asuntos vinculados con la calidad de vida a nivel macro, tales como la seguridad, la educación y el desarrollo económico con el fin de promover todo el potencial de la región.

Esperamos que los líderes de otras instituciones se sientan atraídos a realizar una evaluación de aquellos elementos distintivos de misión, visión y asociación que son seminales para su propia labor, en el camino hacia un compromiso con la comunidad que sea profundo y se extienda a todas partes.

En parte, lo que vale la pena en un viaje de reflexión es la posibilidad de mirar atrás para evaluar los caminos elegidos y los desvíos encontrados. Este capítulo nos dio la oportunidad de realizar una reflexión institucional sobre las iniciativas de Notre Dame. Esperamos que

los líderes de otras instituciones se sientan atraídos a realizar una evaluación de aquellos elementos distintivos de misión, visión y asociación que son seminales para su propia labor, en el camino hacia un compromiso con la comunidad que sea profundo y se extienda a todas partes.

Todas las universidades tienen virtudes únicas para ofrecer a través de la participación y el servicio comunitario. La colaboración es bienvenida en esta tarea. En verdad, la colaboración permanente entre las facultades y universidades de una región o con aquellas fuera de ella tiene el potencial de propiciar un cambio social profundo hacia el bien común.

Referencias

Annual Conference of the Jubilee Centre for Character and Virtues, Oriel College, Oxford, UK. Recuperado de https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/conference-papers/VirtuesFlourishingLife/Brandenberger_Full.pdf

Beckman, M., & Long, J. F. (Eds.). (2016). *Community-based research: Teaching for community impact*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Beckman, M., & Wood, D. (2016). The role of community-based research in achieving community impact. In M. Beckman & J. F. Long (Eds.), *Community-based research: Teaching for community impact* (pp. 33-49). Sterling, VA: Stylus Publishing.

Bergman, R. (2011). *Catholic social learning: Educating the faith that does justice*. New York, NY: Fordham University Press.

Bowman, N. A., Brandenberger, J. W., Snyder Mick, C., & Toms Smedley, C. (2010). Sustained immersion experiences and student orientations toward equality, justice, and social responsibility: The role of short-term service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(1), 20-31.

Brandenberger, J. W. (2005). College, character, and social responsibility: Moral learning through experience. In D. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp. 305-334). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Brandenberger, J. W. (2020, January). What might a flourishing university look like? Integrating epistemic and public virtues in higher education.

Brandenberger, J. W., & Bowman, N. A. (2012). From faith to compassion? Reciprocal influences of spirituality, religious commitment, and prosocial development in college. In A. Bryant Rockenbach & M. Mayhew (Eds.), *Spirituality in college students' lives: Translating research into practice* (pp. 121-137). New York: Routledge.

Center for Social Concerns (2008). *Living witness—Interpreting and responding to the signs of the times: 25 years of the Center*. University of Notre Dame. (Published document, 40 pages, available from the Center).

Congregation of the Holy Cross (n.d.). *Mission*. In *Constitutions* (2). Retrieved from <https://holycrosscongregation.org/holy-cross-resources/constitutions/2-mission/>

Ellacuría, I. (1982). Commencement address at Santa Clara University. *Santa Clara Today*, October, 12.

Ellacuría, I. (1991). Is a different kind of university possible? In J. Hassett & H. Lacey (Eds.), *Towards a society*

that serves its people: The intellectual contribution of El Salvador's murdered Jesuits (pp. 177-207). Washington, DC: Georgetown University Press.

Fricke, M. (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus (Eds.), *Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 53-60). New York, NY: Routledge. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1BpVAL3qs-qbfZFUQkhf88NEqdiuJGwxb/view>

Gilliland, M. W. (2005). Presidential leadership for the public good. In A. J. Kezar, T. C. Chambers, & J. C. Burkhardt (Eds.), *Higher education for the public good: Emerging voices from a national movement* (pp. 308-314). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hawley, M. (1987). *The Center for Social Concerns: 1983 to 1988*. (Unpublished history, 47 pages, available from the Center).

Hesburgh, T. M. (1980, Spring). Views from the top. *Synergist*.

Hesburgh, T. M. (Ed.). (1994). *The challenge and promise of a Catholic university*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press. See also: *Creating a Catholic University*.

Hill, P. H., Burrow, A., Brandenberger, J. W., Lapsley, D. K., & Quaranto, J. C. (2010). Collegiate purpose orientations and well-being in early and middle adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(2), 173-179. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.12.001>

Hodges, R. A., & Dubb, S. (2012). *The road half traveled: University engagement at a crossroads*. East Lansing, MI: Michigan State University Press.

Lies, W. (2011). *Report of the Notre Dame Task Force on Community Engagement*. Notre Dame, IN.

O'Meara, K. (2011). Faculty civic engagement: New training, assumptions, and markets needed for the engaged American scholar. In J. Saltmarsh & M. Hartley (Eds.), *To serve a larger purpose: Engagement for democracy and the transformation of higher education*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Nieves Tapia, M. (2020, October). Service-learning: Academic excellence and community engagement in higher education. *Proceedings of the 1 global symposium UNISERVITATE* (pp. 17-35). Buenos Aires: CLAYSS. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/1.-Actas-ESP.pdf>

Malloy, E. A. (1990, Summer). Beyond the ivory tower: Some guidelines for social justice education. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 11(1), 26-30.

Snyder Mick, C., Cahill Kelly, A., & Centellas, S. (2018). The community-based learning coordinator model: Investing in infrastructure for community impact through service-learning. In T. T. York, A. S. Tinkler, & B. E. Tinkler (Eds.), *Service-learning to advance access & success: Bridging institutional and community capacity*. Charlotte, NC: Information Age Publishing

Von Braun, J., Zamagni, S., & Sanchez Sorondo, M. (2020, April). Moment to see the poor. *Science*, 368(6468), 214. <https://doi.org/10.1126/science.abc2255>



Bárbara Humphrey McCrabb, M Div

Subdirectora de Educación Superior, colabora con los obispos en sus esfuerzos por fomentar el avance de la educación superior católica. Bárbara asiste a los ministros de campus de todas las instituciones a través de la formación, las redes de contacto, la colaboración y la investigación. Coordinó dos investigaciones nacionales: Investigación Nacional sobre el Ministerio Católico en el Campus (2017), una mirada cuantitativa respecto del panorama del ministerio en el campus (2017) e Investigación Cualitativa sobre el Ministerio Católico en el Campus (2019), un análisis más profundo de la experiencia de los ministros de campus (2019). El servicio que Barbara brinda a la Iglesia incluye el acompañamiento a los jóvenes, el compromiso con el estudiantado, el cuerpo docente y las autoridades en temas de justicia social y enriquecimiento espiritual, la difusión de estándares profesionales, la formación inicial y continua de los ministros de campus, la promoción de la diversidad cultural y la inclusión, el patrocinio institucional y la colaboración entre los diversos ministros de la Iglesia.



Donald R. McCrabb, DMin

Es director ejecutivo de la Asociación de la Misión Católica de los Estados Unidos, que conecta a todos los misioneros laicos, religiosos y ordenados. Su vida de servicio a la Iglesia incluye años en el ministerio de campus, enseñando formación y gestión sacerdotal. Don es coautor, junto con su esposa Bárbara, de Rise, Take the Child – Reflections on the Vocation of Adoption. Don y Bárbara son miembros activos del Santuario del Sagrado Corazón en Washington, DC.

6. VIVIR LA IDENTIDAD Y LA MISIÓN A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE - SERVICIO

Bárbara Humphrey

Conferencia de Obispos Católicos de los Estados Unidos

Donald McCrabb

Asociación de la Misión Católica de los Estados Unidos

Resumen

Mirar el aprendizaje-servicio a través de la lente de *Ex Corde Ecclesiae* nos revela las inmensas oportunidades de colaboración entre la universidad, la diócesis y la comunidad católica local. La universidad católica nació del “corazón de la Iglesia” y es una expresión auténtica de la misión de la Iglesia “hasta los confines de la tierra”.

Esta manera de concebir la pedagogía genera un diálogo entre el aprendizaje-servicio y los objetivos de la misión y de la identidad de la universidad católica. Esta perspectiva ayudará a los directivos, al cuerpo docente y a los líderes de la Iglesia a apreciar el potencial que el aprendizaje-servicio tiene para la Iglesia, la comunidad local, el país e, incluso, el mundo. Por otra parte, este encuentro identificará aspectos de la pedagogía que necesiten mayor desarrollo –sobre todo, en la formación y en el compromiso de la comunidad– y abrirá una nueva perspectiva de participación con la Iglesia y colaboración en las ciencias, el arte, la economía y los temas sociales.

Basándose en investigaciones efectuadas entre obispos y rectores, en entrevistas recientes con obispos, rectores y practicantes del aprendizaje-servicio, así como también en ejemplos de proyectos de aprendizaje-servicio, los autores identifican “puntos de acceso” entre la universidad y la Iglesia que sirven a las metas pedagógicas de aprendizaje-servicio, la misión evangélica y social de la Iglesia y la identidad católica de la universidad.

La articulación entre investigación, entrevistas y proyectos de aprendizaje-servicio desarrollará un lenguaje que describa el aprendizaje-servicio como un medio de formación, educación y servicio, en la Iglesia y para el bien común.

Los autores concluyen su exposición con una perspectiva sobre el aprendizaje-servicio que es beneficiosa tanto para el alumnado como para el cuerpo docente, la universidad, la comunidad local y la Iglesia. Esta perspectiva servirá como un mapa para recorrer la pro-

mesa, el potencial y los desafíos que enfrentarán la Iglesia y la universidad al desarrollar el aprendizaje-servicio como otro medio para expresar la misión universal de la Iglesia.

Vivir la identidad y la misión a través del aprendizaje-servicio

A comienzos de 2018, Bridget Higginbotham asistió al Programa de Cenas organizado por la iglesia del Sagrado Corazón en el noroeste de Washington, DC. Este programa, patrocinado por la iglesia, brindaba un plato de comida caliente a aproximadamente 75 personas sin hogar, cinco noches por semana. Bridget interrogó a los “invitados” acerca de sus hábitos nutricionales. Además de ser miembro de la parroquia, Bridget era egresada de la Universidad de Maryland y preparaba una maestría en salud pública. Como sucede con muchas maestrías, esta exigía la cumplimentación exitosa de un proyecto: investigación original, tesis, etc.

Bridget conoció el Programa de Cenas por intermedio de amigos y les propuso realizar el proyecto de investigación al personal del programa y a la junta de directores, quienes aceptaron inmediatamente.

Con el propósito de formular recomendaciones acerca del programa del Sagrado Corazón, el proyecto hizo hincapié en la salud de los comensales, sus conductas alimentarias, y también se enfocó en sugerencias y opiniones para un curso de nutrición. Se encuestó a 35 asistentes al Programa de Cenas, en inglés y en español, durante los meses de febrero y marzo de 2018 (Higginbotham, 2018).

La junta de directores mostró preocupación acerca del valor nutricional de la comida servida a los comensales en el programa. Mucha provenía de donaciones de restaurantes que desechaban pan viejo, productos de pastelería y postres. Bridget, efectivamente, tenía una visión más profunda, no solo un análisis preliminar de la comida servida en el programa, sino un mayor conocimiento de las necesidades nutricionales de los comensales, del conocimiento que estos tenían sobre nutrición, de su predisposición para aprender más y de las maneras en las que el programa podía involucrarlos en prácticas alimentarias más saludables.

El proyecto de Bridget “se focalizó en aprender acerca de la salud y las conductas alimentarias de los comensales, como así también en opiniones y sugerencias para un curso de nutrición” (Higginbotham, 2018). Como expresión de su propia vida de fe y servicio, cultivada dentro de la Iglesia, encontró una conexión entre las necesidades de la Iglesia y sus propias metas educativas. Esto dio como resultado una investigación del programa de 28

páginas, junto con los resultados de las encuestas, análisis, recomendaciones y recursos presentados al personal de la junta de directores. Bridget aprendió gracias a su servicio al programa. Los directores del programa, y aun los propios comensales, también aprendieron de la experiencia. Este aprendizaje fue beneficioso tanto para las metas educativas de Bridget como para los comensales del Programa de Cenas y la parroquia del Sagrado Corazón. Fue a través de su servicio que Bridget aprendió.

Los ojos de la fe descubren en esta historia de aprendizaje basado en la comunidad la promesa, el poder y las posibilidades del aprendizaje-servicio que residen en la Iglesia y la universidad. En este artículo queremos explorar la manera en la que el aprendizaje-servicio puede ser, para la universidad y la Iglesia, un modo efectivo de avanzar en su misión de servir a la comunidad local, nacional e internacional. El aprendizaje-servicio le brinda expresión a la identidad católica y fomenta su renovación permanente a través de su servicio y compromiso con el bien común. Ofrecemos este trabajo al cuerpo docente y a las autoridades de universidades católicas –y sus contrapartes dentro de la Iglesia local–, a fin de que puedan promover la conversación, la creatividad y la colaboración en servicio a la misión específica de la universidad católica y la más amplia misión que todos compartimos como Cuerpo de Cristo.

Comenzamos este trabajo con la naturaleza y el propósito de la universidad tal como se los expresa en *Ex Corde Ecclesiae* y el excepcional genio de san John Henry Newman. Más adelante, examinamos el aprendizaje-servicio como pedagogía. En este contexto, aparamos algunas investigaciones originales que reflejan la perspectiva de la Iglesia y los líderes universitarios acerca de la relación de la universidad y la Iglesia y las posibilidades presentadas por el uso del aprendizaje-servicio. Estas posibilidades sugieren proyectos de colaboración, estrategias facilitadoras, que sean mutuamente beneficiosas para la universidad, la Iglesia y el bien común. Finalizamos con un llamado a la acción, una visión, una esperanza y una plegaria para una cosecha que es “cien veces mayor” (Lucas 8; 8).

La educación superior católica proviene del corazón de la Iglesia

Ex Corde Ecclesiae, es la Constitución Apostólica sobre Universidades Católicas promulgada por el papa Juan Pablo II el 15 de agosto de 1990. Juan Pablo II, siendo un académico con doctorados en filosofía y teología, enseñó tanto en una escuela pública como en una universidad católica por alrededor de diez años, antes de ser ordenado obispo auxiliar de Cracovia. En *Ex Corde Ecclesiae* comparte su alegría como educador y reafirma el valor de la universidad católica:

“(Las universidades católicas) son para mí una señal vivaz y prometedora de la fecundidad de la mente cristiana en el corazón de toda cultura. Me brindan la esperanza de un nuevo florecer de la cultura cristiana en el rico y variado contexto de estos tiempos cambiantes, que ciertamente enfrentan serios desafíos, pero que también albergan una gran promesa bajo la acción del espíritu de la verdad y el amor.” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 2)

El Santo Padre resumió la misión esencial de la universidad en cuatro palabras: servicio a la verdad:

“Una universidad católica se distingue por su libre búsqueda de la verdad acerca de la naturaleza, el hombre y Dios. La época actual necesita con urgencia esta clase de servicio desinteresado, más concretamente, necesita proclamar el significado de la verdad, ese valor fundamental sin el cual se extinguen la libertad, la justicia y la dignidad humana”. (Juan Pablo II, 1990, ECE, 4)

Esta búsqueda de la “completa verdad” impulsa a la universidad a servir tanto a la Iglesia como a la sociedad,

Una universidad católica se distingue por su libre búsqueda de la verdad acerca de la naturaleza, el hombre y Dios. La época actual necesita con urgencia esta clase de servicio desinteresado, más concretamente, necesita proclamar el significado de la verdad, ese valor fundamental sin el cual se extinguen la libertad, la justicia y la dignidad humana.

“Una universidad católica, como toda universidad, está inmersa en la sociedad humana; como una extensión de su servicio a la Iglesia, siempre dentro de su propia competencia, está llamada a ser un instrumento efectivo, cada vez mayor, de progreso cultural para los individuos y para la sociedad”. (Juan Pablo II, 1990, ECE, 32)

La noción de progreso cultural refleja el compromiso de la Iglesia en el desarrollo de los seres humanos:

“El espíritu cristiano de servicio al prójimo para la promoción de la justicia social es de particular importancia para toda universidad católica, y debe ser compartido por docentes y fomentado entre sus estudiantes. La Iglesia está firmemente comprometida con el crecimiento integral de todos los hombres y todas las mujeres.” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 34)

Una manera de concebir la justicia es pensar en una relación correcta o una relación ordenada apropiadamente. El aprendizaje basado en la comunidad crea y cultiva relaciones

correctas entre la comunidad y la universidad y sienta las bases de una causa común para promover la justicia en la sociedad.

San John Henry Newman (1801-1890) fue instrumental en el desarrollo del rol de la universidad como servidora de la Iglesia y la sociedad. Newman fue un sacerdote anglicano, fundador del Movimiento de Oxford, un intento de restaurar en la Iglesia de Inglaterra las enseñanzas católicas y las prácticas perdidas durante la Reforma. Se convirtió al catolicismo en 1845 y fundó la Universidad Católica de Irlanda en 1854. Desarrolló su conocimiento de la naturaleza de la universidad en su trabajo trascendental *La idea de la Universidad*, originado en la década de 1850 como una serie de conferencias. Newman fue también un notable teólogo, conocido por su apologética y su trabajo acerca de la conciencia, un orador dotado y un poeta. El papa León XIII lo ordenó cardenal en 1879.

Una famosa oración de san John Henry Newman captura su sentido de la vocación,

“Dios me ha creado para que haga un servicio determinado para Él. Me ha asignado una tarea que no ha encomendado a otro. Tengo mi misión. Puede que no la vea en esta vida, pero me será contada en la próxima. Soy un eslabón de la cadena, un vínculo de unión entre personas”. (Newman, 1848)

La preocupación de Newman por el desarrollo del individuo y el “vínculo de unión” entre personas es recordada en *Ex Corde Ecclesiae*:

“La universidad católica brinda una contribución indispensable a la Iglesia a través de la enseñanza y la investigación. Efectivamente, prepara a hombres y mujeres para asumir posiciones de responsabilidad en la Iglesia, inspirados por los principios cristianos y ayudados a vivir su vocación cristiana de manera madura y responsable.” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 31)

La esperanza, o incluso podríamos decir la expectativa, es que el alumnado involucre a la comunidad a partir de prácticas positivas y productivas. De manera similar, la universidad tiene una responsabilidad de cara a la sociedad.

“Una universidad católica, como toda universidad, está inmersa en la sociedad humana como una extensión de su servicio a la Iglesia, y siempre dentro de su propia competencia, está llamada a ser un instrumento efectivo, cada vez mayor, de progreso cultural para los individuos y para la sociedad.” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 32)

Como entidad católica, la universidad participa en la libertad radical, la imponente responsabilidad y la eterna piedad de la vida cristiana:

“... una universidad católica está completamente dedicada a la investigación de todos los aspectos de la verdad en su conexión esencial con la Verdad suprema, que es Dios.

Esto lo lleva adelante sin temor, pero con entusiasmo, consciente de ser precedida por él, que es el Camino, la Verdad y la Vida.” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 8)

Como cristianos, creemos que es en Cristo que vivimos y nos movemos y tenemos nuestro ser. La Iglesia proclama que solo en Cristo la humanidad descubrirá la plenitud de la vida, la verdad y la felicidad.

La Iglesia y la universidad tienen una oportunidad única de forjar una poderosa asociación de colaboración que sanará las heridas provocadas por las injusticias de la sociedad, impulsará la misión de la Iglesia y encarnará la identidad de la universidad como verdaderamente católica. Las universidades católicas están llamadas a una renovación constante, tanto por ser universidades como por ser católicas, dado que “lo que está en juego es el sentido de la investigación científica y tecnológica, de la vida social y de la cultura, pero, en un nivel aún más profundo, lo que está en juego es el real sentido de la persona humana” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 7).

Es dentro de esta visión católica de la universidad y su “libre búsqueda de la completa verdad” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 4), su servicio a la sociedad, su cuidado del individuo y los vínculos entre personas, que el aprendizaje-servicio, como metodología educativa, puede servir, facilitar y realizar la misión tanto de la universidad como de la Iglesia.

El aprendizaje-servicio como pedagogía

Aprender a través de la acción, aprender haciendo, es un concepto que existe desde hace largo tiempo. Confucio lo resumió bien: “Dímelo y lo olvidaré, muéstramelo y lo recordaré, involúcrame y lo entenderé”. Pese a ser parte del aprendizaje experiencial, aprender a través de la acción –pasantías, clínicas, laboratorios– no llega a ser aprendizaje-servicio. Desde luego, el servicio –ayudar al prójimo– también existe desde hace largo tiempo. Comprender estos términos nos brindará las bases para comprender la pedagogía llamada aprendizaje-servicio. Se necesita claridad acerca de los elementos del aprendizaje-servicio para poder demostrar su naturaleza y alcance. Solo entonces podremos describir cómo el aprendizaje-servicio puede servir a las metas educativas, formativas y vocacionales, tanto de la universidad como de la Iglesia.

Cuenta una vieja historia que un comerciante viajaba por las afueras de una ciudad medieval cuando se encontró con tres hombres que empujaban unos barriles llenos de piedras de una cantera cercana. “Buen hombre”, le preguntó el comerciante al primero de ellos, “¿qué está haciendo?”. Enojado, el hombre respondió: “¿Qué cree que estoy hacien-

do? Estoy acarreado estas piedras”. Media milla más adelante, el comerciante vio a otro hombre empujando el mismo tipo de barril lleno de piedras. “Buen hombre”, le preguntó el comerciante, “¿qué está haciendo?”. El hombre hizo una pausa, recuperó el aliento, miró al comerciante y dijo: “Estoy alimentando a mi familia. Me pagarán bien por transportar estas piedras y de esa manera podré darles de comer por una semana”. Otra milla más adelante, el comerciante encontró a un tercer hombre. “Buen hombre”, le preguntó, “¿qué está haciendo?”. Para su sorpresa, el hombre se detuvo, lo miró con entusiasmo y le respondió con voz clara y segura: “¡Estoy construyendo una catedral!”.

La moraleja de esta historia resulta ser que el trabajo no siempre es servicio, pero todo servicio requiere necesariamente del trabajo. Existe una relación dimensional de servicio que conecta a los individuos entre sí en una empresa común que contribuye al “bienestar de los otros”. “El aprendizaje-servicio requiere entregar algo a la comunidad y requiere individuos que reciban este servicio” (Kronick, 2007). Robert Coles, en *The Call of Service* quiso explorar no solo el servicio que “ofrecemos a los demás, sino también, incidentalmente, a nosotros mismos” (Coles, 1993). Coles aprendió lo que significaba el servicio gracias a

Existe una relación dimensional de servicio que conecta a los individuos entre sí en una empresa común que contribuye al bienestar de los otros.

Dorothy Day y al tiempo que pasó en la Casa del Trabajador Católico, sede local del Movimiento de Trabajadores Católicos fundada por Dorothy Day y Peter Maurin en 1933:

“Años más tarde, cuando regresé a la Casa del Trabajador Católico para ser parte de ella y visitar a Dorothy, había ya comenzado a observar qué difícil resulta la entrega de ese servicio y cómo es una función no solo de lo que hacemos, sino de quiénes somos (lo que, naturalmente, determina lo que hacemos.” (Coles, 1993).

En gran medida, el servicio nace de un contrato social, “un vínculo de unión”, para usar la plegaria de san John Henry Newman, que es una convención. Por consiguiente, el servicio

El servicio es una contribución al bienestar del otro, en relación con ese otro, un encuentro “en el territorio del otro”, que es recíprocamente beneficioso debido, precisamente, a que está centrado en el otro. Los voluntarios deciden qué dar. Los servidores dan lo que otros necesitan.

es una contribución al bienestar del otro, en relación con ese otro, un encuentro “en el territorio del otro” (Kronick, 2007), que es recíprocamente beneficioso debido, precisamente, a que está centrado en el otro. Los voluntarios deciden qué dar. Los servidores dan lo que otros necesitan. El

aprendizaje-servicio une la experiencia teórica y práctica del alumno con las necesidades de los otros, en las circunstancias de los otros y para el bienestar de los otros.

Robert Kronick señala la profundidad y la urgente necesidad del aprendizaje-servicio cuando cita a Kenneth Clark,

“Un cargo grave que debemos hacer a las universidades de los Estados Unidos es el no haber cumplido con su responsabilidad y obligación de capacitar a las personas para que desarrollen una inteligencia moralmente relevante y socialmente responsable. Han actuado como si fuera posible que una inteligencia indiferente y amoral sea flexible.” (Kronick, 2007, p. 304)

Nuevamente, para utilizar las palabras de Newman, es ese “vínculo de unión” el que crea una inteligencia relevante y socialmente responsable. Este vínculo de unión nos conduce a la naturaleza del aprendizaje propiamente dicho.

Un “vínculo de unión” necesita un lenguaje común para forjar una relación de colaboración. Según Lenore M. Molee,

“El Modelo DEAL (por su sigla en inglés) es un proceso de tres pasos que lleva al estudiante de (a) Describir su experiencia con el aprendizaje-servicio a (b) Examinar esta experiencia a la luz de metas de aprendizaje específicas para lograr un perfeccionamiento académico, un crecimiento personal y un compromiso ciudadano para (c) Articular su aprendizaje con sus reflexiones” (Molee et al, 2010).

Esta clase de reflexión profunda acerca de su experiencia en aprendizaje-servicio es la que enseña, partiendo de la experiencia del alumno de estar comprometido con un contexto social, definido por las relaciones con otros que viven en ese contexto y tienen sueños y esperanzas, penas y ansiedades, con un contenido y una comunidad de sabiduría que respalde sus esfuerzos por contribuir al bienestar de los otros.

Este modelo de aprendizaje-servicio se basa en las teorías del psicopedagogo Benjamin Samuel Bloom. Generalmente citado como *Taxonomía de Bloom*, se lo suele representar mediante seis etapas del desarrollo cognitivo –conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación–. Lo que tiende a subestimarse son las seis etapas del dominio afectivo y las seis etapas del dominio psicomotor. Aprender no es solo pensar, es también sentir y hacer. De ahí la importancia de la reflexión como núcleo del aprendizaje-servicio. El modelo DEAL podría mejorarse y expandirse, tal como lo propusiera Bloom, incorporando al proceso de reflexión emociones, valores, ética y normas.

En una entrevista posterior, le preguntamos a Bridget acerca de la dimensión de la fe en su experiencia con el aprendizaje-servicio, dado que lo realizó en una universidad pública como parte de su titulación en salud pública. Cuando le preguntamos si la experiencia sostuvo su perspectiva de fe, si fue neutral o si la antagonizaba, rápidamente respondió que la sostuvo. Describió esta experiencia como un modo de “predicar con el ejemplo”. “Una cosa es profesar la dignidad de cada ser humano y otra diferente es afirmar esa dignidad al hablar con personas enfermas, sin hogar ni comida”, agregó.

¿Cómo podría ser cualitativamente diferente la experiencia de Bridget con el aprendizaje-servicio dentro de una institución católica de educación superior? Para responder esa pregunta, necesitamos recurrir a la interpretación de san Juan Pablo sobre la formación. En 1992, el entonces papa Juan Pablo II publicó su Exhortación Apostólica *Pastores Dabo Vobis*, (*Les daré pastores*), acerca de la formación sacerdotal. En este documento extraordinario, define el propósito de la formación,

“convertirse en la viva imagen de Jesucristo”, y describe el proceso de formación en términos espirituales, “Cristo los conduce al servicio de Dios Padre y de todas las personas, con la guía del Espíritu Santo.” (Juan Pablo II, 1992, PDV, 42).

Describe luego en detalle los cuatro elementos de la formación: humana, espiritual, intelectual y pastoral. Estos elementos se repiten en la carta pastoral sobre el ministerio en el campus, escrita por los obispos de los Estados Unidos, *Empoderados por el Espíritu* (USCCB, 1985). La pastoral habla de la apropiación de la fe, la formación de la conciencia y otras dinámicas que caracterizan al ministerio en el campus tanto en universidades laicas como católicas. El proceso de maduración comienza con el autoconocimiento y la autoconciencia. Conocerse a sí misma, con sus deseos, limitaciones, necesidades y pecados, abre a una persona para su encuentro con Dios y el inicio de una vida espiritual. Cultivar las habilidades intelectuales, afectivas y prácticas prepara a la persona para servir a los demás. Integrar la formación personal, espiritual e intelectual a través del servicio crea una identidad pública –una profesión, si se quiere–, sea esta la de sacerdote, abogado, médico o, en el caso de Bridget, trabajadora de la salud pública.

Es útil, pues, hacer ahora una pausa para analizar el concepto de identidad. Erick Erickson, psicólogo del desarrollo, describió la identidad como la tarea de vida del adolescente y el adulto joven. Es una interpretación clara, una aceptación con claridad acerca de su “yo” diferente del “yo” de los otros. La identidad materializa el sentido de laboriosidad de las personas –su habilidad para marcar la diferencia– y crea la posibilidad de intimidad. Esta es la clase de desarrollo humano a la que se refiere san Juan Pablo, y debe diferenciarse claramente de la política de “identidad” que fluye de las ideologías políticas. La identidad no es algo elegido ni derivado de los principios de una cosmovisión política o filosófica.

Más bien, la identidad se descubre y acepta partiendo de inclinaciones naturales, experiencias y crecimiento personal a lo largo del tiempo. Debe haber una adecuación y una integración de nuestra identidad con nuestro rol —nuestra profesión— en la sociedad. El aprendizaje-servicio facilita este sentido de identidad personal mediante sus esfuerzos para integrar lo que uno ha aprendido con su experiencia de servicio. Esta identidad, integrada dentro de un contexto definido por las necesidades de los otros, lanza al profesional a una trayectoria de servicio.

Carl Frederick Buechner, escritor, teólogo y predicador norteamericano, suele ser citado en debates sobre vocación. La palabra vocación viene del latín *vocare*, llamar, y significa “el trabajo” al cual una persona es llamada por Dios. “Hay todo tipo de voces diferentes llamándote a todo tipo de trabajos, el problema es descubrir cuál es la voz de Dios, no la de la sociedad, el superyó o el interés por sí mismo” (Buechner, 2017). Brinda consejos prácticos acerca de cómo discernir nuestra vocación observando qué es lo que “nos gusta hacer” y qué es lo que “el mundo realmente necesita”. Define a la vocación de manera poética como “el lugar donde se encuentran tu alegría profunda y el hambre profunda del mundo” (Buechner, 2017). El proyecto de Bridget, en verdad toda su iniciativa educativa, escucha, busca, explora y responde a esa voz que la llama a su identidad más profunda de hija de Dios, expresada a través de su alegría y las necesidades de los otros. Lamentablemente, este “momento vocacional” que emerge de la pedagogía del aprendizaje-servicio, en el caso de Bridget, no tuvo una cultura holística que facilitara su experiencia.

Por consiguiente, ¿cómo podría ser la experiencia de Bridget diferente en una universidad católica? La educación de Bridget se caracterizaría por el cuidado hacia el individuo —*cura personalis*— expresado a través de sus profesores, consejeros y ministros de campus. Su relación con Dios —el horizonte último y el fundamento de su ser— se nutrirían a través de los sacramentos, las comunidades de fe y los estudios teológicos. Su desarrollo intelectual sería tan riguroso como en cualquier otra universidad, pero con un fuerte compromiso holístico, interdisciplinario y dinámico con el mundo. Su visión de la dignidad de la persona humana habría sido respaldada, desarrollada y profundizada a través de las doctrinas sociales de la Iglesia, su práctica espiritual (como el examen ignaciano o un examen de conciencia) y tutorías. La aplicación práctica de su educación académica entre las personas sin hogar que asistían a la parroquia del Sagrado Corazón podría conectarse con la misma labor realizada por otros estudiantes. La universidad católica ofrecería múltiples maneras de iniciar un aprendizaje basado en la comunidad. La iniciativa de Bridget ejemplifica la manera en la que un estudiante inicia el proceso. Otras iniciativas pueden llevarse a cabo a partir de la participación del cuerpo docente, o bien podrían surgir de relaciones institucionales. La culminación de su proyecto —la tesis— podría ser una experiencia de aprendizaje en sí misma con su propio proceso de reflexión y documentación.

Asimismo, su producto, su proceso y su reflexión —que representa un verdadero avance en conocimiento— pueden preservarse y pasar a los otros a través del Centro de Aprendizaje Experiencial, que se convierte así en un recurso, no solo para la gente con quien servía —el Programa de Cenas— sino también para la comunidad en su sentido más amplio.

San Agustín dice que “nuestro corazón está inquieto hasta que descanse en ti”. Esto no es sentimentalismo. Es la angustia, la ética y la promesa de la educación católica. Hay una inquietud dentro nuestro —la dinámica de la trascendencia conectada a los seres humanos— que nos fuerza a buscar un conocimiento de la vida más profundo y más abarcativo. Esta inquietud es personal y comunitaria, enraizada en nuestras tradiciones y escrituras religiosas y expresada en la misión de la Iglesia para ser con y para los otros, en sus circunstancias, para su bienestar. Esta lucha —esta contemplación en acción— encuentra su culminación en la amistad con Dios, la persona humana que “descansa en ti”, mientras la lucha continúa.

El genio católico reside en su habilidad para mantener el equilibrio entre la humildad y la certeza, la obediencia y la libertad. Una cosmovisión católica desea aprender y comprometerse con algo que sea verdadero, bueno, bello, que sea humano. Paralelamente, mientras el católico siente la distancia hacia su destino final —estar plenamente vivo en Cristo— está también convencido de la corrección de su curso. Es esta ética la que caracteriza a la universidad católica. El aprendizaje-servicio puede ser una poderosa metodología educativa dentro de la universidad católica capaz de encarnar y transmitir esta ética al estudiantado, al cuerpo docente, a las autoridades y a la propia cultura de la universidad.

Como pedagogía educativa adoptada y desarrollada por una ética católica, el aprendizaje-servicio puede facilitar, encarnar y potenciar la misión de la universidad católica en servicio a la Iglesia y al mundo. Ciertamente, esto ya está sucediendo. Observando las entrevistas y las investigaciones con respecto a las expectativas de los obispos y rectores, y aquello que facilita las relaciones de colaboración, surge un cuadro que muestra cómo la universidad y la Iglesia inician, cultivan y mejoran el aprendizaje-servicio como agente de la cultura católica.

Perspectivas de los líderes diocesanos y universitarios

Este segmento aporta conocimiento de la experiencia, las esperanzas y expectativas de los líderes institucionales, y los toma de dos fuentes de la Conferencia de obispos de los Estados Unidos.

La primera fuente es una encuesta de 2013 iniciada por la Secretaría de Educación Católica y enviada a los obispos y rectores (McCrabb, Encuesta de Obispos y Rectores, 2013). En los Estados Unidos, 100 de 195 diócesis tienen una o más universidades católicas. La encuesta se envió a los 100 obispos y a los más de 200 rectores de universidades católicas en los Estados Unidos. La tasa de respuesta fue del 22% para los obispos y del 25% para los rectores.

La segunda fuente surge de una serie de seis entrevistas, incluyendo a tres obispos, dos rectores y un coordinador de aprendizaje-servicio (McCrabb, Entrevistas de Aprendizaje-Servicio, 2021). Los entrevistados tienen una vasta experiencia personal e institucional en aprendizaje-servicio. Las entrevistas exploraron esta experiencia personal en aprendizaje-servicio, la relación entre el obispo y el rector, cómo la universidad sirve a la diócesis, cómo se beneficia la diócesis, cómo se identifican las necesidades más apremiantes de la comunidad, el valor del aprendizaje-servicio, los roles clave dentro de las respectivas instituciones y el impacto del aprendizaje-servicio.

Encuesta:

La relación entre el obispo y el rector

Alrededor de la mitad de los obispos (50% de los encuestados) y de los rectores (52% de los encuestados) se reúnen periódicamente. Estas reuniones periódicas tienen una frecuencia que puede ser mensual, trimestral, semestral o anual. El 48% de los rectores encuestados y el 50% de los obispos encuestados se reúnen según resulte necesario. Solo dos rectores indicaron que no se reúnen con su obispo.

En lo que respecta a la agenda o a la estructura de la reunión, de 77 encuestados, incluyendo obispos y rectores, el 64% efectuó reuniones “sin una serie de temas preestablecidos”, el 32% informó “una práctica establecida con una serie de temas cambiantes que se fijan con anticipación”. Algunos de los temas discutidos en los últimos tres años han sido los siguientes: modos de cooperación de la universidad y la diócesis (92%), el mandato (64%), los oradores en los campus (64%) y el lugar de la tradición católica en el plan de estudios, por ejemplo, la Tradición Intelectual Católica y la Enseñanza Social Católica.

La encuesta indagó acerca de los modos en los que el obispo participa en la vida del campus. La respuesta más común fue que el obispo preside la misa (82%). Otras respuestas frecuentes incluyeron: asistir a eventos importantes en la universidad, tales como la ceremonia de graduación (81%), asistir a eventos sociales (66%), escribir/hablar acerca de los valores de las instituciones católicas de educación superior (40%).

Qué brindan los obispos a la universidad y qué brinda la universidad a los obispos

La encuesta ahonda en las esperanzas y expectativas que los obispos y rectores tienen respectivamente. Se les formularon estas preguntas a los obispos y rectores, quienes pudieron elegir entre múltiples opciones de respuestas. Una de las preguntas versaba sobre qué puede ofrecer el obispo a la universidad. Las primeras tres respuestas entre los rectores señalaron que los obispos podían promover y reconocer a la universidad (#46 respuestas), el obispo podía estar presente en el campus (#15) y podía promover la identidad y la misión católicas (#10). Las primeras tres respuestas entre los obispos con respecto a la misma pregunta fueron que el obispo podía estar presente en el campus (#14), que podía promover la identidad y la misión católicas (#8) y que podía promover relaciones (#7). Definitivamente, hay puntos en común en sus respuestas en lo que respecta a que el obispo esté presente y que promueva la identidad y la misión católicas. De 55 rectores, 45 respondieron que lo que más querían era ser reconocidos por el obispo.

Otra pregunta invirtió la perspectiva: ¿qué puede ofrecer la universidad al obispo? Las primeras tres respuestas entre los obispos incluyeron lo siguiente: la formación y la capacitación (#29 respuestas), la organización de foros y eventos (#8), y el aporte de programas de estudio (#7). Las primeras tres respuestas entre los rectores fueron: organizar foros y eventos (#22), proporcionar formación y capacitación (#18) y apoyar la educación (#17). Las respuestas de los obispos y los rectores son muy similares.

Por otro lado, se preguntó: ¿cómo podría la universidad asistir a la diócesis? Sus respuestas, las previstas y las imprevistas, revelaron potenciales medios de colaboración. La “otra” respuesta dio pie a contestaciones abiertas, que resultaron ser diferentes tanto en alcance como en contenido.

Los obispos identificaron áreas clave en las que desean apoyo o asistencia de parte de la universidad. Sus respuestas reflejaron qué querían y para quién lo querían. Las primeras cinco respuestas incluyeron: 1) capacitación para catequesis, competencia de los ministros y cuidado de personas, 2) programas para preparar docentes y jóvenes, 3) educación de ministros laicos, catequistas, docentes de escuelas católicas y clero, 4) formación y reflexión teológica para diáconos, líderes laicos, seminaristas, docentes de escuelas católicas y 5) asistencia con la evaluación de los datos para tomar decisiones basadas en datos dentro de la diócesis.

Los obispos parecen estructurar sus expectativas en simultáneo a las capacidades principales de las instituciones de educación superior católica: educación y formación, en par-

ticular en lo que se refiere al ministerio. Su compromiso con las instituciones en estas áreas tiene correlación con la relación y confianza que existe entre ellos. Algunos obispos informan sobre una relación positiva, sana y de participación comprometida con la universidad, nutrida a través de reuniones formales e informales. Al cultivar relaciones se persiguen intereses comunes, al tiempo que se construyen experiencias tales como las de presidir la misa, participar en eventos en el campus o enseñar. Estas iniciativas, formales e informales, promueven un compromiso de colaboración capaz de conseguir posibilidades de cooperación.

Los rectores señalaron el potencial de la educación y la formación; no obstante, recurriendo a la magnitud de sus conocimientos especializados y a la extensión de sus recursos, ofrecieron una respuesta más integral. Los rectores hablaron de las categorías educativas tradicionales como los planes de estudio para docentes, líderes litúrgicos y directores de música, catequistas, ministros sociales, autoridades, y líderes de organizaciones; formación de ministros de la juventud, diáconos, gerentes diocesanos, ministros laicos, maestros y autoridades de escuela; oportunidades educativas permanentes en estudios religiosos, filosofía, teología, teología moral, Enseñanza social católica, Tradición intelectual católica e Identidad católica.

Asimismo, los rectores sugirieron desarrollar nuevos programas, entre ellos, centros de salud en las escuelas, planes de estudio de grado para la formación de sacerdotes, catecismo *online* y diálogo interreligioso. Los rectores alentaron el diálogo entre las entidades dentro de la diócesis, de manera tal que las universidades, organizaciones de servicio social y escuelas primarias y secundarias tuvieran la posibilidad de ocuparse de las necesidades particulares. Otras sugerencias programáticas fueron las siguientes: organizar días de estudio para los empleados diocesanos, iniciar investigaciones demográficas y económicas para respaldar a las escuelas católicas, proporcionar desarrollo profesional en los lugares de trabajo en marketing, comunicación e impulso de la justicia para generar habilidades entre los trabajadores de la diócesis. Otro recurso de apoyo incluyó diferentes maneras de aumentar la capacidad del personal de la diócesis y la parroquia como modo de servir y fortalecer a la Iglesia.

Los rectores analizaron varias maneras en las que el cuerpo docente y el personal de la universidad pueden ofrecer sus conocimientos de servicio a la diócesis. Muchas de las oportunidades mencionadas podrían estar bien conectadas en un ámbito de aprendizaje comunitario, que no solo cumpla con los objetivos de aprendizaje del estudiantado, sino también con el servicio a la comunidad católica toda. Conocer las necesidades y ampliar el alcance de las escuelas católicas y de los organismos de servicio social mientras se desarrollan redes sociales para preparar a docentes, expandir el aprendizaje del estudiantado

y cuidar de las personas enfermas y sin hogar ofrece formas innovadoras para la universidad de servir y fortalecer a la comunidad católica.

Entre otros puntos de cooperación, se mencionó también la posibilidad de que el personal con más antigüedad de la universidad sirva en consejos diocesanos en escuelas y hospitales católicos u organismos de servicio social. Algunos rectores hablaron de trabajar para respaldar al obispo, brindándole asesoramiento o contratando a profesionales especializados en el tema.

Los rectores identificaron las áreas de conocimiento teórico y práctico que serían de servicio a la diócesis. Por ejemplo, se podría incluir a la facultad de arquitectura, ayudando con los diseños de accesibilidad y las reformas de las instalaciones de la iglesia; la escuela de administración de negocios, ofreciendo informes y análisis financieros, operativos y éticos de las prácticas de la parroquia para alcanzar mayor eficiencia; la facultad de derecho, brindando asesoramiento legal y fiscal; el profesorado, proporcionando capacitación para docentes y empleo a los estudiantes de magisterio; la facultad de comunicación, asistiendo con la elaboración del marketing, páginas web y planes de medios sociales para promocionar escuelas y parroquias, asistencia de organización interdisciplinaria que contribuya a la reestructuración de escuelas y parroquias, capacitación y desarrollo de recaudación de fondos para la diócesis e investigación para apoyar la enseñanza y guía brindadas por los obispos.

La encuesta de 2013 identificó una gran variedad de temas y medios para que la universidad involucrara y apoyara a la diócesis. Considerando la capacidad y los conocimientos universitarios especializados, muchas de las posibilidades mencionadas se adaptarían bien a la experiencia de aprendizaje basada en la comunidad, lo cual también mejoraría el aprendizaje del estudiantado. Tal como lo mencionara un rector en una entrevista, dado el alcance de su responsabilidad diocesana, el personal suele verse agobiado y escaso de recursos. Cree que la universidad es responsable de acercarse a la diócesis y preguntar: “¿Cómo podemos ayudarlos?”. Los resultados del aprendizaje mejoran y la comunidad católica se fortalece cuando la universidad y la diócesis colaboran con éxito mediante la pedagogía del aprendizaje-servicio.

Conocimiento obtenido mediante las entrevistas: acerca de las relaciones

Para toda universidad católica, la relación con la Iglesia local a través de la diócesis es el pilar de la identidad católica de la institución. Esa relación proporciona una estructura que permite que las universidades se dediquen al aprendizaje-servicio a través de la co-

laboración con la diócesis. Por otra parte, las entrevistas con rectores y obispos sugirieron que las actitudes positivas y respetuosas contribuyen a lograr encuentros productivos. Es importante, además, que exista una apertura al diálogo y una voluntad de debatir temas difíciles, a la vez que se eviten las guerras culturales. Una relación sólida les permite organizarse para iniciar una conversación acerca de un tema en particular o de una posible iniciativa. Una buena comunicación, reuniones periódicas y un acuerdo fundamental de no sorprender al otro conducen a una colaboración favorable y productiva.

Comprender los roles únicos y las estructuras variadas de la diócesis y la universidad ofrece una valiosa perspectiva para acceder eficazmente a cada sistema y poder utilizarlo. Así como el obispo o el rector son el punto de contacto para su respectiva institución, otros integrantes del personal son esenciales para lograr una colaboración exitosa. Por ejemplo, el superintendente de escuelas católicas o los líderes de organismos de servicio social juegan un rol importante para facilitar la participación y proporcionar acceso a una gran variedad de ministerios. Cuando se habla del personal de la universidad, este puede incluir al decano o consejo general, que suele ocuparse de las relaciones entre la comunidad y la universidad.

Naturalmente, un cuerpo docente comprometido a través de las disciplinas académicas es un socio indispensable en el aprendizaje basado en la comunidad. Muchas universidades efectúan un abordaje de equipo y combinan al cuerpo docente con personal de servicios al alumnado en sus esfuerzos por comprometer a la comunidad. Las instituciones católicas, activas en aprendizaje-servicio, involucran a su personal, incluido el cuerpo docente, autoridades, ministros de campus, personal de asuntos estudiantiles y estudiantes activos para generar sólidas oportunidades de compromiso ciudadano.

El aprendizaje basado en la comunidad refleja una relación constante que se despliega a lo largo del tiempo, en un semestre, un año o hasta incluso en un proyecto plurianual. Algunos campus utilizan eventos únicos, “de gran alcance”, que posibilitan la realización de ciertos trabajos como, por ejemplo, la limpieza de caminos, la remoción de especies invasoras, la pintura de aulas, etc. Además de lograr la realización de tareas determinadas, estos eventos conectan a los estudiantes con las diferentes comunidades, organizaciones y necesidades, y fomentan nuevas relaciones.

Una universidad puede cultivar, a través de un evento único, la relación con diferentes oficinas diocesanas como la Oficina de Católicos Negros o la Oficina de Liturgia. Estos eventos permiten, tanto a la universidad como a la diócesis, construir su equipo y favorecer una positiva disposición para trabajar juntos entre instituciones. El éxito logrado en pequeñas cosas puede llevarnos al éxito en grandes cosas. En algunos casos, la dinámica

emergente entre la diócesis, la universidad y la congregación patrocinadora puede llevar a la participación en organizaciones de servicio de posgrado, tales como el Cuerpo de Voluntarios Jesuitas o el Servicio de Misión Franciscana.

La experiencia previa puede predisponer a los individuos a alcanzar una actitud y una apreciación positivas de la institución y a aprovechar la oportunidad de colaborar. Por ejemplo, un obispo contó que es exalumno de una universidad católica en su diócesis. Su experiencia previa le brinda conocimiento de las prácticas de la institución y sienta bases de confianza para la cooperación actual. Un rector que ha servido como superintendente de una escuela católica en una diócesis es proclive a apreciar los desafíos que enfrenta esa diócesis. Basándose en su experiencia, está dispuesto a encontrar modos en los que la universidad puede asistir a la diócesis en lo que esté a su alcance. Otro obispo dicta clases de teología en primer año desde hace 12 años. Esto le permite adquirir experiencia de primera mano respecto del alumnado y la cultura del campus. Una de las personas entrevistadas describió su actitud de esta manera: “Compartimos una misión común, pero somos diferentes; podemos compartir recursos, conocimiento y fe”.

La dinámica de la relación entre la universidad y la diócesis resulta de vital importancia para considerar la manera en que se articula la educación académica comprometida. Hay una necesidad que surge de la comunidad. Encontramos un ejemplo de esto en un grupo de productores de café en Haití con problemas en los cultivos. La respuesta creativa para solucionar su problema surge de la universidad, a través de la relación con la diócesis. La diócesis local tiene una diócesis hermana en Haití. Cuando creció la preocupación por el cultivo de café, la red de relaciones finalmente acercó el problema al departamento de biología de la universidad. Este es solo un ejemplo del rol vital que juegan las relaciones en el trabajo realizado por el aprendizaje-servicio.

Conocimiento obtenido mediante las entrevistas: acerca de la evolución del aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio ha evolucionado en las universidades a lo largo del tiempo. Un rector describió esta evolución a lo largo de 25 años, comenzando con un crédito electivo ofrecido a través del ministerio del campus para tener más oportunidades de obtener un puesto de prácticas en un organismo de servicios sociales. Esa experiencia conduce al aprendizaje-servicio, con prácticas asignadas, servicio y reflexión, que se convierte en la cuarta opción de curso que otorga créditos. Con el tiempo, el aprendizaje-servicio adquiere mayor estructura, convirtiéndose en un programa y, eventualmente, en una oficina.

Las semillas del aprendizaje-servicio pueden provenir de diversos lugares. Podría ser una conexión entre un profesor de sociología y un amigo que sirva a las personas sin hogar a través de organizaciones de beneficencia. O podría ser la iniciativa de una estudiante, como Bridget, que deba cumplir con un requisito para obtener su título universitario. También podría ser el esfuerzo colaborativo del departamento de teología, respondiendo a las necesidades catequísticas de los jóvenes marginados. O la visión compartida por el rector y el obispo, nutrida a través de charlas y visitas a lo largo del tiempo.

Estas relaciones siembran semillas que germinan cuando son cultivadas en una universidad. Al principio, podría ser un incidente aislado, pero cuando alguien, por lo general un integrante del plantel docente, intenta replicar una experiencia de aprendizaje-servicio, toma la forma de un proyecto. Con el tiempo, se convierte en un programa que, a su vez, estimula el desarrollo de nuevas iniciativas. Tal vez se forme un comité universitario para aprender de estas iniciativas, involucrando a varios departamentos académicos. El comité podría conducir a una oficina o a un centro encargado de coordinar prácticas, desarrollar la experiencia de aprendizaje-servicio y fomentar el aprendizaje propio de la universidad a través de estas prácticas.

Conocimiento obtenido mediante las entrevistas: acerca de las estructuras institucionales

¿Cómo se institucionaliza el aprendizaje-servicio en una universidad católica? Una manera de hacerlo es a través de sus estructuras. Cuando una experiencia aislada de aprendizaje-servicio se entrelaza con algún elemento del sistema universitario, se transforma en parte de la estructura universitaria. Podría ser algo simple como agregar un cuarto crédito, pero con el correr del tiempo tomará forma y liderazgo. A continuación, se señalan algunas estructuras identificadas mediante la encuesta y las entrevistas.

Dentro de la universidad, una oficina o un centro parecen ser la estructura mejor establecida para apoyar el aprendizaje-servicio. Los nombres descriptivos varían ampliamente: Oficina de Justicia Social y Compromiso Ciudadano, Oficina de Aprendizaje Experiencial, o una academia financiada por una institución para el aprendizaje ciudadano.

Dentro de la universidad, una oficina o un centro parecen ser la estructura mejor establecida para apoyar el aprendizaje-servicio. Los nombres descriptivos varían ampliamente: Oficina de Justicia Social y Compromiso Ciudadano, Oficina de Aprendizaje Experiencial, o una academia financiada por

una institución para el aprendizaje ciudadano. Una universidad incorporó el servicio en las liturgias diocesanas como un componente de su Oficina de Oración y Sacramento. Otra universidad estableció un centro solo para asistir a las escuelas primarias y secundarias en su comunidad.

Estas oficinas universitarias fomentan asociaciones dentro de la comunidad y también asisten al cuerpo docente con la incorporación de la pedagogía del aprendizaje-servicio en sus cursos. Además, recogen información acerca del número de prácticas, tipos de proyectos de aprendizaje-servicio, modos de relacionarse con los requisitos de las carreras universitarias y el impacto que estas experiencias tienen en los estudiantes luego de graduarse. Por último, estas oficinas ayudan también al alumnado y al plantel docente a explorar nuevas perspectivas del aprendizaje-servicio. ¿Cómo determina o limita el contexto social aquello que es posible para un organismo de servicios sociales? ¿Cuál es el rol de la promoción en el servicio?

Los planes de estudio de la universidad ya establecidos, así como las nuevas iniciativas, buscan responder a las necesidades de la comunidad. Podemos nombrar algunos ejemplos:

- ▶ ministerio en lo cotidiano, acercamiento a la juventud hispánica,
- ▶ iniciativa latina, proyectos para la generación de habilidades de los profesionales,
- ▶ laboratorio de escritura, barrios urbanos de servicio,
- ▶ ética de la ingeniería, identificación de necesidades para países en desarrollo y generación de respuestas conectadas con la ingeniería (cocinas solares, sistemas de drenaje, accesibilidad),
- ▶ académicos de san Damiano, formación de ministerios para servir a la Iglesia local,
- ▶ centros de salud, cuidado de las comunidades más necesitadas,
- ▶ apoyo a las pequeñas industrias, planes de negocios, presupuestos, marketing.

Algunas instituciones adoptan una estrategia coordinada e intencional hacia el aprendizaje-servicio. Un comité de Asociación Universitaria recoge la información y comparte el trabajo realizado por las oficinas, los departamentos y los docentes en el área de Aprendizaje basado en la comunidad. El comité presta particular atención a reafirmar relaciones apreciadas que se conecten con diversos campos académicos, así como a estrechar nuevas relaciones que apoyen áreas de interés institucional.

El marco diocesano proporciona un modo alternativo de involucrar a un variado rango de personas y posibilidades. Las oportunidades primarias y proximales de colaboración se concentran en la Iglesia local, en sus muchos y variados ministerios (parroquias, escuelas, organismos de servicio social, atención sanitaria, etc.). Un número creciente de

diócesis mantienen relaciones regionales o internacionales, a menudo descritas como diócesis “gemelas” o “hermanas”. En estas situaciones, la universidad tiene la oportunidad de encontrar y comprometer a una amplia gama de comunidades, como la Universidad de Florida, que asiste a los productores de café en Haití gracias a las alianzas diocesanas. Otros ejemplos incluyen la posibilidad de capacitar a los docentes, elaborar programas de estudio, utilizar tecnología, fomentar el comercio y promover la justicia.

Surgen algunas oportunidades desde el interior de la diócesis, pero por medio de organizaciones afiliadas; estos grupos pueden apoyarse en la relación fundacional entre la universidad y la diócesis. Esta relación se expande mediante organizaciones con y sin fines de lucro que procuren obtener consecuencias positivas y servir al bien común. Un ejemplo de ello es Amor en Acción, un grupo de Florida que asiste humanitariamente a Haití y la República Dominicana desde hace más de 40 años. Varias de las personas entrevistadas observaron que estas organizaciones pueden tener vida propia. La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto considerable en la labor de muchas organizaciones y en muchos casos ha limitado las actividades programadas.

Algunas oficinas ministeriales de la diócesis buscan oportunidades de colaboración en la universidad. Estas oportunidades son especialmente productivas cuando el aprendizaje-servicio las asiste con la estructura e implementación de un proyecto dado. Por ejemplo,

- ▶ la oficina de Misión Diocesana aporta fondos para las actividades de la misión,
- ▶ la oficina de Acción Social genera proyectos solidarios globales, y
- ▶ la oficina de Católicos Negros estudia la historia afroamericana, la música góspel, y ofrece, además, la posibilidad de intercambio de coros.

La defensa constituye otra dimensión dinámica de la estructura de la diócesis y de la Iglesia sumamente adecuada para las oportunidades de aprendizaje-servicio. Esta actividad refleja la misión católica y la noción de ser una relación correcta, tal como se mencionó antes. Las disciplinas académicas, tales como la ciencia política, la sociología, los negocios y la educación son capaces de participar sin inconvenientes en la persecución de la solidaridad y el bien común a través de la defensa política. Las iniciativas legislativas locales surgen de la estructura de la Conferencia Católica del Estado mientras que un evento nacional denominado Encuentro del Ministerio Social Católico involucra a los profesionales de la Iglesia y estudiantes de la universidad en el trabajo legislativo federal.

Tal vez, las oportunidades más apasionantes para encarar el aprendizaje-servicio no provengan de la universidad o la diócesis, sino de proyectos que sean iniciativas compartidas. En estas ocasiones, la diócesis y la universidad convergen desde el inicio para

satisfacer de manera conjunta alguna necesidad importante que las preocupe por igual. Una diócesis y una universidad, reconociendo una demografía cambiante en su región, elaboraron una propuesta para un programa educativo y de formación que atienda a la población emergente. Juntas solicitaron y recibieron los fondos para apoyar su proyecto. Su esfuerzo busca dar la bienvenida, servir y enseñar a los miembros de esta población emergente mediante la teoría y la práctica. En otro ejemplo, una universidad y la diócesis formaron una sociedad para generar un impacto mayor en lo que respecta a derechos humanos. Esta iniciativa de colaboración ofrece intervenciones legislativas y legales y respuestas humanitarias y pastorales.

Distinción entre aprendizaje-servicio y voluntariado

La universidad católica quiere formar hombres y mujeres para los otros. Hay muchas maneras en las que los estudiantes pueden hacer trabajo voluntario y servir a los otros dentro de la universidad y fuera de ella. Si bien el voluntariado o el servicio pueden conducir a profundas experiencias de transformación, estas experiencias son diferentes al aprendizaje-servicio.

En una universidad, el presupuesto para los clubes de estudiantes y equipos atléticos depende de las horas de voluntariado que se puedan comprobar. Los grupos de estudiantes organizarán oportunidades de voluntariado en el campus y fuera de él. Por lo general, estas están relacionadas con eventos únicos y no están necesariamente ligadas al plan de estudios. En otro marco, una corporación de servicio voluntario relacionada con la comunidad religiosa patrocinante incentiva a los graduados a ofrecer un año o dos de servicio a los organismos sociales. Aunque no sean alumnos en la actualidad, los miembros de una corporación de servicio voluntario pueden aportar su propia experiencia en aprendizaje-servicio como alumnos de grado y utilizar esta pedagogía sin el apoyo de una universidad.

Una universidad creó una sólida oficina de prácticas que envía estudiantes a servir en organismos locales que tengan una vinculación corporativa con la universidad. La universidad mejora la experiencia de estas prácticas, proporcionando una reflexión guiada con pares y mentores.

Estas realidades de servicio y voluntariado aportan al conocimiento que los participantes tienen de sí mismos a la vez que contribuyen con la comunidad. Estos momentos de voluntariado siembran semillas y en algún momento proveen “rampas de acceso” para una mayor participación.

El aprendizaje-servicio es diferente al voluntariado dada la integración de elementos esenciales: prácticas, relación, metas de aprendizaje/rigor académico, reflexión y responsabilidad. Esta experiencia de aprendizaje está guiada por el cuerpo docente y los líderes de la comunidad que conforman la comunidad de alumnos.

Comprender las diferencias entre el voluntariado y el aprendizaje-servicio es vital para estrechar vínculos de unión y expandir las oportunidades creativas de ocuparse de necesidades sociales. Cuando la universidad, la diócesis y la comunidad comprenden estas diferencias, surgen nuevas posibilidades.

El aprendizaje-servicio es diferente al voluntariado dada la integración de elementos esenciales: prácticas, relación, metas de aprendizaje/rigor académico, reflexión y responsabilidad. Esta experiencia de aprendizaje está guiada por el cuerpo docente y los líderes de la comunidad que conforman la comunidad de alumnos.

Comprender las diferencias entre el voluntariado y el aprendizaje-servicio es vital para estrechar vínculos de unión y expandir las oportunidades creativas de ocuparse de necesidades sociales. Cuando la universidad, la dió-

cesis y la comunidad comprenden estas diferencias, surgen nuevas posibilidades.

Características del aprendizaje-servicio

Varias características del aprendizaje-servicio surgen a partir de los datos recogidos en la encuesta a obispos y rectores y las horas de entrevistas. Estas características son las prácticas, la relación, las metas de aprendizaje, la reflexión y la responsabilidad.

Las prácticas son más que solo el lugar donde transcurre el aprendizaje-servicio. Es el contexto cultural y sus necesidades lo que trae a la gente a este lugar, ya sea un refugio para personas sin hogar, un programa en el que se alimenta a la gente o un laboratorio de escritura. Estas prácticas implican una sociedad con la universidad, una historia. Esta asociación crea una dinámica interactiva que mejora el servicio prestado y permite aprender a través de la experiencia. Las prácticas no son tanto un “laboratorio” para el servidor-alumno, sino un estudio de arte donde trabaja, aplica y descubre su arte. El contexto cultural, las estadísticas demográficas y las necesidades son variables y es por ello que el tipo de servicio ofrecido y la manera de ofrecerlo suelen modificarse. Estos cambios no suceden solamente entre la gente que es

servida. El tipo de estudiante alumno –su bagaje cultural, el ser alumno de primera generación, el hablar inglés como segunda lengua– todo esto tiene un impacto sobre las prácticas que realiza. El servidor-alumno debe ser capaz de leer los signos de los tiempos y adaptarse a la manera en la que cumplirá sus objetivos sin perder de vista lo que esos objetivos significan y los resultados que espera producir. Una tragedia puede arruinar nuestros planes, pero también nos demuestra la necesidad de tener servidores más atentos que sean capaces de adaptarse y aprender de su servicio.

Las relaciones surgen, cambian y se desarrollan a través de las experiencias de aprendizaje-servicio. El servidor-alumno es como un estudiante de primer año que entra al campus y necesita aprender dónde están y cómo se hacen las cosas. Necesita forjar una relación positiva y eficaz con aquellos a quienes sirve y también con el personal. Tendrá, asimismo, una relación con sus pares, otros estudiantes que estén llevando a cabo experiencias de aprendizaje-servicio, estudiantes que comparten la materia, así como con sus amigos del campus. La relación con el plantel docente cambiará. Los docentes, aunque todavía sean expertos en las materias, son ahora mentores y consultores para el servidor-alumno. El cuerpo docente se concentra menos en departir conocimientos y más en obtener del estudiante-alumno información sobre lo que ve, cómo interpreta sus necesidades y cómo puede responder a esas necesidades.

Las relaciones surgen, cambian y se desarrollan a través de las experiencias de aprendizaje-servicio. El servidor-alumno es como un estudiante de primer año que entra al campus y necesita aprender dónde están y cómo se hacen las cosas. Necesita forjar una relación positiva y eficaz con aquellos a quienes sirve y también con el personal. Tendrá, asimismo, una relación con sus pares, otros estudiantes que estén llevando a cabo experiencias de aprendizaje-servicio, estudiantes que comparten la materia, así como con sus amigos del campus. La relación con el plantel docente cambiará. Los docentes, aunque todavía sean expertos en las materias, son ahora mentores y consultores para el servidor-alumno. El cuerpo docente se concentra menos en departir conocimientos y más en obtener del

estudiante-alumno información sobre lo que ve, cómo interpreta sus necesidades y cómo puede responder a esas necesidades.

Las metas de aprendizaje enmarcan y sostienen al servidor-alumno en sus prácticas. Estas metas definen claramente expectativas y cronogramas. Describen aquello que está involucrado en una experiencia exitosa de aprendizaje-servicio. Como parte de un curso o de la obtención de un título, estas metas están sujetas a estándares de acreditación de la universidad. Pueden mejorar con la articulación entre las enseñanzas sociales católicas, la conciencia cultural y el aprendizaje aplicado. El lugar donde se realizan las prácticas requiere de tareas particulares, actividades y respuestas del servidor-alumno tendientes a demostrar su capacidad en lo que respecta a lo que sabe, siente y hace. Es importante lo que hace y cómo lo hace. El servicio eficaz requiere un nivel de competencia, compasión y capacidad de respuesta.

La reflexión se halla en el corazón del aprendizaje-servicio dado que explora la experiencia en sí misma, incentiva al servidor-alumno a compartir su experiencia con otros y enlaza la experiencia con la disciplina académica que la creó.

La reflexión se halla en el corazón del aprendizaje-servicio dado que explora la experiencia en sí misma, incentiva al servidor-alumno a compartir su experiencia con otros y enlaza la experiencia con la disciplina académica

que la creó. Se les pide a los estudiantes que cuenten lo que han visto. Se los desafía a explorar las periferias de su propia visión. La reflexión conecta al estudiante-alumno con aquello que conoce y entiende acerca de su disciplina académica y a la vez expande tanto el conocimiento que tiene de ella como la profundización de su aprecio por esa disciplina. La reflexión significa un reto para sus suposiciones infundadas acerca de las personas, de sí mismo y de los valores que posee. El proceso reflexivo comienza usualmente con una experiencia y una serie de preguntas y es capaz de extenderse rápidamente. La conversación es una herramienta muy valiosa. Puede haber conversaciones privadas con pares o mentores, conversaciones con practicantes en su lugar de prácticas, y conversaciones con personas a las que brindan su servicio. El proceso se enriquece si formalmente se dedica tiempo para registrar anotaciones sobre las conversaciones y tiempo para rezar. A menudo, el aprendizaje-servicio o la educación académica comprometida culminan con algún tipo de experiencia final. El servidor líder debe demostrar qué es lo que ha experimentado y de qué manera se conmovió frente a esa experiencia. Puede exponer cómo se lo desafió para usar al máximo sus conocimientos y habilidades para intentar satisfacer las necesidades de los otros. Tiene la responsabilidad, como practicante emergente en su campo, de compartir lo que ha aprendido con otros.

La responsabilidad es más que el análisis o juicio que se haga del aprendizaje-servicio o del alumno. Es el reconocimiento de la aptitud. Proclama públicamente que el servidor

líder ha cumplido con todos los requisitos de su campo de estudio y es capaz de presentarse frente a la sociedad como un profesional. Este es un momento de transición en el que el estudiante termina la universidad —en alguna medida— y asume un nuevo rol dentro de la sociedad. La responsabilidad es una calle de doble sentido. Una vez que el servidor-alumno haya completado su tiempo de servicio, la universidad, la Iglesia y el organismo deben hacerse responsables de las condiciones de las prácticas. Esta es la renovación constante de la cual habló san Juan Pablo en *Ex Corde Ecclesiae*. Más allá de la responsabilidad del servidor-alumno, las organizaciones que colaboran en esta labor tienen una responsabilidad hacia la comunidad y también uno hacia el otro.

Estas características articulan una profundidad y una amplitud de aprendizaje basado en la comunidad que, al unirlo con la educación superior católica, contribuye tanto con los objetivos educativos y formativos como con el bien común de la comunidad.

Estrategias de colaboración

Este análisis busca plantear la colaboración entre la universidad y la diócesis. La identidad y la misión de la universidad católica se ven enriquecidas con la persecución de los objetivos educativos descubiertos en el aprendizaje basado en la comunidad. Es a través de esta metodología que la universidad y la Iglesia promueven su misión para servir a la comunidad local, nacional e internacional. Dado que son socias en el aprendizaje basado en la comunidad, la universidad católica y la diócesis expresan su identidad católica, su compartida misión educativa y formativa, a la vez que sirven al bien común.

“Cada universidad católica, sin dejar de ser una universidad, tiene una relación con la Iglesia que es esencial a su identidad institucional. Como tal, participa directamente en la vida de la Iglesia local a la que pertenece; a la vez, dado que es una institución académica y, por lo tanto, parte de la comunidad internacional de formación académica y de consulta, cada institución participa y contribuye a la vida y la misión de la Iglesia universal, reafirmando así un vínculo especial con la Santa Sede, debido al servicio a la unidad al cual está llamada a entregar a la Iglesia en su totalidad” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 27).

Encontramos numerosos ejemplos que aportan ideas y sugerencias acerca de cómo perseguir este momento de colaboración. Las características del aprendizaje-servicio ofrecen algunas vías particulares tendientes a la cooperación. Reconociendo la relevancia de las prácticas, la universidad y la diócesis encuentran una oportunidad de considerar colectivamente entornos comunitarios viables para abordar las metas del aprendizaje, la formación y el servicio. Dado que las relaciones constituyen un ingrediente esencial, se de-

berían alimentar las interacciones existentes, fomentar los nuevos encuentros y expandir oportunidades de realizar eventos “de largo alcance”. En cualquier caso, todos los socios deben ocuparse de la sinergia del encuentro, los temas actuales y las necesidades de la comunidad que invitan a un compromiso ulterior. Las metas de aprendizaje iluminan el punto perfecto donde, según palabras de Buechner, “se encuentran tu alegría profunda con el hambre profunda del mundo” (Buechner, 2017). Tanto la universidad como la diócesis pueden utilizar la reflexión como medio de obtener experiencia y de discernir aquello que deba ser realizado, individual o colectivamente. La responsabilidad habla de un compromiso enraizado en una comunicación regular, abierta y honesta. Las asociaciones productivas se esfuerzan para mejorar las instituciones y hacerlas más fecundas.

Conclusión

Esta labor comenzó con la promesa, el poder y las posibilidades del aprendizaje-servicio. La promesa comprueba que las metas de aprendizaje educativas y formativas se alcanzan al mismo tiempo que se sirve al bien común. El poder del compromiso, observado a través del aprendizaje activo y empoderado de los estudiantes, el cuerpo docente y los miembros de la comunidad, amplifica ese bien común. Las posibilidades son innumerables. Individualmente, los alumnos, el cuerpo docente, los beneficiarios y los miembros de la comunidad están solo limitados por su imaginación. Colectivamente, la universidad y la diócesis tienen una capacidad de innovación y transformación creativa que es mutuamente beneficiosa.

San John Henry Newman escribió:

“Al corazón no se llega mediante la razón, sino a través de la imaginación, las impresiones directas, el testimonio de hechos y acontecimientos, por la historia, por descripciones. Las personas nos influyen, las voces nos suavizan, las miradas nos subyugan, las acciones nos inflaman” (Heft, 2021, The New Evangelization p10.).

Ojalá esta investigación y reflexión no solo aliente la conversación, la creatividad y la colaboración entre el cuerpo docente y las autoridades y sus contrapartes dentro de la Iglesia local, sino que también inspire a la acción. Elige algo, hazlo junto a otros, y hazlo bien

Ojalá esta investigación y reflexión no solo aliente la conversación, la creatividad y la colaboración entre el cuerpo docente y las autoridades y sus contrapartes dentro de la Iglesia local, sino que también inspire a la acción. Elige algo, hazlo junto a otros, y hazlo bien.

Referencias

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives Book 1 Cognitive Domain. Addison-Wesley Longman Ltd. Second edition. <https://www.simplypsychology.org/blooms-taxonomy.html>

Buechner, F. (1993). (Buechner, 1993). Wishful Thinking: A Seeker's ABC. HarperOne; Revised, Expanded ed.

Coles, R. (1993). The Call of Service A Witness to Idealism. Houghton Mifflin Company.

Devine, R., Favazza, J. A., McLain, F. M., editors. (2002) From Cloister to Commons - Concepts and Models for Service-Learning in Religious Studies. American Association for Higher Education.

Erikson, E. H. (1994) Identity and the Life Cycle. W. W. Norton & Company; Revised edition.

Higginbotham, B. (2018). The Sacred Heart Dinner Program: Recommendations for Guest Nutrition Education. [Dissertation] University of Maryland.

Kronick, Robert F. (2007). Service Learning and the University Student. V41, N2, p. 296-304, College Student Journal.

McCabb, B. (2013). Bishops and Presidents Survey. United States Catholic Conference of Bishops, Secretariat

McCabb, B. (2021). Service Learning Interviews. United States Catholic Conference of Bishops, Secretariat of Catholic Education.

Molee L. Henry M., Sessa V., McKinney-Prupis E. (2010). Assessing Learning in Service-Learning Courses Through Critical Reflection. Journal of Experiential Education, January 2010, Vol. 33. No.3. Pages 239-257. (Lucas 239:-257). Newman, J. H. (2021) <https://www.newmanreader.org/works/meditations/meditations9.html>.

Pope John Paul, II (1990). Ex Corde Ecclesiae. Apostolic constitution of the Supreme Pontiff John Paul II on Catholic universities. Recuperado de https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

Pope John Paul II, (1992). Pastores Dabo Vobis. Post-Synodal Apostolic Exhortation of the Supreme Pontiff John Paul II on the Formation of Priests in the circumstances of the present day. Recuperado de https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031992_pastores-dabo-vobis.html

Siegel, H., Phillips, D. C., and Callan, E. (2018) Philosophy of Education. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.)

St. Augustine, Boulding, M. trs. (2002). The Confessions, Revised: Saint Augustine. The Works of Saint Augustine: A Translation for the 21st Century, Vol. 1. New City Press. <https://www.newadvent.org/fathers/110101.htm>

United States Conference of Catholic Bishops. (1985). Empowered by the Spirit: Campus Ministry Faces the Future. In Catholic Mission and Culture in Colleges and Universities: Defining Documents 1965-2014. Committee on Catholic Education (2014).

United States Conference of Catholic Bishops. (2021) Gospel of Luke (8:8) Recuperado de <https://bible.usccb.org>



Bárbara Humphrey McCrabb, MDiv

Subdirectora de Educación Superior, colabora con los obispos en sus esfuerzos por fomentar el avance de la educación superior católica. Asiste a los ministros de campus de todas las instituciones a través de la formación, las redes de contactos, la colaboración y la investigación. Coordinó dos investigaciones nacionales: Una Investigación Nacional sobre el Ministerio Católico en el Campus (2017), una mirada cuantitativa respecto del panorama del ministerio en el campus y Una Investigación Cualitativa sobre el Ministerio Católico en el Campus (2019), un análisis más profundo de la experiencia de los ministros de campus. El servicio que Bárbara le brinda a la Iglesia incluye el acompañamiento a los jóvenes, el compromiso con el estudiantado, el cuerpo docente y los directivos en temas de justicia social y enriquecimiento espiritual, la difusión de estándares profesionales, la formación inicial y continua de los ministros de campus, la promoción de diversidad cultural e inclusión, el patrocinio institucional y la colaboración entre los diversos ministerios de la Iglesia. Es coautora, junto con su esposo, Donald, de Rise, Take the Child – Reflections on the Vocation of Adoption.



Amelia Blanton Hibner

Es directora de Integración de la Misión en Visitation Academy en St. Louis, Missouri. Practicante y académica de educación católica e integración de la misión. Sus intereses de investigación incluyen la identidad y la misión en instituciones católicas. Como educadora y especialista en desarrollo, Amelia encuentra potencial en todas las personas con las que interactúa, y su objetivo es ayudarlas a alcanzar el mayor éxito posible. Valora la individualización, aunando necesidades, dones y talentos únicos de individuos y comunidades, en ambientes de colaboración. Cree en la conexión con los otros y prospera cuando tiene el privilegio de

trabajar como parte de un equipo.

7. ESLABONES DE UNA CADENA: INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Bárbara McCrabb

Conferencia de Obispos Católicos de los Estados Unidos

Amelia Blanton

Visitation Academy St. Louis, Estados Unidos

Resumen

Inspirados en la visión de san John Henry Newman en su libro *La idea de la universidad*, las autoras sintetizan un enfoque católico que surge de los esfuerzos del programa *Uniservitate* para institucionalizar el aprendizaje-servicio como herramienta para cumplir la misión de brindar una educación integral que tiene la educación superior católica.

Las autoras analizan un modelo para la participación de pares docentes en la tradición intelectual católica para todas las disciplinas. Este modelo les ha servido por más de veinte años, ha ampliado su visión del mundo en muchos casos y, en otros, ha reafirmado su vocación de enseñar. Este modelo participativo podría adaptarse para incorporar, o profundizar el aprendizaje-servicio por parte de los educadores.

Además de la participación docente, las autoras examinan el rol de las autoridades, que son responsables de la misión particular que tiene su universidad católica. Estos líderes institucionales están encargados de la implementación de la visión de Newman para la universidad, amplificada por la *Ex Corde Ecclesiae*, y definida por el carisma, la historia y el contexto social de su institución. Ellos deben involucrar al cuerpo docente con sus fortalezas, aspiraciones y limitaciones. Las autoras sugieren una serie de pasos prácticos que los administradores pueden seguir para integrar el aprendizaje-servicio a su institución.

Con la combinación del trabajo de *Uniservitate* y la visión de Newman para la universidad, sumado a la exitosa participación e inspiración de docentes y autoridades, identifican principios rectores para promover la incorporación del aprendizaje-servicio a la universidad. Finalizan con un llamado a la acción: renovar la educación superior católica por medio del aprendizaje-servicio a fin de formar “agentes para el cambio social, que se comprometan críticamente por una sociedad mejor, en concordancia con la doctrina social de la Iglesia.”

Introducción

En su Carta a los hebreos, san Pablo les recuerda a sus lectores que Dios no se olvida “de lo que han hecho y del amor que tienen por su Nombre, ese amor demostrado en el servicio que han prestado y siguen prestando a los santos” (Hebreos 6,10). Aunque data de siglos atrás, el llamado a servir al prójimo sigue vigente para la Iglesia y sus ministerios, incluida la educación superior católica. La institucionalización del aprendizaje-servicio en ese ámbito es el medio por el cual la Iglesia busca responder a este llamado.

El estudio comienza con un análisis de la educación superior católica, sus raíces en la identidad católica y carismática, y su misión, según se refleja en la Constitución apostólica de san Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*. Luego se trata el rol de la formación dentro de la universidad católica y el enfoque singular que ofrece, en particular con el aprendizaje-servicio.

Continúa con la exploración del aprendizaje-servicio como herramienta pedagógica, sus beneficios, su implementación en el campus, y de qué manera se une a la educación superior católica. Se estudia el papel del líder institucional, especialmente su rol y responsabilidad en ese sentido. Se destacan las diversas áreas a las que deben prestar atención en su búsqueda por incorporarlo. Finalmente, se les ofrece tres caminos a seguir para mejorar su institucionalización.

Educación superior

Para sobrevivir, la sociedad debe procurar los medios para transmitir sus valores esenciales, conocimientos y tradiciones a las generaciones venideras. La universidad tiene ese objetivo y es un lugar privilegiado de aprendizaje, donde la búsqueda del saber es central. Las instituciones de la educación superior trabajan para preservar el conocimiento, enseñar, y crear conocimiento nuevo en todas las disciplinas académicas que sean de utilidad para los estudiantes, la comunidad local y la sociedad.

Identidad católica

Las universidades católicas están en una posición única, puesto que son centros de educación superior y, como instituciones católicas, nacen del corazón de la Iglesia. Como cualquier otra casa de altos estudios, continúan la labor esencial de preservar el conocimiento, enseñar, y crear conocimiento nuevo. Sin embargo, la tarea de una universidad

católica es “unir existencialmente con esfuerzo intelectual dos órdenes de la realidad... la búsqueda de la verdad y la certeza de ya conocer la fuente de la verdad” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 1).

A través del esfuerzo intelectual de las universidades católicas, “la gente alcanza el máximo de su humanidad” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 5). Su labor educacional contribuye a la sociedad humana y favorece el diálogo fértil con todas las culturas. La universidad es un lugar privilegiado de encuentro e intercambio. Además de preservar conocimiento, enseñar e investigar, busca vivir con su distintiva identidad católica, su carisma y su misión.

El rector de la universidad, sus más altas autoridades y administradores comparten la responsabilidad de conservar y difundir la identidad católica núcleo de la institución (Juan Pablo II, 1990, ECE, Artículo 4.1). La *Ex Corde Ecclesiae*, que transmite desde el corazón de la Iglesia, es una Constitución Apostólica promulgada por el papa Juan Pablo II en 1990 y constituye un documento único para la educación superior católica. Propone que, en tanto edifican sobre una base común de enseñanza, investigación y servicio, las universidades católicas también deben incorporar la inspiración e iluminación del mensaje cristiano, junto con el carisma singular de la congregación a la que pertenecen, a su particular tarea educativa y de formación (Juan Pablo II, 1990, ECE, 13). El documento refiere que podría percibirse una tensión entre la institución como universidad y como ministerio católico, cuando dice: “En una palabra, al ser universidad y católica, debe ser tanto una comunidad de eruditos que representan las diversas ramas del conocimiento humano, como una institución académica en la que el catolicismo esté presente y operativo en forma vital.” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 14). Estas características de la universidad católica conforman de igual manera su identidad y misión.

Identidad carismática

La dirigencia institucional tiene también la responsabilidad de proponer y llevar adelante el carisma particular de su universidad. Dentro de los Estados Unidos de Norte América, alrededor de un 90% de las 226 universidades católicas pertenece a una congregación religiosa femenina o masculina (*Association of Catholic Colleges and Universities (ACCU)*, 2021). Definido como un don del Espíritu Santo otorgado a estas congregaciones, el carisma es reconocido y adoptado por otros. Es lo que marca la manera propia de cada institución para llevar a cabo su misión (Sanders, 2010). Los fundadores de las órdenes religiosas eligieron distintos caminos para servir al pueblo de Dios y la creación de la orden fue consecuencia directa del deseo de otros de seguir sus pasos. Un carisma alienta la ayuda a los pobres, otro apunta a capacitar a las mujeres para la vida, y otro va en busca de la verdad.

Mientras que la tarea de servicio varía de persona a persona, según el llamado recibido, la misión sigue siendo la misma: llevar la buena noticia de Jesucristo y servir a todo el pueblo de Dios. Algunos de estos hombres y mujeres santos, o sus seguidores, decidieron institucionalizar su don a través de la educación superior católica (McCrabb, 2014). Si bien la piedra fundamental de la educación yace en la búsqueda del conocimiento, la verdad y el significado, la base de la formación reside en comprender al ser humano y procurar su realización.

Del mismo modo en que las congregaciones religiosas representan el carisma de su fundador o fundadora, las universidades católicas buscan ejemplificar sus características distintivas. La dirigencia institucional tiene la responsabilidad de promover y apoyar el carisma de la congregación que inspiró a la institución originalmente. Historias e imágenes que celebren el recibimiento del carisma y su representación hacen que el fundador y su don sean accesibles para la gente de cualquier credo, o de ninguno. Por ejemplo, se coloca una estatua del fundador en el patio del campus. La estatua habla del carisma de la comunidad y es esencial para la misión e identidad de la universidad. Como muchas otras, la estatua proclama a quienes la ven una vida animada por la fe y el servicio al prójimo.

Curiosamente, los miembros de la comunidad atraídos por la misión personifican el don y promueven la visión del mundo de los fundadores. Quienes participan de la misión y el aprendizaje-servicio dan vida al carisma de forma tangible (McCrabb, 2014). El carisma afirma el compromiso con el aprendizaje-servicio como otra manera de servir y ser solidario con la comunidad local y global. Por ejemplo, entre las universidades pertenecientes a la Compañía de Jesús, el lema “hombres y mujeres por los demás” se incorpora a su carisma educativo y de formación como un aspecto integral del servicio. Inspirados en el Espíritu Santo, mujeres y hombres a lo largo de la historia han emprendido la misión de hacer su don visible y concreto para el mundo.

La visión de la universidad de san John Henry Newman, plasmada en su original trabajo *La idea de la universidad* (1852), ubicaba la disciplina de la teología en el centro de la universidad y, así, la ponía en diálogo con el resto de las disciplinas académicas para su enriquecimiento mutuo (Juan Pablo II, 1990, ECE, 15). San Juan Pablo II, que era también un académico, describió en la *Ex Corde Ecclesiae* los aspectos educativos necesarios, con la inclusión del conocimiento, un fuerte diálogo entre la fe y la razón, atención a las preocupaciones éticas, y una perspectiva teológica. Estos aspectos son constitutivos de la universidad católica.

La atención que requiere la identidad católica y carismática de las universidades por parte de sus máximas autoridades es evidente, en gran parte por el cambio demográfico

que se ha producido en ellas. La composición del cuerpo docente, personal y autoridades en las universidades católicas de los Estados Unidos se ha modificado drásticamente de una mayoría religiosa a una abrumadoramente laica. Según el Centro de Investigación Aplicada en el Apostolado (por su sigla en inglés CARA), entre 1965 y 2014, en Estados Unidos hubo una reducción del 35% en la cantidad de sacerdotes católicos y del 73% en el número de hermanas religiosas católicas (CARA, 2015). Este cambio es notorio en la composición del personal empleado en estas universidades (Cenera, 2005; Gallin, 2000; Leahy, 1991). Cuando eran dirigidas por religiosos consagrados, se presuponía su identidad católica y carismática. Los miembros de estas órdenes religiosas, formados profundamente en el catolicismo y sus carismas, colmaban a las instituciones con ese espíritu. Este rotundo cambio trajo aparejada la preocupación de cómo conservar la identidad católica y a las instituciones en sí. Investigadores como Gallin, Heft, Landy, y Morey, entre otros, han estudiado y explorado la relación entre el liderazgo institucional y la identidad católica por más de tres décadas.

Como consecuencia, hay mayor atención y preocupación respecto de la identidad católica de las universidades, y las autoridades laicas hacen su parte para conservar la tradición. Se los ha preparado para esta tarea con la ayuda de capacitación. Contrario a lo que ocurría cuando eran religiosos consagrados, los directivos laicos deben presentar y representar el carisma de sus instituciones de manera intencional y explícita. Algunos tienen escasa experiencia de la congregación en particular y otros, del catolicismo en general. Que las autoridades laicas impriman una visión auténtica sobre la identidad católica y carismática de la institución sigue siendo un desafío y una oportunidad.

Esta formación es esencial, puesto que la labor de una universidad implica la búsqueda de la verdad a través de la investigación, a la vez que preserva y transmite conocimiento para el bien de la sociedad. Las autoridades institucionales definen el enfoque y la estrategia que anima el trabajo de la institución en esta misión. Sus avances en este sentido dependen del rector, las autoridades, y los administradores. Una universidad católica, como parte del ministerio de la Iglesia, participa en la búsqueda de la verdad, pero con su propia identidad, carisma y misión, que incluye el servicio a la Iglesia y a la sociedad, al ministerio pastoral, al diálogo cultural y a la evangelización (Juan Pablo II, 1990, ECE, 30-49).

Misión

Además de su tarea educativa normal, la universidad católica busca también promover la dignidad humana como parte de su misión. En un contexto católico, la persona humana es reconocida con dignidad fundamental otorgada por Dios y dimensión comunitaria que

persigue el bien común. La universidad católica mantiene rigor académico y “colabora con la protección y promoción de la dignidad humana y de su acervo cultural” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 12). La institución lleva a cabo su misión con autonomía y libertad académica, “en la medida que los derechos del individuo y de la comunidad se mantengan dentro de los límites de la verdad y el bien común” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 12).

Por medio del servicio a la Iglesia, la universidad se convierte en...

“un instrumento de progreso cultural tanto para los individuos como para la sociedad. Entre sus actividades de investigación, estará el estudio de problemas contemporáneos complejos, en áreas como la dignidad de la vida humana, la promoción de la justicia para todos, la calidad de vida personal y familiar, la protección de la naturaleza, la búsqueda de la paz y la estabilidad política, una distribución más justa de los recursos mundiales, un orden político y económico nuevo que sirva mejor a la comunidad humana a nivel nacional e internacional. La investigación de la universidad buscará descubrir el origen y las causas de los problemas graves de nuestro tiempo, con especial atención a sus dimensiones éticas y religiosas.” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 32).

La consideración de la persona en forma integral: mente, cuerpo y alma es lo que sostiene la dimensión pastoral de la misión institucional. Este abordaje holístico va más allá de la función utilitaria de adquirir las habilidades necesarias para hacer un determinado trabajo e invita a un nivel profundo de integración individual por medio de la reflexión y la oración (Juan Pablo II, 1990, ECE, 39). La labor pastoral y la construcción de la comunidad acompañan la realización humana. Asimismo, hay oportunidades de apropiarse de las enseñanzas católicas y explorar la Doctrina social de la Iglesia. La visión global sacramental de una universidad católica reafirma la dimensión fundacional de la dignidad humana e invita a la participación en los sacramentos, que son expresión de gracia y de la presencia de Dios. La responsabilidad social de la institución cobra vida a través de los aspectos pastorales de cuidado a quienes, dentro o fuera del campus, estén sufriendo física, mental o espiritualmente. Los bautizados tienen la oportunidad, por medio de la universidad, de cumplir con su participación en la vida de la Iglesia y todos los miembros de la comunidad universitaria, de cultivar su vocación (Juan Pablo II, 1990, ECE, 38-42). Una oración de san John Henry Newman capta este sentido de llamado y vocación:

“Dios me ha creado para que haga un servicio determinado para Él. Me ha encomendado una tarea que no ha encomendado a otro. Tengo mi misión. Puede que no la vea en esta vida, pero se me dirá en la próxima. Soy un eslabón de la cadena, un vínculo de unión entre personas” (John Henry Newman Catholic College, 2021).

Como institución de enseñanza superior, la universidad está “abierta a toda experiencia humana, dispuesta al diálogo con cualquier cultura y a aprender de ella” (Juan Pablo II,

1990, ECE, 43). Realmente, la universidad es “un espacio primordial y privilegiado para el diálogo fructífero entre la Palabra de Dios y la cultura” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 43). A través de la exploración y el encuentro, docentes y estudiantes llegan a conocer y comprender mejor las distintas culturas. Tal como en la relación dinámica entre la teología y las demás disciplinas académicas, la institución propicia un diálogo respetuoso e informado entre la fe y la cultura, en el cual la institución tiene algo que ofrecer y algo que aprender. Con este intercambio, los participantes incorporan “el significado de la persona humana, su libertad, dignidad, sentido de la responsabilidad y apertura hacia lo trascendente” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 45).

Para los rectores de las universidades católicas, es importante reconocer que pertenecen a la Iglesia. Como se ha visto, la Iglesia considera a estas instituciones como parte de su ministerio y colaboradoras en su labor de evangelización (Juan Pablo II, 1990, ECE, 49). La misión primaria de la Iglesia es conducir el ministerio de Jesús. La Iglesia busca predicar la Palabra de Dios a través de la evangelización,

“llevar la Buena Noticia a todos los estratos y, con su influencia, transformar a la humanidad desde adentro y renovarla... No es solo cuestión de predicar la Palabra en áreas demográficas más grandes o a mayor cantidad de gente, sino también de modificar y, de ser necesario, sensibilizar, mediante su poder, los criterios humanos para juzgar, determinar el valor, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes de inspiración y los modelos de vida que se contraponen con la Palabra de Dios y su plan de salvación” (Juan Pablo II, 1990, ECE, 48).

En el marco católico, la educación se considera parte del ministerio de evangelización de la Iglesia. Las universidades católicas sostienen, con su contribución educativa y de formación, una comprensión del ser humano particular, imbuida de dignidad divina, y propician la búsqueda de la realización humana. Los obispos de los Estados Unidos de Norte América apuntan al compromiso holístico de la institución con los ideales, principios y actitudes católicas para llevar adelante su investigación, enseñanza y todas sus demás actividades (Conferencia Nacional de Obispos Católicos, 2000, App. I.7.6.). La educación superior católica se propone unir

La educación superior católica se propone unir cuestiones de significado fundamentales para la persona humana con la habilidad para encargarse de los graves problemas que enfrenta la sociedad actual.

cuestiones de significado fundamentales para la persona humana con la habilidad para encargarse de los graves problemas que enfrenta la sociedad actual.

Formación

Además de un riguroso nivel académico, la dimensión formativa juega un rol significativo en la educación superior católica. Para hablar de esto, tomamos algo de lo dicho en el campo de la formación de la fe. Sherry Weddel, autora de *Formación de discípulos intencionales* (2012), identifica varios umbrales que van marcando el recorrido de una persona en la fe, tal vez hasta su llegada a la madurez espiritual. Hay similitudes entre el viaje de formación de la fe descrito por Weddel y la experiencia educativa.

El viaje de formación podría asimilarse a la expedición educativa de la Universidad. Weddel describe momentos claves en la experiencia de una persona, en los cuales se enfrenta al dilema fundamental de seguir adelante o detenerse. Denomina a estos umbrales cuestiones de confianza, curiosidad, apertura, búsqueda y discipulado intencional (Weddel, 2012). Cada umbral marca un paso en el viaje de fe. De manera similar, el estudiante enfrenta diversos dilemas a medida que se adentra en la experiencia de aprendizaje. Para Weddel, el ingrediente esencial para transitar estos umbrales es la gente, a quienes denomina “personas puente”. Estas personas juegan un rol clave en el proceso. Son quienes dan seguridad y fortaleza al viajero, y amplían su perspectiva o, en este caso, la de los estudiantes.

Para crecer académica o espiritualmente las personas deben abrirse al mundo que las rodea, al descubrimiento y a la nueva información que va más allá de sí mismas.

Para crecer académica o espiritualmente las personas deben abrirse al mundo que las rodea, al descubrimiento y a la nueva información que va más allá de sí mismas.

Una curiosidad y deseo genuinos alimentan el fuego del crecimiento intelectual, emocional y espiritual. Esta búsqueda se nutre de una comunidad de contención y se sostiene con la integración de la mente, el cuerpo y el espíritu. La dimensión de la intencionalidad, ya sea espiritual o académica, se vale de la búsqueda activa de un objetivo. En el caso de Weddel, el objetivo es ser un discípulo intencional, una relación viviente con Jesús como salvador. Desde una perspectiva académica, el objetivo de la educación es alcanzar la idoneidad en el campo de estudio del que se trate. Este tipo de desarrollo se compara con la teoría de Bloom sobre los aspectos cognitivo, afectivo y práctico (Molee et al., 2010).

El aprendizaje-servicio propone un objetivo tanto individual como colectivo, con compromiso intencional de la comunidad que lo necesita, en donde las metas de aprendizaje y servicio se alcanzan en un proceso de beneficio mutuo. En cualquiera de los dos casos, la relación y la presencia de la “persona umbral” sigue siendo vital para la experiencia de

aprendizaje y crecimiento. Docentes y autoridades con formación suficiente pueden actuar como “umbral” para el estudiante.

Otro nombre para la “persona umbral” podría ser “mentor”, según la descripción de Sharon Daloz Parks en su libro *Common Fire: Lives of Commitment in a Complex World* (1996). Al analizar las complicaciones de la ciudadanía en el siglo veintiuno, Parks alega que es necesario “poder ver implicancias mayores en nuestras acciones y reconocer de qué manera nuestro trabajo afecta y es afectado por las realidades independientes de los nuevos bienes comunes” (Parks, 1996). Ver más allá de nuestra limitada experiencia y propiciar un encuentro compasivo con el prójimo es lo que propone la noción de Park. La posibilidad de reconocer su influencia y de percibir las mayores implicancias es un valor educativo agregado que trae un mentor al entorno de aprendizaje. Explorar situaciones, contexto contemporáneo, y evaluar la experiencia son todas partes del proceso educativo. Reflexionar sobre el encuentro, su significado para el alumno, lecciones recogidas del otro, y los frutos teológicos son parte de la experiencia formativa. Todo el proceso ofrece al mentor gran potencial para desafiar, acompañar, e inspirar al estudiante y esa posibilidad se vuelve realidad con un vínculo fuerte.

Los mentores, según Parks, son:

“mujeres y hombres persuasivos que reconocen y dan apoyo al potencial emergente que se encuentra en el entorno educativo. Cuando ejercen su influencia en la formación para el compromiso es porque claramente representan ese compromiso. Son apasionados y tienen una visión de largo plazo que conduce al estudiante a una sistemática concientización de la labor de una profesión y su relación con la sociedad y los bienes comunes globales” (Parks, 1996, pp. 44-45).

Dentro de un determinado proyecto, el rol del mentor es dinámico, lo cual se analizará luego con respecto al aprendizaje-servicio. Parks continúa la idea de mentor en su libro *Big Questions Worthy Dreams* (2011) donde trata la educación superior como mentora en sí. La describe como una forma de exponer a las personas a ideas y experiencias que desafían sus expectativas y perspectivas del mundo, de modo que honren su potencial y vulnerabilidad. El estudiante participa de un entorno educativo que recrea una manera de construir significado crítica, autónoma y adulta (Parks, 2011). Esta fusión única de perspectiva bien definida, amplia y multicultural, combinada con prácticas de conexión crítica y pensamiento contemplativo, cubre las necesidades tanto de los bienes comunes en general como del lugar de trabajo en particular. Su visión del aprendizaje óptimo parece captar una experiencia educativa y de formación que es buena tanto para el estudiante como para la comunidad.

En la *Aplicación de la Ex Corde Ecclesiae para los Estados Unidos*, los obispos apelan a la universidad para que dé origen a una cultura que exprese y apoye un modo de vida católico (Conferencia Nacional de Obispos Católicos, 2000, App I.7.12). Aquí, los obispos buscan un abordaje holístico e intencional que integre al aprendizaje y la experiencia vivida para el bien común. Como las universidades católicas desean cumplir esta visión y participar activamente del ministerio de la Iglesia, el aprendizaje-servicio brinda un valioso marco particularmente apropiado para colaborar con los objetivos educativos y de formación de la institución, que es a la vez universidad y católica.

Aprendizaje-servicio como pedagogía

En la práctica tiene muchos nombres: aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en la comunidad, aprendizaje experiencial o educación con participación comunitaria. Estas denominaciones reflejan los intentos de cada docente o institución de capturar el enfoque particular que quiere imprimirle a su práctica. No es tarea fácil describir este complejo proceso que atraviesa activamente los campos disciplinares y muestra un alto nivel de rigurosidad académica para aplicar el conocimiento a situaciones de la vida real, dentro de un contexto comunitario. Esta extraordinaria experiencia de aprendizaje une conocimiento e idoneidad con compasión por las necesidades del prójimo y compromiso de cambio para su bienestar. La institucionalización del aprendizaje-servicio en el nivel superior fortalece el entorno educativo con esta herramienta pedagógica. Para muchos establecimientos, es mucho más que eso. Funciona como una filosofía de educación que llega a la universidad para ofrecer a estudiantes, docentes y autoridades beneficios únicos. La amplitud del aprendizaje basado en la comunidad forma una bella alianza con la misión educativa y de formación que caracteriza a las universidades católicas.

Beneficios del aprendizaje-servicio

Los beneficios que el aprendizaje-servicio aporta a los estudiantes se encuentran ampliamente documentados (Celio, et al., 2011; Eyler, et al., 2001; Jacoby, 2015; Kuh & O'Donnell, 2013; Lavery & Hackeet, 2008). Incluyen ventajas académicas tales como una mayor “incorporación y comprensión del contenido del curso, la capacidad de aplicar la teoría a la práctica, y una serie de efectos relacionados con el pensamiento crítico, la escritura, análisis de problemas y desarrollo cognitivo” (Jacoby, 2015, p. 12); de índole personal en las áreas de “desarrollo moral, crecimiento espiritual, empatía, eficacia, sentido de responsabilidad individual y social, y compromiso con el servicio fuera de la universidad” (Jacoby, 2015, p. 12; Tian & Noel, 2020); avances interpersonales en comunicación, liderazgo, y cola-

boración (Jacoby, 2015); y otras posuniversitarias, como una “comprensión más profunda de la complejidad de la problemática social,” mayor conexión con las comunidades, y menor pensamiento estereotipado, debido a la comprensión cultural y racial que propicia el aprendizaje-servicio (Jacoby, 2015, p.13).

El aprendizaje-servicio brinda la oportunidad de aprender y formarse en un marco ligado a las relaciones. Esta dimensión del programa tiene un atractivo particular para la generación actual. La interacción humana y la conexión con el prójimo en un mundo con diversidad y cambios vertiginosos son de suma importancia para los jóvenes adultos de hoy.

El aprendizaje-servicio brinda la oportunidad de aprender y formarse en un marco ligado a las relaciones. Esta dimensión del programa tiene un atractivo particular para la generación actual. La interacción humana y la conexión con el prójimo en un mundo con diversidad y cambios vertiginosos son de suma importancia para los jó-

venes adultos de hoy. La relevancia del aspecto interpersonal se describe en un estudio sobre jóvenes y religión como “autoridad relacional” (Instituto de Investigación Springtide, 2020). El estudio articulaba las prioridades asignadas a diversos aspectos interpersonales como escucha, transparencia, integridad, cuidado y experiencia. Los jóvenes adultos se comprometen más ante la presencia de ellos. El entorno del aprendizaje-servicio contribuye a alcanzar objetivos educacionales a la vez que brinda la oportunidad de ver estos aspectos relacionales en el trabajo y en tiempo real.

El aprendizaje basado en la comunidad crea oportunidades para ampliar las relaciones multidimensionales con otros estudiantes, miembros de la comunidad y mentores. En este ambiente dinámico de aprendizaje, muchas personas pueden cumplir el rol clave de ser mentores. Podríamos esperar que fueran los docentes quienes desempeñen este rol en primer término con los estudiantes participantes. También un miembro de la comunidad podría de antemano propiciar la integración del cuerpo docente con la comunidad. En alguna ocasión memorable, una eminencia de la comunidad genera una relación que transforma la vida de un estudiante. La fluida estructura del aprendizaje basado en la comunidad tiene el potencial para brindar a los estudiantes la oportunidad de apadrinar a otros estudiantes o incluso a miembros de la comunidad. El proyecto de aprendizaje-servicio, pleno de posibilidades, genera múltiples medios para que educación y formación se enriquezcan con la contribución de los mentores. En estos casos, el aprendizaje se vuelve una responsabilidad que comparten el entramado de relaciones y la búsqueda de objetivos educativos.

La participación en el aprendizaje-servicio también beneficia a la institución. Además de lo que implica la “mejora en las relaciones académico-comunitarias, más escenarios de aprendizaje experiencial para los estudiantes, y mayores oportunidades para investigación y docencia” (Jacoby, 2015, p. 13), las prácticas institucionales en este sentido reflejan en última instancia su misión (Jacoby, 2015; Tian & Noel, 2020). Sumarse voluntariamente al aprendizaje basado en la comunidad no solo contribuye a la misión de la universidad, sino que profundiza la comprensión y el trabajo de sus autoridades.

Utilidad del aprendizaje-servicio

A partir de los beneficios que brindan, no es sorpresa encontrar docentes que utilizan el aprendizaje-servicio y la educación con participación comunitaria en las universidades. La Encuesta Docente 2016-2017 del Instituto de Investigación de Educación Superior (por sus siglas en inglés HERI) reveló que el 22,1% de los docentes de carreras de cuatro años con dedicación exclusiva en instituciones católicas habían dictado un curso de aprendizaje-servicio en los últimos tres años, a diferencia del 19% en instituciones públicas y 17,9% en instituciones privadas laicas (Stolzenberg, et al., 2019). Respecto de su colaboración con la comunidad local en investigación y docencia, las cifras fueron aún más altas. En los últimos dos años, los docentes de carreras de cuatro años con dedicación exclusiva en instituciones católicas colaboraron en este sentido en un 45,1%, en comparación con un 53,7% de los de instituciones públicas y un 42,2% de quienes se desempeñan en instituciones privadas laicas (Stolzenberg, et al., 2019).

La participación de los docentes sigue siendo fundamental en las universidades católicas que desean desarrollar e implementar con éxito el aprendizaje basado en la comunidad.

La participación de los docentes sigue siendo fundamental en las universidades católicas que desean desarrollar e implementar con éxito el aprendizaje basado en la comunidad. La Clasificación

Carnegie, “el marco principal para establecer y describir la diversidad institucional en las IES de los Estados Unidos en las últimas cuatro décadas y media”, ofrece una categorización única y optativa enfocada específicamente a la participación comunitaria (Carnegie Classifications of Institutions of Higher Education, 2017, s. pág., online). La Clasificación de la Fundación Carnegie para la participación comunitaria “incluye recolección de datos y documentación sobre aspectos importantes de la institución, como misión, identidad, compromisos, y requiere un esfuerzo significativo de las instituciones que intervienen” (Public Purpose Institute, 2021, s. pág., online). Se trata de “documentación comprobada

de una práctica institucional en un proceso de autoevaluación y mejora de la calidad" (Public Purpose Institute, 2021, s. pág., online).

En caso de que una institución desee ser incluida en esta prestigiosa clasificación electiva, el proceso para solicitarlo requiere algunas respuestas de las autoridades, en relación al modo en que los docentes se incorporan a la labor de la participación comunitaria, en particular a la sostenibilidad de este esfuerzo (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Elective Community Engagement Classification, 2020). Más allá de las certificaciones, a un nivel práctico, los docentes son el elemento principal a través del cual se implementa el aprendizaje basado en la comunidad (Hartman, et al., 2018). En algunas de ellas, el cuerpo docente goza de un evidente prestigio superior dada su educación y rol dentro de la institución (Hartman, et al., 2018). En realidad,

el propósito de la participación comunitaria es la asociación del conocimiento y recursos de la universidad con los del sector público y privado para enriquecer la educación, investigación y actividad creativa; ampliar el currículo, enseñanza y aprendizaje; formar ciudadanos educados y participativos; fortalecer los valores democráticos y la responsabilidad cívica; encarar cuestiones sociales críticas; y contribuir al bien público (Public Purpose Institute, 2021, s. pág., online).

Por ello, son los docentes quienes llevan a cabo la mayor parte de este trabajo por medio de su enseñanza, investigación y servicio.

Aprendizaje-servicio en las instituciones católicas

A partir de los beneficios que brinda, hay una gran tendencia en la educación superior, católica o no, a utilizar el aprendizaje-servicio como herramienta pedagógica. Es más, para las universidades católicas, cumple en parte el ministerio al que estas instituciones son llamadas por la Iglesia. Como herramienta, genera una oportunidad dinámica para llevar a cabo los aspectos educativos y de formación establecidos por san Juan Pablo II en la *Ex Corde Ecclesiae*.

A través del aprendizaje basado en la comunidad, los estudiantes aplican teoría y práctica a situaciones reales y así, reafirman el valor intrínseco del conocimiento y la investigación (Juan Pablo II, 1990, ECE, 15). El proyecto se vuelve un medio para integrar y sintetizar de manera tangible (Juan Pablo II, 1990, ECE, 16) lo que han aprendido en clase con la vida fuera del aula. La dimensión humana del aprendizaje-servicio coloca a los estudiantes, como partícipes, en relación directa con profesionales y beneficiarios. Esta interacción da lugar a valiosas oportunidades intergeneracionales para experimentar de manera personal el diálogo creativo entre la fe y la razón (Juan Pablo II, 1990, ECE, 17).

Apropiarse y conservar principios morales y éticos (Juan Pablo II, 1990, ECE, 18) reafirma la idea de la Iglesia de que el conocimiento debe servir al ser humano. Los principios éticos brindan una guía esencial en la elaboración de proyectos complejos. La prioridad de la persona sobre las cosas es fundamental para establecer el entorno de aprendizaje. Las implicancias morales conducen a todo el proceso educativo hacia la plenitud de la persona (Juan Pablo II, 1990, ECE, 20). Una perspectiva teológica (Juan Pablo II, 1990, ECE, 19), singular contribución de la universidad religiosa, acarrea una importante dimensión al aprendizaje, no solo la búsqueda del conocimiento, sino a la búsqueda de significado perseguida tanto por estudiantes como beneficiarios. La experiencia puede llevar a una mejor comprensión del mundo de hoy.

El aprendizaje-servicio marca una particular encrucijada para la universidad católica. El cruce de educación y fe crea un entorno complejo y con varias capas, donde la universidad cumple su misión de servir a la Iglesia y a la sociedad, brindar protección pastoral, propiciar el diálogo cultural, y tomar parte en la misión evangelizadora de la Iglesia (Juan Pablo II, 1990, ECE, 30-49). La educación participativa integra a la universidad en la sociedad, como una extensión de su servicio a la Iglesia (Juan Pablo II, 1990, ECE, 32). El aprendizaje-servicio crea

El aprendizaje-servicio crea relaciones multifacéticas que hacen partícipe a la universidad en la resolución de problemáticas sociales graves, la identificación de sus origen, y la promoción de la necesidad de respuestas justas.

relaciones multifacéticas que hacen partícipe a la universidad en la resolución de problemáticas sociales graves, la identificación de su origen, y la promoción de la necesidad de respuestas justas (Juan Pablo II, 1990, ECE, 32).

A través de proyectos de aprendizaje basado en la comunidad, estudiantes y docentes ganan experiencia propia sobre cómo con el conocimiento y las habilidades se pueden encarar situaciones diversas. El aprendizaje experiencial profundiza la comprensión de un tema en particular, en tanto se incorporan las lecciones que da la experiencia vivida de la comunidad beneficiaria; esto ayuda al estudiante a integrar fe y vida en forma personal (Juan Pablo II, 1990, ECE, 38). Cuando la participación comunitaria nace de un profundo sentido de la dignidad, libertad y responsabilidad humanas, profesionales y participan-

Cuando la participación comunitaria nace de un profundo sentido de la dignidad, libertad y responsabilidad humanas, profesionales y participantes aprovechan el intercambio constructivo.

tes aprovechan el intercambio constructivo (Juan Pablo II, 1990, ECE, 45). Si nos mantenemos abiertos a todo tipo de experiencia humana y dispuestos a aprender de todas

las culturas (Juan Pablo II, 1990, ECE, 43), las relaciones que establece el aprendizaje basado en la comunidad son la puerta hacia un diálogo fructífero entre la cultura y la Palabra (Juan Pablo II, 1990, ECE, 43). La educación participativa expone la urgente necesidad de experiencia, al tiempo que le da expresión tangible al carisma de la institución. El aprendizaje-servicio puede brindarle a la universidad católica los medios para demostrar cómo el catolicismo está presente y operativo de manera vital dentro del trabajo de la institución (Juan Pablo II, 1990, ECE, 14).

Existe una dimensión de beneficio mutuo en el aprendizaje-servicio, por la cual estudiantes y docentes tienen algo que ofrecer a la comunidad local y algo que aprender de ella.

Existe una dimensión de beneficio mutuo en el aprendizaje-servicio, por la cual estudiantes y docentes tienen algo que ofrecer a la comunidad local y algo que aprender de ella. Así como Newman

aseguraba que la interacción entre la teología y cualquier otra disciplina académica en la universidad tenía un beneficio mutuo, la relación entre las universidades y las comunidades con las que se comprometen por medio del aprendizaje-servicio, también. El papa Francisco, durante el Congreso Mundial de Escuelas Católicas en 2015, alentó a los educadores a ir a los márgenes de la sociedad. Explicó que deben dirigirse a la periferia porque tienen algo para dar. Sin embargo, hay un intercambio mutuo privilegiado; aquellos que se encuentran en comunidades minoritarias y marginalizadas tienen mucho que ofrecerles desde su sufrimiento y sus encuentros con la injusticia. Su llamado a los educadores refleja la premisa del aprendizaje basado en la comunidad, donde las instituciones católicas escuchan y aprenden de la comunidad, sus experiencias y situaciones y, a su vez, responden con compasión y atención.

Autoridades institucionales

Hay una dinámica activa entre las instituciones católicas de educación superior y las prácticas pedagógicas y de investigación del aprendizaje-servicio. La integración de estas prácticas a la vida de la universidad requiere intencionalidad por parte de quienes las dirigen. Las máximas autoridades tienen la capacidad de generar políticas y establecer prácticas para afianzar esta valiosa pedagogía en la institución. Ellas pueden romper sistemáticamente las barreras internas y externas con las que se encuentran los docentes que deciden implementar el aprendizaje basado en la comunidad. Las autoridades pueden, con sus actos y comportamiento, incentivar y apoyar al cuerpo docente para hacerlo. Su participación personal en el proyecto es un mensaje poderoso para estudiantes y docen-

tes. A través de su compromiso personal e institucional, la autoridad se convierte en un testigo concreto de la identidad católica y de la misión de la institución.

Políticas y prácticas

Tal como ya se ha mencionado, el rector, las máximas autoridades y los administradores son los encargados de mostrar la visión que anima la misión de la institución, particularmente, su identidad católica y carisma específico. Las autoridades institucionales son quienes garantizan que las políticas y procedimientos aceptan, e incluso favorecen, el aprendizaje-servicio y la educación participativa. Cuando las políticas apoyan y priorizan estos modelos, las autoridades refuerzan el trabajo de la institución y hacen del esfuerzo una norma en el campus. Sin embargo, puede ocurrir lo contrario; las políticas y procedimientos pueden transformarse en barreras, intencionalmente o no, que desanimen a los docentes y eviten que usen esta pedagogía fundamental.

Una de las políticas clave que requiere atención es la de los requisitos ponderados para ascensos y titularización de cargos. En este sentido, la literatura ha analizado cómo las prioridades institucionales fueron cambiando a lo largo del tiempo, y muchas anteponen investigación y publicaciones a docencia y servicio (Blackburn & Lawrence, 1995; Boyer, 2016; MLA, 2006; Whicker et al., 1993). También hace hincapié en que, en la actualidad, esos requisitos reflejan lo que la institución tiene en cuenta para recompensar a los docentes (Diamond, 1999). Diamond pone énfasis en que “cuanto más coincidan la misión de la institución y las prioridades expresadas en el sistema de ascensos y titularización de cargos, más productivo será el cuerpo docente para colaborar con los objetivos que la institución haya marcado” (1999, p. 1).

Diamond pone énfasis en que “cuanto más coincidan la misión de la institución y las prioridades expresadas en el sistema de ascensos y titularización de cargos, más productivo será el cuerpo docente para colaborar con los objetivos que la institución haya marcado.”

La Clasificación de la Fundación Carnegie para la participación comunitaria reconoce la influencia e importancia de las políticas en este sentido. La solicitud general para esta clasificación adicional requiere información sobre políticas a nivel institucional

para incentivar, apoyar y recompensar a los docentes que incluyen la participación comunitaria en su metodología de enseñanza, aprendizaje e investigación, y también si forman parte de los tres criterios principales para ascensos y titularización de cargos: docencia,

investigación y servicio (*The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Elective Community Engagement Classification*, 2020).

Un estudio realizado a nivel nacional revela que existe una desconexión entre la participación del cuerpo docente en investigación y aprendizaje basados en la comunidad y su percepción de las prioridades de la institución. Una encuesta realizada entre 2010-2011 encontró que en tanto un 42.5% de los docentes de grado respondieron que participan en investigación o aprendizaje basado en la comunidad, solo el 29.2% del mismo cuerpo docente indicó como “máxima” o “alta” prioridad en sus instituciones brindar recursos a estos fines (Saltmarsh, et al., 2014). Las instituciones están reformando sus políticas para priorizar y recompensar la enseñanza, investigación y servicio basados en la comunidad. (Saltmarsh, et al., 2014; Saltmarsh, et al., 2015; Saltmarsh, et al., 2021). Hace falta mucho trabajo aún; la investigación en campos afines como integración a la misión sugiere que si no se le ofrece a los docentes un entorno de apoyo y enriquecimiento en las instituciones a las que pertenecen, su participación en temas como aprendizaje e investigación basados en la comunidad puede desvanecerse debido a las presiones del sistema de ascensos y titularización de cargos, así como por preocupaciones relativas a la carga laboral (Blanton Hibner, 2019). Estos datos se ven reflejados en otras publicaciones que afirman que, “muy a menudo aquello que se establece como prioridad de una universidad no tiene respaldo en el sistema de recomposición del cuerpo docente. Esta brecha puede crear problemas para la institución, sus administradores, y para los docentes dedicados que allí se desempeñan” (Diamond, 1999, p. 1). Actualmente, la labor docente está dirigida y centrada en gran

Sería ideal que las autoridades institucionales analizaran sus propias políticas para asegurarse de que estén apoyando la participación de los docentes en esta área, en lugar de poner barreras.

parte en las políticas y procedimientos que la reconocen. Sería ideal que las autoridades institucionales analizaran sus propias políticas para asegurarse de que estén apoyando la participación de los docentes en esta área, en lugar de poner barreras.

Barreras internas y externas para el cuerpo docente

En la medida que las autoridades de las universidades católicas buscan institucionalizar el aprendizaje servicio y la educación participativa, comprender quiénes son los integrantes de sus cuerpos docentes y qué percepción tienen de estas modalidades pedagógicas y de investigación puede influir en el abordaje del liderazgo. Un perfil del docente podría

arrojar luz respecto de las barreras internas que les dificultan o impiden involucrarse en el aprendizaje basado en la comunidad. Para algunos docentes, puede ser la falta de comprensión de lo que implica el aprendizaje-servicio y de qué manera podrían incorporar esta herramienta pedagógica. Otro desafío sería sentirse cómodos al utilizar este modelo, tanto con la materia como con el acceso a los recursos disponibles para ayudarlos. Asimismo, podrían tener conceptos erróneos sobre qué campos académicos pueden, o deben, participar del aprendizaje basado en la comunidad, y creer que su disciplina no es adecuada o ideal para tales prácticas. Por ejemplo, mientras quienes están en estudios religiosos pueden no estar seguros de cómo encararlo, una compilación explora los modelos de aprendizaje-servicio en esa asignatura. (Devine, et al., 2002).

Más allá de esto, las instituciones católicas deberían tener en cuenta lo que sus docentes saben sobre su identidad y tradición carismática, además de si desean tomar parte en ellas (Hayes, 2005; Haughey, 2000; Holtschneider & Morey, 2000; Morey & Holtschneider, 2003). Asimismo, la Doctrina social de la Iglesia y las tradiciones intelectuales pueden aportar a la experiencia de aprendizaje. Como se analizó previamente, la identidad católica y la carismática específica de las universidades da sustento y base lógica irrefutable de por qué las instituciones católicas deben adherir al aprendizaje basado en la comunidad. Estas identidades son reforzadas con la abundancia y riqueza de la enorme tradición católica, particularmente la tradición católica intelectual y la Doctrina social de la Iglesia. El desinterés, falta de conocimiento o incomodidad de los docentes con estas identidades y tradiciones pueden convertirse en barreras internas para que se integren al aprendizaje basado en la comunidad de una institución católica.

Los rectores de las universidades católicas notaron en una encuesta realizada en 2002 que el cuerpo docente resultaba ser, en algunos casos, un obstáculo para las autoridades en el momento de presentar la identidad católica. De hecho, algunos docentes se mostraron “desconocedores de las tradiciones, hostiles o simplemente no interesados en la misión católica y la identidad de las instituciones en las que se desempeñan” (Morey & Holtschneider, 2003, p. 18). Un estudio realizado en 2005 reveló que un 41% de los religiosos consagrados y un 26% de los rectores laicos consideraron “las frases ‘identidad católica’ y ‘tradición intelectual católica’ como conceptos difusos que carecen de vitalidad suficiente en los campus” (Morey & Holtschneider, 2005, p. 16). Dado que las instituciones católicas buscan unir a sus docentes al aprendizaje-servicio a través de un prisma católico, es menester que las autoridades comprendan cuán cómodos se encuentran ellos con estos conceptos antes de tomar el trabajo.

Incentivo y apoyo de las autoridades al cuerpo docente

El rector de la universidad y demás autoridades aportan, dado su rol, una amplia perspectiva al trabajo del campus. Ese lugar de privilegio les permite reconocer oportunidades y unir los talentos que surgen de docentes y estudiantes con las necesidades de la comunidad (Parks, 1996). Una habilidad esencial de las autoridades del campus es reconocer y convocar talentos (Starks & Day, 2018). Junto con su experiencia en la comunidad local y un agudo sentido de lo que el campus puede ofrecer, sirven de puente al incentivar a docentes y líderes estudiantiles a ser parte de la causa dentro de la comunidad y utilizar sus talentos en pos de un bien mayor.

Existen múltiples maneras en que las autoridades pueden brindar apoyo para el aprendizaje-servicio. Los medios estructurales de soporte incluyen oportunidades de desarrollo profesional, horarios flexibles, o asistencia administrativa para la educación participativa. Si bien algunos de estos métodos pueden conllevar un costo financiero, otros son tan o más efectivos y requieren un gasto mínimo. Por ejemplo, el reconocimiento activo del buen trabajo de los docentes, por medio de historias compartidas o casos destacados de participación en los comunicados del campus tiene gran difusión. Hay oportunidad cada vez que el rector se dirige a la comunidad universitaria. Tejer redes y apreciar la participación de los docentes con un almuerzo de tanto en tanto podría crear conciencia y celebrar sus esfuerzos. Esto no significa que no haga falta apoyo material, pero es el reconocimiento de que el material puede no ser esencial. Varios estudios sugieren que “el apoyo percibido” es incluso más importante que “el apoyo recibido” (Wethington, 1986). La actitud y predisposición de las autoridades de la institución sigue siendo importante para incentivar y acompañar al cuerpo docente.

Según un conocido adagio, “los hechos dicen más que las palabras”. Si bien las más altas autoridades pueden introducir valiosos cambios en las políticas y procedimientos, a menudo sus propias acciones definen la manera en que el resto de la institución, incluidos el personal jerárquico y los docentes, encarán el aprendizaje-servicio.

Según un conocido adagio, “los hechos dicen más que las palabras”. Si bien las más altas autoridades pueden introducir valiosos cambios en las políticas y procedimientos, a menudo sus propias acciones definen la manera en que el resto de la institución, incluidos el personal jerárquico y los docentes, encarán el aprendizaje-servicio. La ora-

ción de Newman que se mencionó antes me viene a la mente, como líderes instituciona-

les han sido llamados a hacer “algún servicio determinado... (Ellos son) un eslabón en la cadena, un vínculo de unión entre personas” (John Henry Newman Catholic College, 2021).

En su carácter de autoridades institucionales, la participación en el aprendizaje basado en la comunidad envía un mensaje poderoso. Su relación con docentes y líderes estudiantiles brinda los medios para cultivar mentoría y liderazgo entre prospectos docentes y estudiantes prometedores. Los obispos de los Estados Unidos, en su aplicación de *Ex Corde Ecclesiae for the United States*, convocan a los administradores y maestros a convertirse en modelos a seguir, como verdaderos testigos vivientes de la fe católica (Conferencia Nacional de Obispos Católicos, 2000, l. 7. 8.).

En todo esto, el tema que sigue resurgiendo para las autoridades institucionales es la necesidad de intencionalidad. La enseñanza, el aprendizaje y la investigación basados en la comunidad que tiene su sustento en la identidad católica y carisma específico de la institución no se dan por casualidad. Solo ocurren cuando las autoridades se ocupan de asuntos como políticas y prácticas, barreras internas y externas, y su propio estilo de liderazgo con la seria intención de que así sea. En la siguiente sección, se revisan sugerencias prácticas para las autoridades que conducen a las comunidades de sus campus a utilizar con mayor intención las estrategias pedagógicas del aprendizaje basado en la comunidad y la identidad católica.

Abrir caminos

En esta parte, proponemos tres caminos que lleven a mejorar la capacidad de una institución para incorporar el aprendizaje-servicio. Cada uno de ellos tiene múltiples accesos y puede transitarse de diferente modo según el contexto institucional dado. Los tres caminos son: concientización y reafirmación, formación y profundización, y asociaciones comunitarias.

Concientización y reafirmación

Un modo en que las instituciones pueden manifestar la prioridad de su identidad católica y carismática es a partir del mismo proceso de selección de personal. Muchas universidades católicas han implementado prácticas tales como contratar para la misión; entre ellas se incluyen preguntas en el trámite de solicitud, relacionadas con el conocimiento, actitud y reflexión sobre la misión de la institución que tenga el futuro empleado. Hay incluso búsquedas dirigidas de empleados católicos, egresados o estudiantes de univer-

sidades católicas. Estos esfuerzos tienen como objetivo asegurarse de que sus futuros empleados conocen la identidad católica y carismática de la institución (Buckley, 1998; Conklin, 2006; Cunningham, 2005; Dwyer & Zech, 1996; Heft & Pestello, 1999; Heft, 2003, 2012; Hughes, 2014; McCartney, 2014; O'Beirne, 2014; Seaworth, 2014; Sullins, 2004). Una vez contratados, algunos docentes pueden tener una idea equivocada sobre este tema o no estar seguros de querer comprometerse con el aprendizaje-servicio ni con la identidad católica y carismática de la institución. Los esfuerzos realizados para la orientación y formación a largo plazo tienen como objetivo enfrentar estos desafíos.

Debe ponerse mucha atención en la bienvenida a los nuevos integrantes del personal docente y no docente a fin de brindarles la información necesaria sobre identidad católica, carisma y misión de la institución. En algunos casos, es el Gestor de la misión, un puesto relativamente nuevo, quien se ocupa especialmente de compartir la misión católica del campus. Existen maneras programáticas y de relación para que todo el personal haga propia la misión. Los seminarios de misión orientan a los nuevos y a la vez comprometen a los más veteranos en el proceso. La semana de concientización de la misión o el día anual de la misión son oportunidades para compartir la historia con todo el campus. Los programas colectivos de formación, como el "Instituto para Gestores de Educación Católica" se basan en la amplia experiencia de la Asociación de Universidades y Colegios Universitarios Católicos" (Association of Catholic Colleges and Universities, 2016). Otros lo abordan de un modo más vincular y de responsabilidad compartida. Aportan al personal mayor apreciación de la identidad católica, su carisma, misión y tradición intelectual, con la organización de grupos de lectura y debate, talleres de verano que brindan oportunidades de estudio intensivo, o guía personalizada con un experto o compañero de charla dentro del campus (Association of Catholic Colleges and Universities, 2016).

Si bien gran parte de la orientación apunta específicamente a la identidad católica, carisma y misión de la institución, también hace falta mayor exploración respecto del aprendizaje-servicio y de la educación basada en la comunidad. Los docentes pueden continuar aprendiendo a partir de lo que saben sobre las bases de la institución a medida que aprenden maneras de incorporar situaciones comunitarias a la enseñanza. Así como los seminarios de misión, los talleres de aprendizaje-servicio se valen de docentes experimentados que comparten con los demás cómo lograron hacerlo parte de sus programas de estudio. Las oportunidades de desarrollar módulos de investigación basada en la comunidad pueden funcionar como punto de partida.

A medida que incursionan en la institución, los docentes se fijan en las políticas y procedimientos como guía para establecer sus prioridades laborales. Las más salientes son las de ascensos y titularización de cargos. Como se ha mencionado, las autoridades pueden

reforzar la institucionalización del aprendizaje-servicio y la educación participativa en sus universidades con atención a las políticas y procedimientos, especialmente los relacionados con titularización de cargos y ascensos. En última instancia, el cuerpo docente los seguirá y, de esa manera, deberán reflejar la concientización y prioridad del aprendizaje-servicio y la educación participativa.

Así como las autoridades analizan políticas y prácticas, deberían también prestarle atención a los incentivos que ofrece la institución para concientizar y reafirmar su compromiso con el aprendizaje y la investigación con base en la comunidad. Esto podría incluir *buyouts* y oferta de cursos, práctica en la cual se otorgan fondos, sean externos o internos, para “comprar” el tiempo y paga de un docente con otro docente que dé sus clases, de manera que, al liberarlo de sus cursos pueda dedicar ese tiempo a otros quehaceres, principalmente a la investigación. Cada institución tiene sus propias políticas a este respecto. En su búsqueda de promoción del aprendizaje basado en la comunidad, deberían revisar qué porcentaje de sus becas está destinado a estos proyectos.

Otro aspecto a considerar serían las políticas e incentivos en relación a las licencias otorgadas para que los docentes participen de cursos y experiencias en aprendizaje-servicio.

Otro aspecto a considerar serían las políticas e incentivos en relación a las licencias otorgadas para que los docentes participen de cursos y experiencias en aprendizaje-servicio.

Mientras se preparan para enseñar y poner en práctica estas modalidades, podrían beneficiarse al acercarse a quienes ya las han incorporado. La institución debería considerar la inversión de tiempo y recursos financieros en actividades de este tipo.

Asimismo, podrían incursionar en otros tipos de incentivos, sean o no financieros, que promuevan el uso del aprendizaje-servicio como modelo pedagógico. Los talleres para desarrollar proyectos o rediseñar un programa le requieren al personal docente tiempo para formar equipos comunitarios y adaptar las estrategias pedagógicas. Podrían aparecer más consideraciones presupuestarias en la medida que cada institución identifique sus recursos para apoyar a los docentes. La reafirmación y concientización de las prácticas basadas en la comunidad y la identidad católica de cada una estarán finalmente reflejadas en el presupuesto de la institución, lo cual es, en sí mismo, una reflexión teológica (Talone, 2004).

Otros ejemplos de reafirmación de las prácticas de aprendizaje-servicio podrían incluir la participación en programas conjuntos de formación regional o iniciativas basadas en el carisma como el Instituto de Liderazgo Lasallista, o el Programa de Colegas Ignaciano.

También se podría concientizar sobre el aprendizaje basado en la comunidad si se dedica tiempo a su análisis durante las reuniones del Directorio de Administradores (Association of Catholic Colleges and Universities, 2016).

Formación y profundización

Si bien la concientización y reafirmación del rol que tiene el aprendizaje-servicio es un primer paso positivo, una vez que el personal docente, el no docente y los administradores incorporen esta pedagogía y sus beneficios, las autoridades deberán dar el siguiente paso hacia su profundización, así como de las identidades católica y carismática específicas de la institución. Como ya se ha mencionado, estas son la base de su trabajo en aprendizaje-servicio, de manera que la formación en todos estos aspectos amplía la comprensión y el compromiso de los docentes para su integración a la enseñanza, investigación y servicio.

Lo que se sugiere como siguiente paso es evaluar qué oportunidades de capacitación y desarrollo existen en la institución y generar nuevas ofertas, según haga falta, para continuar apoyando al cuerpo docente.

Lo que se sugiere como siguiente paso es evaluar qué oportunidades de capacitación y desarrollo existen en la institución y generar nuevas ofertas, según haga falta, para continuar apoyando al cuerpo docente. La solicitud de la

Fundación Carnegie para la Clasificación de Participación Comunitaria requiere que las instituciones brinden información sobre ofertas de desarrollo profesional específicamente relacionadas con la participación comunitaria (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Elective Community Engagement Classification, 2020). En el caso de las instituciones católicas, este desarrollo debe extenderse más allá del aprendizaje basado en la comunidad, e incluir, si corresponde, sus identidades católica y carismática. Según Heft (2012), es responsabilidad de las instituciones católicas asistir a sus docentes para que combinen sus agendas de investigación y la misión institucional. Sin embargo, la literatura en el campo de la capacitación y desarrollo docente conjugado con la misión e identidad de las instituciones católicas está prácticamente ausente (Blanton Hibner, 2019).

Estudios recientes han demostrado, sin embargo, que la capacitación y desarrollo del cuerpo docente centrado en la identidad católica tiene grandes beneficios para ellos (Blanton Hibner, 2019). Una de estas oportunidades patrocinada por la Asociación de Universidades y Colegios Universitarios Católicos, Collegium, ofrece a los docentes una participación intelectual significativa en términos de la identidad católica, tradición intelectual

católica y Doctrina social de la Iglesia. Este enfoque les permite explorar un ethos católico de manera académica, para que se sientan cómodos, y les muestra la profundidad y amplitud del pensamiento católico (Blanton Hibner, 2019). Para aquellos que tenían dudas sobre participar en conversaciones basadas en la fe, el abordaje intelectual del Collegium ha demostrado ser particularmente efectivo (Blanton Hibner, 2019). Comenzar de un modo intelectual logró que los docentes se sintieran cómodos al participar en cuestiones espirituales (Blanton Hibner, 2019).

Para las instituciones católicas, brindar oportunidades de capacitación y desarrollo que conecten de manera explícita el aprendizaje basado en la comunidad con su misión y carisma podría ayudar a que los docentes los comprendan y les den apoyo, como partes integrales de esa institución. La oficina de investigación institucional podría darles participación e incluso convocar a quienes trabajan en disciplinas diversas. Asimismo, estas acti-

Para las instituciones católicas, brindar oportunidades de capacitación y desarrollo que conecten de manera explícita el aprendizaje basado en la comunidad con su misión y carisma podría ayudar a que los docentes los comprendan y les den apoyo, como partes integrales de esa institución.

vidades muestran el potencial para construir y profundizar la comprensión y la confianza que tienen los docentes en el valor de la experiencia de la fe y en las tradiciones intelectuales, de manera que les permite utilizar esta metodología, vinculada con la misión de la institución.

Socios comunitarios

En tanto los miembros de la institución avanzan hacia la concientización y comprensión del aprendizaje-servicio y sus identidades católica y carismática, esta puede anticipar su creciente intención de generar socios comunitarios. Las autoridades deben esforzarse para encontrar con quién asociarse y qué cuestiones van a encarar. Se recomienda que aseguren la participación local, colaboren con su red extendida de relaciones, y que se ocupen de problemas urgentes y emergencias que vayan encontrando durante el proceso.

Las relaciones locales entre la universidad y la comunidad suelen denominarse “académico-comunitarias”. La manera en que la institución se integra en las comunidades vecinas revela algo sobre su identidad católica (Association of Catholic Colleges and Universities, 2016). En muchos lugares del país, las universidades son parte integral de la comunidad local. El campus universitario puede ayudar a definir la calidad de vida en una

La manera en que la institución se integra en las comunidades vecinas revela algo sobre su identidad católica.

región (Association of Catholic Colleges and Universities, 2016). Socios comunitarios dispuestos y capaces de colaborar con la universidad pue-

den surgir de diversos lugares. Algunas comunidades cuentan con proyectos físicos para evaluar estructuras edilicias o considerar el diseño de esa localidad para ubicar parques o plazas de juegos. En otros casos, las necesidades pueden tratarse de la identificación de viviendas accesibles dentro de la región o administrar provisiones para los centros de distribución de alimentos del área. A veces es un docente, o hasta un líder estudiantil con experiencia en organización, quien conduce hacia una cooperación significativa. Son socios posibles las escuelas y los hospitales. La universidad católica, la diócesis, la parroquia local o las instituciones de caridad católicas ofrecen múltiples oportunidades para el aprendizaje basado en la comunidad.

Además de los socios comunitarios, las instituciones pueden encontrar colaboradores naturales dentro de las redes extendidas de las que forman parte. Cerca de casa, pueden incluirse otras universidades del área. Asociarse con estas instituciones es una oportunidad para ocuparse de las necesidades de la comunidad local. Con la intención de encarar problemas sociales complejos, la universidad católica buscará colaboración interdisciplinaria, también de otras instituciones. En algunos casos la necesidad es tal que se requerirá buscar socios como el gobierno o instituciones privadas (Juan Pablo II, 1990, ECE, 35). Los proyectos de aprendizaje-servicio colaborativos pueden potenciar los esfuerzos de una sola institución y hacerlos más efectivos. Las iniciativas que intentan resolver cuestiones como la provisión de agua o el medio ambiente encontraron mayor tracción en la comunidad local cuando son múltiples instituciones las que participan.

Otra red natural de las universidades católicas puede estar dentro del ámbito de su carisma. Como se ha mencionado, en los Estados Unidos la mayoría de las universidades católicas fueron fundadas y aún cuentan con el sostén de una orden religiosa. El trabajo conjunto de las instituciones que comparten su carisma les da la oportunidad de ahondar en forma colectiva en ese carisma y abordar cuestiones consideradas centrales para la orden religiosa fundadora. Por ejemplo, las universidades con carisma misericordista podrían dedicarse a las Preocupaciones Críticas de las Hermanas de la Misericordia (Sisters of Mercy, 2021); las universidades jesuitas podrían asimismo analizar las Preferencias Apostólicas publicadas por la Compañía de Jesús (Jesuits Global, 2019). Otras opciones podrían incluir la creación de oportunidades interinstitucionales para la docencia, investigación y servicio basados en la comunidad a través de programas conjuntos de investigación o experiencias inmersivas.

Una tercera opción para encontrar socios comunitarios surge específicamente de los problemas urgentes y las emergencias. Varias universidades católicas han aceptado el desafío propuesto por el papa Francisco en la encíclica *Laudato si'*, nuestra casa común, (2015) para desarrollar estrategias dentro del campus y la comunidad que conduzcan a impulsar la edificación verde, generar oportunidades de reciclado, o auspiciar iniciativas de energía sostenible. Varias universidades se han inclinado hacia la protección de los inmigrantes y refugiados. El proyecto *Jesuit Worldwide Learning (Aprendizaje Jesuita Internacional): Educación Superior en la Periferia* ofrece un ejemplo único de muchas universidades jesuitas, en los Estados Unidos y en el resto del mundo, que brinda “educación terciaria a aquellos que no podrían tener acceso de otro modo a la educación superior” (Jesuit Worldwide Learning, 2021).

El propósito de la universidad en estos temas globales complejos ofrece una gran oportunidad para el encuentro. En una encíclica reciente, el papa Francisco hace este llamado, al decir:

“Por otra parte, cuando abrimos el corazón a quienes son diferentes, les permitimos seguir siendo ellos mismos, al tiempo que les damos la posibilidad de desarrollarse de otras maneras... Para ello necesitamos comunicarnos, descubrir los dones de cada uno, valorar lo que nos une y ver las diferencias como oportunidades de crecimiento con respeto mutuo. Se necesita paciencia y respeto en ese diálogo, para que los individuos, familias y comunidades puedan transmitir los valores de su propia cultura y recibir lo bueno que viene de la experiencia de los demás” (Francisco, 2020, FT, 134).

En vista de las múltiples maneras de encontrar socios comunitarios y la variedad de proyectos en aprendizaje-servicio, una universidad católica creó el Centro de Educación Experiencial, que unió a docentes y autoridades de todo el campus en conversaciones periódicas para revisar proyectos, establecer prioridades institucionales e identificar socios comunitarios. Un centro empoderado como este, con facultades e influencia para hacer este trabajo, puede desarrollar políticas y procedimientos, a la vez que genera recursos de apoyo para el cuerpo docente.

La universidad católica ha sido llamada a servir a la Iglesia y a la sociedad. Como universidad, se une a otras instituciones privadas y públicas para servir al interés público. También debe ser buena vecina. La promoción de la justicia social, la expresión de la diversidad cultural y la búsqueda de la solidaridad marcan el trabajo de la institución dentro y fuera del campus (Juan Pablo II, 1990, ECE, 34, 37).

Conclusión y llamado a la acción

En su conclusión a la *Ex Corde Ecclesiae*, san Juan Pablo II habla de una perspectiva más amplia y un profundo sentido de misión. Escribe de esta manera a los educadores,

“Amados hermanos y hermanas, mi aliento y confianza están con ustedes en su ardua tarea diaria que se vuelve más importante, más urgente y necesaria en apoyo a la Evangelización para el futuro de la cultura y de todas las culturas. La Iglesia y el mundo necesitan de su testimonio y de su contribución capacitada, libre y responsable.” (Juan Pablo II, 1990, ECE, Conclusión).

En realidad, la necesidad de que las autoridades sirvan al doble propósito de la educación y la evangelización es ahora, tal vez, más imperiosa que nunca. La misión de la educación superior católica se une a la del aprendizaje-servicio. En tanto las autoridades intentan incorporar el aprendizaje-servicio a la labor institucional, la realidad es que este trabajo será más fructífero cuando se una a la identidad católica y carismática de la institución.

Quienes llevan a cabo el trabajo del aprendizaje basado en la comunidad, principalmente docentes, necesitan del apoyo de las autoridades institucionales para que la integración sea una realidad. Esto incluye consideraciones tales como políticas, incentivos y ejemplo por parte de las mismas autoridades.

Quienes llevan a cabo el trabajo del aprendizaje basado en la comunidad, principalmente docentes, necesitan del apoyo de las autoridades institucionales para que la integración sea una realidad. Esto incluye consideraciones tales como políticas, incentivos y ejemplo por parte de las mismas autoridades.

Con este conocimiento, las autoridades institucionales son llamadas a considerar cómo avanzar y qué acciones concretas deberán tomar en su universidad. El llamado es un desafío, pero la necesidad es grande. Aunque sean pequeños, algunos pasos pueden conducir a una gran transformación. En las palabras de santa Juana Francisca de Chantal, “No podemos ofrecer siempre grandes cosas a Dios, pero a cada instante podemos ofrecerle pequeñas cosas con gran amor” (Wright & Power, 1988).

Referencias

Association of Catholic Colleges and Universities, 2021. Catholic Higher Education FAQs. Recuperado de <https://www.accunet.org/Catholic-Higher-Ed-FAQs>

Association of Catholic Colleges and Universities. (2014). *A Mission Officer Handbook: Advancing Catholic Identity and University Mission, Volume One*. Washington, DC; CreateSpace Independent Publishing Platform.

Association of Catholic Colleges and Universities. (2016). *Strengthening Catholic Identity*. Washington, DC; ACCU.

Attridge, H.W. (1994). Reflections on the mission of Catholic University. In T.M. Hesburg (Ed.), *The challenge and promise of a Catholic university* (pp. 13-25). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Blanton Hibner, A. (2019). Participants' meaning making of Collegium's summer colloquy: A phenomenological study. (Publication No. 13885575) [Doctoral dissertation, Saint Louis University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Bowes, J. (1998). Service-learning as a new form of Catholic action. *Review of Business*, 20(1), 26-29.

Brigham, E. (2018). *See, judge, act: Catholic social teaching and service learning*. Anselm Academic.

Buckley, M.J. (1993, May 29). The Catholic university and its inherent promise. *America* 168, 19, 14-16.

Buckley, M.J. (1998). *The Catholic university as promise and project: Reflections in a Jesuit idiom*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

Burrows, J.M. (1999, November). Negotiating organizational identity: faculty members' academic and religious interpretations of a church-related society. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Antonio, TX.

Burtchaell, J.T. (1998). *The dying of the light: The disengagement of colleges and universities from the Christian churches*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company.

Byron, W.J. (2000) Catholic identity vs. secularization: Whose choice? In M.R. Tripole (Ed.), *Jesuit Education 21: Conference proceedings on the future of Jesuit education* (342-250). Philadelphia, PA: Saint Joseph's University Press.

Carnegie Classifications of Institutions of Higher Education (2017). News & Announcements. Recuperado de <https://carnegieclassifications.iu.edu/>

Caruso, M.P. (2000). The mission and culture of Jesuit higher education: A comparison of strategies with the Walt Disney Company. Dissertation. Proquest Digital Dissertations. (AAT 9989817)

Celio, C.I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181.

Center for Applied Research in the Apostolate (2015). Frequently Requested Church Statistics. Recuperado de <http://cara.georgetown.edu/CARAServices/requestedchurchstats.html>

Cernera, A.J. (Ed.). (2005). Lay leaders in Catholic higher education: An emerging paradigm for the twenty-first century. Fairfield, CT: Sacred Heart University Press.

Conklin, R. (2006, Winter). How Catholic the faculty? *Notre Dame Magazine*.

Cunningham, L.S. (2005). Spirituality and lay leaders in academe. In A. Cernera (Ed.) Lay leaders in Catholic higher education: An emerging paradigm for the twenty-first century (pp. 79-89). Fairfield, CT: Sacred Heart University Press.

Curia GeneralizadellaCompagina di Gesu (2021). Universal apostolic preferences. Recuperado de <https://www.jesuits.global/uap/introduction/>

Curran, C. (1997). The Catholic identity of Catholic institutions. *Theological Studies* 58, 90-109.

Daley, B.E. (1993). Christ and the Catholic university. *America* 169(5), 6-14.

Daloz Parks, L. A., Keen, C. H., Keen, J. P., and Daloz Parks Daloz, S. (1996). *Common Fire lives of commitment in a complex world*. Boston, MA: Beacon Press.

Daloz Parks, S. (2011). *Big Questions Worthy Dreams Mentoring Emerging Adults in Their Search for Meaning, Purpose, and Faith*. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

DeGioia, J.J. (2005). Response to Morey and Holtschneider. In A. Cernera (Ed.) Lay leaders in Catholic higher education: An emerging paradigm for the twenty-first century (pp. 28-32). Fairfield, CT: Sacred Heart University Press.

Diamond, R.M. (1999). *Aligning faculty reward with institutional mission: Statements, policies, and guidelines*. Boston, MA: Anker Publishing Company.

Dodge, D. M. (1991). Beyond the mission statement: What makes a college Catholic? Dissertation. Proquest Digital Dissertations. (AAT 9136376)

Dosen, A.J. (2012). Maintaining ecclesial identity in Christian higher education: Some thoughts from the Catholic experience. *Christian Higher Education*, 11(1), 28-43.

Dwyer, J.A., & Zech, C.E. (1996). ACCU survey of Catholic colleges and universities: Report on faculty development and curriculum. *Current Issues in Catholic Higher Education* 16(2), 3-32.

Estanek, S. M., James, M. J., & Norton, D. A. (2006). Assessing Catholic identity: A study of mission statements of Catholic colleges and universities. *Journal of Catholic Education*, 10(2), 199-217.

Eyler, J., Giles, D.E., Stenson, C.M., & Gray, C.J. (2001). At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions, and communities, 1993-2000: Third Edition. Higher Education. Paper 139.

FT, Francis (2020). *Fratelli Tutti on Fraternity and Social Friendship*. Washington, DC.: USCCB.

Gallin, A. (1992). *American Catholic higher education: Essential documents, 1967-1990*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Gallin, A. (1992). *American Catholic higher education: Essential documents, 1967-1990*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Gallin, A. (2000). *Negotiating identity: Catholic higher education since 1960*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Gallin, A. (2000). *Negotiating identity: Catholic higher education since 1960*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Gambescia, S.F. & Paolucci, R. (2011). Nature and extent of Catholic identity communicated through official websites of U.S. Catholic college and universities. *Journal of Catholic Education*, 15(1), 3-27.

Gleason, P. (1994) What made Catholic identity a problem? In T.M. Hesburg (Ed.), *The challenge and promise of a Catholic university*, 91-102, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Gleinster Roberts, K. (2008). Service, ethnography, and the "leap of faith": A Spiritan Catholic perspective on service learning. *Journal of Catholic Education*, 12(1), 96-116. <https://doi.org/10.15365/joce.1201062013>

Hartman, E., Kiely, R. C., Boettcher, C., & Friedrichs, J. (2018). *Community-Based Global Learning: The Theory and Practice of Ethical Engagement at Home and Abroad: Vol. First edition*. Stylus Publishing.

Haughey, J.C. (1996) Catholic higher education: A strategy for its identity. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 16(2), 25-32.

Haughey, J.C. (2000). Catholic higher education: A strategy for its identity. In J. Wilcox & I. King (Eds.), *Enhancing religious identity: Best practices from Catholic campuses* (pp. 158-165). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Hayes, A.B. (2005). Catholic intellectual excellence: Science and technology. *Current Issues in Catholic Higher Education* 12(1), 51-56.

Heft, J.M., & Pestello, F. (1999). Hiring practices in Catholic colleges and universities. *Current Issues in Catholic Higher Education* 20(1), 89-97.

Heft, J.M. (2003). Identity and mission in Catholic higher education. In T.C. Hunt, E.A. Joseph, R.J. Nuzzi and J.O. Geiger (Eds.), *Handbook of research on Catholic higher education*, 35-57, Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Heft, J.M. (2012) Institutionalizing Catholic identity. *Journal of Catholic Higher Education* 31(2), 181-192.

Hellwig, M.K. (2002). Emerging patterns among Roman Catholic colleges and universities. In P.J. Dovre (Ed.) *The future of religious colleges* (pp. 103-115). Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company.

Hellwig, M.K. (2004). What makes our colleges Catholic? In Association of Governing Boards and Universities and Colleges, Association of Catholic Colleges and Universities & Association of Jesuit Colleges and Universities (Eds.), *Mission and identity: A handbook for trustees of Catholic colleges and universities* (pp. 45-52). Washington, D.C.: Association of Governing Boards of Universities and Colleges.

Hendershott, A. (2011). Catholic in name only. *Academic Questions* 24, 376-383.

Holtzschneider, D.H., & Morey, M.M. (2000). Relationship revisited: Catholic institutions and their founding congregations. Occasional paper No. 47 (pp. 24). Washington, D.C.: Association of Governing Boards and Universities.

Hughes, K. (2014). Engaging departmental faculty early in mission-centered hiring. In Association of Catholic Colleges and Universities (Ed.), *A mission officer handbook: Advancing Catholic identity and university mission (Vol 1)* (pp. 129-132). Washington, DC: Association of Catholic Colleges and Universities.

Ingram, R.T. (2003). The challenges of mission and identity. In Association of Governing Boards, Association of Catholic Colleges and Universities, and Association of Jesuit Colleges and Universities (Eds.), *Mission and identity: A handbook for trustees of Catholic colleges and Universities* (pp. 15-22). Washington, DC: Association of Governing Boards, Association of Catholic Colleges and Universities, and Association of Jesuit Colleges and Universities.

Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Campus Compact.

Jesuit Worldwide Learning (2021). Who we are? Recuperado de <https://www.jwl.org/en/what-we-do/who-we-are>

John Paul, II (1990). *Ex corde ecclesiae* [Apostolic constitution of the Supreme Pontiff John Paul II on Catholic universities]. Recuperado de

https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

Kuh, G. & O'Donnel, K. 2013. *Ensuring Quality and Taking High-Impact Practices to Scale*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

LaFave, A.; Lewis, D.; & Smith, S., "Non-Tenure-Track Faculty and Community Engagement: How the 2020 Carnegie Community Engagement Classification Application Can Encourage Campuses to Support Non-Tenure-Track Faculty and Their Community Engagement" (2016). New England Resource Center for Higher Education Publications. 50. https://scholarworks.umb.edu/nerche_pubs/50

Landy, T.M. (1990, March 17). Lay leadership in Catholic higher education: Where will it come from? *America*, 264-268.

Landy, T.M. (2001). Introduction: Yeast and three measures of flour. In T.M. Landy (Ed.) *As Leaven in the world: Catholic perspectives on faith, vocation, and the intellectual life* (pp. xi-xxiii). Franklin, WI: Sheed & Ward.

Lavelle, M.J. (2000). What is meant by "Catholic" university? In J. Wilcox & I. King (Eds.), *Enhancing religious identity: Best practices from Catholic campuses* (pp. 12-17). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Lavery, S. D., & Hackett, C. (2008). Christian service learning in Catholic schools. *Journal of Religious Education*, 56(3).

Leahy, W. P. (1991). *Adapting to America: Catholics, Jesuits, and higher education in the twentieth century*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

Mackin, K.E. (2005). Cultivating Catholic identity on campus. In A. Cernera (Ed.) *Lay leaders in Catholic higher education: An emerging paradigm for the twenty-first century* (pp. 129-136), Fairfield, CT: Sacred Heart University Press.

McBrien, R.P. (1994) What is a Catholic university? In T.M. Hesburg (Ed.), *The challenge and promise of a Catholic university* (pp. 153-163). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

McCallum, D.C. (2014). Salt and leaven: Mission integration using organizational development principles. *Conversations on Jesuit Higher Education*, 46(7), 13-14.

McCartney, L.M. (2014). The role of the mission officer during the faculty interview process. In Association of Catholic Colleges and Universities (Ed.), *A mission officer handbook: Advancing Catholic identity and university mission* (Vol 1) (pp. 133-136). Washington, DC: Association of Catholic Colleges and Universities.

McMahon, C. (2014). It takes a village: Creating and sustaining a mission-oriented culture at a college or university. In Association of Catholic Colleges and Universities (Ed.), *A mission officer handbook: Advancing Catholic identity and university mission* (Vol 1) (pp. 19-22). Washington, DC: Association of Catholic Colleges and Universities.

Miller, A. (2011). Infusing the Catholic identity throughout the campus community. *Journal of Catholic Higher Education*, 30 (1), 3-20.

Modern Language Association (MLA) (2006). Report of the MLA Task Force on Evaluating Scholarship for Tenure and Promotion. MLA Task Force on Evaluating Scholarship for Tenure and Promotion. Recuperado de https://apps.mla.org/pdf/task_force_tenure_promo.pdf

Molee, L. M., Henry, M. E., Sessa, V. I. & McKinney-Prupis, E. R. (2010). Assessing learning in service-learning courses through critical reflection. *Journal of Experiential Education* 33(3), 239-257.

Morey, M. M., & Piderit, SJ, J. J. (2006). *Catholic higher education: A culture in crisis*. New York: Oxford University Press.

Morey, M.M & Holtschneider, D.H. (2005). Leadership in the age of the laity: Emerging patterns in Catholic higher education. In A. Cernera (Ed.) *Lay leaders in Catholic higher education: An emerging paradigm for the twenty-first century* (pp. 3-27). Fairfield, CT: Sacred Heart University Press.

Morey, M.M. & Holtschneider, D.H. (2003). Leadership in the age of the laity: Emerging patterns in Catholic higher education. *Current Issues in Catholic Higher Education* 23(2) 83-103.

National Conference of Catholic Bishops (NCCB) (2000). The application for Ex Corde Ecclesiae for the United States. Recuperado de <http://www.usccb.org/beliefs-andteachings/how-we-teach/catholic-education/higher-education/the-application-for-excorde-ecclesiae-for-the-united-states.cfm>

Newman, J. H. (2021). Recuperado de <https://www.newmanreader.org/works/meditations/meditations9.html>.

O'Beirne, M. (2014). Asking the right questions when hiring for mission. In Association of Catholic Colleges and Universities (Ed.), *A mission officer handbook: Advancing Catholic identity and university mission* (Vol 1) (pp. 125-128). Washington, DC: Association of Catholic Colleges and Universities.

Parente, W. (1985). Are Catholic colleges still Catholic? *Current Issues in Catholic Higher Education* 6(1), 29-34.

Parks, S. (1986). *The Critical Years. The Young Adult Search for a Faith to Live By*. San Francisco: Harper & Row.

Provost, J.H. (2000). The sides of Catholic identity. In J. Wilcox & I. King (Eds.), *Enhancing religious identity: best practices from Catholic campuses*, 18-25, Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Public Purpose Institute (2021). *Community Engagement Classification (U.S.)*. Recuperado de <https://public-purpose.org/initiatives/carnegie-elective-classifications/community-engagement-classification-u-s/>

Rittof, P.R. (2001). Presidential type, lay or religious, and the distinctive Catholic identity of small Catholic colleges and universities in the United States: Does it make a difference? Dissertation. Proquest Digital Dissertations. (AAT 3108532).

Rizzi, M. (2019). Defining Catholic Higher Education in Positive Terms. *Journal of Catholic Education*, 22 (2). <https://doi.org/10.15365/joce.2202012019>

Saltmarsh, J., Giles, D.E. Jr., O'Meara, K., Sandmann, L., Ward, E., & Buglione, S.M. (2021). Community engagement and institutional culture in higher education: An investigation of faculty reward policies at engaged campuses.

Saltmarsh, J., Warren, M., Krueger-Henney, P., Rivera, L., Fleming, R., Friedman, D., & Uriarte, M. (2015). Creating an Academic Culture that Supports Community-Engaged Scholarship. New England Resource Center for Higher Education Publications. 47. https://scholarworks.umb.edu/herche_pubs/47

Saltmarsh, J., Wooding, J., & McLellan, K. (2014). The Challenges of Rewarding New Forms of Scholarship: Creating Academic Cultures that Support Community-Engaged Scholarship, A report on a Bringing Theory to Practice seminar held May 15, 2014. New England Resource Center for Higher Education Publications. 49.

Sanders, S. (2010). Charisms, congregational sponsors, and Catholic higher education. *Journal of Catholic Higher Education* 29 (1), 3-18.

Seaworth, T. (2014). Successful hiring for mission and identity: One university's method. In *Association of Catholic Colleges and Universities (Ed.), A mission officer handbook: Advancing Catholic identity and university mission (Vol 1)* (pp.137-140). Washington, DC: Association of Catholic Colleges and Universities.

Simon, J.K., Way, M.M., Polutnik, L. and Albright, J. (2019), "Linking college mission statements to cost containment strategies", *International Journal of Educational Management*, Vol. 33 No. 4, pp. 792-804.

<https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2018-0124>

Sisters of Mercy of the Americas (2021). Mercy for justice. Recuperado de

<https://www.sistersofmercy.org/mercy-for-justice/>

Smith, S.F. & Davies, R.S. (2016). Institutionalizing mission engagement and leadership formation at a Dominican university. *Journal of Catholic Higher Education*, 35(1), 47-64.

Springtide Research Institute (2020). The state of religion & young people 2020: Relational authority.

Stolzenberg, E. B., Eagan, M. K., Zimmerman, H. B., Berdan Lozano, J., Cesar-Davis, N. M., Aragon, M. C., & Rios-Aguilar, C. (2019). Undergraduate teaching faculty: The HERI Faculty Survey 2016–2017. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.

Sullins, D. (2004). The difference Catholic makes: Catholic faculty and Catholic identity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 43(1), 83-101.

Talone, P. (2004). Budgeting as theological reflection: True stewardship of resources requires realism, generosity of spirit, and commitment to the common good. *Health Progress*, January-February, 2004.

Recuperado de <https://www.chausa.org/docs/default-source/health-progress/budgeting-as-theological-reflection.pdf?sfvrsn=2>

The Carnegie Foundation (2020). The Carnegie Foundation for the advancement of teaching elective community engagement classification: First-time classification documentation framework. Recuperado de

<https://drive.google.com/file/d/10XHLLI79Z2bEFvQgezPNSwGC6AbTUpCvZ/view>

Tian, Q., & Noel, T. (2020). Service-Learning in Catholic Higher Education and Alternative Approaches Facing the COVID-19 Pandemic. *Journal of Catholic Education*, 23 (1). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2302142020>

Wagner, J. (2017). The Distinctive Mission of Catholic Colleges & Universities and Faculty Reward Policies for Community Engagement: Aspirational or Operational?

Weddell, S. A. (2012). *Forming Intentional Disciples. The Path to Knowing and Following Jesus*. Huntington, IA: Our Sunday Visitor.

Wethington, E., & Kessler, R. C. (1986). Perceived Support, Received Support, and Adjustment to Stressful Life Events. *Journal of Health and Social Behavior*, 27(1), 78–89. <https://doi.org/10.2307/2136504>

Wilcox, J. & King, I. (Eds.) (2000). *Enhancing religious identity: best practices from Catholic campuses*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Wright, W.M. & Power, J.F. (1988). *Francis de Sales, Jane de Chantal: Letters of Spiritual Direction*. Mahwah, NJ: PaulistPress.



Chantal Jouannet Valderrama

Es Psicóloga de la Universidad de la Frontera y Magíster en Política Educativa de la Universidad Alberto Hurtado de Chile, experta en educación superior, curriculum y en la temática de docencia universitaria. Fue Coordinadora del Curriculum de Formación Humanista Cristiana de la Universidad Católica de Temuco entre el 2004 y 2007. Entre el año 2007-2009 fue profesional Puentes UC, vinculando recursos académicos con municipios de la Región Metropolitana. Entre los años 2009 y 2012 coordinó el Programa Aprendizaje Servicio UC, liderando la incorporación del aprendizaje servicio durante más de diez años, centrándose en el diseño

de modelos de institucionalización y en la evaluación de los efectos de la metodología. Además, ha participado activamente en la Red Nacional de Aprendizaje Servicio.

Durante el periodo 2012 - 2019 fue subdirectora del Centro de Desarrollo Docente UC. Desde el 2020 es directora del centro de Desarrollo Docente y ha liderado la implementación de clases online de pregrado y magister, la formación de la planta académica y la gestión de servicios de apoyo para una docencia de calidad con foco en el logro de aprendizaje del estudiantado.

Líder Nacional por más de 15 años en la Metodología Aprendizaje Servicio, ha implementado talleres, dictando conferencias y asesorado a instituciones educativas de Chile, Latinoamérica y Europa. Se ha centrado en el diseño de modelos de institucionalización y en la evaluación de los efectos de la metodología en estudiantes y docentes. Ha presentado en seminarios nacionales e internacionales de la metodología y ha publicado en algunas revistas de educación. Hoy lidera la Red Nacional de Centros de Apoyo a la Docencia, participa activamente en la Red Nacional de Aprendizaje Servicio y es Miembro de la Red Nacional de Aprendizaje Servicio y de "The Academy of Community Engagement Scholarship".



Pedro Pablo Rosso

Se tituló en 1966 de Médico-Cirujano en la Pontificia Universidad Católica de Chile y, entre 1966 y 1969, se especializó en Pediatría. Completó sus estudios de especialidad en 1972 en la Cornell University, Nueva York. Ese año ingresó a la Columbia University, donde ocupó diversos cargos, incluyendo el de vicedirector del Institute of Human Nutrition. Regresó a la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1984, desempeñándose —sucesivamente— como director del Centro de Investigaciones Médicas (1991-1992), decano de la Facultad de Medicina (1992-2000) y rector (2000-2010). Posteriormente, ha sido presidente de la Organización de

Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (2009-2015) y consejero del Consejo Nacional de Educación de Chile (2013-2016). Desde el año 2012 es director ejecutivo del Grupo de Estudios Avanzados

Universitas. Tiene numerosas publicaciones en temas de su especialidad, incluyendo el libro Nutrition and Metabolism in Pregnancy: mother and fetus (Oxford University Press) (1990). Ha recibido numerosos premios y reconocimientos por sus aportes científicos, entre los que se destacan el "E.V. McCollum International Lectureship in Nutrition", del American Institute of Nutrition (1991), "Agnes Higgins Award", March of Dimes Foundation (1992), Premio "Abraham Stekel", Sociedad Chilena de Nutrición (2006) y Doctor Scientiae et Honoris Causa, Pontificia Universidad Católica de Chile (2017). Como promotor del cuidado del medio ambiente ha publicado una Guía de Campo "Aves de las costas y mares de Chile" (2019) y presidió la Fundación Dunas de Cachagua (2014-2020).

8. EL ROL DE LIDERAZGO DEL RECTOR EN LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO. EL CASO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Chantal Jouannet Valderrama

Directora Centro de Desarrollo Docente Pontificia Universidad Católica de Chile

Pedro Pablo Rosso

Rector emérito Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

En el año 2000, la Pontificia Universidad Católica de Chile comenzó un proceso de transformaciones de su proyecto educativo con el fin de superar el paradigma de la formación profesional tradicional, ofreciendo programas que entregaran, entre otras competencias, una propuesta de valores que incentivaran el compromiso social, iluminados por la Ex Corde Ecclesiae y el valor de la formación con sentido.

En este contexto, se crearon los primeros cursos con la metodología aprendizaje servicio (en adelante A+S), la cual fue considerada un elemento clave para lograr las metas valóricas de la nueva propuesta educativa. La idea de ofrecer cursos de ese tipo surgió de un grupo de académicos, y fue acogida por la Dirección General Estudiantil que se hizo cargo de las experiencias piloto. Debido a sus buenos resultados y a un foco más curricular, la coordinación de los cursos de A+S se vincularon con el Centro de Desarrollo Docente (CDDoc) y desde Rectoría se promovieron diversas acciones cuyo fin era la institucionalización de A+S en todas las carreras de la universidad.

Este capítulo se centrará, a través de una entrevista al rector emérito Pedro Pablo Rosso, en relevar algunos elementos clave para la institucionalización de A+S, focalizándose en la importancia que tiene el rol y liderazgo del rectorado de la institución para instaurar estos cambios. En concreto, se abordarán las principales fortalezas y desafíos de la Pontificia Universidad Católica de Chile para la institucionalización de esta metodología, incluyendo la estructura orgánica universitaria; la relación entre el ethos católico de la UC y la adhesión de la comunidad a la metodología A+S, y la importancia de la coherencia de la misión de la institución con los intereses de su comunidad para generar cambios institucionales.

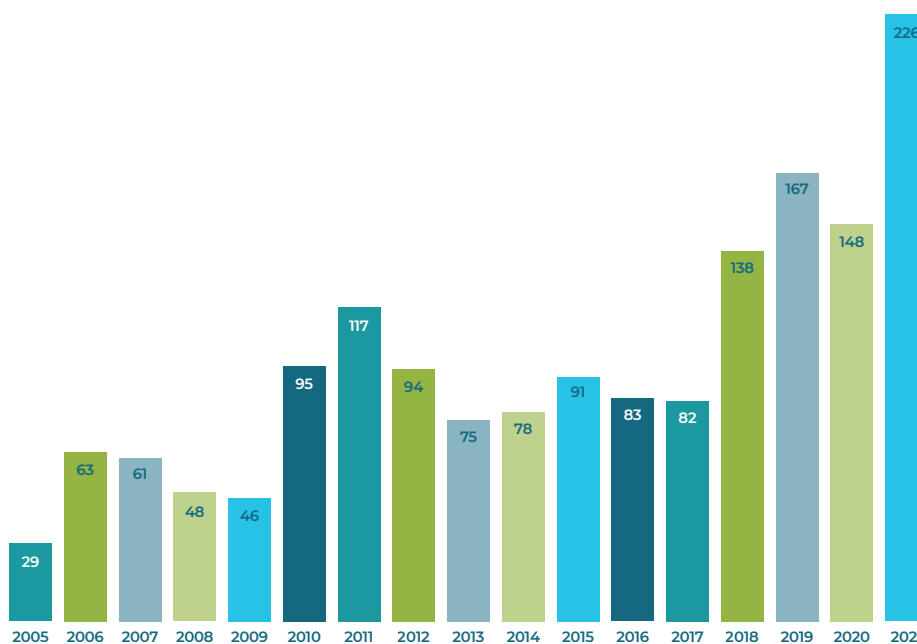
Antecedentes

La Pontificia Universidad Católica de Chile formalizó la creación del Proyecto Aprendizaje Servicio (A+S) a finales del año 2004, después de que un grupo de docentes evaluara, durante tres años, la posibilidad de incorporar el servicio a la comunidad dentro de los cursos (Zulueta y Reutter, 2006) y un grupo de estudiantes presentara una solicitud parecida. La primera planificación estratégica del programa A+S UC hace referencia a que su creación se relacionó también con *el llamado que hace la Iglesia a poner el foco de atención en las personas, planteando que —en la medida que nuestra universidad se hace cargo de este llamado— los estudiantes y docentes pasan a ser los protagonistas de un proceso de transformación de la cultura, que debe partir desde los distintos procesos de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión. En otras palabras, deben estar en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje* (Programa Aprendizaje Servicio, 2005).

Durante esos años, la universidad era liderada por Pedro Pablo Rosso, quien fue rector entre los años 2000 y 2010. Lideró el Plan de Desarrollo de la UC 2000-2005 y 2005-2010, ambos enmarcados en la Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae, y dentro de la visión de ese plan se encontraba formar valóricamente a estudiantes y propiciar la formación para que sean emprendedores, íntegros y solidarios, además de fomentar la calidad del aprendizaje mediante el apoyo a docentes en sus metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Durante su rectorado, se creó el Programa A+S UC, inicialmente en la Dirección de Asuntos Estudiantiles y luego en el Centro de Desarrollo Docente, perteneciente a la Vicerrectoría Académica, acciones muy coherentes con el proyecto educativo, que esperaba incluir en los programas de estudio contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje que favorecieran la formación de personas solidarias, animadas por valores cristianos y los deseos de servir a la sociedad.

El programa, desde sus inicios, tuvo un director y profesionales contratados con un plan estratégico y metas por cumplir. El año 2005 en la UC se implementaron veintinueve cursos con esa metodología, y alcanzó a 1500 estudiantes aproximadamente. Durante los siguientes años, hubo un aumento sostenido de cursos que, en la actualidad, superan las doscientas asignaturas con dicha metodología y más de 6000 estudiantes, anualmente, aprenden a través de un servicio a la comunidad, relacionado al desarrollo de los objetivos de aprendizaje de su asignatura.

FIGURA 1: Número de asignaturas que incorporan la Metodología A+S en la UC (Elaboración Programa A+S UC).



Durante los primeros años se comenzó asesorando cursos, para luego construir un modelo de implementación de la metodología en asignaturas, que velara por mantener la más alta calidad académica y de servicio, potenciando la formación en valores (Jouannet, Salas, y Contreras, 2013).

Este modelo tiene un foco curricular y propone un soporte en capacitación y asesoría al docente, acompañamiento en la selección, y contacto con socios comunitarios. Presenta también la incorporación de la reflexión estructurada como herramienta pedagógica central en la metodología A+S UC y la aplicación de un instrumento de evaluación para socios comunitarios y estudiantes.

Este modelo tiene un foco curricular y propone un soporte en capacitación y asesoría al docente, acompañamiento en la selección, y contacto con socios comunitarios. Presenta también la incorporación de la reflexión estructurada como herramienta pedagógica central en la metodología A+S UC y la aplicación de un instrumento de evaluación para socios comunitarios y estudiantes.

Para lograr una mayor sostenibilidad del programa se elaboró, con los equipos docentes, un modelo de institucionalización de A+S en el currículum (Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries, 2015), permitiendo que —a la fecha— ocho unidades académicas hayan

incluido la metodología en asignaturas de su currículo y otras siete estén en un proceso de análisis para su incorporación, desarrollando competencias como compromiso social, capacitando a sus profesores y teniendo un encargado académico en la unidad para el desarrollo de la metodología y trabajo con comunidades.

Además, se ha constituido un equipo de profesionales dedicados exclusivamente al programa, que realiza capacitaciones y asesorías pedagógicas a docentes y ayudantes para la incorporación de la metodología en sus cursos, rediseñando el contenido, agregando actividades de servicio, diseñando nuevas evaluaciones y actividades de reflexión.

Junto con lo anterior, el equipo ha diseñado diversas herramientas y materiales, como la Guía para la institucionalización de aprendizaje servicio (Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J., & Ponce, C., 2018), que ha permitido la profundización de la metodología en una carrera, la Guía para el diseño e implementación de un curso con aprendizaje servicio (Burgos, A., Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J. & Ponce, C., 2019) o la Guía para el aprendizaje servicio interdisciplinario (Caire, M., Carrillo, P., Sepúlveda, J. & Silva, S., 2021). Además de visibilizar la metodología y compartir los contenidos elaborados, en la que todos los materiales están disponibles para ser compartidos.

Asimismo, durante estos años se ha fomentado la evaluación de los efectos de la metodología y la generación de conocimientos, con publicaciones en revistas y presentaciones en congresos dentro del país y fuera de este, valorando el tener evidencia de los efectos de la metodología.

Han existido también iniciativas de apoyo a docentes que realizan A+S, en algunos casos, con reconocimiento de carga académica y de su formación en la metodología.

En estos años también se trabajó fuertemente en la creación y participación de redes internas en la universidad, y externas como Red Universidad Construye País, Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, Red Tallories, Red ODUCAL, Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE), entre otras. Además, se han realizado capacitaciones de incorporación de la metodología, y pasantías para miembros de instituciones nacionales e internacionales. Se han potenciado estos espacios de trabajo y cooperación, en el marco de coherencia con los objetivos del programa, ya que en la medida en que se compartan los conocimientos y las experiencias, los principales beneficiados serán los estudiantes que se forman en nuestras instituciones y las comunidades con las cuales la universidad se vincula.

Lo último ha sido el trabajo con el Proyecto Uniservitate que, producto de la madurez y sostenibilidad del Programa Aprendizaje Servicio, espera generar cambios en Institucio-

nes Católicas de Educación Superior (ICES) a través de la institucionalización del aprendizaje servicio, como herramienta para lograr una formación integral de los egresados y responder a los desafíos de nuestro tiempo.

El conocimiento de la metodología, su compromiso, acción y reflexión, han sido fundamentales para legitimar la misma como un pilar importante en la formación de los estudiantes y un estilo real y de calidad de trabajar con las comunidades.

Muchas de estas importantes acciones e hitos no fueron automáticos, y hay una serie de factores que influyeron en la forma en que este tipo de política fue asumida. En el caso de la UC, muchas de las acciones de sus inicios se lograron gracias al involucra-

miento y participación protagónica de las autoridades, especialmente entre los años 2000 y 2010 del rector Rosso. El conocimiento de la metodología, su compromiso, acción y reflexión, han sido fundamentales para legitimar la misma como un pilar importante en la formación de los estudiantes y un estilo real y de calidad de trabajar con las comunidades. No solo se comprometió con el programa y estar atento a su quehacer, sino en la mayoría de sus discursos, incorporaba el valor de la metodología y sus efectos en estudiantes y comunidades.

Cada ejemplo de esto es lo que refieren Zulueta y Reutter (2006), al destacarlo de la siguiente manera: *“Un quinto aprendizaje es la importancia del apoyo de las autoridades para lograr un impacto y una legitimación al interior de la comunidad universitaria. En el caso de la UC, el Rector Pedro Pablo Rosso ha sido el principal impulsor del desarrollo de esta metodología, acogiendo las propuestas de profesores, asignando metas a la Dirección General Estudiantil para que lo explorara, y presupuesto para la creación del centro, e involucrándose en distintas iniciativas y actividades del programa A+S UC”.*

Entrevista

E: Rector, la historia del Aprendizaje Servicio en esta universidad nace cuando un grupo de profesores de distintas facultades se interesa por implementar esta iniciativa luego de haberla conocido en el extranjero. ¿Qué fue lo que a usted le llamó la atención de aprendizaje y servicio cuando este grupo de profesores presentó la idea?

—Lo recuerdo muy bien. Junto con presentarme la idea de organizar cursos de aprendizaje servicio, me dieron bibliografía sobre el tema para que comprendiera bien qué era

Decía Furco: “Vienen a la universidad para aprender una profesión que les permitirá tener una buena renta y con ella sustentar un proyecto personal. ¿Cómo podemos abrirles una ventana hacia la solidaridad y la preocupación por la suerte de otros?” Ese objetivo calzaba con la inquietud que yo tenía de leer la Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae.

fesión que les permitirá tener una buena renta y con ella sustentar un proyecto personal. ¿Cómo podemos abrirles una ventana hacia la solidaridad y la preocupación por la suerte de otros?” Ese objetivo calzaba con la inquietud que yo tenía de leer la Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae. En ella, Juan Pablo II exhortaba a las universidades católicas a una educación “que prepare personas capaces de un juicio racional y crítico, y conscientes de la dignidad trascendental de la persona humana; la formación profesional que comprenda los valores éticos y la dimensión de servicio a las personas y a la sociedad” (Ex Corde Ecclesiae, n.49). Su preocupación por una formación universitaria con una propuesta de valores solidarios fue manifestada también en los discursos del Santo Padre a las comunidades universitarias durante sus numerosos viajes pastorales. Particularmente inspiradoras para mí, fueron las palabras pronunciadas en el encuentro con el mundo de la cultura reunido en la Universidad de Turín. En esa oportunidad manifestó: “La sociedad pide a la universidad no sólo especialistas, conocedores de sus campos específicos de conocimiento, cultura, ciencia y tecnología, sino sobre todo constructores de humanidad, servidores de la comunidad de hermanos, promotores de la justicia porque están orientados a la verdad”

Por lo tanto, al asumir la rectoría, mis deseos eran crear un proyecto educativo con una propuesta de valores que alentara a nuestros estudiantes a adquirir un compromiso personal con el bien común.

E: Claro. Y, además de esto que usted comenta —porque está esta formación de nuestros egresados que usted cree tan necesaria, que salgan de la sala de clases, que salgan también de esta cápsula, de este individualismo, el valor también de toda nuestra Iglesia

y qué no era A+S, que incluía algunos trabajos de Andrew Furco. En una de esas publicaciones declaraba que su motivación central para crear la oferta de cursos de aprendizaje servicio fue el desafío de liberar a los jóvenes de la trampa individualista de la cultura contemporánea. Decía Furco: “Vienen a la universidad para aprender una pro-

(Juan Pablo II, Turín 1988, n.4).

Por lo tanto, al asumir la rectoría, mis deseos eran crear un proyecto educativo con una propuesta de valores que alentara a nuestros estudiantes a adquirir un compromiso personal con el bien común.



católica— ¿había algo en el país, en esos tiempos, que estuviera pasando que requeriría profesionales más comprometidos socialmente? Estamos hablando del 2004, más o menos, ¿no es cierto? Yo no me acuerdo.

—Durante el año 2004 se ponía en marcha el nuevo Plan de Formación General, que fomentaba la flexibilidad curricular y los estudios interdisciplinarios. Reitero que la inspiración de ese Plan fueron las palabras y el espíritu de la Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae. A este respecto, me permito citar otro contenido de Ex Corde Ecclesiae: “El espíritu cristiano de servicio a los demás en la promoción de la justicia social reviste particular importancia para cada Universidad Católica y debe ser compartido por los profesores y fomentado entre los estudiantes” (Ex Corde Ecclesiae, n.34). No puede haber nada más explícito en favor de la creación de una oferta de cursos de aprendizaje servicio... En esos años, y no he cambiado de opinión, yo tenía la sensación de que nuestro país estaba dominado por la cultura de la meritocracia individualista, donde “cada uno se rasca con sus uñas”. Con mucha frecuencia escuchaba la frase: “Los pobres son pobres porque son flojos”. Además, me causaba preocupación lo que conversaba con los estudiantes que ingresaban a la universidad y con sus familias, prácticamente a todos les hacía la misma pregunta: ¿Por qué quisiste estudiar en la Universidad Católica? ¿Tú eres católico, qué motivación tienes?” Y en la gran mayoría de los casos la motivación era la misma: porque es una universidad de mucho prestigio. Ergo: es el trampolín ideal para mi carrera profesional brillante, ¿qué te parece?

E: Claro, qué interesante lo que dice, Rector, porque es otra visión, ¿no es cierto? Es como realmente hacerse cargo, porque –como usted dice– la Ex Corde Ecclesiae es muy desafiante en esos sentidos; la invitación que hace lo es. Y en ese sentido, ¿por qué usted decidió que fuera un programa de Aprendizaje Servicio, que primero nace en la DAE y después se vino al Centro de Desarrollo Docente? ¿Qué lo hizo a usted tomar esa decisión?

—Mira, porque, conociendo la cultura de nuestra universidad, lo peor que le puede pasar a una iniciativa es que tenga un solo campeón, que es la persona que mantiene los platillos chinos girando, mientras ella o él están. Si esta persona se va, se caerán todos los platillos. En cambio, si institucionalizas una iniciativa, su mantención se hace parte de las políticas de la Dirección Superior y le aseguras presupuesto y continuidad. Me parecía que el concepto de aprendizaje servicio era tan valioso y consonante con el proyecto educativo que estábamos poniendo en marcha, que debíamos asegurar su vitalidad y permanencia. Y, por último, porque era tan fácil hacerlo. Solo necesitábamos la voluntad de crearlo, la buena disposición de algunos profesores y aplicar una cierta metodología. Como te decía, su institucionalización, es decir su transfor-

Su institucionalización, es decir su transformación en Programa, fue una manera de protegerlo, de no perderlo y —al mismo tiempo— darle legitimidad académica, lo que implicaba que lo íbamos a evaluar para ver si cumplía con sus objetivos teóricos; que podíamos perfeccionarlo, validarlo mediante contrastaciones empíricas o desecharlo si se demostraba ilusorio.

E: Yo creo que todo lo que acaba de decir es algo fundamental y usted tomó grandes decisiones. Primero crea un programa, lo ubica en la Dirección de Asuntos Estudiantiles, y en el año 2006, lo lleva al Centro de Desarrollo Docente, a la Vicerrectoría Académica, vinculando un poco más un impulso pedagógico, más curricular. ¿Por qué considera necesario darle este impulso?

—Al constatar, por los testimonios que recibía, que el proyecto de Aprendizaje Servicio estaba cosechando los frutos esperados, consideré que era el momento, como decía antes, de “institucionalizarlo”, dándole la categoría de Programa. Analizando el tema con el Comité Directivo (mi equipo de trabajo), concluimos que el naciente Centro de Desarrollo Docente era el alero ideal por la capacidad técnica, voluntad de cambios y fidelidad a los principios de

El tiempo nos ha dado la razón. Nos interesaba, como algo central, que allí se capacitara y acompañara adecuadamente a los profesores que deseaban participar en el programa.

la UC de las personas que trabajaban allí. El tiempo nos ha dado la razón. Nos interesaba, como algo central, que allí se capacitara y acompañara adecuadamente a los profesores que deseaban participar en el programa.

E: Usted releva la importancia de acompañar a los profesores y aquí se creó un modelo de acompañamiento a docentes, no se les deja solos, ¿“ya, hagan ustedes como crean”?

—Claro. Mira, eso fue algo que aprendí durante mi larga estadía en los Estados Unidos. En las universidades de ese país, una de las responsabilidades de un jefe es preocuparse por el desarrollo personal y profesional de los integrantes de sus repartos, llámense facul-

tades, departamentos o institutos. Cuando regresé a Chile, me llamó la atención la escasa importancia que le daban a ese aspecto. Era una situación “darwiniana” de supervivencia académica. Como decano de la Facultad de Medicina, y luego como rector, hice todo lo posible por cambiar esa cultura. Creo que algo avanzamos.

E: Rector, volviendo a algo que dijo al inicio, usted ¿cómo ve que aprendizaje servicio se vincula con nuestra espiritualidad cristiana?

Por el hecho de que aprendizaje servicio pretende ser una escuela de alteridad, de servir al otro, y —si hay algo esencial en el cristianismo es la alteridad— volcarse hacia la comunidad de hermanos, encontrar a Cristo en el otro, y no solamente en el que sufre, sino también en el que está alegre, en la persona que te orienta en un barrio desconocido, en el amigo que te invita a almorzar...

—Bueno, por el hecho de que aprendizaje servicio pretende ser una escuela de alteridad, de servir al otro, y —si hay algo esencial en el cristianismo es la alteridad— volcarse hacia la comunidad de hermanos, encontrar a Cristo en el otro, y no solamente en el que sufre, sino también en el que está alegre, en la persona que te orienta en un barrio desconocido, en el amigo que te invita a almorzar...

Eso es lo esencial. Y además creo que eso es lo natural, lo propiamente humano. Pienso que lo que caracteriza al ser humano no es su capacidad de raciocinio, porque la mayoría de los animales puede razonar. En cambio, no tienen la capacidad de darse, la capacidad de amar sin condiciones. Es lo que san Juan Pablo II llamaba “la vocación al amor” (Juan Pablo II, 1979, n.10)

Y, por lo tanto, vivir la experiencia de servir y sentir la gratificación que eso produce ayuda a que las personas se “humanicen”, crezcan en cuanto personas. Y esto me recuerda un concepto muy hermoso.

Y, por lo tanto, vivir la experiencia de servir y sentir la gratificación que eso produce ayuda a que las personas se “humanicen”, crezcan en cuanto personas. Y esto me recuerda un concepto muy hermoso. Algo que aprendí

leyendo a uno de los humanistas cristianos menos conocidos, un gran filósofo: Gabriel Marcel. Marcel habla del ser y del tener del hombre. Un concepto que utiliza de forma

brillante Juan Pablo II en un notable discurso en la UNESCO. En esa oportunidad, el Papa habla de la cultura, que el hombre nace y se hace en una cultura. Cito sus palabras: “La cultura es aquello a través de lo cual el hombre, en cuanto hombre, se hace más hombre, ‘es’ más, accede más al ‘ser’. En esto encuentra también su fundamento la distinción capital entre lo que el hombre es y lo que tiene, entre el ser y el tener. La cultura se sitúa siempre en relación esencial y necesaria a lo que el hombre es, mientras que la relación a lo que el hombre tiene, a su ‘tener’, no sólo es secundaria, sino totalmente relativa. Todo el ‘tener’ del hombre no es importante para la cultura, ni es factor creador de cultura, sino en la medida en que el hombre, por medio de su ‘tener’, puede al mismo tiempo ‘ser’ más plenamente como hombre, llegar a ser más plenamente hombre en todas las dimensiones de su existencia, en todo lo que caracteriza su humanidad”. (Juan Pablo II, 1980 n.7)

Esta es la tensión que las universidades católicas deben plantearse: el desafío de formar buenos profesionales; por supuesto, darles todas las herramientas para que se ganen bien la vida, eso es agregar al tener, pero ¿cómo hacer crecer a nuestros estudiantes en el ser más humanos? A mi modo de ver el elemento axial del cristianismo es ese: la alteridad. Concebir mi proyecto de vida con otros y para otros.

Y el Santo Padre concluye ese razonamiento afirmando que la educación debe propender a hacer al hombre más persona, agregarle a su ser más que a su tener. Esta es la tensión que las universidades católicas deben plantearse: el desafío de formar buenos profesionales; por supuesto, darles todas las herramientas para que se ganen bien la vida, eso es agregar al tener, pero ¿cómo hacer crecer

a nuestros estudiantes en el ser más humanos? A mi modo de ver el elemento axial del cristianismo es ese: la alteridad. Concebir mi proyecto de vida con otros y para otros.

E: Y en ese sentido, Rector, si usted tuviera que definir Aprendizaje Servicio, ¿cómo lo haría?

—Yo diría que se trata de una propuesta que fortalece esa dimensión de alteridad que permite que una persona sea más persona, y, te reitero, para mí el ser más persona significa estar más abierto y acogedor, más preocupado por el bien de otros y —por lo tanto— del bien común.

E: Es importante eso, porque hoy día, a veces, toda esa formación valórica queda como en segundo plano y es parte tan integral de nuestro ser humano como usted dice. Revi-

sando los inicios del programa, desde entonces había un foco en trabajar con otras unidades internas y con otras instituciones. Construye País, redes internacionales y nacionales. En este sentido: ¿por qué vio tan importante compartir esto con otras instituciones?

Por lo tanto, no hay que desaprovechar ese paso por la universidad y hacer lo posible para dejarlos orientados, bien orientados, hacia el bien común, la solidaridad, la justicia.

Porque pensé que teníamos algo muy valioso que era necesario compartir, promover, algo que le hacía bien al país. Sobre todo, considerando que en las universidades se forman los líderes del

mañana. Por lo tanto, no hay que desaprovechar ese paso por la universidad y hacer lo posible para dejarlos orientados, bien orientados, hacia el bien común, la solidaridad, la justicia.

E: Rector, ¿qué características de su liderazgo cree usted que influyen para que Aprendizaje Servicio creciera, que hoy día esté en casi toda la universidad, sea un programa con cinco profesionales, con esa gran cantidad de estudiantes participando, en el que estamos formando a profesores de la Católica de Ecuador, Pernambuco, Javeriana de Bogotá y Católica de Córdoba, y tantas otras cosas, participando en redes internacionales y redes nacionales?

—Supongo que la mayoría de los académicos latinoamericanos tienen una buena opinión de nuestra universidad, por lo menos en el mundo de la educación superior católica es considerada una institución paradigmática. Por lo tanto, pienso que al saber que el rector de la UC estaba promoviendo el aprendizaje servicio deben haber pensado que era una iniciativa interesante de conocer. Esa es mi hipótesis.

E: Y usted ¿qué características cree que tuvo esta iniciativa para poder ser institucionalizada?

—Mira, creo que me conoces lo suficiente para saber que cuando estaba razonablemente convencido de que una iniciativa era importante para nuestra universidad, hacía todo lo que estuviera de mi parte para ponerla en marcha. Nunca me detuve a pensar si era “políticamente correcto”, muchas veces tuve que nadar contra las corrientes de la resistencia al cambio. Pero es la única forma de ejercer un liderazgo transformacional. Espero no aparecer autocomplaciente si te digo que, durante nuestro mandato, en cuanto a compromiso con sus valores y principios, capacidad de innovación y solvencia académica, la UC entró plenamente al siglo XXI.

E: Las últimas preguntas: ¿Cuál era su sueño para aprendizaje y servicio cuando era Rector? ¿cree que se ha cumplido?

El aprendizaje servicio es un proyecto que ha crecido con raíces profundas y que ha florecido. Hoy nadie preguntaría para qué sirve. Es algo que los estudiantes valoran, que los profesores asumen con entusiasmo y mística, una iniciativa de la que muchos se enamoran.

Sin duda, siento que es un sueño cumplido, en todas sus dimensiones. Y, sobre todo, porque pudimos propagarlo, diseminarlo, sembrarlo en tantas otras partes y verlo florecer en muchas instituciones.

—Mis esperanzas y sueños se han cumplido en grandísima medida. El aprendizaje servicio es un proyecto que ha crecido con raíces profundas y que ha florecido. Hoy nadie preguntaría para qué sirve. Es algo que los estudiantes valoran, que los profesores asumen con entusiasmo y mística, una iniciativa de la que muchos se enamoran. Son todas experiencias que tú conoces muy bien, que has vivido, porque fuiste y eres el alma de este gran proyecto. Sin duda, siento que es un

sueño cumplido, en todas sus dimensiones. Y, sobre todo, porque pudimos propagarlo, diseminarlo, sembrarlo en tantas otras partes y verlo florecer en muchas instituciones.

Referencias

Burgos, A., Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J. & Ponce, C. (2019). Guía para el diseño e implementación de un curso con aprendizaje servicio (A+S). Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica. Recuperado de:

<https://user-eku1m4o.cld.bz/Guia-para-el-Diseno-e-Implementacion-de-un-curso-con-Aprendizaje-Servicio-A-S-UCI>

Caire, M., Carrillo, P., Sepúlveda, J. y Silva, S. (2021) Guía para el aprendizaje servicio interdisciplinario. Recuperado de: <https://user-eku1m4o.cld.bz/Guia-para-el-Aprendizaje-Servicio-Interdisciplinario>

Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J., & Ponce, C. (2018). Guía para la institucionalización de Aprendizaje Servicio de una carrera. Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <https://cld.bz/skUYaPu>

Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C., y Von Borries, V. V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología Aprendizaje Servicio en educación superior. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio RIDAS UC*, 112-131. Recuperado de: <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.7>

Jouannet, Ch., Salas, H., y Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Revista calidad en la educación*, 9, 197-212.

Juan Pablo II (1979). Carta Encíclica *Redemptor Hominis*. Ciudad del Vaticano. Obtenido de https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html

Juan Pablo II (1980). Discurso del santo Padre Juan Pablo II a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, Paris, Francia. 2 de junio de 1980. Obtenido de https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1980/june/documents/hf_jp-ii_spe_19800602_unesco.html

Juan Pablo II. (1988). Encuentro con el mundo de la cultura en la sede de la Universidad de Turín, Italia. Turín, 3 de septiembre de 1988. Obtenido de https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1988/september/documents/hf_jp-ii_spe_19880903_ateneo-torino.html

Juan Pablo II. (1990). Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, sobre las Universidades Católicas. Ciudad de Vaticano. Obtenido de: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

Programa Aprendizaje Servicio (2005). Planificación estratégica 2005 Aprendizaje Servicio UC, documento interno.

Zulueta, S. y Reutter, F. (2006). Proyecto Aprendizaje Servicio UC. En *Proyecto Universidad: Construye País* (Eds.), Responsabilidad Social Universitaria. Una manera de ser universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena (pp. 225-233). Santiago: Proyecto Universidad: Construye País



Sahaya G. Selvam

*Es sacerdote católico de los Salesianos de Don Bosco. Originario de la India, Selvam trabaja en contextos religiosos y académicos en África Oriental desde 1992. Cuenta con títulos universitarios en Filosofía, Sociología y Estudios Religiosos, y con dos maestrías en Filosofía de la Religión y Psicología de la Religión. Completó su doctorado en Psicología en la Universidad de Londres en 2012. Ha contribuido en varias revistas académicas con revisión de pares y ha escrito varios libros, el último de los cuales es *Pastoral Psychology for Africa* (Nairobi: Paulines, 2019). Actualmente es miembro de un equipo de investigación global sobre aprendizaje-servicio y espiritualidad en universidades católicas de todo el mundo. Se define a sí mismo como sacerdote, psicólogo y pedagogo.*

9. EL ROL DEL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sahaya G. Selvam

Universidad Internacional Marista, Nairobi

Resumen

El aprendizaje-servicio (AS) se entiende como la relación recíproca entre el alumnado y los beneficiarios de una iniciativa de compromiso social dirigida por los propios alumnos, en la que el profesor los acompaña para que integren este encuentro a su aprendizaje general a través de la reflexión sistemática. Este método de enseñanza y aprendizaje se está convirtiendo en un fenómeno común en las instituciones de educación superior de todo el mundo. A fin de alcanzar la sustentabilidad del AS, las iniciativas y procesos en torno a él deben institucionalizarse.

El objetivo de este capítulo es reflexionar acerca del rol del rector de la universidad en la implementación e institucionalización del aprendizaje-servicio en instituciones de educación superior. Basándose en la bibliografía existente, este capítulo persigue cumplir plenamente con su objetivo en seis secciones principales.

Comienza con la enumeración de tres vías primordiales para introducir el aprendizaje-servicio en una institución y el análisis del rol del rector de la universidad en esas vías (sección 1). A la introducción e implementación les sigue la institucionalización. Utilizando la rúbrica de Furco de las tres etapas de institucionalización, la sección 2 resume el rol del rector en cada una de estas etapas. La sección 3 presenta un modelo 5D de plan de acción para el rector, y la sección 4 presenta la estructura de gobernanza que puede establecerse en la institucionalización del aprendizaje-servicio. Las secciones 5 y 6 analizan los desafíos y las ventajas de que el rector de la universidad tome muy en serio la implementación del aprendizaje-servicio. Consideramos que el capítulo proporcionará un marco a todo rector de universidad que quiera institucionalizar el aprendizaje-servicio en su propio contexto.

Introducción

El aprendizaje-servicio (AS) se conoce como la relación recíproca (Sigmon, 1979) entre el alumnado y los beneficiarios del servicio ofrecido por los alumnos (Jacoby, 1996), en la que

el profesor los acompaña a integrar el encuentro con los beneficiarios a su aprendizaje general, a través de la reflexión sistemática (Kolb; 2014).

Se trata de un programa estructurado que consiste en unir el aprendizaje en el aula con el mundo de la praxis, y en desarrollar teorías y modelos para obtener un cambio social a partir de esa experiencia. La acción y la reflexión se evalúan y califican académicamente. Por consiguiente, el AS es diferente del servicio comunitario esporádico y de las pasantías orientadas a las carreras profesionales, ambos muy comunes también en las universidades.

En la práctica, para implementar el aprendizaje-servicio se selecciona una cantidad de cursos/módulos de un programa académico que se presten para el AS y se capacita a los profesores dispuestos a integrarlo en sus cursos, a fin de que logren implementarlo y evaluar los resultados académicos. Al principio, esto podría funcionar de manera experimental en unos pocos cursos de una institución, pero eventualmente el número de cursos

Y, en última instancia, resultaría beneficioso que todo el alumnado de la universidad asistiera al menos a un curso que integre el AS durante el transcurso de su programa de estudios.

podría aumentar. Y, en última instancia, resultaría beneficioso que todo el alumnado de la universidad asistiera al menos a un curso que integre el AS durante el transcurso de su programa de estudios.

El proceso del AS debe institucionalizarse para lograr la sustentabilidad de tal iniciativa. De esto trata este volumen. La institucionalización del AS se refiere al proceso de integración de los procedimientos y sistemas para llevar adelante el AS de tal manera que este se convierta en un componente de la cultura educativa institucional. La institucionalización es un proceso multifacético que involucra a varios sectores: los directivos, el cuerpo docente, el estudiantado, las comunidades de acogida, entre otros (Morton & Troppe, 1996). El proceso de AS puede no considerarse institucionalizado si el rector de la universidad no está completamente comprometido en dicho proceso. De hecho, el rector debe encabezar el proceso de institucionalización del AS, aun si la gestión diaria pueda ser delegada en otros.

El término “rector de la universidad” se usa en este capítulo para referirse a la persona con el cargo más alto para manejar los asuntos diarios de la institución. Este cargo es equivalente al de CEO (Director Ejecutivo). Con una amplia gama de variaciones a nivel global, a la máxima autoridad ejecutiva se la puede denominar: vicerrector, presidente, rector, decano o, simplemente, director. A los efectos de unificar los términos de este capítulo, usaremos “rector de la universidad”, término que incluirá a todas las denominaciones precedentes.

Furco (1999) sostiene que son varios los aspectos que deben tenerse en cuenta en el proceso de institucionalización. Adaptaremos aquí sus palabras: asegurar la existencia y aceptación de un marco de políticas, integrar la enseñanza y el aprendizaje, dotar de personal y formar a los equipos principales, financiar la institucionalización, apoyar a los directivos, y evaluar y valorar. En gran medida, el foco de este capítulo es el rol del apoyo administrativo en la institucionalización del AS. El rector es el encargado de conducir la administración.

Por consiguiente, en términos más precisos, el objetivo de este capítulo es el de reflexionar sobre el rol del rector de la universidad en la institucionalización del AS en las instituciones de educación superior. ¿Cuál podría ser el rol del rector en la incorporación, implementación e institucionalización del AS en sus instituciones?

Partiendo de la bibliografía existente y de la experiencia del autor, este capítulo procura brindar posibles respuestas a las preguntas de investigación formuladas anteriormente. Esto se realizará en seis secciones cortas. Comenzamos por enumerar las tres vías principales para incorporar el AS a las instituciones, para luego evaluar el rol del rector en relación a cada una de esas vías (sección 1). A la introducción e implementación les sigue la institucionalización. La sección 2 expone sucintamente el rol del rector de la universidad en cada una de las tres etapas señaladas por Furco (1999): la formación de una masa crítica de personas apasionadas por el AS, el mejoramiento de la calidad del AS y la creación de una institucionalización sostenida. Con la ayuda de una figura, la sección 3 presenta el modelo 5D de un plan de acción para el rector en lo que respecta a la implementación e institucionalización del AS. La sección 4 presenta un diagrama con una estructura de gobernanza que puede establecerse para la institucionalización del AS. El rector se encuentra en la cima de la estructura, como suele ser el caso en el organigrama de cualquier universidad. Estos modelos suponen un sistema de delegación y retroalimentación de y para el rector. Las secciones 5 y 6 analizan los desafíos y las ventajas que surgen cuando el rector toma muy seriamente la implementación del AS en la institución de educación superior.

Este capítulo está planteado, además, como una guía práctica para que cualquier persona a cargo de una institución de educación superior comprenda su rol en la implementación e institucionalización del AS en su institución. Es por esta razón que, muy probablemente, el estilo de redacción pueda parecer más de dirección que de exploración. En tal sentido, este capítulo hace una sutil pero importante distinción entre introducción, implementación e institucionalización del AS. La introducción se refiere al punto de partida y la implementación está más referida a la puesta en marcha de mecanismos que lo hagan despegar. Con todo, la institucionalización es el proceso mediante el cual se logra hacer del AS un ingrediente de la cultura educativa de la institución.

Modelos de introducción del AS y el rol del rector de la universidad

La introducción del AS en una institución podría tomar una de múltiples vías. Se enumeran a continuación tres de esas vías, haciendo foco en el rol del rector, y se analizan más adelante los pros y contras de cada una de ellas.

Modelo descendente —El AS como iniciativa del rector de la universidad:

En este modelo, la introducción del AS es iniciativa del director de la institución. Esto sucede cuando el rector tiene visión educativa y no es simplemente un administrador. Dado que el AS es parte de la visión de la institución, los directivos “están dispuestos a usar los recursos de sus universidades para apoyar los proyectos de servicio comunitarios, conectándolos con las metas educativas de la universidad. En aquellas instituciones donde el aprendizaje-servicio esté dirigido desde arriba, los docentes serán probablemente recompensados por su labor en aprendizaje-servicio” (Berry & Chisholm, 1999, p.64).

Una posible dificultad de este modelo radica en que el cuerpo docente podría tomar más tiempo para adoptar esta iniciativa. Sin embargo, este obstáculo puede superarse a través de la capacitación constante y de incentivos razonables para los docentes. Ahora bien, aun cuando el rector de la universidad fuera un visionario en temas educativos, no resultaría probable que estuviera en posesión de todas las ideas acerca del AS y de todo el tiempo disponible para implementarlo. Por consiguiente, y tal como se presenta en el organigrama más abajo, es lógico que la tarea de implementación la asuma el vicedirector, con una dirección y el personal competente para coordinarla.

Modelo con iniciativa del cuerpo docente —El AS reconocido por el rector de la universidad:

En este caso, el AS es la iniciativa de un docente o un grupo de docentes. En ocasiones, la idea puede provenir de un grupo de estudiantes, especialmente si son alumnos de posgrado, que han tenido alguna experiencia previa en AS y, por lo tanto, podrían convencer a algún docente de implementarlo. Cualquiera fuera su comienzo, el director de la institución deberá reconocer y apoyar la iniciativa en algún momento del proceso de institucionalización.

La ventaja de este modelo radica en que se alcanza la implementación del AS, al menos a pequeña escala. El desafío será el tiempo que lleve lograr que más docentes y, eventualmente, la propia dirección lo adopten. Un factor que puede llevar a la aceptación del proceso por parte de la mayoría de la institución es la reflexión que hagan los docentes que implementan el AS, apelando a la información científica recogida, sobre el impacto que

este tiene entre los estudiantes y la sociedad. Por ejemplo, elaborar un artículo acerca de la experiencia y los resultados del AS para presentar en un congreso o para su publicación probablemente otorgue protagonismo a la institución. De este modo, el cuerpo docente y las autoridades se sentirán animados por la idea y la acogerán con entusiasmo. La gente se siente orgullosa de ser parte de historias exitosas. En este punto, los rectores de universidades podrían asumir la idea y hacerla propia.

Modelo de experimento con docentes —AS sin participación del rector:

Esta tercera posibilidad se refiere al AS como iniciativa experimental de parte del cuerpo docente. Esta podría escalar solo hasta el nivel de un departamento y no más allá. El rector de la universidad podría no estar al tanto de la iniciativa y, por ende, el AS quedaría al margen del programa de la institución. En este caso, el AS pasaría a ser un tema secundario sin profundo impacto en la vida de la comunidad educativa de la institución y no lograría institucionalizarse.

Utilizando términos de Morton (1995), a este modelo se lo podría denominar “AS tenue” en contraposición con el “AS sólido”. En el tipo de AS tenue, los componentes no están todavía plenamente integrados al sistema y la implementación es muy superficial. Las personas que ponen en marcha el AS pueden desarrollarlo en su pequeño ámbito y, dado que no está institucionalizado, podría “morir de muerte natural” cuando los individuos dejen la institución o no se sientan predispuestos a continuar con el proyecto. Vemos, pues, que este modelo es el menos efectivo para incorporar e implementar el AS en la institución.

Etapas de institucionalización del AS y el rol del rector de la universidad

En la sección anterior, se han descrito las posibles vías de la introducción e implementación del AS. Con el objeto de lograr que sea sustentable, el AS debe ser institucionalizado. La institucionalización es el proceso de integración de una práctica como norma o convención. Cuando una institución académica institucionaliza el AS, lo convierte en parte de su cultura educativa. Impregna el sistema de enseñanza y aprendizaje de la institución.

Furco (1999, p.3) contempla tres etapas en el proceso de institucionalización del AS. Enumeramos aquí estas etapas y nos enfocamos en el rol del rector de la universidad en cada una de ellas. En primer lugar, tenemos la etapa de “*la Creación de Masa Crítica*”. En ella, los diferentes actores dentro de la institución —las autoridades, los jefes de departamentos, el cuerpo docente y el alumnado— comienzan a reconocer el AS y abrazan la idea y sus estrategias de implementación. La segunda etapa es la de “*Generación de Calidad*”.

Aquí los actores ponen el foco en mejorar la calidad del AS y lo perfeccionan, siguiendo los modelos ideales. Esta etapa se concreta mediante el monitoreo constante y la evaluación del proceso de AS, así como a través de la implementación de los aprendizajes adquiridos. La tercera es la etapa de *“la Institucionalización Sostenida”*. En ella, el AS ya ha pasado a formar parte de la cultura institucional; tanto es así, que aun los recién llegados se sienten naturalmente iniciados en este proceso. El AS tiene a su disposición los recursos necesarios, humanos, financieros y de infraestructura.

¿Cuál es el rol del rector en cada una de estas tres etapas de institucionalización del AS? Furco (1999) usa el término “autoridades administrativas” para referirse a lo que hemos llamado el “rector de la universidad”. Sin embargo, dado que en este capítulo analizamos el rol del rector, utilizamos la rúbrica de Furco más específicamente para referirnos a la persona a cargo de la dirección diaria de la institución.

En la etapa de Generación de Calidad, el rector tendrá una comprensión clara del aprendizaje-servicio, pero no podrá hacer de él una parte visible e importante del trabajo en el campus.

En esta etapa de Creación de Masa Crítica, el rector puede “tener poco o nulo conocimiento del aprendizaje-servicio y a menudo confundirlo con otros esfuerzos de campus, tales como el servicio comunitario o programas de pasantías” (Furco, 1999, p.10).

Una vez creada la masa crítica de personas identificadas con la iniciativa de AS, la etapa siguiente será la de generar calidad. En la etapa de Generación de Calidad, el rector tendrá “una comprensión clara del aprendizaje-servicio, pero no podrá hacer de él una parte visible e importante del trabajo en el campus” (Furco, 1999, p.10).

Aparece aquí la tercera etapa de la Generación de una Institucionalización Sostenida. En esta instancia, el rector de la universidad comprende y apoya el aprendizaje-servicio, a la vez que lo implementa de manera activa para convertirlo en una parte visible e importante de la institución educativa. El AS se vuelve parte integral de la cultura educativa de la institución.

Cuando una institución se encuentra en condiciones de afirmar que ha alcanzado la institucionalización sostenida, se establece una estructura de dirección en la institución, con un adecuado número de personas que dirigen el programa en los diferentes niveles y tienen acceso a los fondos, y varios departamentos académicos cuentan con cursos que han adoptado el AS, de tal manera que cada estudiante tenga experiencia en AS en, al menos, uno de los cursos del programa académico.

En todos estos procesos, resulta crítico el apoyo a nivel rectoral y ejecutivo. Las autoridades de alto nivel juegan un rol clave tanto en la recaudación de fondos como en la protección de la iniciativa. “Los rectores, vicerrectores o decanos suelen tomar decisiones críticas acerca de la asignación de fondos blandos a corto plazo que pueden favorecer, o no, una iniciativa”(Morton & Troppe, 1996, p.27). La sección siguiente propone un modelo de cinco pasos como plan de acción para el rector en la institucionalización del AS.

Modelo 5D: Plan de acción del rector para la implementación del AS

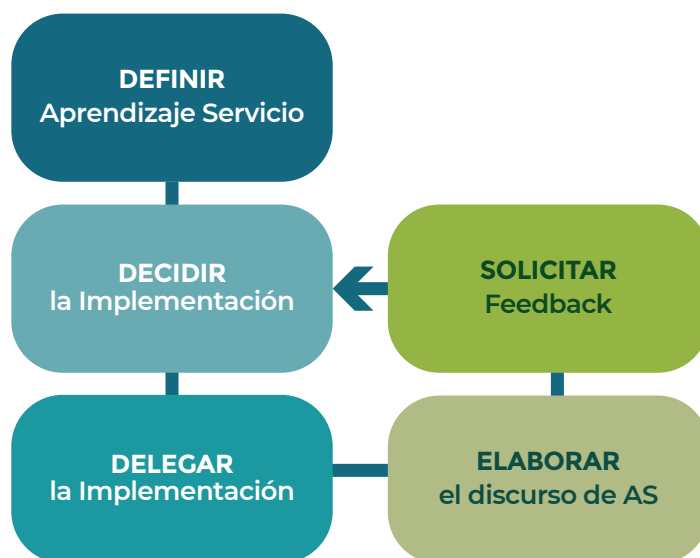


FIGURA 1. Plan de acción del rector de la universidad

Definir el AS:

Es fundamental que el rector comprenda qué es el AS antes de implementarlo.

Es fundamental que el rector comprenda qué es el AS antes de implementarlo.

Como destacan numerosos autores, es fácil confundir al AS con el servicio social o con pasantías (Bringle & Hatcher, 2000; Erasmus, 2005; Wilczenski & Coomey, 2007). Si se implementa el AS sin haber aclarado correctamente su naturaleza, será muy difícil corregirlo más adelante. Las preguntas que debemos hacer en esta etapa son las siguientes: ¿Cuál es la comprensión que se tiene del AS a nivel internacional? ¿Cuáles son los modelos disponibles? ¿Quiénes son las personas dentro de la institución que lo comprenden adecuadamente?

Si se implementa el AS sin haber aclarado correctamente su naturaleza, será muy difícil corregirlo más adelante. Las preguntas que debemos hacer en esta etapa son las siguientes: ¿Cuál es la comprensión que se tiene del AS a nivel internacional? ¿Cuáles son los modelos disponibles? ¿Quiénes son las personas dentro de la institución que lo comprenden adecuadamente?

La responsabilidad personal que el rector asuma para comprender de manera cabal qué es el AS será vital en el proceso de institucionalización. A tal fin, el rector podrá leer e investigar o consultar con colegas que dirijan instituciones similares y lo hayan implementado e institucionalizado con éxito. El rector podrá asistir personalmente o enviar a un delegado del

cuerpo docente a conferencias sobre AS y articular los modos para compartir la información obtenida con todos los miembros de la institución, incluido el mismo rector. También podrá intercambiar información con otros académicos con experiencia en la implementación del AS. Los rectores que no hubieran adquirido una adecuada comprensión del AS podrían incurrir en errores al elaborar sus presentaciones e informes.

Decidir sobre la implementación:

Habiendo comprendido qué es el AS, es ahora el momento de implementarlo. El rector tiene la facultad de aprobar la implementación del AS. Algunos integrantes del plantel docente o de la línea de gestión media podrían considerar que esperar la decisión del rector podría demorar el proceso de implementación.

Así pues, hay una natural inclinación a implementar nuevas iniciativas, incluyendo al AS, por su cuenta y sin involucrar al rector. Aun si todo se pudiera realizar rápidamente, la limitación de tal abordaje sería la imposibilidad de lograr la institucionalización completa del AS. Y, además, corre el riesgo de quedar marginado. Por otra parte, si el rector está informado desde el comienzo y el AS es resultado de su propia decisión, valdrá la pena esperar el apoyo subsiguiente.

Si el rector asume la responsabilidad personal de comprender la definición de AS, de ello se desprende que es el rector quien decide si se debe adoptar el AS en la institución, qué modelo se adoptará y cómo se implementará. La siguiente sección presenta un modelo de estructura de gestión (Figura 2) que podría encajar en el organigrama de la institución. En esta etapa el rector también toma decisiones sobre la estructura necesaria para implementar el AS. En síntesis, estas son algunas de las preguntas que se deben responder en esta etapa:

- ▶ ¿Adoptamos el AS como programa principal de nuestra institución? ¿Qué valor agrega al modo de trabajar en nuestra institución?
- ▶ ¿Qué estructuras necesitamos poner en marcha para implementarlo?
- ▶ ¿Quiénes son las personas que liderarán el proceso? ¿Qué preparativos necesitan hacer?
- ▶ ¿Cuál es la consecuencia financiera de esta iniciativa? ¿De dónde obtenemos los fondos?
- ▶ ¿Qué redes de contactos se deben establecer a nivel local e internacional?
- ▶ ¿Cómo procedemos con la implementación, qué viene primero? ¿Cómo involucramos al cuerpo docente y al estudiantado?

Luego de organizarlas, estas respuestas, y otras más, podrían plasmarse en un documento normativo. Este documento se convertirá entonces en el marco normativo (Furco, 1999) del directorio de AS y del comité de AS de la institución.

Delegar la implementación:

Aun cuando el rector hubiera comprendido perfectamente el modelo de AS que se implementará, hubiera decidido avanzar con la implementación y estuviera personalmente entusiasmado con el proyecto, no podrá controlar cada detalle del proceso de implementación. En consecuencia, es importante designar a un director de AS en la institución, quien podrá rendir cuentas a uno de los vicerrectores (ver Figura 2). De-

Dependiendo del tamaño de la universidad y el volumen de los proyectos de AS, podría ser necesario agregar otros integrantes del personal al directorio. Por otro lado, podría ser necesario formar un comité, conducido por el vicerrector, que controle el desempeño del directorio.

pendiendo del tamaño de la universidad y el volumen de los proyectos de AS, podría ser necesario agregar otros integrantes del personal al directorio. Por otro lado, podría ser necesario formar un comité, conducido por el vicerrector, que controle el desempeño del directorio.

De esta manera, a través del personal delegado, los rectores

“deben enfocarse en el proceso (por ejemplo, en premios para el cuerpo docente por aprendizaje-servicio) además de alcanzar ciertas metas de servicio, (por ejemplo, el número de horas en las que los estudiantes se dedican al trabajo voluntario, requisito general de educación para el aprendizaje-servicio) a efectos de institucionalizar el servicio e integrarlo por completo a la cultura del campus” (Ward, 1996, p.9).

Desarrollar un discurso:

Desde la contribución del filósofo francés Michel Foucault (1969-2002), las ciencias sociales han tomado conciencia del poder del discurso dentro de las instituciones en general. El análisis del discurso puede ofrecernos un entendimiento de la dinámica dentro de un grupo (Elder-Vass, 2011). En pocas palabras, el discurso se refiere al modo en el que un grupo de personas utilizan el lenguaje. Describe las creencias y los sistemas que son operativos dentro de un grupo. Permite el acceso a la cosmovisión e identidad de la institución. En el contexto de institucionalización del AS en una institución docente, si el AS fuera parte del discurso de la comunidad educativa, podría estar indicando que se ha convertido en parte de la cosmovisión de la comunidad.

En este contexto, el discurso empleado por las más altas autoridades y el cuerpo docente se convierte en una crucial unidad de análisis. En particular, si el rector hubiera aceptado lingüísticamente el discurso del AS, ello acreditaría su institucionalización. Cuando tal uso del discurso es espontáneo, es muy probable que motive al equipo que dirige el proceso de AS y al cuerpo docente que lo implementa.

En este contexto, el discurso empleado por las más altas autoridades y el cuerpo docente se convierte en una crucial unidad de análisis. En particular, si el rector hubiera aceptado lingüísticamente el discurso del AS, ello acreditaría su institucionalización. Cuando tal uso del discurso es espontáneo, es muy probable que motive al equipo que dirige el proceso de AS y

al cuerpo docente que lo implementa. Ward (1996, p.16), informando sobre los resultados de un estudio cualitativo sobre compromiso institucional con el AS entre cinco universidades en los Estados Unidos, cita a uno de los participantes del estudio, el administrador de asuntos estudiantiles de la universidad, quien dijo: “El presidente apoya de buen grado el servicio en el campus. Es nuevo en la universidad y la totalidad de su discurso inaugural fue acerca del servicio y la comunidad”.

Exigir feedback:

La delegación es un proceso de dos vías (Mathebula & Barnard, 2020). Va acompañada de *feedback*. Y el *feedback* es también un proceso de dos vías —del delegado al supervisor y del supervisor al delegado. A pesar de la dinámica de poder que influye a la delegación y al *feedback*, que a su vez, muy probablemente, estén afectados por diferencias culturales (Zhang et al., 2017), los líderes eficientes confían en la delegación y en el *feedback*.

En el contexto del rol del rector en la implementación del AS, la delegación es inevitable. “Exigir” es una palabra fuerte que aparece en el título de esta etapa, pero es necesaria para resaltar la inevitabilidad de la integración del sistema de *feedback*. Obtener *feedback* no solo es una parte indispensable de la delegación, sino que también se ha convertido en una expresión de apoyo que demuestra interés. En teoría, durante las reuniones de la gestión principal que reúne al rector con los vicerrectores, el vicerrector puede presentar informes a todos los departamentos que estén bajo su agenda. Esto incluirá al directorio de AS. En la práctica, el rector debería tener acceso a los informes y actas del comité de AS (Figura 2); si el director de AS es parte del Consejo Universitario o su equivalente, esto será una oportunidad de *feedback* a través de los informes proporcionados en esas reuniones.

Partiendo del *feedback* recibido, el rector toma nuevas decisiones dirigidas al AS en la institución. Es por ello que en el modelo (Figura 1), la flecha vuelve de Exigir *feedback* a Decidir. Y el proceso continúa a medida que la institucionalización crece en una espiral ascendente.

Habiéndonos ya concentrado en los pasos que el rector debe seguir para introducir, implementar e institucionalizar el AS, nos enfocamos ahora en una estructura de gestión maleable para la implementación del AS, que resalta, a la vez, el rol del rector.

Estructura de gestión que plasma el rol del rector de la universidad con respecto al AS

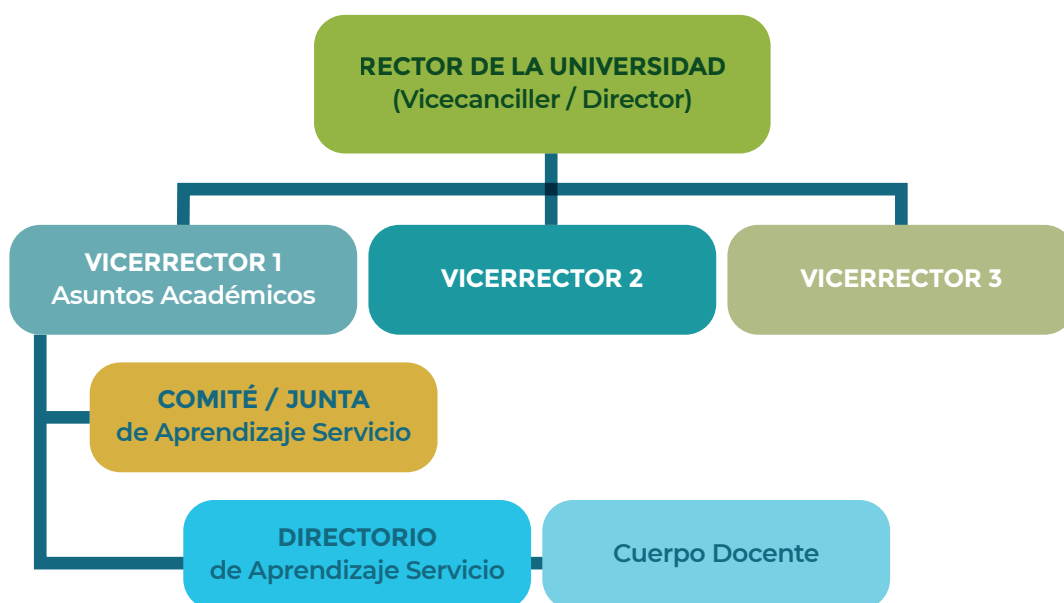


FIGURA 2. Organigrama simplificado que muestra la posición del AS

Abes, Jackson y Jones (2002, 16), como conclusión de su investigación sobre los factores que motivan y desalientan al cuerpo docente en lo referente a la adopción del AS, recomiendan que instituciones de educación superior

“Desarrollen una infraestructura dentro de la institución, para respaldar una oficina centralizada de aprendizaje-servicio que conecte a potenciales socios comunitarios con la universidad, proporcionen financiación, generen incentivos para intentar nuevos abordajes, asistan al cuerpo docente con apoyo logístico, y brinden instrucción de desarrollo al cuerpo docente nuevo o potencial.”

En la implementación de una recomendación de este tipo, para lograr una institucionalización sustentable, tal como lo hemos mencionado más arriba, se necesita una estructura de gestión de AS (Figura 2) que esté sólidamente integrada al organigrama de la institución. En esta sección, analizamos la dinámica entre las diferentes partes interesadas de esta estructura, con especial foco en el rector. En gran medida, esta estructura ha estado inspirada en Ward (1998) y en la experiencia personal del autor en lo que respecta a gestión académica.

Rector:

Comenzamos con la participación del rector. Ward (1996, p.22) recalca el rol del rector de manera sucinta:

“El respaldo del rector ha sido esencial en la introducción del servicio en todos los campus. En algunos de ellos, los rectores no solo determinan el tono del servicio, también son instrumentales para llevarlo adelante personalmente, asignando recursos para iniciar o mantener una oficina y su personal, además de ubicar al aprendizaje-servicio en un lugar central de la organización.”

En la sección previa, hemos definido con algún detalle los pasos que el rector debe seguir para introducir, implementar e institucionalizar el AS. El rol del rector es crucial para el proceso, ya que es el rector quien se encuentra en la cima de la estructura de gestión.

Vicerrector:

No obstante, este rol puede delegarse en uno de los vicerrectores (ver Figura 2). En instituciones de mayor envergadura, el rector es asistido por uno o más vicerrectores. En estos casos, el AS puede asignarse al vicerrector principal a cargo de asuntos académicos o a otro vicerrector con una cartera similar. En los países del Commonwealth, a esta persona se la menciona como “vicecanciller adjunto-Asuntos Académicos”; en otros países, se la puede llamar “vicerrector de Asuntos Académicos.”

Según la etapa de implementación de AS en que se encuentre la universidad, podría haber un directorio conducido por un director responsable de AS. En el organigrama propuesto, se concibe al directorio como una oficina centralizada (Bringle & Hatcher, 2000) que coordina las iniciativas de aprendizaje-servicio. Esta persona podría también ser la conexión entre los docentes y las comunidades que reciben el servicio. Para que la implementación del AS sea exitosa, deben desarrollarse asociaciones cordiales con organismos de servicios sociales basados en la comunidad (Siscoe, 1997). Si el sector de AS está desarrollado adecuadamente, entonces podrá existir la necesidad de separar al director de AS del intermediario de las redes comunitarias (Morton & Troppe, 1996). Es por esta razón que, si el campus tiene un vicerrector responsable de las conexiones y del compromiso de la comunidad, entonces el director de AS deberá generar mayor diálogo con este vicerrector.

Comité de aprendizaje-servicio:

Se podría alcanzar un punto de encuentro para la coordinación interna de las oficinas y los despachos relacionados mediante la creación de un comité o un consejo asesor para el AS. Este comité debe incluir representantes entre los integrantes del cuerpo docente y, posiblemente, también entre los estudiantes. Podría estar presidido por el vicerrector-Asuntos Académicos o por otro miembro nominado para la presidencia. El director podría actuar como el secretario ejecutivo del comité. El comité podría actuar como asesor o supervisor del directorio de AS. El marco normativo del AS en la universidad podría plasmar los Términos de Referencia (TdR) para el comité. El comité debe considerarse, además, como una estructura que garantice la coordinación y el compromiso del personal de gestión media, quienes serían representados por el comité. Tal como lo afirma Ward (1998, 74-75),

“El aprendizaje-servicio no depende solo del apoyo brindado por las autoridades de rango superior, sino también del respaldo de otras autoridades. Una visión directiva más amplia incluye el compromiso de aquellos involucrados directa y activamente en la gestión académica de rutina y en las funciones normativas (es decir, decanos, titulares de cátedra). Estas autoridades pueden promover el aprendizaje-servicio creando y apoyando una ética de aprendizaje que incluya las experiencias de servicio de la comunidad.”

Directorio para AS:

El director de AS es una persona clave en la implementación práctica del AS en una institución. Debe ser capaz de infundir respeto y estima entre el resto del cuerpo docente, recurriendo a su experiencia académica, mediante la investigación y publicación en el área de AS (Ward, 1996) y aun valiéndose de su compromiso personal con la transformación social.

El director de AS es una persona clave en la implementación práctica del AS en una institución. Debe ser capaz de infundir respeto y estima entre el resto del cuerpo docente, recurriendo a su experiencia académica, mediante la investigación y publicación en el área de AS (Ward, 1996) y aun valiéndose de su compromiso personal con la transformación social.

No obstante, como hemos dicho anteriormente en diferentes oportunidades, el rol del “liderazgo ejecutivo puede ser contraproducente si el cuerpo docente y/o el estudiantado lo perciben como demasiado fuerte o demasiado directivo” (Morton & Troppe, 1996, p.27). Es por ello que resulta importante cultivar un estilo moderado de gobernanza en relación con el

AS. Este modelo, presentado en la Figura 2, procura lograr un equilibrio entre la centralización y la descentralización del AS en la universidad (Rego & Moledo, 2018, p.20).

El cuerpo docente:

Existen dos abordajes principales en lo que respecta a la participación del cuerpo docente en la implementación del AS. Uno de ellos es mediante la coerción y el otro, mediante la atracción. Si la participación en el AS está plasmada en los documentos normativos como parte de los ascensos y la titularidad del personal, probablemente los docentes se sientan forzados a implementarlo. Por otro lado, una de las principales cuestiones manifestadas por los docentes en investigaciones cualitativas sobre el AS, tales como la que fuera informada por Ward (1996), es la falta de apoyo de las autoridades y los escasos incentivos para con los miembros del cuerpo docente en las iniciativas tendientes a implementar el AS. Esta situación se pone de manifiesto cuando el AS no es reconocido como parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje (Gray et al., 1999; Hammond, 1994). Cuando se lo reconoce, el apoyo puede presentarse bajo la forma de capacitación, asignación horaria y asistencia infraestructural. El incentivo, por otra parte, puede presentarse a través de subsidios financieros para transporte y materiales profesionales y también mediante ascensos. La provisión de apoyo suficiente se transforma en un puente entre el plan de la institución en relación con su retórica y la concreción de esa retórica (Ward, 1996, p.16).

Posibles desafíos y su mitigación en la implementación del AS

La introducción y la institucionalización del AS no resultan siempre un camino fácil. Se presentan con desafíos y obstáculos, algunos teóricos, otros más prácticos (Butin, 2006).

En esta sección, enumeramos algunos de los desafíos que probablemente el rector deba enfrentar durante el proceso de institucionalización del AS. Pueden surgir desde el interior de la institución o desde aquellos que no estén involucrados en la gestión diaria, pero que, de alguna manera, participen de la institución.

La Junta teme sobrecargar al estudiantado:

La principal expresión de institucionalización del AS se manifiesta al recibir la aprobación de la junta o consejo universitario con respecto a la integración del aprendizaje-servicio en el sistema educativo de la institución. Sin embargo, en ocasiones, algunos miembros de la junta podrían percibir esto como algo superfluo, molesto y gravoso.

Esta posible situación podría mitigarse a través del rector de la universidad, invitando a un experto que asesore a la Junta acerca del AS, y, en la medida de lo posible, vinculándolo con la visión y la misión de la institución. Igualmente, otra manera de mitigar los desafíos sería que el rector hablara informal e individualmente con los miembros antes de introducir el AS en la agenda de la junta, de manera tal que al menos algunos de ellos tuvieran conocimiento de la materia, facilitando así la toma de decisiones.

El rector teme a la responsabilidad extra:

Algunos rectores le temen a las responsabilidades adicionales. Esto podría suceder si el rector estuviera ya agobiado de responsabilidades, o si tuviera un enfoque minimalista. También podría suceder que el rector tuviera una actitud relajada o fuera una persona sin una gran visión educativa.

No hay motivo para temer una responsabilidad adicional si el rector es lo suficientemente hábil para delegar responsabilidades en un sistema de *feedback*. De todos modos, si el rector es minimalista, no logrará dejar un legado de liderazgo. Las iniciativas como el AS suelen tener una gran repercusión, tanto dentro como fuera de la universidad; por ende, el rector debería sentirse alentado frente a esta promesa de impacto.

Falta de fondos:

Es posible que no haya presupuesto para financiar el AS. También es posible que la universidad se encuentre en una complicada situación financiera. O, simplemente, podría suceder que el comité de asuntos financieros no estuviera convencido de asignar fondos al AS.

Si la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y el compromiso social son los pilares vitales de una universidad, el presupuesto debería reflejar estas prioridades en los gastos financieros.

los gastos financieros. Sabemos que el AS es un proyecto que combina la enseñanza y el aprendizaje con el compromiso social —esto sería, pues, como matar dos pájaros de un tiro. Otra forma de aliviar el problema de la falta de fondos sería buscar financiación aportada por donantes (Burt, 1999), lo cual requiere experiencia y conocimientos específicos. Las posibilidades de financiación se abren particularmente cuando la universidad forma parte de redes más amplias.

Docentes que no se entusiasman con la introducción del aprendizaje-servicio:

Otro problema para el rector se presenta cuando los miembros del cuerpo docente se muestran indiferentes frente a la introducción del AS. Esto sucede con mayor frecuencia entre los miembros de mayor edad y surge a causa de la falta de capacitación permanente del cuerpo docente que, a su vez, reduce la apertura hacia nuevos desarrollos en el campus.

Además de capacitar al plantel docente en AS, es de crucial importancia ser estratégico en el nombramiento del director de AS. Si el director es una persona que infunde respeto y admiración entre el cuerpo docente, no será difícil romper el hielo. Sería, además, una buena

Sería, además, una buena estrategia invitar a los docentes más dispuestos a asistir a capacitaciones iniciales y que luego actúen como embajadores para crear un efecto multiplicador entre los demás integrantes del plantel. Asimismo, como ya hemos explicado anteriormente, la introducción de algunos incentivos probablemente atraiga a más docentes a sumarse.

Si la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y el compromiso social son los pilares vitales de una universidad, el presupuesto debería reflejar estas prioridades en

los gastos financieros. Sabemos que el AS es un proyecto que combina la enseñanza y el aprendizaje con el compromiso social —esto sería, pues, como matar dos pájaros de un tiro. Otra forma de aliviar el problema de la falta de fondos sería buscar financiación aportada por donantes (Burt, 1999), lo cual requiere experiencia y conocimientos específicos. Las posibilidades de financiación se abren particularmente cuando la universidad forma parte de redes más amplias.

Docentes que no se entusiasman con la introducción del aprendizaje-servicio:

Otro problema para el rector se presenta cuando los miembros del cuerpo docente se muestran indiferentes frente a la introducción del AS. Esto sucede con mayor frecuencia entre los miembros de mayor edad y surge a causa de la falta de capacitación permanente del cuerpo docente que, a su vez, reduce la apertura hacia nuevos desarrollos en el campus.

Además de capacitar al plantel docente en AS, es de crucial importancia ser estratégico en el nombramiento del director de AS. Si el director es una persona que infunde respeto y admiración entre el cuerpo docente, no será difícil romper el hielo. Sería, además, una buena

estrategia invitar a los docentes más dispuestos a asistir a capacitaciones iniciales y que luego actúen como embajadores para crear un efecto multiplicador entre los demás integrantes del plantel. Asimismo, como ya hemos explicado anteriormente, la introducción de algunos incentivos probablemente atraiga a más docentes a sumarse.

Estos son solo algunos desafíos. Podrían aparecer más, algunos de ellos imprevistos. Esto es natural ya que cuando se introducen cuestiones nuevas en una institución, suelen apare-

cer desafíos y resistencia. Los rectores eficientes conocen ampliamente los principios para gestionar los cambios en una institución educativa (Ghavifekr et al, 2017). La introducción y la institucionalización del AS representan uno de esos desafíos que deben enfrentar.

Resultados positivos de la participación del rector en el AS

Si los desafíos mencionados arriba son manejados adecuadamente y se ponen en marcha los sistemas, entonces el AS no es solo una idea puramente académica, sino que se convierte en algo “arraigado” (Butin, 2006) en las prácticas y políticas institucionales. Situaciones como esta suelen arrojar diversas respuestas positivas. Nos enfocamos aquí en las ventajas que surgen de la participación del rector en el AS. Estas ventajas aplican tanto a la universidad en general como al proceso de llevar a cabo el AS en la universidad.

Fortalecimiento de la misión de la universidad:

El aprendizaje-servicio es la implementación práctica de la misión tridimensional de cualquier institución de educación superior: enseñanza y aprendizaje, investigación y participación de la comunidad. A menos que la universidad esté dirigida por una ideología neoliberal que busque ser políticamente neutral y generar cientos de graduados elitistas que no se preocupen por la transformación social, el AS es un modo efectivo de permitir que los graduados desafíen el *status quo* (Clifford, 2017; Kronick & Cunningham, 2013). En especial, las instituciones de países en desarrollo no pueden adoptar con indiferencia una agenda neoliberal en educación. El AS es un poderoso recurso para motivar a los graduados a ser agentes de transformación social.

La presencia de AS crea una imagen distintiva para la universidad. Motiva al estudiantado a seleccionar la universidad ya que estos individuos —como toda persona joven— están insatisfechos con las desigualdades sociales actuales y desean hacer algo al respecto. Una vez que se crea una masa crítica de estudiantes y docentes inspirados por la ideología de la transformación social, el proceso de AS se vuelve realmente vibrante. Por ende, la enseñanza y el aprendizaje se concretizan en la práctica y la universidad se convierte en un agente de cambio social.

Disponibilidad de recursos:

Si la gestión de la institución educativa adopta el AS como parte importante de su cultura institucional, es preciso, entonces, proporcionar los recursos necesarios. Parte de los recursos financieros podrían provenir de donaciones, como hemos dicho antes, si la institución tiene credibilidad y personas capacitadas para obtener dichos fondos.

“Los directivos que lideren el aprendizaje-servicio están dispuestos a utilizar los recursos de la universidad en apoyo de los proyectos de servicio de la comunidad, vinculándolos con las metas educativas de la universidad. Donde el aprendizaje-servicio esté conducido por los directivos más altos, los docentes serán probablemente recompensados por su tarea en el AS. Desde este punto de partida, la conexión del aprendizaje-servicio con todos los aspectos de la institución se cumplirá en el menor tiempo posible”. (Barry & Chrisholm, 1999, 64; see also, Morton & Troppe, 1996)

Conclusión

Para finalizar, señalaremos ahora algunas características de este capítulo. A partir de ellas, haremos algunas recomendaciones para futuras investigaciones. Este capítulo, como ya hemos indicado, es una guía práctica para las personas con cargos de gestión en instituciones educativas que deseen implementar e institucionalizar el aprendizaje-servicio.

La primera limitación insuperable que ocurrió en este capítulo es que la mayoría de la bibliografía rastreable sobre este tema proviene de la década de 1990, a pesar de la búsqueda en bases de datos de renombre, tales como EBSCOhost, que incluye a ERIC y JSTOR. Esto muestra una falta de foco en el tema entre académicos del AS en las dos primeras décadas del siglo XXI. La tendencia actual en investigación del AS es el abordaje empírico, lo cual es muy valioso. Sin embargo, estos estudios empíricos podrían también examinar el rol de la gestión en la implementación e institucionalización del AS. Resaltar las mejores prácticas seguramente será de gran ayuda a los recién llegados a las áreas de AS.

Este capítulo se ha enfocado en el rol del rector de la universidad con respecto a la institucionalización del AS. De la misma manera, es necesario analizar más a fondo la función que desempeñan los docentes: juegan un rol crucial. Algunos estudios han analizado sus experiencias y motivaciones al utilizar el AS (Abes et al, 2002; Hammond, 1994; O'Meara & Niehaus, 2009; Ward, 1998). Con todo, hacen falta más estudios que permitan describir su rol en la implementación e institucionalización del AS. Más concretamente, cómo proceden para planificar, introducir y capacitar estudiantes en su área y en la metodología de AS, acompañar al estudiantado en la implementación, y por último, evaluar el rendimiento de los estudiantes y calificarlo.

Como ya hemos manifestado en la introducción, este capítulo pretende ser una guía práctica para altos directivos de establecimientos de educación superior que busquen comprender su rol en la implementación e institucionalización del AS en sus instituciones. Sin perjuicio de ello, existen muchas iniciativas de AS aun en los niveles de escuelas

primarias y secundarias, cuyos directores podrían también encontrar información útil en los análisis de este capítulo.

Referencias

Abes, E. S., Jackson, G., & Jones, S. R. (2002). Factors that motivate and deter faculty use of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1) Recuperado de

Berry, H. A., & Chisholm, L. A. (1999). *Service-Learning in Higher Education around the World: An Initial Look*. New York: International Partnership for Service-Learning. Recuperado de

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11780823>

Burt, V. J. (1999). *Digging for Buried Treasure. Finding Funding for the Future in Service Learning. Linking Learning with Life*. Clemson, SC: Clemson University. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430129.pdf>

Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The review of higher education*, 29(4), 473-498. Recuperado de https://scholarworks.merrimack.edu/soe_facpub/14/

Clifford, J. (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity?. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1-13. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163945.pdf>

Elder-Vass, D. (2011). The causal power of discourse. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(2), 143-160. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2010.00449.x>

Erasmus, M. (2005). Introduction: Community service learning and the South African research agenda. *Acta Academica (sup-3)*, 1-23. Recuperado de <https://journals.co.za/doi/10.10520/EJC15198>

Foucault, M. (1969/2002). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.

Furco, A. (1999). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. Berkeley, CA: Service-Learning Research & Development Center University of California.

Ghavifekr, S., Afshari, M., Siraj, S., & Razak, A. Z. A. (2017). Managing change in educational organization: a conceptual overview. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 1(1), 1-13. Recuperado de <http://jummec.um.edu.my/index.php/MOJEM/article/view/6151>

Gray, M. J., Ondaatje, E. H. & Zakaras, L. (1999). Combining service and learning in higher education: Summary report. Santa Monica, CA: RAND.

Hammond, C. (1994). Integrating service and academic study: Faculty motivation and satisfaction in Michigan higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 21-28.

Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Kronick, R. F., & Cunningham, R. B. (2013). Service-learning: Some academic and community recommendations. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(3), 139-152. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018668.pdf>

Mathebula, B., & Barnard, B. (2020). The factors of delegation success: accountability, compliance and work quality. *Expert Journal of Business and Management*, 8(1). Recuperado de <https://business.expertjournals.com/23446781-805/>

Morton, K. (1995). The irony of service: Charity, project and social change in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 19-32. Recuperado de <http://masonnonprofitfellows.pbworks.com/w/file/attach/86073145/Morton,%20The%20Irony%20of%20Service.pdf>

Morton, K., & Troppe, M. (1996). From the margin to the mainstream: Campus Compact's project on integrating service with academic study. *Journal of Business Ethics*, 15(1), 21-32. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/25072728>

O'Meara, K., & Niehaus, E. (2009). Service-Learning Is... How Faculty Explain Their Practice. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 17-32. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ888071.pdf>

Rego, M. A., & Moledo, M.L. (Eds.) (2018). *A Guide for the Institutionalization of Service-Learning at University Level*. Spain: Universidade de Santiago de Compostela.

Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8(1), 9-11.

Siscoe, D. S. (1997). *Service-learning in 4-year public colleges and universities: Program profiles, problems, and prospects*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Denton. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.995.9680&rep=rep1&type=pdf>

Ward, K. (1996). Service-Learning and Student Volunteerism: Reflections on Institutional Commitment. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996) Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398807.pdf>

Ward, K. (1998). Addressing academic culture: Service learning, organizations, and faculty work. *New Directions for Teaching and Learning*, 1998(73), 73-80. <https://doi.org/10.1002/tl.7309>

Whitaker, B. G., Dahling, J. J., and Levy, P. (2007). The development of a feedback environment and role clarity model of job performance. *J. Manage.* 33, 570–591. <https://doi.org/10.1177/0149206306297581>

Wilczenski F.L., Coomey S.M. (2007) Basics of Service Learning. In: *A Practical Guide to Service Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/0-387-46540-5_1

Zhang, X., Qian, J., Wang, B., Jin, Z., Wang, J., & Wang, Y. (2017). Leaders' behaviors matter: The role of delegation in promoting employees' feedback-seeking behavior. *Frontiers in psychology*, 8, 920. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00920/full>



Miguel Adasme Cáceres

Es Profesor de Educación Media titulado en la Universidad de Chile, Licenciado en Educación y Licenciado en Artes Visuales de la misma Universidad, con estudios de Magíster en Educación de la Universidad Bernardo O´Higgins entre 2018 y 2021. Posee más de 10 años de experiencia en educación Básica y Media como docente y director académico. En Educación Superior, se desempeñó como Coordinador Institucional de Vinculación con el medio de la Universidad Bernardo O´Higgins (entre 2016 y 2020) y en el año 2020, se integra al equipo de Aprendizaje Servicio, del Centro de Desarrollo Docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Socio fundador y miembro activo de la Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE).



Alin Burgos Olivero

Es Psicóloga de la Universidad Alberto Hurtado. Realizó un intercambio de un semestre en la Universidad de Deusto y se encuentra cursando un Postgrado en Cultura de la Paz, Cohesión Social y Diálogo Intercultural: Aplicaciones Prácticas, de la Fundación Carta para la Paz y la Universidad de Barcelona. Cuenta con capacitación reciente en Liderazgo UC y metodología Aprender Jugando. Forma parte del equipo de Aprendizaje Servicio UC desde el año 2018 y, actualmente, coordina el área de asesorías en dicho equipo. Es socia fundadora y miembro activa de la Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE). Ha participado en seminarios y congresos nacionales, así como en publicaciones vinculadas al aprendizaje servicio.

Ha participado en seminarios y congresos nacionales, así como en publicaciones vinculadas al aprendizaje servicio.



Manuel Caire Espinoza

Es trabajador Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con estudios de Magíster en Psicología Social de la Universidad Alberto Hurtado entre 2012 y 2018. Recientemente cursó el Diplomado en Responsabilidad Social Universitaria de la P. Universidad Católica de Valparaíso y cursos de capacitación en Liderazgo UC (2019) y metodología Aprender Jugando (2020). Desde el año 2017 es Jefe del Programa Aprendizaje Servicio del Centro de Desarrollo Docente UC. Socio fundador de la Red Nacional de Aprendizaje Servicio Chile (REASE), siendo integrante del directorio en 2011-2016, y 2019-2020, además de integrar la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. Participó en seminarios y congresos, tanto nacionales como internacionales, así como en publicaciones vinculadas al aprendizaje servicio.

Participó en seminarios y congresos, tanto nacionales como internacionales, así como en publicaciones vinculadas al aprendizaje servicio.



Rocío Fontana Venegas

Es Cientista Política, actualmente cursa el Diplomado en Educación para la Ciudadanía en la Universidad Diego Portales. Cuenta con capacitación reciente en metodología Aprender jugando (2020). Diplomada en Movimientos Sociales y Autogestión Comunitaria (2011). Entre los años 2017 y 2020 fue Coordinadora de Aprendizaje Vinculado con el Medio en la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile. Es socia fundadora y miembro activa de la Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE), actualmente pertenece al equipo de Aprendizaje Servicio en la Pontificia Universidad Católica de Chile liderando el proyecto Uniservitate y Lab Manager del Laboratorio Interdisciplinario Interuniversitario de Prácticas Profesionales. Ha participado en congresos, seminarios e investigaciones nacionales e internacionales en Aprendizaje Servicio.



José Sepúlveda Maulén

Es Cientista Político de la Universidad Diego Portales. Posee estudios en Intervención Social en la Universidad del Bío-Bío, y realiza el Diplomado de Aprendizaje y Servicio Solidario del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Entre los años 2018 y 2020, trabajó como Coordinador Nacional de Aprendizaje Servicio en el Instituto Profesional de Chile y en septiembre de 2020, se integra al equipo de Aprendizaje Servicio de la Pontificia Universidad Católica de Chile implementando el proyecto Uniservitate y la primera versión del Anuario de proyectos. Desde el año 2019, es socio fundador de la Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE), siendo editor de las Actas de los Seminarios de A+S 2017 y 2018.

10. INSTITUCIONALIZACIÓN EN APRENDIZAJE SERVICIO: EL CASO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Miguel Adasme; Alin Burgos; Manuel Caire; Rocío Fontana y José Sepúlveda.

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

Este trabajo busca socializar el proceso de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio (A+S) en el currículum académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Iniciado en el año 2004, A+S contó con el apoyo de Rectoría y la participación de docentes y estudiantes que comenzaron su práctica antes de su formalización. En ese contexto, se creó el Programa de A+S en el Centro de Desarrollo Docente, de la Vicerrectoría Académica, buscando acompañar a docentes y fortalecer la metodología en cada uno de sus cursos.

En el año 2010, el programa definió un modelo de implementación de A+S, pero cuando la cantidad de proyectos fue en aumento, se requirió fortalecer los procesos de gestión, diseñándose un modelo para su institucionalización en las carreras, considerando que este fuera flexible y adecuado a las diferentes áreas disciplinares de la universidad. Un ejemplo de este modelo es Enfermería: carrera que cuenta con cuatro asignaturas marcadas con A+S, una docente coordinadora de la carrera y un modelo de monitoreo de competencias transversales.

Actualmente, el programa se encuentra ejecutando un Plan Estratégico a cinco años que se construyó en base a un proceso reflexivo de todo el equipo. Dentro de los proyectos destacados se encuentra: a) la actualización del modelo de A+S hacia nuevas formas y enfoques de implementación; b) la coordinación por parte de la UC del Nodo Regional de América Latina del Proyecto Uniservitate, que busca institucionalizar A+S en las universidades católicas del continente, incluyendo la espiritualidad como una dimensión a considerar dentro del seguimiento de los proyectos, c) la incorporación de la interdisciplina en los proyectos buscando profundizar los aprendizajes del estudiantado junto al fortalecimiento de la vinculación colaborativa con las comunidades que son parte del programa.

1. Orígenes del Aprendizaje Servicio en la Pontificia Universidad Católica de Chile

Aprendizaje Servicio (A+S) posee un gran desarrollo a nivel internacional. En Chile comenzó sus primeros pasos, a nivel escolar, a inicios de la década de los 2000. El Ministerio

de Educación fue el organismo encargado de impulsar con fuerza este enfoque pedagógico, a través del Proyecto Liceo Para Todos. El éxito de esta estrategia permitió, con los años, crear el Premio Escuela Solidaria, que tenía como objetivo reconocer las buenas prácticas docentes escolares.

En el ámbito de la Educación Superior, si bien se reconocen diversas experiencias pioneras en el A+S, fue la Pontificia Universidad Católica de Chile la primera en crear un Programa estructurado de promoción de la metodología a nivel institucional.

En el ámbito de la Educación Superior, si bien se reconocen diversas experiencias pioneras en el A+S, fue la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante, UC), la primera en crear un Programa estructurado de promoción de la metodología a nivel institucional.

En su creación, se conjugaron varios elementos. Un aspecto relevante para mencionar es que en el Plan de Desarrollo 2000-2005 emanado desde Rectoría, a partir de la reflexión surgida en la Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae (1990), sobre el rol de las universidades católicas en la sociedad, la UC definió una visión, coherente con lo que después sería el espíritu del programa, en la que: “la universidad quiere ponerse al servicio del progreso espiritual y material del país: (UC, 2001: 1):

- ▶ educando a sus estudiantes para que sean ejemplo de vida intelectual y cristiana, emprendedores, íntegros y solidarios;
- ▶ generando conocimientos que le permitan al país prosperar en un mundo donde el saber es la principal fuente de riqueza; y
- ▶ aportando soluciones para los problemas que aquejan a la sociedad chilena.

Otro aspecto interesante es que, en el año 2001, un grupo de docentes de la UC de diferentes facultades, comenzó a analizar formas de llevar sus clases más allá del aula tradicional, preguntándose si era factible integrar espacios de servicio dentro del currículum académico, aportando directamente a la comunidad sin descuidar la excelencia académica.

A fines del año 2002, este grupo de académicos y académicas, en conjunto con la Dirección General Estudiantil (actualmente, la Dirección de Asuntos Estudiantiles) asumieron este desafío de explorar posibilidades de llevarlo a cabo, conjugado con un interés desde rectoría de impulsar otros mecanismos para desarrollar el liderazgo estudiantil (Montalva, et al., 2019). Fruto de diversas reuniones, y luego de años de reflexión y planificación, se coordinó una pasantía a Estados Unidos, accediendo a toda la experiencia acumulada del

aprendizaje servicio (Service-Learning). Esto decantó en la creación formal del Programa Aprendizaje Servicio, en esta Dirección de la Universidad, en el año 2004.

El objetivo general del programa, en ese entonces, fue velar por el desarrollo de actitudes y valores que estuvieran en concordancia con el “Perfil del Alumno UC”: i) Personas cultas, con una visión amplia y propia del mundo; ii) Poseedores de sólidos valores; iii) Muy competentes en sus áreas de conocimiento específico; iv) Motivados y capacitados para perfeccionarse toda la vida; v) Capaces de pensar críticamente y abordar problemas complejos en forma sistemática; vi) Con actitud reflexiva y proactiva hacia el cambio; vii) Respetuosos de las personas y con vocación de servicio; viii) Capaces de trabajar en equipo y ejercer un liderazgo positivo (Centro de Desarrollo Docente, 2013).

Un año después de la creación del programa, nace el Centro de Desarrollo Docente, UC, al amparo de la Vicerrectoría Académica. Se tomó la decisión de que el aprendizaje servicio fuera parte constitutiva de esta nueva dirección de la universidad, que tenía por misión fortalecer el rol docente del profesorado, de modo de lograr aprendizajes profundos y significativos en sus estudiantes. Esta decisión, en acuerdo con la rectoría, impulsaba con mayor potencia el valor del Programa A+S para una docencia conectada con la realidad.

Un año después de la creación del programa, nace el Centro de Desarrollo Docente, UC, al amparo de la Vicerrectoría Académica. Se tomó la decisión de que el aprendizaje servicio fuera parte constitutiva de esta nueva dirección de la universidad, que tenía por misión fortalecer el rol docente del profesorado, de modo de lograr aprendizajes profundos y significativos en sus estudiantes. Esta decisión, en acuerdo con la rectoría, impulsaba con mayor potencia el valor del Programa

A+S para una docencia conectada con la realidad (Jouannet, 2013).

Desde el primer manual para docentes (Ramírez, 2005), los primeros grandes objetivos que se trazaron para conformar el programa A+S que –hasta el día de hoy– inspiran nuestro quehacer, fueron:

1. Fomentar el desarrollo de experiencias pedagógicas de aprendizaje servicio, velando por una alta rigurosidad académica, a través de la capacitación docente, el acompañamiento y monitoreo del desarrollo de cursos que implementan esta metodología (p. 10).

2. Promover la investigación, la generación de conocimiento y la planificación de calidad en torno al aprendizaje servicio, fomentando la sistematización de las experiencias (p. 12)
3. Fomentar el establecimiento de redes universitarias, docentes y estudiantiles, que permitan compartir aprendizajes y experiencias a nivel nacional e internacional, contribuyendo directamente en la participación y creación de estos espacios. Los casos más ejemplares han sido la activa presencia en la Red Universidad Construye País, ODUICAL y, años más tarde, la creación de la Red Nacional de Aprendizaje Servicio REASE (p.13)
4. Aumentar la visibilidad del aprendizaje servicio en la Universidad y en la sociedad, a través de canales de comunicación externos e internos, a través de mecanismos de difusión que permitan el entendimiento de las asignaturas que desarrollan la metodología (p. 13).
5. Fomentar la participación de docentes y estudiantes en A+S UC, que velen por una gestión de calidad y una institucionalización óptima dentro de la universidad, apostando por el involucramiento de cada actor en la universidad, así como el reconocimiento de su labor (p. 14).

Revisitar estos aspectos, ayudan a comprender la trayectoria institucional que ha tenido este programa en la UC y cómo –fruto de esa experiencia– se han delineado caminos de implementación que permiten comprender lo que hoy es el A+S en la UC.

2. Antecedentes de contexto. ¿Qué es A+S en la UC?

La UC se ha adscripto a la definición de Andrew Furco (1999), la cual señala que aprendizaje servicio es la Integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum, donde el estudiantado utiliza los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad.

En la literatura nos podemos encontrar con diversas definiciones sobre lo que es y cómo se entiende la metodología, dependiendo de las características de la institución educativa. Por su parte, la UC se ha adscripto a la definición de Andrew Furco (1999), la cual señala que aprendizaje

servicio es la Integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum, donde el estudiantado utiliza los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad.

El programa definió un modelo de implementación de A+S, UC, (figura 1) en el aula permitiendo contar hitos y etapas definidos que permitía que los equipos docentes que iban a implementar A+S, se apropiaran de la metodología. Para desarrollar esto, el programa quedó a cargo de poner en marcha el Taller Inicial y una asesoría pedagógica, con el objetivo de acompañar y fortalecer los principales componentes de la metodología en la práctica formativa. Como lo describe Jouannet, 2013: 204), el modelo contempla hitos bien definidos:

- ▶ Evaluación de la factibilidad para realizar un servicio en el curso: se revisa aquí la coherencia de los objetivos de aprendizaje con un servicio a la comunidad, la carga de trabajo del estudiante y el futuro socio, entre otros elementos.
- ▶ Planificación inicial del curso: en esta etapa el docente adecua su planificación para incorporar una actividad de servicio, así como también diseña reflexiones y evaluaciones para el mismo.
- ▶ Constitución Sociedad A+S: en esta instancia se verifica la búsqueda y el contacto con los socios comunitarios, firmando un documento de acuerdo para planificar y consensuar los términos del servicio.
- ▶ Presentación inicial A+S en cursos: en este momento el docente explica la metodología y sus impactos en el aprendizaje y en la comunidad.
- ▶ Evaluación temprana: se define un espacio para evaluar e incorporar las mejoras en la implementación de la asignatura y del servicio.
- ▶ Encuesta final a los estudiantes y a los socios.
- ▶ Autoevaluación final compartida.

FIGURA 1: Modelo de implementación A+S, UC (Jouannet, 2013, p. 205).



Un enfoque que definió el programa A+S para la implementación de la metodología fue el aseguramiento de la unión entre la formación de valores, la entrega de un servicio de calidad y potenciar aprendizajes significativos, dándole valor a la experiencia en la combinación de estos tres componentes.

Asimismo, un enfoque que definió el programa A+S para la implementación de la metodología fue el aseguramiento de la unión entre la formación de valores, la entrega de un servicio de calidad y potenciar aprendizajes significativos, dándole valor a la experiencia en la combinación de estos tres componentes (Jouannet, et al., 2015).

Ahora bien, **¿quiénes participan de un curso con la metodología A+S?** Como se aprecia en la figura 2, los tres actores fundamentales de la metodología aprendizaje servicio son el equipo docente, estudiantes y socios comunitarios (Burgos, et al., 2019). A medida que se ha desarrollado e implementado la metodología en la UC, se han concebido otros dos componentes importantes de apoyo para el fortalecimiento de la metodología, que son las unidades académicas y el propio programa A+S, UC.

FIGURA 2. Participantes de proyectos A+S (Basado en Burgos, et al., 2019 y elaboración propia).



2.1 Por un lado, el equipo docente, compuesto por académicos y académicas, son quienes promueven y planifican la metodología en el curso, definiendo los objetivos o resultados de aprendizaje y servicio que serán abordados, además de las estrategias que se relacionan a la reflexión, evaluación y/o encuentros con la comunidad. Su objetivo final es potenciar aprendizajes y, en algunos casos, también cuentan con ayudantes que cumplen un rol fundamental de apoyo para el desarrollo de la metodología.

2.2 El estudiantado es quien sostiene reuniones con socios comunitarios y ejecuta el proyecto en las diferentes etapas que fueron previamente planificadas por el equipo docente. El objetivo es que al final del proceso, sea capaz de comprender los diferentes factores que están detrás de las problemáticas o desafíos, además del impacto que tienen, cuestionando su quehacer profesional y rol en la transformación social.

2.3 Por otro lado, llamamos socios comunitarios a la comunidad u organización con la cual trabaja el estudiantado, es decir, con quien se lleva a cabo y se construye la experiencia de servicio. En general, son organizaciones orientadas al desarrollo sostenible del entorno, ya sea a nivel económico, social y/o medioambiental. En general, existe una persona que representa al socio comunitario, la cual participa de todo el proceso, es decir, de la planificación, ejecución y evaluación del proyecto A+S, asegurando así la calidad y pertinencia de la experiencia.

2.4 Las unidades académicas son quienes aseguran la sostenibilidad de la metodología en la carrera, ya que analizan la implementación de A+S a nivel de malla curricular. En este sentido, pueden tener el rol de identificar cursos y equipos docentes que puedan incorporar A+S, además de asignar recursos para potenciar una implementación de calidad. También, en un proceso de institucionalización, cumplen un rol de evaluación; así como el de ser un canal de comunicación que asegure un alineamiento con el programa A+S UC, y de promoción de la formación de sus docentes para la aplicación de A+S.

2.5 Finalmente, el programa A+S UC promueve la interacción y seguimiento en la implementación e innovación de la metodología. Acompaña al equipo docente en el proceso en las asignaturas, vincula desafíos de los socios comunitarios, difunde actividades que potencian el encuentro y divulgación de la metodología, promueve estrategias de reflexión. En definitiva, su rol es asegurar un mejoramiento constante de la metodología, incentivando el compromiso país que tenemos como universidad de vincularnos con la comunidad y el territorio.

Incluir estas dos últimas entidades, permite que el compromiso –tanto en la ejecución como en la sostenibilidad del aprendizaje servicio– se traduzca en acciones concretas

que repercuten no tan solo en la formación del estudiantado y la innovación del proceso de enseñanza, sino también en cómo las comunidades, la sociedad, se involucra en el aula; permitiendo vincular los aprendizajes con sentido de realidad y promover sociedades más justas y dialogantes.

Una de estas acciones concretas para asegurar una sostenibilidad del aprendizaje servicio en la UC, ha sido identificar las características que debe tener un curso, asegurando un alineamiento a nivel institucional (Burgos, et al., 2019). Estas características son:

- ▶ Abordar un desafío social concreto. Esto implica que, en conjunto con el socio comunitario, se aborde una temática específica que guarde relación con los contenidos de la asignatura (p.13).
- ▶ Integración de objetivos curriculares y de servicio. En la planificación se debe asegurar que tanto los objetivos pedagógicos como los de servicio, estén alineados y sean evaluables para el final del proceso (p. 13).
- ▶ Fomento del protagonismo estudiantil. Al ser el estudiantado quien se responsabiliza y compromete para abordar el desafío social en conjunto con el socio comunitario, es –finalmente– protagonista de sus propios aprendizajes (p. 13)
- ▶ Se promueve una sociedad entre la comunidad y la universidad. Una de las principales tareas de la universidad y el programa A+S, es promover un vínculo sostenible en el tiempo con los socios comunitarios para posibles continuidades y abordar de manera profunda las necesidades de ambos lados (p. 13).
- ▶ Se concibe al equipo docente como guía y facilitador, transformándose en un guía, apoyo y orientador de los ámbitos que influyen en el aprendizaje y en el trabajo con la comunidad (p. 14).
- ▶ Duración variable de los proyectos. Esto va a depender de los objetivos o resultados de aprendizaje que sean abordados con la metodología. Un curso puede tener una experiencia durante todo un semestre, ya que todo el curso se va a referir al proyecto de servicio, mientras que otros pueden ser de duración más corta, dependiendo del objetivo y del servicio que lo relaciona (p. 14).
- ▶ Finalmente, será fundamental asegurar un tiempo estructurado para la reflexión. Para esto, será necesario el diseño de una estrategia asegurando al menos tres momentos: antes, durante y después de la implementación, para que así el estudiantado tenga una comprensión profunda de los aspectos históricos, sociológicos, culturales, económicos y políticos que están detrás de la problemática o desafío social abordado (p.14).

La reflexión es una herramienta poderosa que potencia la experiencia, promueve la formación de personas críticas y propositivas con el proyecto, al ponerle palabras y orden

a los pensamientos, emociones y dudas. Con esto no solo se espera una identificación de los aprendizajes obtenidos, sino también de imprevistos y sus posibles soluciones. Desde nuestra experiencia institucional, la estrategia reflexiva debe ser diseñada minuciosamente, comprendiendo los diferentes momentos y actores involucrados en el proyecto; por lo tanto, lo ideal es que exista una actividad antes, durante y después del servicio, con objetivos acorde a esos momentos, que involucren al equipo docente, socios comunitarios y estudiantes.

3. Proceso de institucionalización de aprendizaje servicio en la UC

A través de los años, el modelo de implementación de la metodología A+S fue consolidándose, entre otras razones, por la percepción positiva de estudiantes, docentes y socios comunitarios (Berríos, et

A través de los años, el modelo de implementación de la metodología A+S fue consolidándose, entre otras razones, por la percepción positiva de estudiantes, docentes y socios comunitarios.

al., 2012). En algunas carreras, esta consolidación requirió iniciar un diálogo en nuevas estructuras en las unidades académicas, buscando la sostenibilidad de la metodología.

Si bien el **modelo de implementación de A+S, UC**, considera hitos que son flexibles y aplicables a distintas disciplinas, en cada una de las unidades académicas se generaron distintas dinámicas sobre cómo debía implementarse el aprendizaje servicio, asegurando la calidad en los cursos. Además, existió la inquietud de que hubiera más de uno en algunas carreras, por la motivación de estudiantes, equipos docentes y autoridades académicas.

En ese contexto, el programa diseñó un modelo de institucionalización de A+S en cada carrera, que se creó a través de un proceso de diálogo y reflexión en relación con sus procesos de gestión interna y sus experiencias previas, que permitiera ser implementado sostenidamente en todas las carreras de la universidad.

En ese contexto, el programa diseñó un modelo de institucionalización de A+S en cada carrera, que se creó a través de un proceso de diálogo y reflexión considerando características –específicamente– en relación con sus procesos de gestión interna y sus experiencias previas, que

permitiera ser implementado sostenidamente en todas las carreras de la universidad (Caire, et al., 2018).

También en ese marco, se recomienda que el proceso de institucionalización se desarrolle en dos años, y que sea un espacio de alta participación de los actores de la carrera. Este proceso contempla etapas y pasos bien definidos:

Etapa I: Inicio de la institucionalización. Se recomienda la creación de una Comisión de A+S que será la encargada de promoverlo hacia el interior de la carrera y aplicar la rúbrica de autoevaluación, instrumento adaptado por el equipo del programa A+S, basado en la elaborada por Furco (2011) y por la experiencia del modelo de implementación de dicho programa (Jouannet, et al., 2013).

Etapa II: Diagnóstico. Se recomienda revisar la coherencia entre la metodología con los documentos oficiales de la carrera y de la universidad como –por ejemplo– el perfil de egreso, y revisar los antecedentes de A+S a nivel internacional y nacional, así como algunas experiencias internas que estén sistematizadas. Finalmente, se invita a la realización de un FODA.

Etapa III: Diseño y propuesta de implementación. Se recomienda definir las habilidades transversales que, en el caso de la universidad, son: trabajo en equipo, habilidades comunicativas, resolución de problemas, compromiso social y pensamiento crítico (González, et al., 2017); realizar capacitaciones a los equipos docentes; revisar posibles asignaturas para implementar A+S y posibles socios comunitarios con desafíos que puedan apuntar a los contenidos de aquellos, e ir definiendo la gestión interna de la carrera.

Etapa IV: Implementación y Evaluación. Se recomienda implementar un curso que, de forma piloto, implemente A+S, y que luego se evalúe ese proceso, por ejemplo, a través de los instrumentos que contempla el programa y que, finalmente, se tomen las últimas decisiones referente a la continuidad.

Como ejemplo de este proceso, la carrera de Enfermería cuenta con cuatro cursos A+S a lo largo del proceso formativo. El proceso de institucionalización en la carrera se inició en el año 2005, con la motivación de una docente que lo implementó en uno de Formación General de la carrera (Urrutia & Farías, 2015). A partir del avance de la metodología, el estudiantado pidió que los hubiera prácticos y reflexivos, en asignaturas iniciales de la malla y no solamente en los finales. El proceso de implementación de un fondo de innovación docente (FONDEDOC) y la decisión de contar con docentes con horas de dedicación para coordinar las actividades de A+S fue un impulso para la consolidación de la metodología. Por su parte, Berríos (2020) señala que tanto docentes como funcionarios de la carrera han valorado el proceso de institucionalización de A+S en la carrera porque ha contribuido al posicionamiento de Enfermería en la UC, además de que se realizó a partir de liderazgos fuertes y creíbles.

Fonoaudiología posee cinco con la metodología de A+S en su malla curricular, logrando sistematizar la experiencia del proceso de institucionalización en la carrera. Según Jeldes, et al. (2018) en este proceso ha sido relevante la revisión de los programas de estudios de la carrera para incorporar las habilidades transversales de A+S como un elemento distintivo de la misma, la realización de un piloto de A+S previo al proceso de institucionalización, la participación de docentes en las capacitaciones realizadas por el programa de A+S y el acompañamiento del equipo de asesores pertenecientes al programa.

En este escenario, la carrera de Terapia Ocupacional, que inició su programa formativo en el año 2020, ha decidido implementar al menos un curso de A+S al año, iniciando el proceso de institucionalización desde el primer momento.

Al igual que el modelo de implementación, el proceso de institucionalización en una carrera también encontrará desafíos y deberá realizar adaptaciones a los rápidos cambios que están ocurriendo en la educación superior. La voluntad de las autoridades, la motivación de los equipos docentes y el protagonismo estudiantil en cada unidad académica será fundamental para continuar la consolidación de la metodología A+S en la UC.

4. Los próximos pasos del A+S UC: Plan de desarrollo A+S 2020 - 2023

El equipo de Aprendizaje Servicio UC se ha propuesto desarrollar un nuevo plan estratégico a tres años, que se encuentra actualmente en ejecución.

El equipo de Aprendizaje Servicio UC se ha propuesto desarrollar un nuevo plan estratégico a tres años, que se encuentra actualmente en ejecución. La madurez de los procesos y la autonomía al-

canzada en un número significativo de Unidades Académicas y carreras, desde los inicios del proceso de implementación de la metodología en la Universidad, permiten mirar este proceso de revisión y ajustes con un alto grado de reflexión e innovación, siempre con el propósito de mejorar las prácticas docentes y con ello los aprendizajes del estudiantado, para entregar una formación integral que responda al contexto político y social que vive nuestro país.

Parte importante de los desafíos que como equipo de Aprendizaje Servicio UC nos proponemos desarrollar, surgen de procesos de reflexiones profundas, compartidos con expertos y expertas en metodología, comunidades y estudiantes junto con la trayectoria por más de diecisiete años de este programa en la universidad.

Con la finalidad de favorecer el trabajo y ordenar la multiplicidad de elementos involucrados en la implementación de la metodología, de manera general y específica al mismo tiempo, se han definido seis ejes temáticos que, disgregados como proyectos individuales, se complementan entre sí:

A. Transferencia de conocimiento: A lo largo de su historia, A+S en la UC se ha caracterizado por ser referente a nivel nacional, desarrollando múltiples insumos y herramientas que contribuyen a la formación docente y a la ejecución de la metodología. Algunos productos destacados son las guías de institucionalización, interdisciplina y la de diseño de un curso A+S, además de otros recursos, como un *Kit de Herramientas digitales*, un *Protocolo Ético* y una *guía de Recomendaciones A+S de Calidad en tiempos de pandemia*. Junto a todo lo anterior, en el año 2020 nos adjudicamos la participación en el proyecto Uniservitate, para liderar la región de América Latina y el Caribe, en la promoción del aprendizaje servicio en cuatro universidades católicas: la Pontificia Universidad Católica de Argentina (UCA), la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE), la Universidad Católica de Pernambuco (UNICAP) y la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (PUJ).

B. Interdisciplina: El trabajo interdisciplinar es de alto interés institucional. En esta materia, estamos trabajando con un destacado grupo de docentes UC en una *Comunidad de Aprendizaje Interdisciplinar*, donde se están generando espacios de conversación y articulación de instancias que respondan a las necesidades surgidas desde los territorios. Se desarrolló con mucho éxito la primera versión de la *Semana de la Interdisciplina*. Por otro lado, hemos iniciado el proyecto LIIPP (Laboratorio Interdisciplinario Interuniversitario de Prácticas Profesionales) que tiene como propósito impulsar el trabajo interdisciplinario de estudiantes en práctica de diversas instituciones y áreas del conocimiento. En la actualidad, tenemos como desafío favorecer la articulación de proyectos interdisciplinarios entre cursos A+S UC, así como entre cursos UC con otras casas de estudio.

C. Continuidad e impacto: El equipo A+S UC está desarrollando una “plataforma online”, que favorezca la implementación y continuidad de proyectos A+S, permitiendo, por un lado, visibilizar de manera ágil y efectiva necesidades reales y sentidas de los socios comunitarios y, por otro, estar disponible para que los docentes que implementan esta metodología puedan “hacer match” entre los desafíos de las comunidades y los objetivos del curso. En lo que refiere al impacto, el equipo se encuentra en un proceso de revisión y ajuste de los instrumentos de evaluación aplicados a los diferentes actores, haciendo especial énfasis en la contribución a los socios comunitarios en el mediano/largo plazo, y en el caso del estudiantado, en el desarrollo de habilidades transversales.

D. Comunicaciones: Un área que cobra especial importancia son las comunicaciones y los espacios y plataformas a utilizar para lograr la difusión, contribución y posicionamiento de A+S desde la comunidad UC hacia el mundo. Lo anterior se traduce en acciones concretas como la creación de un boletín para docentes y socios comunitarios; la creación de un podcast sobre actualidad vinculada al aprendizaje servicio; y el reforzamiento de canales más tradicionales como las redes sociales y el sitio web institucional.

E.- Innovación del Modelo: Uno de los principales cambios, en los próximos años, es el modelo de implementación de cursos con A+S en la UC, que supondrá nuevas formas de asesoría y manuales con recomendaciones y espacios formativos. Junto con ello, este eje está impulsando la creación de otras maneras de aproximarnos al aprendizaje servicio, por medio de la creación de juegos para potenciar la reflexión, y la creación de libros que, además, estimulen el pensamiento crítico en los procesos formativos del estudiantado.

F.- Comunidad A+S: Finalmente, parte importante en la implementación de A+S en la UC, desde sus orígenes, es la interacción que se produce con sus actores principales (estudiantes, docentes y socios comunitarios). Algunas acciones importantes en este eje son: la continuidad de los seminarios de aprendizaje servicio dentro de la UC, el fortalecimiento los vínculos con otros programas de la universidad que se vinculan con los mismos territorios donde hay presencia de la metodología, la realización de encuentros mensuales de Comunidad A+S UC, y ciclos de encuentros con socios comunitarios, entre otros.

5. Conclusiones

El Programa de aprendizaje servicio, nace en el año 2004 en la UC, fuertemente impulsado desde Rectoría, con una comunidad académica y estudiantil que deseaba salir de los espacios tradicionales del aula y desarrollar el proceso de aprendizaje conectado con la realidad. Desde esa reflexión, el programa fue consolidando la implementación de la metodología enfocándose en la búsqueda constante de una calidad en la docencia que promoviera la excelencia en la implementación de los proyectos de A+S. De esto surge la propuesta de un diseño de modelo de ejecución que cuenta con etapas e hitos definidos, que han sido ampliamente difundidos a nivel nacional e internacional, y el proceso de institucionalización de A+S en una carrera, lo cual ha significado procesos muy específicos, valiosos para generar el conocimiento de la metodología en distintas disciplinas. Finalmente, el Plan de Desarrollo compromete desafíos en relación con la actualización del modelo de implementación, plataformas comunicacionales, innovaciones en la docencia y la relación de A+S con la comunidad. La búsqueda de una profundización en las temáticas de aprendizaje servicio permite visualizar un futuro donde se co-construye de forma

participativa, se reflexiona sobre los desafíos actuales y se profundiza en los aprendizajes del estudiantado, resultando en un proceso altamente desafiante para todos los actores involucrados.

Referencias

Berríos, V., Contreras, M., Robles, M. & Rubio, X. (2012). Resultados de aprendizaje servicio UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios. Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/16aFmfV-oY-X5f51zgbqMiX6VsokyJRYE/view>

Berríos, V. (2020). Memoria oral de la institucionalización de A+S en la Escuela de Enfermería UC. (2020)

Bontá, P., Burgos, A., Fara, C. Jouannet, C., Ramírez, L., Romero, M. y Sepúlveda, J. (Edits.) Recopilación de Experiencias de Aprendizaje y Servicio. Actas de Seminario 2017-2018, 73-78. Santiago, REASE. Recuperado de: <https://user-eku1m4o.cld.bz/LIBRO-DE-EXPERIENCAS-A-S-REASE-2017-2018-1/2/>

Burgos, A., Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J. & Ponce, C. (2019). Guía para el diseño e implementación de un curso con aprendizaje servicio (A+S). Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica. Recuperado de:

<https://user-eku1m4o.cld.bz/Guia-para-el-Diseno-e-Implementacion-de-un-curso-con-Aprendizaje-Servicio-A-S-UC1>

Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J., & Ponce, C. (2018). Guía para la institucionalización de Aprendizaje Servicio en una carrera. Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <https://cld.bz/skUYaPu>

Centro de Desarrollo Docente (2013). Principios Orientadores para una Docencia de Calidad UC. Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de:

https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/TRIPTICO.DocenciaCalidadUC.FINAL_copia.pdf

Furco, A. (1999). Plan Estratégico para Promover el Aprendizaje Servicio Académico en la Universidad de Berkeley. Compilado por el Centro de Investigación y Desarrollo de Aprender Sirviendo. California, Universidad de Berkeley.

Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (revisión 2003). Educación Global Research, 0, 77-88. Recuperado de:

<http://educacio-cp89.webjoomla.es/wp-content/uploads/04-Furco-2-Castellano.pdf>

González, M., Montalva, J. & Jouannet, C. (2017). Definición de habilidades transversales en el marco de la implementación de A+S en la UC. Actas de la IV Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio, 39-45, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://www.clayss.org.ar/JIAS/IV_jias/Libro_IVJIA-S.pdf

Jeldes, P., González, T., Villagrán, I., Fouillioux, C., Márquez, C., Fuentes, E. & Jouannet, C. (2018). Diseño, implementación y evaluación de la metodología aprendizaje servicio en la carrera de fonoaudiología. *Ars Medica. Revista de ciencias médicas*, 43(3). Recuperado de: <https://arsmedica.cl/index.php/MED/article/view/1516>

Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C., y Von Borries, V. V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología Aprendizaje Servicio en educación superior. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio RIDAS UC*, 112-131. Recuperado de: <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.7>

Jouannet, C., Salas, M. & Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, (39). Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>

Montalva, J., Jouannet, C. González, S. & O’Ryan, L. (2019). Aprendizaje Servicio en la Pontificia Universidad Católica de Chile (A+S UC). Un camino para el desarrollo de ciudadanos comprometidos. En Hasbún, B. & Pizarro, V. (Eds.), *Aprendizaje Servicio en la educación superior chilena* (pp. 48-55). Santiago: Ediciones FEA-FEN Universidad de Chile. Recuperado de: <https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/953/submission/proof/48/index.html#zoom=z>

Papa Juan Pablo II (1990). *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae*. Ciudad del Vaticano. Recuperado de: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

Pontificia Universidad Católica de Chile (2001). *Plan de Desarrollo Docente 2000-2005*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/2911/Plan%20de%20desarrollo%202000-2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez, T. & Pizarro, B. (2005). *Aprendizaje Servicio. Manual para docentes UC*. Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/1.2.3.2.pdf>

Urrutia, M. & Farías, A. (2015). *Institucionalización de la metodología A+S en Enfermería*. Presentación desarrollada por el Centro de Desarrollo Docente, Santiago, Chile. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=1X_Mj2_gZXc&t=606s&ab_channel=CentrodeDesarrolloDocenteUC



Maaïke Mottart

Cuenta con un máster en Sinología. Junto a Nicolas Standaert inició el Aprendizaje-Servicio en KU Leuven, Bélgica, y coordinó el proyecto hasta el año 2019. Actualmente coordina proyectos de Aprendizaje-Servicio en Artevelde Hogeschool en Gent.



Nicolas Standaert

Es profesor de Sinología en KU Leuven. Es coordinador académico de Aprendizaje-Servicio en KU Leuven y de KU Leuven Engage.

11. HACIA UNA INSTITUCIONALIZACIÓN SUSTENTABLE DEL APRENDIZAJE-SERVICIO: ESTRATEGIAS Y LECCIONES APRENDIDAS EN KU LEUVEN^(*)

Maaïke Mottart y Nicolas Standaert

KU Leuven, Bélgica

Resumen

Este estudio de caso se concentra en la implementación y la institucionalización del proceso de aprendizaje-servicio en la KU Leuven (Universidad Católica de Leuven, Bélgica <https://www.kuleuven.be/english/education/si/servicelearning>). Esta experiencia, breve pero intensa, integra dos dinámicas. En primer lugar, se optó por un abordaje que combina un modelo ascendente con uno descendente. Esto significa que el proceso siempre empieza de abajo hacia arriba, partiendo de la motivación y el interés de los docentes y colaboradores educativos, y es sostenido de arriba hacia abajo por las autoridades de la universidad. En segundo término, esta breve experiencia reveló cinco pilares o áreas principales de acción que pueden elaborarse y aplicarse paralelamente: información, capacitación, redes, proyectos piloto e investigaciones. Mientras que el enfoque ascendente versus descendente indica cómo pueden formarse estos procesos, los cinco pilares representan los campos de acción que deben implementarse de manera constante para hacer más sustentable este movimiento que ya está en marcha.

El conocimiento proporcionado por la bibliografía académica en los Estados Unidos se ha incorporado gradualmente en este proceso, pero se ha hecho una interpretación propia en el contexto local.

Introducción

El aprendizaje-servicio como pedagogía experiencial para la educación superior era un área virtualmente desconocida en el mundo académico en Bélgica alrededor de 2015, año en el que se introdujeron los primeros cursos de aprendizaje-servicio.

Deben resaltarse tres características de este contexto local a fin de poder apreciar las sugerencias para el proceso de institucionalización tal como se lo presenta en este artículo. En primer lugar, el aprendizaje-servicio como pedagogía experiencial para la educación superior era

un área virtualmente desconocida en el mundo académico en Bélgica alrededor de 2015, año en el que se introdujeron los primeros cursos de aprendizaje-servicio en varias instituciones. Esto significa no solo que el proceso comenzó prácticamente de la nada, sino también que las sugerencias incluidas más abajo están dirigidas fundamentalmente para situaciones similares. Estas indicaciones pueden no resultar apropiadas para las iniciativas de institucionalización en un ambiente académico en el cual se conoce y practica el aprendizaje-servicio desde hace largo tiempo. En segundo lugar, el proceso, tal como se lo presenta en este artículo, parte de la premisa básica de que el factor clave en la institucionalización sustentable es la organización de cursos de aprendizaje-servicio sustentables. Es decir, el desarrollo y la implementación de estos cursos, con la ayuda de un equipo de aprendizaje-servicio, son el foco de atención principal. En consecuencia, el aumento del número de cursos guía otros aspectos institucionales, tales como la integración del aprendizaje-servicio en las políticas educativas, los cursos de capacitación docente, la participación de estudiantes y socios, etc. En tercer lugar, la KU Leuven es una institución grande, con alrededor de 60 000 estudiantes en sus 15 facultades (departamentos) en 13 lugares diferentes. Por consiguiente, la institucionalización es un proceso complejo que debe ser adaptado a la cultura específica de cada facultad (al-

La KU Leuven es una institución grande, con alrededor de 60 000 estudiantes en sus 15 facultades (departamentos) en 13 lugares diferentes. Por consiguiente, la institucionalización es un proceso complejo que debe ser adaptado a la cultura específica de cada facultad.

gunas de las cuales cuentan con más de 4000 estudiantes), con un alto grado de subsidiariedad. Esto explica, además, la preferencia por cursos de aprendizaje-servicio integrados en planes de estudio en lugar de un curso universitario autónomo. En otras instituciones más pequeñas las opciones podrían ser distintas.

A. Implementación e integración: modelo ascendente apoyado por modelo descendente

A pesar de las formas de educación experiencial ya existentes en KU Leuven, no se conoció el concepto de aprendizaje-servicio hasta su introducción a gran escala en el otoño de 2015. Esta forma de educación se exploró y aplicó (de manera piloto) por primera vez en el contexto de un programa de estudios en el extranjero a pequeña escala (Estudios Chinos). Los directivos de la universidad observaron con interés este proyecto y la pedagogía subyacente, dado que los principios básicos del aprendizaje-servicio están en concordancia con su visión educativa, que se concentra en el desarrollo personal. En consecuencia, las autoridades brindaron apoyo económico a pequeña escala en aras de seguir desarrollando este proyecto y hacer conocer el concepto más ampliamente en otros programas de estudio.

Para que esto fuera posible, el proyecto comenzó con lo que ya se encontraba presente “abajo”. El pequeño grupo piloto organizó una encuesta que analizó las prácticas existentes que se ajustan a los principios del aprendizaje-servicio. Lo que siguió fue un efecto dominó de respuestas, que permitió realizar una recopilación de las prácticas existentes. Seguidamente, se organizó una sesión informativa sobre la pedagogía del aprendizaje-servicio, lo que posibilitó que se compartieran las prácticas existentes, los proyectos y las ideas. Este movimiento ascendente fue posible gracias al apoyo de las autoridades de la universidad (aval, comunicación a través de canales centrales, presupuesto). La lección aprendida en este

La lección aprendida en este primer paso se convirtió en una guía a lo largo de todo el proceso de implementación: comenzar por lo que ya existe, aun si no se corresponde con la definición ideal de aprendizaje-servicio. La experiencia acumulada en cursos con compromiso social se convierte así en la base de futuros avances tendientes hacia el aprendizaje-servicio.

primer paso se convirtió en una guía a lo largo de todo el proceso de implementación: comenzar por lo que ya existe, aun si no se corresponde con la definición ideal de aprendizaje-servicio. La experiencia acumulada en cursos con compromiso social se convierte así en la base de futuros avances tendientes hacia el aprendizaje-servicio.

Surgió entonces la pregunta acerca de la decisión de implementar el proyecto y de cómo hacerlo. Las diversas iniciativas existentes habían creado un tipo de “red” de docentes, colaboradores educativos e incluso estudiantes que estaban a favor de este concepto. Sin embargo, el próximo paso exigía un enfoque más amplio e integrado. Aquí también tuvo lugar un abordaje ascendente con apoyo descendente. El grupo piloto inicial solicitó financiación externa, lo que posibilitó la contratación de un empleado con dedicación exclusiva. Esto permitió, además, que la institución consolidara su compromiso con el proyecto. En definitiva, para ser sustentable, el aprendizaje-servicio debe integrarse al plan de financiación interno de la universidad, lo cual debe estar garantizado estructuralmente. Más concretamente, la Oficina

En definitiva, para ser sustentable, el aprendizaje-servicio debe integrarse al plan de financiación interno de la universidad, lo cual debe estar garantizado estructuralmente.

de Educación y la Oficina de Asuntos Estudiantiles proporcionaron un respaldo considerable a través del presupuesto y del apoyo de colaboradores (con dedicación parcial).

En particular, se constituyó un equipo o punto de contacto de aprendizaje-servicio. Esta coordinación central se encuentra integrada de manera estructural en la oficina de Educa-

ción (a cargo del vicerrector de Educación), pero, a la vez, está vinculada desde el comienzo con la Oficina de Asuntos Estudiantiles (a cargo del vicerrector de Asuntos Estudiantiles). De este modo, es posible lograr una coordinación general. Este equipo apoya también la formación de una red de aprendizaje y organiza sesiones informativas para promover aún más el concepto de aprendizaje-servicio. Para impulsar los cursos, se decidió nuevamente

Para impulsar los cursos, se decidió nuevamente trabajar de abajo arriba: solo con y para aquellos que estén deseosos de comprometerse con el aprendizaje-servicio, en lugar de optar por una decisión de arriba abajo, en la que cada facultad deba ofrecer un curso de aprendizaje-servicio.

trabajar de abajo arriba: solo con y para aquellos que estén deseosos de comprometerse con el aprendizaje-servicio, en lugar de optar por una decisión de arriba abajo, en la que cada facultad deba ofrecer un curso de aprendizaje-servicio.

El apoyo descendente y las iniciativas ascendentes se encuentran en los proyectos piloto de nuevos cursos de aprendizaje-servicio y en la red de aprendizaje organizada en torno a estos nuevos cursos. A este fin, cada año en el mes de junio se realiza una convocatoria para presentar proyectos piloto. En septiembre se entregan las propuestas, con una descripción sencilla del curso y el compromiso para integrar el curso en el plan de estudios. Si los proyectos resultan seleccionados por el equipo de aprendizaje-servicio y aprobados por un comité de dirección, se los guía en su desarrollo e implementación a lo largo de un año académico. Durante este tiempo, el equipo de aprendizaje-servicio ofrece orientación individual y en función a la demanda, y también capacitación. A comienzos del año académico se realiza una reunión con el personal docente que se postuló para el curso. El objetivo de la reunión es clarificar las expectativas mutuas y discutir sobre los ajustes necesarios para que el proyecto se ajuste a los valores esenciales del aprendizaje-servicio: “servir - reflexionar - aprender”. En el mes de noviembre, el equipo ayuda al personal docente a preparar el acuerdo de aprendizaje para el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, (ECTS, por su sigla en inglés), que incluye definir las metas de aprendizaje y las de formación personal (valores) para el nuevo curso. Además, se invita al personal docente de cada nuevo proyecto a una sesión especial para explicarles los objetivos del curso a los otros proyectos y a los socios externos y también para recibir el *feedback*. El propósito de estos primeros pasos es la aceptación del nuevo curso por parte del consejo local de enseñanza (en diciembre), y del consejo central de educación (en enero). Una vez logrado este objetivo, el equipo de aprendizaje-servicio organiza distintas sesiones de capacitación docente (de febrero a mayo). Los temas tratados en estas sesiones incluyen la relación con los interlocutores sociales, la reflexión sobre el aprendizaje-servicio, y la evaluación de los estudiantes. Por otra parte, el equipo facilita el establecimiento de sociedades comunita-

rias. El proyecto recibe un pequeño incentivo financiero que puede usarse como asistencia práctica para crear el curso o para respaldar a los estudiantes en su implementación. Si se completa la totalidad del proceso y se valida el nuevo curso, este comenzará en septiembre del nuevo año académico.

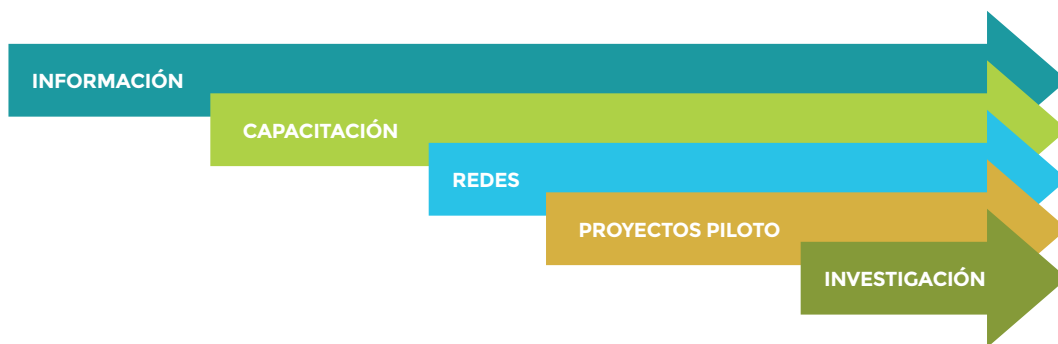


B. Cinco pilares o campos de acción para una institucionalización sustentable

Las estrategias concretas de implementación y anclaje del aprendizaje-servicio en KU Leuven pueden resumirse en los cinco pilares o áreas de acción siguientes: información, capacitación, redes, proyectos piloto e investigación.

Las estrategias concretas de implementación y anclaje del aprendizaje-servicio en KU Leuven pueden resumirse en los cinco pilares o áreas de acción siguientes: información, capacitación, redes, proyectos piloto e investiga-

ción. La combinación de estrategia ascendente y descendente que mencionamos anteriormente se implementa a través de estos cinco pilares. Las flechas indican que es un proceso continuo y que los diferentes aspectos corren en paralelo. No obstante, esta actividad paralela no significa que no existan superposiciones. Hay una sólida interacción entre los diferentes pilares, lo que significa que no solo suceden en paralelo, sino conjuntamente.



Información

El aprendizaje-servicio es nuevo en el contexto educativo belga. Por ello, es necesario que reciban información tanto los docentes como los estudiantes, los interlocutores sociales y las autoridades políticas. Tal como lo suelen indicar las teorías acerca de los procesos de cambio, es importante proporcionar abundante información acerca del contenido, las repercusiones prácticas y las posibilidades de un nuevo concepto. En definitiva, la gente debe conocer cómo se beneficia personalmente de este proyecto y cómo, mediante este cambio, puede cumplir o profundizar algunas de sus metas. La experiencia muestra que a las personas involucradas en educación les gusta recibir información, sugerencias,

Tal como lo suelen indicar las teorías acerca de los procesos de cambio, es importante proporcionar abundante información acerca del contenido, las repercusiones prácticas y las posibilidades de un nuevo concepto. En definitiva, la gente debe conocer cómo se beneficia personalmente de este proyecto y cómo, mediante este cambio, puede cumplir o profundizar algunas de sus metas.

e incluso inspirarse antes de comenzar a trabajar en nuevos proyectos. La pedagogía del aprendizaje-servicio aporta un concepto, un lenguaje y un método que les permite moldear los objetivos educativos de manera integral. Asimismo, les brinda la oportunidad de unirse a una comunidad en la que la experiencia, la práctica y el impacto se exploran y comparten.

Es, por ende, importante ofrecer, de manera continua, reuniones de presentación e información acerca del aprendizaje-servicio. Esto puede llevarse a cabo en una gran variedad de foros: consejos escolares locales, organizaciones de estudiantes, reuniones para los nuevos (vice)decanos, etc. Dado el tamaño de la universidad a la que nos referimos, este proceso de información y comunicación se repite de manera constante. El sitio web <https://www.kuleuven.be/english/education/sl/servicelearning> también respalda el aprendizaje-servicio mediante la información brindada acerca de todos los cursos existentes, con

descripciones de los cursos y testimonios de participantes. Tal como lo muestra el diagrama presentado más arriba, la “información” acerca de los pilares es central desde el inicio del proceso de institucionalización y se seguirá persiguiendo a lo largo de toda la trayectoria. Ahora bien, una visión sustentable apunta a perseguir una estrategia de “mancha de aceite” en la que el conocimiento teórico y práctico no permanece centralizado, sino que se extiende espontáneamente. El objetivo es, entonces, expandir y divulgar los conocimientos especializados en aprendizaje-servicio a través de una red de aprendizaje y el desarrollo de materiales (tanto *online* como impresos).

Capacitación

No solo es importante difundir los principios básicos; los docentes y colaboradores educativos deben tener la oportunidad de profundizar aún más en esta pedagogía y de intercambiar buenas prácticas acerca de ciertos subtemas (reflexión, evaluación, comunicación con socios).

La necesidad de profesionalización y fortalecimiento de la pedagogía fue mencionada más arriba. No solo es importante difundir los principios básicos; los docentes y colaboradores educativos deben tener la oportunidad de profundizar aún más en esta pedagogía y de intercambiar

buenas prácticas acerca de ciertos subtemas (reflexión, evaluación, comunicación con socios).

Estos cursos de capacitación se ofrecen extensamente a la institución y más específicamente a los proyectos piloto avalados por el equipo. Durante el primer año, se organizaron cursos de capacitación acerca de los siguientes temas: reflexión sobre aprendizaje-servicio, diseño y planificación de cursos de aprendizaje-servicio, evaluación de estudiantes. Los proyectos piloto participan en cursos de capacitación en los que se discuten temas relevantes. Estos cursos aportan una combinación de intercambio de información y “lluvia de ideas”, los momentos de pensamiento colectivo, o intervisiones, en los cuales se comparten las prácticas e ideas provenientes del núcleo de la red educativa, donde se construyen, comparten y transmiten los conocimientos especializados. Por otra parte, los contenidos esenciales de capacitación, tales como la introducción de la pedagogía de aprendizaje-servicio, se han extendido como cursos *online*, que pueden utilizarse como complemento de reuniones de capacitación en el campus.

Otras iniciativas incluyen la organización del curso de aprendizaje-servicio ofrecido por la oficina central de profesionalización de KU Leuven, así como la inclusión del aprendizaje-servicio en la capacitación de nuevos docentes. Por ejemplo, el aprendizaje-servicio se

presenta como una opción habitual para la profesionalización educativa y como foco de atención para los nuevos docentes.

Redes

Tanto fuera como dentro de la universidad, es fundamental compartir y consolidar las nuevas prácticas e ideas en colaboración con otros actores. De esta manera, se construye una red de aprendizaje dentro de la institución, en la que se comparten y afianzan las experiencias y el conocimiento teórico y práctico. Los proyectos piloto se comprometen así tanto con el desarrollo del curso como con la participación en una red de aprendizaje. El aprendizaje-servicio, asimismo, puede ofrecerse en los diferentes campos de estudio, lo cual permite crear estrechas asociaciones interdisciplinarias. Así, el rol de un punto de contacto central o un equipo es congrega a las personas y facilitarles encuentros e intercambios.

Las redes resultan de gran importancia, además, para supervisar la calidad y reflexionar de manera conjunta acerca de la dirección del aprendizaje-servicio. Es por ello que en la KU Leuven se estableció un grupo de orientación (consejo de resonancia) que representa a varios grupos: docentes, colaboradores educativos, estudiantes, integrantes de la sociedad civil y otras partes interesadas. El objetivo de este consejo es obtener una visión más amplia y adoptar una mirada crítica, desde diferentes perspectivas, sobre qué está sucediendo ahora y qué puede suceder en el futuro. Se construye de esta manera un puente que une a todas las partes involucradas tanto como al apoyo central y los actores que forman parte de él.

Se necesitan también redes externas, incluidas las organizaciones sociales. En el contexto de esta institución, donde se trabaja con el enfoque ascendente, partiendo de las iniciativas del cuerpo docente (grupos), es habitual que los docentes hayan establecido ya contacto con sus socios. Hasta este momento, esto no había exigido un punto de contacto dominante de la universidad a las organizaciones sociales, pero a medida que el aprendizaje-servicio se torna más frecuente, surge la necesidad de un punto de contacto central de fácil acceso para las organizaciones sociales. Así, se crea la conexión entre los docentes en busca de organizaciones y las organizaciones en busca de docentes. Para ello, se elaboró una base de datos *online* a fin de que los posibles socios puedan expresar sus necesidades (un denominado “negocio de ciencias”).

El aprendizaje-servicio es un movimiento global con conocimientos teóricos y prácticos, investigaciones y buenas prácticas. Es importante, además, ser parte de una red internacional, ya que posibilita modificaciones, adaptación, nuevos puntos de vista y colaboraciones. Concretamente, esto significa que las ideas de la bibliografía interna-

cional penetran en las prácticas internas, y las investigaciones y experiencias internas se comparten en publicaciones, conferencias y redes (internacionales). Este carácter internacional juega un rol importante en la legitimidad y sustento de la pedagogía dentro de la institución.

Proyectos piloto

Luego de cinco años de comenzado el proyecto, se han puesto en marcha 29 cursos piloto, extendidos en más de 13 facultades de KU Leuven. Durante el año académico 2020-2021, 900 estudiantes participaron de estos cursos.

El abordaje estructural en la institución es trabajar con cursos concretos (unidad de curso) o actividades dentro de un curso (actividad de curso). Por lo general, es difícil introducir un curso nuevo en un programa

de estudios determinado, pero una vez que fue aceptado, se prolonga durante muchos años. La meta de un proyecto piloto es lograr que un proyecto de aprendizaje-servicio dado se integre como un curso en sí mismo o como una actividad dentro de un curso. Esto asegura la integración estructural del aprendizaje-servicio y evita que permanezca atascado en la periferia del mundo académico. Luego de cinco años de comenzado el proyecto, se han puesto en marcha 29 cursos piloto (<https://www.kuleuven.be/english/education/sl/servicelearningatkuleuven/list-of-courses>), extendidos en más de 13 facultades de KU Leuven. Durante el año académico 2020-2021, 900 estudiantes participaron de estos cursos. Una vez que las restricciones por el COVID-19 se hayan relajado, este número aumentará considerablemente. El apoyo es, por un lado, un concreto respaldo pedagógico y logístico, y por otro lado, un pequeño incentivo financiero. Los proyectos piloto se utilizan como un medio de implementación del aprendizaje-servicio por varias razones:

- Al lanzar una convocatoria para proyectos piloto, es posible comenzar desde las iniciativas ya existentes y apelar a personas motivadas que deseen empezar una iniciativa. Esto permite al equipo coordinador identificar a los denominados “adoptantes tempranos” que evalúen, mejoren y expandan las prácticas.

- Los proyectos piloto reciben apoyo intensivo y un pequeño incentivo financiero. A cambio, se transforman en activos participantes en una red de aprendizaje para profundizar y difundir sus conocimientos específicos. El pequeño incentivo sirve de estímulo para persuadir a los docentes y colaboradores educativos de que concreten sus ideas, y puede utilizarse también en el desarrollo del curso o el apoyo de los estudiantes que participan en él (por ej., como reembolso de gastos de transporte).

- Los proyectos piloto se evalúan y forman la base de una más amplia difusión e implementación en la universidad y sirven como un esquema de garantía de calidad y para los futuros lanzamientos de cursos de aprendizaje-servicio.

En vista de la necesidad de una integración estructural en el plan de estudios (en forma de curso o como parte del mismo, con una hoja de ECTS [Sistema Europeo de Transferencia de Créditos] y con sistema de créditos), el primer gran paso para estos proyectos piloto consistirá en aprobar el curso dentro del comité de educación de su departamento o programa de estudios. Aquí es donde se ve claramente el rol de los directores de programas y de otras autoridades responsables de fijar políticas. Nuevamente, es importante que quienes conforman la institución conozcan debidamente el aprendizaje-servicio para evitar que aquellos que deban emitir un juicio no estén adecuadamente familiarizados con él y con las consecuencias concretas de su diseño y organización.

Investigación

La necesidad de una “investigación” pilar se hizo evidente luego de un tiempo. Existen varias razones para darle a la investigación un lugar central: adaptación y monitoreo de prácticas actuales, la responsabilidad académica y social de (los efectos de) la pedagogía, y la comunicación e intercambio de resultados mediante la integración en una tradición de investigación (internacional).

El monitoreo, la evaluación y los ajustes de los cursos existentes ayudan a garantizar su calidad y a filtrar las lecciones aprendidas, lo cual permitirá, a su vez, crear las bases para la dirección y la formulación de nuevas preguntas. Asimismo, los conocimientos pedagógicos de esta investigación no son solo útiles para el aprendizaje-servicio en sí mismo, sino que también pueden aplicarse más ampliamente en la educación y el aprendizaje en general.

Las investigaciones sobre lo que el aprendizaje-servicio puede aportar pueden contribuir a la aceptación y fortalecimiento de la pedagogía dentro de la institución y también visibilizar la pedagogía frente a una audiencia más extensa.

Las investigaciones sobre lo que el aprendizaje-servicio puede aportar –si esto se relaciona con los resultados, el impacto o los efectos concretos a largo plazo– pueden contribuir a la aceptación y fortalecimiento de la pedagogía dentro de la institución

(“marketing interno”), y también visibilizar la pedagogía frente a una audiencia más extensa. Las preguntas formuladas en la investigación corresponden no solo al estudiante (resultados de aprendizaje, reflexión, formación ciudadana, formación de identidad), sino también a los interlocutores sociales y a lo que surge de la interacción entre estudiante/institución y sociedad.

A pesar de haber sido investigado durante treinta años, el aprendizaje-servicio continúa siendo un dominio relativamente nuevo que abre puertas a investigaciones (comparadas) internacionales e innovadoras. Aunque estas investigaciones hayan sido realizadas mayormente en los Estados Unidos, existe ahora una demanda en otras partes del mundo para unirse a esta comunidad de investigación y para resaltar otras perspectivas.

C. Ascendente y descendente y los cinco pilares: de una “estrategia de enclave” a la inclusión

En el caso descrito más arriba, existe una estrategia de enclave: el aprendizaje-servicio es introducido y promovido inicialmente por un grupo limitado de personas que más tarde se expande. No obstante, hay dos posibles escenarios en la fase siguiente: el enclave puede continuar siendo sencillamente lo que es y, eventualmente, aislarse y marginalizarse dentro del mundo académico o el enclave inicial puede convertirse en un vehículo de divulgación de conocimientos específicos, buenas prácticas e inspiración dentro de la institución. Es aquí donde la combinación ascendente y descendente cobra importancia: es necesario el apoyo de arriba para que el enclave salga de su aislamiento.

Luego de cinco años, el aprendizaje-servicio se convirtió en parte de la estrategia central docente de la KU Leuven. Esto, definitivamente, conduce a una nueva ola: la creación de nuevos cursos de aprendizaje-servicio no es ya meramente una iniciativa de abajo arriba, sino que también es activamente promovida desde el centro.

Esto último sucedió en la KU Leuven. Luego de cinco años, el aprendizaje-servicio se convirtió en parte de la estrategia central docente de la KU Leuven. Esto, definitivamente, conduce a una nueva ola: la creación de nuevos cursos de aprendizaje-servicio no es ya meramente una iniciativa de abajo arriba, sino que también es activamente

promovida desde el centro. Aun así, la dirección central debe realizar una serie de sólidos compromisos, sin pretender estandarizar o imponer desde arriba, para garantizar su de-

sarrollo continuo. En este caso, los procesos ascendente y descendente sucedieron casi en simultáneo; para el futuro, existe una decisión explícita de mantener un equilibrio y permitir que el movimiento crezca desde abajo.

A lo largo de todo el proceso de implementación de cursos de aprendizaje-servicio, la interacción constante entre los cinco pilares descritos anteriormente ha sido una guía muy útil. Ambos procesos indican el camino a seguir y monitorean el trayecto ya recorrido. Igualmente, brindan un uso muy práctico: en cualquier actividad de planificación del equipo de aprendizaje-servicio, los cinco pilares son siempre tomados como referencia, lo cual permite estar atentos a los cinco dominios clave y al proceso en general.

Cuando se compara este proceso con otras experiencias internacionales, se destaca un posible eslabón débil: la presencia, comparativamente menor, de estudiantes e interlocutores sociales. A través del sistema de proyectos piloto, el movimiento ascendente es estimulado básicamente por docentes y colaboradores educativos, pero podría estar también conducido por estudiantes e interlocutores sociales. En varios de los “cinco pilares”, se presta atención a estos grupos (grupos de orientación, cursos de capacitación, información), pero, a largo plazo, se los debe integrar de manera más categórica. De lo contrario, el aprendizaje-servicio corre el riesgo de ser absorbido en un proceso puramente académico, inmerso en la institución, a pesar de la importancia del movimiento recíproco entre el estudiante/la institución y la sociedad a la pedagogía.

Conclusión

KU Leuven y otras universidades belgas, así como otras universidades de ciencias aplicadas, han dado una señal para impulsar con más fuerza el desarrollo local del aprendizaje-servicio, y para avanzar un paso más allá del anclaje institucional. De este modo, responden al impulso en el que todos empujan en la misma dirección: ¿cómo lograr que la educación (superior) se involucre más en la sociedad, de manera tal que sea efectiva para todos los involucrados? La institucionalización del aprendizaje-servicio dentro de la educación superior es un gran paso en esa dirección, por medio de la cual ya no recae solamente sobre los hombros del grupo entusiasta que se ha involucrado ahora. Este anclaje trae consigo un gran número de desafíos, tanto en términos de los actores como de las propuestas de acción y los objetivos.

En primer lugar, se necesita un fuerte compromiso de los diferentes grupos: el personal docente, el estudiantado, los interlocutores sociales, la sociedad en general. Es importante que se convoque a todos estos actores, que se los involucre y forme a su propio ritmo. No obstante, la institucionalización no significa que todos deben involucrarse inmediata-

mente. Cualquier reforma educativa también provoca resistencia (justificada). Es por ello que es mejor encarar un abordaje por etapas que comience con docentes y estudiantes motivados. Los proyectos piloto específicos permiten que las instituciones docentes comiencen a partir de lo que ya existe o de lo que se persigue desde las bases. Esto debe combinarse con un fuerte apoyo y compromiso a nivel central.

En segundo término, se precisa un abordaje coordinado de diferentes dominios de acción: no se trata solo de la introducción de materias de aprendizaje-servicio en el plan de estudio, sino también de crear conciencia del concepto, la capacitación y la profesionalización, la creación de una red de aprendizaje e investigación en las prácticas existentes y sus efectos. Es recomendable, además, que un centro de conocimientos sólidos agrupe los conocimientos específicos, brinde apoyo a las diferentes partes involucradas y guíe todo el proceso.

En tercer lugar, debe existir una perspectiva clara a largo plazo. Así, pues, debe existir consenso acerca de qué es el aprendizaje-servicio y cuáles son sus metas, y también acerca de que estos objetivos y esta definición compartida estén siendo monitoreados (como garantía de calidad). Es importante darle al aprendizaje-servicio un lugar dentro del plan de estudios y establecerlo como una materia completa. Se debe reconocer a quienes se comprometen, ya que tanto para el personal docente como para el estudiantado y los interlocutores sociales, esto representa un compromiso y una inversión: no solo entregan su tiempo y su energía, sino que también se tornan vulnerables: los estudiantes se comprometen fuera de los muros de contención del aula, los docentes renuncian a gran parte del control específico.

En resumen, el aprendizaje-servicio no pretende convertirse en otra innovación educativa a corto plazo, sino que aspira a integrarse a las instituciones de manera sustentable. Debemos hablar, entonces, no solo de institucionalización, sino incluso de una cultura de aprendizaje-servicio. La “cultura” del aprendizaje-servicio se remite a una mirada más amplia de la institución hacia la investigación y la educación socialmente comprometidas, en la cual el alumnado espera experimentar el aprendizaje-servicio durante su capacitación y los docentes y socios no encuentran obstáculos al interactuar con este tema. A tal fin, en septiembre de 2020 se estableció un proyecto que abarca toda la KU Leuven Engage y que incluye esfuerzos en pos de la sustentabilidad, el compromiso global, la diversidad, el impacto social y el compromiso comunitario. <https://www.kuleuven.be/engage/English/index.html>

Esperamos que instituciones de Bélgica y de otros países puedan inspirarse en los asideros y enfoques compartidos en este artículo, para anclar institucionalmente el aprendizaje-servicio cada una a su manera y hacer crecer una “cultura” de aprendizaje-servicio.

(*) Este artículo es una versión revisada y actualizada de la segunda parte de un artículo publicado originalmente en neerlandés: M. Mottart, “Institutionele inbedding van service-learning: Enkele handvaten voor een duurzame verankering”, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid* (2017: 3), pp. 182-194. La primera parte del artículo introduce las principales publicaciones sobre las experiencias adquiridas y documentadas de implementación del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos (con bibliografía). La segunda parte, que aquí se traduce y revisa, recoge las lecciones aprendidas en el contexto local del aprendizaje-servicio en KU Leuven que pueden inspirar otras experiencias.



Almudena Eizaguirre

Es catedrática del Departamento de Management de Deusto Business School, escuela en la que imparte docencia en las áreas de marketing, habilidades directivas y liderazgo. Complementariamente colabora en cursos in-company, cursos de postgrado y doctorado en dichos temas. Actualmente es directora General de Deusto Business School Executive Education y previamente ha sido la Directora de la Unidad de Innovación de la Universidad de Deusto. Forma parte del equipo de investigación HUME (Humanism in Management and Economics) y ha publicado diversos artículos en revistas indexadas en el área del marketing y la sostenibilidad, el liderazgo humanista, y el desarrollo de capacidades, entre otros temas.



Ariane Díaz-Iso

Es Doctora en Educación por la Universidad de Deusto y Máster en estudios avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías por la Universidad de Salamanca. Profesora del Departamento de Educación en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad de Deusto. Es miembro de la Unidad de Innovación Docente de la misma universidad. Forma parte del equipo eDucaRy y ha publicado diversos artículos en revistas indexadas en el área de la innovación docente, el desarrollo de competencias y las metodologías ligadas al humanismo y la sostenibilidad.



Marian Aláez

Es profesora titular de la Universidad de Deusto. Doctora en CC EE y Empresariales, su actividad docente se desarrolla en la facultad de Derecho, donde imparte Introducción a la Economía en el Grado en Derecho y Dirección Estratégica en la Especialidad Económica. Ha sido miembro de la comisión de identidad y misión y del equipo de innovación docente de la Universidad. En la facultad de Derecho ha sido vicedecana de Estudiantes e identidad y misión y responsable de calidad. Su investigación se dirige a la empresa y a la innovación en educación.



María García-Feijoo

Es profesora titular del Departamento de Management de Deusto Business School (área Marketing). Actualmente es Vice-decana de Innovación y Ordenación Académica en la facultad, e imparte docencia en áreas relacionadas con el marketing y la innovación docente. Forma parte del equipo de investigación HUME (Humanism in Management and Economics) y ha publicado diversos artículos en el área de la gestión humanista y la innovación docente.



Marta Roldán

Es licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Deusto y diplomada en Educación Social por la Universidad del País Vasco. Es miembro de la Unidad de Innovación Docente desde 2012 dónde desarrolla sus principales tareas con relación al proceso Institucional de Evaluación Docente y la Proyección y desarrollo de Innovación a través de la gestión de la web de la Unidad y las redes sociales. Imparte cursos de formación interna relacionados con la Competencia Digital. Participa en proyectos interdisciplinares que fomentan el uso del Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto, la implementación de metodologías innovadoras y la vinculación de la

Pedagogía Ignaciana con la innovación educativa universitaria.

12. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO PROPUESTA FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO: DESDE UNA PERSPECTIVA IGNACIANA

Marian Aláez; Ariane Díaz-Iso; Almudena Eizaguirre; María García-Feijoo y Marta Roldán
Universidad de Deusto, España

Resumen

Desde sus inicios, la labor educativa de la Compañía de Jesús ha tenido como objetivo el desarrollo integral del alumnado. El paradigma Ledesma-Kolvenbach es un modelo que nos ayuda a comprender mejor la misión de las Universidades de la Compañía de Jesús y se sustenta en cuatro pilares: *utilitas (utilidad)*, *iustitia (justicia)*, *humanitas (humanidad)* y *fides (fe)*. En este sentido, la Universidad de Deusto se ha caracterizado por perseguir una acción docente e investigadora y un liderazgo social que contribuyan al compromiso y al servicio de la sociedad. Para ello, la constante lectura de la realidad, la conexión con los diferentes agentes sociales y la implicación en procesos sociales, han sido esenciales. En coherencia con este modelo, la Universidad de Deusto busca ofrecer al alumnado una formación integral desde una perspectiva cristiana, que les permita ser personas competentes y comprometidas con la creación de un mundo más justo y solidario, a través de la participación social vinculada a sus estudios.

Este reto de desarrollar un perfil integral de estudiantado, se aborda gracias a un modelo educativo propio basado en la pedagogía ignaciana, denominado Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto (MAUD). Este modelo de aprendizaje que promueve el desarrollo de la identidad y la reflexión de la pedagogía ignaciana se expresa a través de diversas metodologías, entre las que destaca el aprendizaje y servicio solidario (AYSS). Una de las características principales de esta metodología es que “materializa” esta pedagogía ignaciana formando al estudiantado como agente del cambio social.

Este capítulo tiene como objetivo describir el proceso de institucionalización del AYSS en la Universidad de Deusto. En concreto, se abordará una descripción del proceso de institucionalización del mismo, llevado a cabo en la UD en el marco de la pedagogía ignaciana.

1. Concreción de la tradición pedagógica ignaciana en el modelo de enseñanza y el contexto institucional de la Universidad de Deusto

Para entender el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad, es necesario comprender de qué manera se concreta la tradición pedagógica ignaciana en el modelo propio de enseñanza y el contexto institucional.

Una de las características principales de la Universidad de Deusto es que fue fundada en 1886 por la Compañía de Jesús. Por ello, para entender el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad, es necesario

comprender de qué manera se concreta la tradición pedagógica ignaciana en el modelo propio de enseñanza y el contexto institucional.

La Compañía de Jesús, orden religiosa de carácter apostólico y sacerdotal de la Iglesia católica, se dedica al ministerio apostólico en 127 países de los seis continentes. Trabaja por la promoción de la fe y la defensa de los derechos humanos mediante la educación, investigación, actividades solidarias y culturales, y del trabajo en hospitales y parroquias, entre otros (Rashedi et al., 2015). Los miembros de la Compañía de Jesús, conscientes de la importancia de la educación en su misión, en las últimas décadas han intentado formular algunas pautas para orientar a las instituciones educativas a focalizar sus actuaciones por y para la misión. En el ámbito de la educación superior, el “paradigma Ledesma-Kolvenbach” (paradigma L-K en adelante) es la guía que nos ayuda a comprender mejor la misión de las Universidades de la Compañía de Jesús (Villa & Lemke, 2016).

El paradigma L-K se basa en el trabajo del teólogo y pedagogo español Diego de Ledesma, quien –ya en el siglo XVI– declaraba los cuatro motivos por los que la Compañía de Jesús debía asumir su responsabilidad en las instituciones educativas. Estos cuatro principios fueron retitulados en el siglo XXI por el Padre General de la Compañía de Jesús, el Fr. Peter Hans Kolvenbach, como cuatro elementos fundamentales para la enseñanza de los jesuitas (Agúndez, 2008). Estos elementos, denominados por sus nombres en latín son: utilitas (utilidad), iustitia (justicia), humanitas (humanidad) y fides (fe) (Kolvenbach, 2007).

Este planteamiento pedagógico ayuda a entender de manera integral y holística el “para qué” universitario y hace hincapié en la necesidad de ofrecer una formación práctica, humana, social, moral y religiosa (Agúndez, 2008). Es decir, en base a las cuatro dimensiones fundamentales e interdependientes del modelo, significa formar personas conscientes de sí mismas y del mundo en el que viven, competentes para afrontar los problemas técnicos, sociales y humanos a los que se enfrenta un profesional, compasivas y comprometidas.

Entre 2000 y 2010, en la Universidad de Deusto, se propuso llevar a cabo un marco operativo en el que pudieran trabajarse los valores educativos, que se definen en la educación jesuita, desde un punto de vista unitario e integral (Villa & Lemke, 2016). Tal y como se puede observar en la figura 1, se opta por un modelo valórico, integrando las cuatro dimensiones clave mencionadas previamente: Utilitas, iustitia, humanitas et fides (Agúndez, 2008; Villa & Lemke, 2016). Este modelo toma forma de hélice y cada una de las aspas representa una de las cuatro dimensiones del paradigma L-K. Tal y como se representa en la figura 1, las 4 dimensiones son las que mantienen el motor de los valores de la Universidad de Deusto en marcha, y se aplica a los cuatro grandes planos universitarios: institucional, curricular, extracurricular y de investigación.

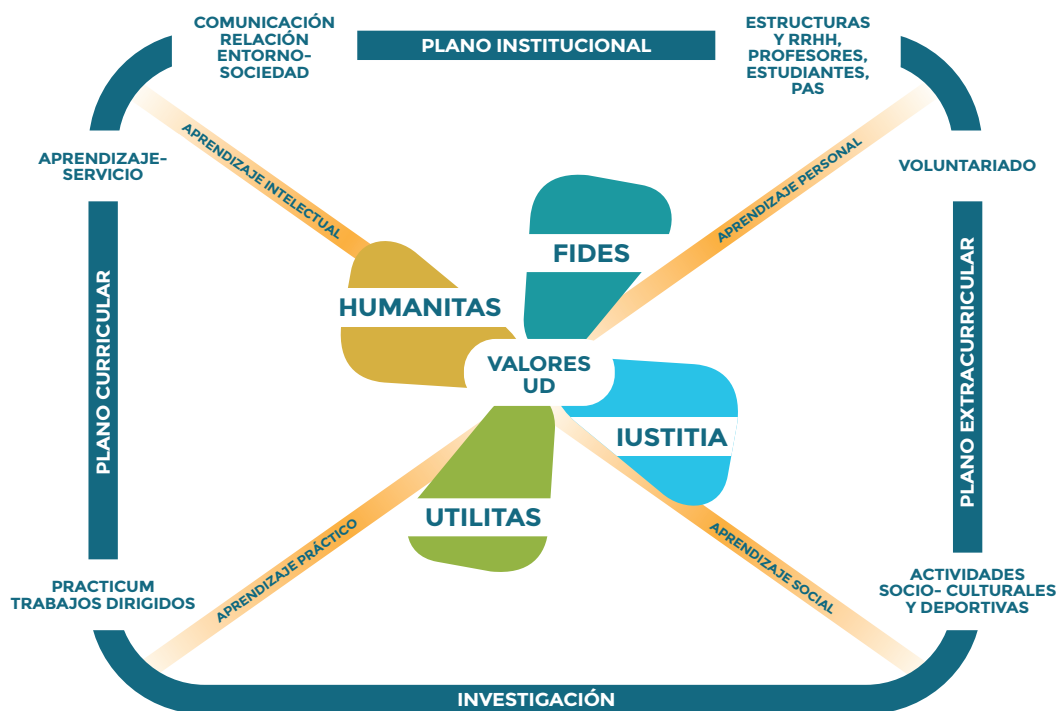


FIGURA 1. Modelo valórico cuatridimensional (adaptada de Villa & Lemke, 2016).

1.1 Marco pedagógico de la Universidad de Deusto

En aras de incorporar de forma más clara la pedagogía ignaciana a la identidad y misión de la Universidad de Deusto, en 2001 la universidad se dota de un nuevo Marco Pedagógico, teniendo en cuenta el Modelo Valórico Cuatridimensional (figura 1). En este Marco se especifican los fundamentos de la innovación pedagógica, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el rol del profesorado en el nuevo modelo de aprendizaje de la universidad (Fernández-Nogueira & Canarias, 2015; Universidad de Deusto, 2001).

Entre los principios que se recogen en este marco pedagógico destaca la importancia de trabajar para ser una universidad centrada en la persona, considerando al alumnado

en su totalidad y buscando su desarrollo integral. Además, estos principios conciben la educación como un proceso de transformación personal en el que se promueve un aprendizaje reflexivo, significativo, activo y basado en la experimentación, que permite a los alumnos desarrollar actitudes que tienen que ver con la responsabilidad, la autonomía y la colaboración. Proporcionan, por tanto, un aprendizaje en valores que fomenta actitudes personales y sociales que los ayudan a comprometerse socialmente, y a preocuparse por los problemas de los más desfavorecidos, en su entorno próximo y lejano. Asimismo, hacen hincapié en la importancia de fomentar el desarrollo de valores, el desarrollo personal y social, la orientación al conocimiento y la responsabilidad ética-social (Fernández-Nogueira & Canarias, 2015).

Tal y como se puede observar en la Figura 2, este marco pedagógico, a su vez, establece el Modelo de Formación de la Universidad de Deusto (MFUD en adelante), basado en la pedagogía ignaciana y en la trayectoria de la UD en el desarrollo de valores y competencias. Este modelo se caracteriza por tener como eje cuatro componentes fundamentales tales como los valores, las actitudes, las competencias, y el modelo de aprendizaje.

Del MFUD nace y se construye el Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto (MAUD) (Unidad de Innovación Docente, 2016). Cabe destacar que el MAUD sigue las cinco fases propuestas en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984): experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, y experimentación activa.



FIGURA 2: Modelos que se establecen en el Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto.

2. Interrelación del aprendizaje-servicio con el Marco pedagógico de la Universidad de Deusto

Desde sus inicios, la Universidad de Deusto, a través de una reflexión sobre la cultura y en diálogo con los distintos agentes sociales, se ha caracterizado por perseguir una acción docente e investigadora y un liderazgo social que contribuya al compromiso social y al servicio de la colectividad.

Desde sus inicios, la Universidad de Deusto, a través de una reflexión sobre la cultura y en diálogo con los distintos agentes sociales, se ha caracterizado por perseguir una acción docente e investigadora y un liderazgo social que contribuya al compromiso social y al servicio de la colectividad. En concreto, comparte la idea de que el servicio a la fe conlleva la promoción de la justicia y un futuro más humano para todos y todas. Asimismo, se destaca por impulsar prácticas educativas que ayuden al alumnado a desarrollarse de forma integral haciendo hincapié en valores que inviten al alumnado a reflexionar sobre su aprendizaje y las acciones diarias (Universidad de Deusto, 2001).

Las experiencias de aprendizaje-servicio, por tanto, encuentran un encaje adecuado al interrelacionarse de modo natural con las cuatro dimensiones del paradigma L-K que sustenta el modelo de formación de las universidades jesuitas.

En esta consideración holística, las experiencias de aprendizaje-servicio, por tanto, encuentran un encaje adecuado al interrelacionarse de modo natural con las cuatro dimensiones del paradigma L-K que sustenta el modelo de formación de las universidades jesuitas. Dichas experiencias promueven la reflexión y la maduración humana (humanitas), motivan la mejora de las competencias prácticas (utilitas), mientras ofrecen un servicio dirigido a la mejora social (iustitia). Todo ello enmarcado en un horizonte de sentido de la persona y de la vida (fides) que dirige el comportamiento ético, haciendo del aprendizaje-servicio una metodología idónea para desarrollar la misión de la Universidad de Deusto (Fernández-Nogueira & Canarias, 2015; Pena Mardaras, 2021).

Formar personas en “utilitas” significa formar personas “útiles” y que sean capaces de poner su formación al servicio de la sociedad y no únicamente para el beneficio personal o de las organizaciones que compiten en el mercado libre (Auzmendi et al., 2018). Este es-

Este espíritu aboga por no tratar de formar a los mejores del mundo, sino a los mejores para el mundo.

píritu aboga por no tratar de formar a los mejores del mundo, sino a los mejores para el mundo. Para ello, es necesario entender que no solo es

importante desarrollar competencias orientadas al mercado laboral, sino también comprenderlas en el marco del humanismo (humanitas). En este sentido, impulsar experiencias de aprendizaje-servicio en la Universidad de Deusto significa desarrollar en el alumnado competencias para resolver problemáticas actuales y atender a las necesidades de las personas más necesitadas.

Para formar profesionales humanos es necesario cultivar en ellos también el espíritu de "iustitia". Las experiencias de aprendizaje-servicio que se promueven desde la Universidad de Deusto, tanto curricular como extracurricularmente, muestran al alumnado los diferentes retos sociales a los que nos enfrentamos actualmente, de tal manera que aprendan a sentirlas, a pensarlas críticamente y a comprometerse activamente con ellas. De esta manera, desarrollan actitudes y habilidades sociales que les permite ejercer una ciudadanía responsable a favor de los derechos de los demás, y particularmente de los más vulnerables.

El espíritu de la fe es el que ayuda a desarrollar con sentido la utilitas, la iustitia y la humanitas (Coppetti, 2011, p.5.).

La utilitas es servicio a la Creación continua del mundo. La iustitia es acoger lo que Jesús llamaba "el Reinado de Dios": la llamada a transformar el mundo en pos de la solidaridad y la reconciliación. La humanitas es creer profundamente en el amor de Dios al ser humano y en sus capacidades de trascendencia.

Por otra parte, tal y como se ha comentado previamente, el MAUD se basa en una serie de fases que provienen del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984). Estas fases (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, y experimentación activa) están inspiradas, además, en la pedagogía jesuita; por lo que se hace especial énfasis en ofrecer al alumnado la oportunidad de construir conocimiento de manera activa. Y que todo lo aprendido sea posible aplicarlo de manera práctica en la vida del estudiante, en general, y en su carrera profesional, en particular. Asimismo, se le da mucha importancia al desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, la acción y la evaluación o valoración del proceso. Estas fases, que fomentan el desarrollo del aprendizaje, están estrechamente ligadas a las que han de llevarse a cabo a la hora de poner en marcha las experiencias de aprendizaje-servicio.

Estas encajan dentro del MAUD, porque en ellas se entiende el aprendizaje como un proceso mediante el cual el alumnado crea conocimiento a través de la transformación que experimenta en determinadas experiencias (Díaz-Iso et al., 2021). Concretamente, en las experiencias de aprendizaje-servicio pasa por ese proceso cíclico por el que se apuesta en el MAUD, en el que la experiencia constituye la base del aprendizaje, y la reflexión –vinculada a la acción– es una parte esencial (Mason & Dunens, 2019; Páez & Puig, 2013).

Las prácticas de aprendizaje-servicio posibilitan al alumnado pensar y hacer (Schön, 1983). Ofrecen la oportunidad de vivir experiencias de servicio que ayudan a tomar contacto con la realidad e integrar mejor los conceptos desarrollados en el aula. Además, permiten crear momentos de reflexión que ayudan a los alumnos a cuestionarse ideas preconcebidas, a enfrentarse e intentar resolver ciertos interrogantes y retos que plantea la vida cotidiana, y a llevar a cabo una acción más efectiva en base a los conocimientos teóricos y el pensamiento crítico desarrollado en el aula (Butler & Christofili, 2014; Páez & Puig, 2013). Estas experiencias, por tanto, conducen al desarrollo de ciertas competencias generales y específicas que permiten a los estudiantes comprender mejor las diferentes realidades sociales y crear sus propios significados. Concretamente, les posibilitan hacer introspección e identificar fortalezas y debilidades, reflexionar sobre diferentes problemáticas sociales, reconstruir el conocimiento, repensar la práctica profesional y desarrollar el pensamiento crítico y el sentido de justicia social (Fullana et al., 2016; Kolb, 1984).

3. La integración del aprendizaje-servicio en la Universidad de Deusto

A principios del año 2000 empezaron a surgir las primeras experiencias de aprendizaje-servicio de la Universidad de Deusto. Esta iniciativa fue llevada a cabo por varias alumnas de la licenciatura en psicología, que realizaron programas de intercambio con universidades latinoamericanas, así como por el interés de docentes para poner en marcha proyectos que contribuyan al desarrollo integral del alumnado.

A principios del año 2000 empezaron a surgir las primeras experiencias de aprendizaje-servicio de la Universidad de Deusto. Esta iniciativa fue llevada a cabo por varias alumnas de la licenciatura en psicología, que realizaron programas de intercambio con universidades latinoamericanas, así como por el interés de docentes para poner en mar-

cha proyectos que contribuyan al desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, es a partir del curso 2002-2003, cuando se incorpora de manera oficial la metodología de

aprendizaje-servicio a la asignatura de Participación Social y Valores (Fernández-Nogueira & Canarias, 2015).

La evaluación positiva de dicha asignatura en estas titulaciones, por parte del alumnado, demostró la utilidad del aprendizaje-servicio para la formación en valores y para la adquisición de competencias específicas y más generales, como el compromiso activo con las personas y colectivos más desfavorecidos.

La evaluación positiva de dicha asignatura en estas titulaciones, por parte del alumnado, demostró la utilidad del aprendizaje-servicio para la formación en valores y para la adquisición de competencias específicas y más generales, como el compromiso activo con las personas y colectivos

más desfavorecidos. En ese mismo momento, además, se configura la “Nueva Universidad” y el cambio en todos los planes de estudio universitario a grado, lo que supone la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Todo ello, orientó a la UD a incorporar en todas las titulaciones un módulo común llamado Formación Humana en Valores.

El módulo de Formación Humana en Valores incluye dos materias diferentes: Formación en Valores y Opciones de la Persona, y Ética Cívica y Profesional. La primera se cursa en segundo curso y la segunda, en cuarto. Tal y como se puede observar en la Figura 3, la materia de cuarto curso está formada por una única asignatura (Ética Cívica y Profesional) y la de segundo está compuesta por diferentes asignaturas, entre las que hay que elegir una. Estas se agrupan en tres: Modalidad Humanismo y Sociedad, Modalidad Diálogo Interreligioso y Modalidad Aprendizaje Servicio. Dentro de esta última están las asignaturas de “Participación Social y Valores” y “Desarrollo Global y Migraciones”.

MÓDULO FORMACIÓN HUMANA EN VALORES			
MATERIA	FORMACIÓN EN VALORES Y OPCIONES DE LA PERSONA		ÉTICA CÍVICA PROFESIONAL
Asignatura	<i>Modalidad Humanismo y Sociedad</i>	Globalización, Ciudadanía y Competencia Intercultural Desafío Éticos en el Mundo Global Opciones Críticas frente a la Vida Social	Ética cívica y profesional
	<i>Modalidad Diálogo Interreligioso</i>	Oriente y Occidente en sus Grandes Tradiciones Religiosas Biblia y Cultura Experiencia de Dios: Aproximación Cristiana	
	<i>Modalidad Aprendizaje-Servicio</i>	Participación Social y Valores Desarrollo Global y Migraciones	

FIGURA 3: Estructura del Módulo de Formación Humana en Valores (adaptada de Fernández-Nogueira & Canarias, 2015)

Por tanto, no solo se toma la decisión de conservar la asignatura, sino que se extiende a estudiantes de toda la comunidad universitaria hasta el día de hoy. En esta misma línea, para continuar trabajando en la institucionalización de aprendizaje servicio, en el año 2020 la Universidad de Deusto comienza a trabajar en dos proyectos diferentes, financiados por Porticus.

Uno de los proyectos, denominado “La Institucionalización del ApS en UNIJES”, tiene como objetivo la institucionalización del Aprendizaje Servicio en la Red de universidades Jesuitas españolas UNIJES. Las universidades que participan son: ESADE, la Universidad de Comillas, Loyola Andalucía, SAFA, INEA- Escuela Universitaria de Ingeniería Agrícola de la Compañía de Jesús, IQS y la Universidad de Deusto. Para cumplir con este objetivo, expertos de las instituciones anteriormente citadas han creado diferentes equipos que asesoran en temas relacionados con el aprendizaje-servicio que tienen que ver con la Identidad y Misión; la Formación; la Innovación Educativa; Investigación y Docencia; la Medición de Impacto; el Análisis de la Realidad Social y la Relación con las Organizaciones Sociales.

El segundo es un proyecto internacional denominado Uniservitate, que busca promover el Aprendizaje-Servicio Solidario (AYSS) en las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES). En este programa, la Universidad de Deusto ha sido elegida por Porticus y Clayss (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) para participar como nodo regional de Europa del Sur. Además, de enriquecer la perspectiva de la educación superior mediante la metodología de aprendizaje-servicio en un contexto multicultural, en este proyecto estamos acompañando y orientando a tres universidades de Europa (St. Mary's University, en el Reino Unido; Universidad Católica de Portugal, en Portugal; y Universidad Católica del Sacro Cuore, en Italia) a institucionalizar el aprendizaje servicio en su universidad.

A los dos proyectos les une un propósito más ambicioso y global que es el de construir una sociedad en la que se dé respuesta a las necesidades de las generaciones presentes y futuras, y que incluya a todas las personas que vivimos en el mundo.

En ambos, como no podía ser de otra manera, ha estado muy presente la dimensión espiritual y la idea de que esta institucionalización tiene que servir para formar personas de manera integral, que sean capaces y quieran poner sus habilidades al servicio de la

comunidad. Por ello, a los dos proyectos les une un propósito más ambicioso y global que es el de construir una sociedad en la que se dé respuesta a las necesidades de las generaciones presentes y futuras, y que incluya a todas las personas que vivimos en el mundo.

4. Conclusión

La comunidad y las instituciones de educación superior católicas estamos y queremos seguir trabajando juntas para lograr un objetivo común: formar estudiantes que contribuyan a la creación de un mundo más justo y solidario y sean capaces de dar respuesta a los objetivos de desarrollo sostenible. Además, la espiritualidad que habita en las universidades católicas y en las universidades de la Compañía de Jesús, también nos habla de una pedagogía del sentir para transformar. Por otro lado, los estudiantes cada vez demandan más experiencias que les ponga en contextos reales y les conecte de forma concreta a su práctica profesional.

Por ello, resulta cada vez más necesario seguir aunando esfuerzos para avanzar en el proceso de institucionalización del aprendizaje servicio en la Universidad de Deusto, involucrando a todos los agentes necesarios: docentes, estudiantes, socios comunitarios y equipos directivos de la universidad. Cabe destacar también que a pesar de haber dado grandes pasos a la hora de avanzar hacia una cultura universitaria que conecte al alumnado con la comunidad, todavía es necesario seguir trabajando para ayudar a los estudiantes a encontrar un sentido más profundo en las demandas sociales, facilitándoles ese sentir, esa reflexión y esa transformación personal en agentes de cambio social.

Referencias

Agúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma – Kolvenbach. 63, 603–631. Recuperado de

<https://doi.org/10.32418/rfs.2008.252.2044>

Auzmendi, E., Bezanilla, M. J., & García-Olalla, A. (2018). El aprendizaje basado en competencias en educación superior. *Innovación docente en educación superior: buenas prácticas que nos inspiran* (pp. 1–34).

Pearson. Recuperado de <https://bit.ly/2W0YrWn>

Butler, A., & Christofili, M. (2014). Project-Based Learning Communities in Developmental Education: A Case Study of Lessons Learned. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(7), 638–650.

Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.710125>

Coppetti, P. M. (2011). El Paradigma Ledesma-Kolvenbach. *Identidad y Misión para las universidades jesuitas*. Recuperado de <https://bit.ly/3KpXspj>

Díaz-Iso, A., García-Olalla, A., & Carballido, R. (2021). Trabajando el desarrollo integral del alumnado por medio del aprendizaje-servicio. In A. García-Olalla, M. J. Bezanilla, M. A. Aláez, & A. Arruti (Eds.), *Respuestas innovadoras al nuevo perfil del estudiante universitario* (pp. 21–31). Recuperado de <https://bit.ly/2WqWAgZ>

Fernández-Nogueira, D., & Canarias, J. (2015). El Aprendizaje-Servicio como apuesta institucional de la Universidad de Deusto desde la pedagogía ignaciana. In P. Aramburuzabala, H. Opazo, & J. García-Gutiérrez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp. 593–608). Recuperado de <https://bit.ly/3CWDBdS>

Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández Peña, R., & Pérez-Burriel, M. (2016). Reflective learning in higher education: a qualitative study on students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1008–1022. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950563>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/job.4030080408>

Kolvenbach, P. H. (2007). AL CONSEJO DIRECTIVO DE LA UNIVERSIDAD DE GEORGETOWN. In P. H. Kolvenbach (Ed.), *Discursos universitarios* (pp. 256–266). UNIJES. Recuperado de <https://bit.ly/3iizkVo>

Mason, M. R., & Dunens, E. (2019). Service-learning as a practical introduction to undergraduate public health: Benefits for student outcomes and accreditation. *Frontiers in Public Health*, 7(63). Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00063>

Páez, J., & Puig, M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia*, 2(2), 2254–3139. Recuperado de <https://bit.ly/2Ufo0C6>

Pena Mardaras, M. C. (2021). Aprendizaje-servicio para el desarrollo profesional e integral del estudiante. In Ana García-Olalla, M. J. Bezanilla, A. Arruti, & M. A. Aláez (Eds.), *Respuestas innovadoras al nuevo perfil del estudiante universitario* (pp. 53–63). Recuperado de <https://bit.ly/3meUn0T>

Rashedi, R., Plante, T., & Callister, E. (2015). Compassion development in higher education. *Psychology*. Recuperado de <https://bit.ly/3osRv3c>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.

Unidad de Innovación Docente. (2016). MAUD: Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto. Recuperado de <https://bit.ly/39Sm6is>

Universidad de Deusto. (2001). Marco pedagógico UD. Orientaciones generales. Recuperado de <https://bit.ly/3MvZFAD>

Villa, A., & Lemke, C. A. (2016). The «Ledesma-Kolvenbach paradigm»: Origin and realization at university level [El «paradigma ledesma-kolvenbach»: Origen y concreción en el ámbito universitario]. *Arbor*, 192 (782). Recuperado de <https://doi.org/10.3989/arbor.2016.782n6003>



Dra. Ulrike Brok

Es psicóloga, capacitadora y coach empresarial. Ha trabajado para varias empresas e instituciones públicas en el área del desarrollo de recursos humanos y de las organizaciones, en temas de estrategia, liderazgo, diagnóstico y formación de equipos. Dictó clases de psicología social, psicología empresarial, psicología y pedagogía, en diversas universidades. En la actualidad, dirige el Equipo de Innovación Educativa en la Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt. Sus investigaciones se enfocan en la formación profesional, los valores y la cultura de las organizaciones, las capacidades futuras y la satisfacción laboral, incluida la de aquellas personas aún en capacitación. Por otra parte, es también una reseñadora experta, entre otros, para el grupo especializado en psicología del trabajo, de las organizaciones y de los negocios, así como en psicología de la ingeniería de la Sociedad Alemana de Psicólogos (DGP).



Dr. Michael Winklmann

Estudió alemán y Teología católica en la Universidad Otto-Friedrich de Bamberg. Luego de completar el profesorado, trabajó como asistente de investigación en la Universidad de Augsburg, donde también obtuvo un doctorado. Desde el año 2018 se desempeña como directivo de Desarrollo de Programas en la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt. Es el responsable del área de Didáctica de Educación Superior y, en particular, del programa Studium.Pro de aprendizaje-servicio.

13. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE EICHSTÄTT-INGOLSTADT, ALEMANIA

Ulrike Brok y Michael Winklmann

Universidad de Eichstätt-Ingolstadt, Alemania

Resumen

La Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt (KU), que cuenta con unos 5000 estudiantes, alrededor de 120 docentes, más de 300 asociados de investigación y una importante cantidad de profesores, es la única universidad católica de los países de habla alemana. La KU proporciona un entorno excelente para el intercambio interdisciplinario entre los docentes y apoya la movilidad con una red global de más de 250 universidades asociadas en Europa, América del Norte y del Sur, Asia y Oceanía. En consonancia con la *Declaración de misión para los estudios y la enseñanza de la KU*, que se implementó en 2019, la KU concibe la educación como discursiva, basada en redes, involucrada y personal.

La contribución explica brevemente el programa *Studium.Pro*, la importancia del *Departamento de Innovación Educativa y Transferencia del Conocimiento*, y los beneficios de *la red de educación superior Bildung durch Verantwortung e.V.* En términos generales, estos ejemplos demuestran cómo el aprendizaje-servicio favorece el desarrollo de las habilidades sociales y profesionales del alumnado mediante experiencias de aprendizaje en una participación activa orientada a la comunidad y basada en la solidaridad. Los estudiantes y los docentes se encuentran en un pie de igualdad. Se refuerza la asunción de la responsabilidad cívica por parte del alumnado y, mediante el aprendizaje-servicio, todas las partes interesadas pueden vivir la KU como una universidad comprometida.

El artículo explica las diversas iniciativas de la KU en su carácter de universidad comprometida. El proceso de institucionalización del AS se detalla utilizando las rúbricas de Furco de Estrategia (Filosofía y Misión de Aprendizaje-Servicio), Docentes (Apoyo y Participación de los Docentes en el Aprendizaje-Servicio), Alumnado (Apoyo y Participación del Alumnado en el Aprendizaje-Servicio), Asociados (Participación Comunitaria y Asociaciones) y Organización (Apoyo Institucional para el Aprendizaje-Servicio). Se analizan los puntos fuertes y débiles del proceso de institucionalización, y se ofrece un panorama del futuro del AS en la KU.

Perfil de la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt

La Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt (KU) es una institución reconocida por el Estado que cuenta con el patrocinio de la Iglesia. Abre sus puertas a estudiantes de todas las religiones y los credos.

Los obispos bávaros le otorgaron la categoría de universidad el 1º de abril de 1980 a partir del Concordato celebrado entre Baviera y la Santa Sede, con el visto bueno de la Congregación para la Educación Católica. Sus orígenes se remontan al siglo XVI. La KU es la única universidad católica de Alemania. Se encuentra en Alemania Meridional y les ofrece a sus aproximadamente 5000 estudiantes todas las ventajas de una universidad pequeña. La KU tiene dos recintos universitarios: siete facultades en Eichstätt y la Escuela de Gestión de Ingolstadt, que constituye el campus de Ingolstadt. Alrededor de 120 docentes, un personal académico de más de 300 personas y una importante cantidad de profesores con experiencia práctica garantizan una enseñanza y un apoyo excelentes para el alumnado. La amplia variedad de carreras atiende diversos intereses y talentos. Al tratarse de una universidad pequeña, la KU proporciona un entorno excelente para el intercambio interdisciplinario entre los docentes y apoya la movilidad mediante una red global de más de 250 universidades asociadas en Europa, América del Norte y del Sur, Asia y Oceanía.

El comienzo del aprendizaje-servicio en la KU

Desde 2013 la KU fomenta proyectos e iniciativas en el ámbito del aprendizaje-servicio (AS).

Desde 2013 la KU fomenta proyectos e iniciativas en el ámbito del aprendizaje-servicio (AS). El AS en la KU integra

como método pedagógico-didáctico la promoción y el desarrollo de las competencias sociales y profesionales del alumnado mediante experiencias de aprendizaje en una participación activa orientada a la comunidad. La cooperación de la KU con las organizaciones asociadas garantiza la conexión de las necesidades de la sociedad civil con programas de estudio propios de la disciplina, además de procesos de reflexión bien fundados para el desarrollo personal del estudiantado. Así, la asunción de la responsabilidad civil por parte de los alumnos se refuerza a través de la adquisición de habilidades profesionales, metódicas, personales y sociales (para más información sobre los criterios de calidad del aprendizaje-servicio, ver también Brok et al., 2021; Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/AG Qualität, 2019).

Aparte de los cursos que emplean el método de AS, se dictan talleres y charlas sobre el AS cada año. Más allá de la investigación y la enseñanza, la KU se ve a sí misma como una

Aparte de los cursos que emplean el método de AS, se dictan talleres y charlas sobre el AS cada año. Más allá de la investigación y la enseñanza, la KU se ve a sí misma como una comunidad académica de práctica basada en una ciencia de compromiso.

general. Esto se lleva a cabo, por ejemplo, a través del trabajo extracurricular voluntario, los cursos de AS que forman parte del plan de estudios y los programas cocurriculares que fomentan proyectos dirigidos por estudiantes y de autoorganización por parte de grupos de alumnos políticos, religiosos, sociales, ambientales y creativos. A continuación, se sintetizan sucintamente algunos proyectos:

En 2011 la rectora de turno de la KU, Gabriele Gien, lanzó “KUganda - Desafío de Educación en Uganda”. Se trata de un proyecto didáctico de la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt cuyo objetivo es acercar al alumnado a distintos contextos educativos ya durante sus estudios para agudizar su opinión acerca del desafío global de la justicia educativa por un lado, y para comenzar un aprendizaje común e intercultural por el otro.

comunidad académica de práctica basada en una ciencia de compromiso. Como tal, la KU le brinda a su alumnado numerosas oportunidades para desarrollarse a nivel personal y lo alienta a involucrarse tanto en la comunidad local como en la sociedad en

En 2011 la rectora de turno de la KU, Gabriele Gien, lanzó “**KUganda** - Desafío de Educación en Uganda”. Se trata de un proyecto didáctico de la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt cuyo objetivo es acercar al alumnado a distintos contextos educativos ya durante sus estudios para agudizar su opinión acerca del desafío global de la justicia educativa por un lado, y para co-

menzar un aprendizaje común e intercultural por el otro (KU, 2021a). El propósito es permitir que los futuros responsables de la toma de decisiones en Uganda y Alemania ganen experiencia intercultural. En las aulas de Kampala, los estudiantes se enfrentan a situaciones desafiantes, definen estrategias creativas para resolver problemas y desarrollan su personalidad. Los asociados de Uganda también aprovechan el cambio de perspectiva en el diálogo intercultural: se replantea la enseñanza, los conceptos de docencia y aprendizaje se formulan e implementan juntos. No obstante, la meta más importante consiste en el desarrollo de la personalidad: una acción responsable a través del aprendizaje global.

“**Defensores de los refugiados**” promueve el derecho de los refugiados a participar en la sociedad y les brinda asistencia en el distrito de Eichstätt mediante clases de idioma y actividades culturales (tun.starthilfe für flüchtlinge e.V., 2021). Es una iniciativa fundada por estudiantes, una asociación registrada y un grupo de trabajo del Consejo Estudiantil de la KU. La iniciativa permite que los refugiados de la región accedan al idioma alemán a través de educación personalizada y asistencia *in situ*. Asimismo, la iniciativa entrena voluntarios de la región, ofrece talleres y lleva a cabo trabajo educativo; por ejemplo, mediante una serie de charlas. Lo que en 2012 comenzó con un grupo de trabajo del Consejo Estudiantil en la actualidad es un curso de la carrera de formación docente, con especial énfasis en las cuatro áreas de culturas, educación, religión y migración en la KU. El módulo lo crearon conjuntamente el cuerpo docente y el alumnado de la KU. Esto les permite a los estudiantes tener una participación activa en la carrera de formación docente por un lado y, por el otro, desarrollar sus competencias de distintas maneras. Las habilidades clave sobre las que se hace hincapié son la competencia cívica, la iniciativa, la conciencia cultural y la competencia de aprendizaje. Los temas se abordarán desde un punto de vista cultural, histórico y científico, y desde una perspectiva social, científica y pedagógica.

El **Consejo Estudiantil** de la KU puede crear grupos de trabajo (GT) independientes para realizar sus tareas. Por ejemplo, la KU tiene un GT de Protección Ambiental, uno de Retórica y uno Internacional, entre muchos otros. Cualquier estudiante puede participar en los grupos de trabajo (KU, 2021b). Un ejemplo está dado por el GT Shalom – para la Justicia y la Paz, cuyo objetivo consiste en contribuir a la preservación local y mundial de la paz y la justicia. Este GT entrega el Premio Shalom anualmente desde 1982 a personas y proyectos que promuevan los derechos humanos (AK Shalom, 2021). El dinero del premio consta solo de donaciones y es uno de los premios de derechos humanos más financiados de Alemania. El año pasado se entregaron € 32 000 al Hospital de Niños Víctimas de la Guerra que dirige el Dr. Massimo Del Bene.

A su vez, el alumnado de la Escuela de Gestión de Ingolstadt participa en el grupo DenkNachhaltig!, el cual organiza el congreso anual “Dialog der Nachhaltigkeit”, que representa la conferencia de estudiantes sobre sostenibilidad más importante de Alemania.

El **Jardín Climático de Eichstätt** se ubica en el antiguo Kapuzinergarten (Jardín Capuchino) y hoy en día funciona como un lugar de aprendizaje y encuentro que tiene múltiples usos (Verein für Nachhaltigkeit e.V., 2021). La existencia del jardín data del año 1625. En 2010 iba a ser reemplazado por un estacionamiento público asfaltado. Por suerte, se impidió la realización de este proyecto de construcción. Desde aquel entonces existe el jardín comunitario “Edén Kapuzinergarten”. En la actualidad, el GT Edén Kapuzinergarten mantiene y cultiva el jardín de la universidad de forma comunitaria, autorresponsable y

ecológica. El grupo está conformado por estudiantes de la KU y ciudadanos de Eichstätt. A modo de ejemplo, en los talleres los alumnos de las carreras de formación docente pueden aprender a cultivar y cosechar vegetales; además, reciben información sobre cómo enseñar este tema en el entorno del aula. Durante el curso, los futuros docentes se encargan de los campos y las plantas y, al mismo tiempo, aprenden a dictar dichos seminarios con estudiantes más adelante mediante cursos digitales y a enseñarles las interrelaciones elementales de la naturaleza. El seminario práctico consta de un proyecto colaborativo entre el Centro para la Educación Docente (ZLB) de la KU, el departamento de Didáctica de la Biología, el Jardín Climático de Eichstätt y la asociación “Ackerdemia”.

El proyecto **civicOER** (financiado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación) fue una colaboración entre la KU, la Universidad Leuphana de Lüneburg y la Universidad Goethe Frankfurt am Main (2016-2018). En 2018 se llevó a cabo, entre otros, la serie de eventos “Transferencia social mediante la enseñanza” con diversos talleres (KU, 2021a). El neologismo *civicOER* combina los temas educación ciudadana/aprendizaje-servicio y los recursos educativos abiertos (REA), y así busca mostrar el efecto sinérgico de la conjunción de ambos factores. La creación de los recursos educativos abiertos facilita y enriquece muchísimo el trabajo de los docentes. A su vez, el compromiso hacia los REA posibilita la flexibilización y la democratización de la enseñanza y el aprendizaje, y contribuye a la apertura de las instituciones educativas. En el siguiente párrafo se presentan los importantes pasos que se dieron hacia la institucionalización del AS en la KU.

Institucionalización del aprendizaje-servicio en la KU

Se crearon estructuras con el Departamento de Innovación Educativa y Transferencia del Conocimiento para aumentar la visibilidad del AS en la KU y respaldar su implementación en la enseñanza.

Básicamente, encontramos cinco hitos en relación con la institucionalización del AS en la KU, que se sintetizan en la figura 1 y se detallan abajo. Partiendo del compromiso de los miembros de la KU en las redes

nacionales e internacionales, se crearon estructuras con el Departamento de Innovación Educativa y Transferencia del Conocimiento para aumentar la visibilidad del AS en la KU y respaldar su implementación en la enseñanza. Al mismo tiempo, la KU es una universidad de compromiso, cuyos pilares a nivel estratégico consisten en la declaración de misión para los estudios y la enseñanza y, a nivel operativo, en el desarrollo de programas de estudio y del programa Studium.Pro. En particular, la inclusión de la KU

En particular, la inclusión de la KU en el proyecto UNISERVITATE como núcleo de Europa Central y del Este, así como de Oriente Medio, permitirá que la KU siga optimizando la calidad de los cursos de AS y que aproveche el intercambio internacional y el aprendizaje colaborativo en la comunidad.

en el proyecto UNISERVITATE como núcleo de Europa Central y del Este, así como de Oriente Medio, permitirá que la KU siga optimizando la calidad de los cursos de AS y que aproveche el intercambio internacional y el aprendizaje colaborativo en la comunidad.



FIGURA 1: Hitos de la institucionalización del AS en la KU.

La Red Universitaria sobre Responsabilidad Social

Respecto del compromiso con la Tercera Misión de las Instituciones de Educación Superior y la red de personas interesadas, la KU contribuye en diversos niveles en este campo incipiente de la educación superior. En Baviera, la KU ha comenzado y mantiene un foro de diálogo sobre asociaciones entre el campus y la comunidad, con congresos y grupos de trabajo que abordan el tema desde perspectivas didácticas, colaborativas y estratégicas (Dialogforum “Campus & Gemeinwesen”, 2020). En el plano nacional, la KU participa activamente en el

En el plano nacional, la KU participa activamente en el Aprendizaje-Servicio de la Red Alemana de Educación Superior siendo sede la oficina del comité, trabajando en el consejo estratégico.

Aprendizaje-Servicio de la Red Alemana de Educación Superior siendo sede la oficina del comité, trabajando en el consejo estratégico y apoyando distintos proyectos operativos (HBdV, 2020). A nivel europeo internacional, la KU es miembro

del consejo del Observatorio Europeo del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (EOSLHE, 2020). Para la KU, el intercambio y la cooperación en estas redes es sumamente beneficioso –sobre todo en lo que atañe a la calidad de los proyectos de AS o la implementación de innovaciones educativas– lo que se explica a continuación con el ejemplo de la Red Universitaria sobre Responsabilidad Social (Bildung durch Verantwortung e.V.).

La Red Universitaria sobre Responsabilidad Social es una alianza de universidades que existe desde 2009, cuyo objetivo consiste en fortalecer el compromiso cívico del alumnado, el cuerpo docente y demás personal universitario. Estas universidades ven el estímulo y empoderamiento de la responsabilidad personal y social como una misión educativa esencial. El objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza académica y la transferencia de conocimiento mutua entre la universidad y la comunidad, haciendo así un aporte específico para la promoción de la interacción social. En la primavera de 2015, la red universitaria —a la que se han unido más de 40 universidades— se institucionalizó como asociación. La KU es miembro de la red universitaria desde 2014. Asimismo, el gerente de transferencia de la KU, Thomas Sporer, forma parte del consejo ampliado de la asociación.

Entre las iniciativas de la red, se encuentran los congresos, el cabildeo político y la participación en grupos de trabajo. Además, la red brinda información sobre congresos y eventos en un boletín informativo de publicación frecuente, y comunica oportunidades de participación. Las principales áreas son el AS en la formación docente, la investigación sobre el AS, la universidad del futuro y la integración de las personas refugiadas.

Por ejemplo, el Grupo de Trabajo de Calidad trata el interrogante “¿qué es el AS bueno?”. Junto con la comunidad, trabaja en los criterios de calidad del AS y en instrumentos útiles para la obtención de calidad desde el verano de 2018. Su propósito es orientar a las partes interesadas respecto de cómo garantizar la calidad y cómo su aseguramiento puede tenerse en cuenta durante la planificación, la concepción y la implementación. Los criterios de calidad se concluyeron a principios de 2019 y sirvieron como base para la creación de herramientas de apoyo. Desde 2020, un subgrupo trabaja en el establecimiento de ítems para la evaluación de los proyectos de AS.

Además, el Grupo de Trabajo de Investigación contribuye al mayor desarrollo de la transferencia del conocimiento y la investigación del AS en los países germanoparlantes. El tema principal es el compromiso cívico en la investigación universitaria. En parte, el grupo de trabajo tiene como meta reunir los resultados de las investigaciones para implementar intereses de conocimiento y proyectos de investigación, y para darles a las universidades un conocimiento orientativo para el diseño de la educación a través de la responsabilidad. Asimismo, los objetivos son crear una red de contactos y congregar a los investigadores del ámbito del compromiso cívico para seguir impulsando el panorama de la investigación de habla alemana y el europeo.

Departamento de Innovación Educativa y Transferencia del Conocimiento

En 2018 se fundó el Departamento de Innovación Educativa y Transferencia del Conocimiento en la KU. Este departamento reúne las actividades de transferencia de la KU y respalda la expansión de los servicios y las cooperaciones existentes para hacerlos más accesibles para las personas y las instituciones interesadas. Las tareas incluyen la creación de asociaciones confiables para el intercambio de conocimiento y la elaboración de formatos educativos innovadores. De esta forma, el equipo del departamento de personal ayuda a cumplir la Tercera Misión de la KU en estrecha colaboración con todos los involucrados.

Las actividades del departamento están en consonancia con los principios de las buenas prácticas científicas, la responsabilidad y la solidaridad en la educación. La cultura de la educación académica implica que la universidad utilice sus capacidades científicas para contribuir a las soluciones para los desafíos sociales. El diseño de la oficina prevé reuniones abiertas para todos los miembros de la universidad y los ciudadanos, y simboliza “puertas abiertas”. También funciona como sala de seminarios, tiene una galería de ciencias y ofrece iniciativas ciudadanas relacionadas con la universidad (KU, 2021c).

Anteriormente, la KU adoptó un abordaje descentralizado de métodos de enseñanza y aprendizaje en estructuras institucionales. Esto significa que la implementación del AS, como un método entre muchos otros, dependía de la definición y la descripción de cada módulo en cada programa de estudios (plan de estudios). Debido a la relación entre el plan de estudios y el cuerpo docente, los módulos y su diseño le pertenecían al cuerpo docente y a su profesor a cargo. Por consiguiente, la creación de un plan de estudios comprendía la definición y la descripción de los métodos de enseñanza y aprendizaje en cada módulo.

La alianza de innovación “Mensch in Bewegung” (MIB, “Gente en movimiento”, financiada como parte del programa “Universidad Innovadora”) es un proyecto que se encuentra en el departamento desde 2018. Se trata de una colaboración entre la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt (KU) y la Universidad de Tecnología de Ingolstadt (THI). El MIB les da a ambas universidades la posibilidad de combinar sus fortalezas complementarias e influir en la región: la THI, con su foco técnico y económico, está muy relacionada con la industria y la economía de la región. Por su parte, la KU, cuyo enfoque está en las humanidades, aporta aspectos sociales, cívicos y sostenibles en particular.

En conjunto, la meta de la KU y la THI es robustecer el intercambio de conocimiento entre la ciencia, la política, el comercio y la sociedad civil. El financiamiento de los gobiernos federales y estatales permite que ambas universidades cumplan su responsabilidad social y trabajen juntas de forma más productiva. Con las innovaciones tecnológicas y sociales, contribuyen al aseguramiento de la calidad de vida y la prosperidad de la región. Las preguntas iniciales de este proyecto son: ¿Cuáles son las nuevas ideas para la movilidad? ¿Cómo puede desarrollarse de forma sostenible la región? ¿Cómo se puede diseñar correctamente la transformación digital en la vida y el trabajo? ¿Y cómo puede la participación comunitaria ayudar a hacer frente a los desafíos de nuestros tiempos?

En el ínterin, las innovaciones de enseñanza y educación están vinculadas mucho más metódicamente con el AS en el contexto de la declaración de misión para los estudios y la enseñanza. A continuación, se detalla primero la Declaración de misión para los estudios y la enseñanza, y luego el establecimiento de pilares curriculares de AS.

Declaración de misión para los estudios y la enseñanza de la KU

En 2019 se implementó la Declaración de misión para los estudios y la enseñanza de la KU. Este acto de institucionalización fue uno de los elementos principales para cambiar la excelencia de la docencia de la KU. La Declaración de misión para los estudios y la enseñanza de la KU se centra, entre otros tres aspectos, en que “la educación comprometida significa hacer un uso ideal del conocimiento adquirido en diálogo con todas las partes de la sociedad y reflexionar sobre los desarrollos sociales” (ver Figura 2, KU 2020).

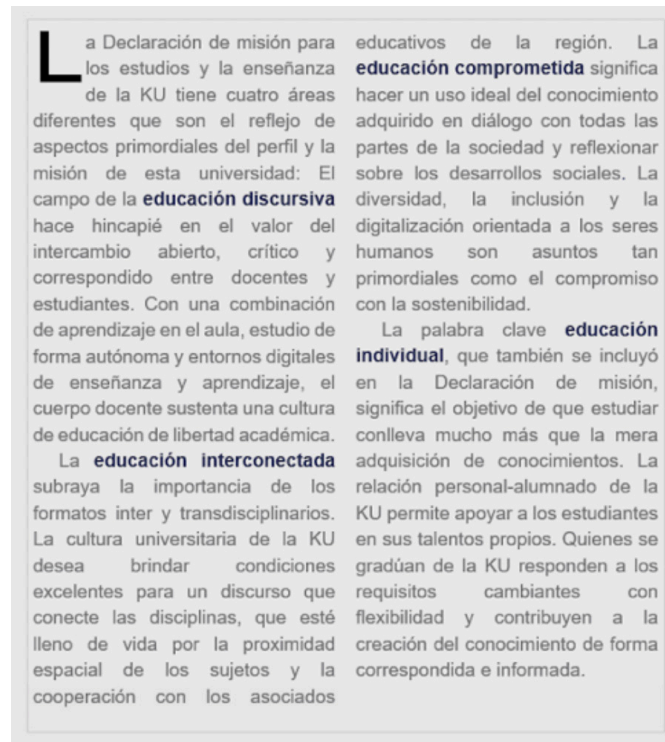


FIGURA 2: Declaración de misión para los estudios y la enseñanza de la KU (KU, 2021d).

La KU pretende fortalecer la conexión entre la educación y la docencia innovativas (didáctica universitaria) teniendo en cuenta los módulos de AS ya en la creación y el diseño de las carreras de grado nuevas. La implementación operativa de la declaración de misión sucede, entre otros, mediante los cursos ofrecidos en Studium.Pro, como se explica abajo.

Studium.Pro

La KU es una universidad católica. Desde su fundación en 1980, aspira a que esta característica se destaque en todos los cursos sin interferir demasiado en su respectivo contenido. La universidad católica se caracteriza “por su búsqueda libre de toda la verdad sobre la naturaleza, la humanidad y Dios” (Juan Pablo II, 1990).

Con esta aseveración en mente, se creó el programa Studium.Pro en 2018. Aquí se combinan cursos de una amplia variedad de disciplinas. No obstante, la característica especial está dada por los pilares curriculares del programa. Studium.Pro está integrado en todas las carreras de grado de la KU en la medida de al menos cinco créditos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). Por ende, este programa está a disposición del alumnado como parte de sus estudios.

No está pensado como una colección de cursos en el sentido de un *Studium Generale* clásico. Más bien, se trata de una oferta seleccionada que posee ciertos requisitos para hacer cursos. Desde el comienzo, robustecer las ofertas de AS ha sido una de las metas de Studium.Pro.

El área *Pro Discurso* se centra en temas actuales e importantes para la sociedad que se analizan desde la perspectiva de una extensa gama de materias. El abordaje es, por lo tanto, muy interdisciplinario. El alumnado practica adoptar una determinada postura respecto de asuntos controversiales y tratar opiniones diferentes de forma reflexiva y respetuosa, en el espíritu del pluralismo viviente. La serie K'Universale Lecture es un ejemplo de esta área, que abordó el tema de la solidaridad en el semestre invernal de 2020/2021 (KU, 2021e).

El área *Pro Horizonte* le permite al alumnado mirar más allá de los confines de sus propios estudios. Aquí pueden llegar a comprender bien las asignaturas y disciplinas extranjeras. La meta es la educación interdisciplinaria. Los estudiantes exploran otro campo de estudio, descubren otros abordajes científicos de la realidad y, de esta forma, amplían sus horizontes con conocimientos de educación general y competencias adicionales. Un ejemplo de esta área es el curso de ética mediática que brinda la carrera de periodismo.

El área *Pro Sociedad* combina la adquisición de competencias científicas con la participación social. La característica de los cursos es la orientación a los proyectos; de ser necesario, en relación con asociados por fuera de la universidad. Este es el lugar para la implementación de las ofertas de AS. En el curso de artífice de cambio, por ejemplo, el alumnado puede producir innovaciones sociales para su región.

En el área *Pro Carrera Profesional*, los estudiantes se preparan para el mundo laboral. Adquieren habilidades en materias como diversidad y gestión de proyectos en cursos de formación certificados.

En el área *Pro Internacional*, el alumnado reflexiona sobre sus experiencias en el exterior o recibe ayuda para viajar al extranjero.

Proyecto UNISERVITATE en la KU

La KU fue seleccionada junto a otras seis universidades católicas de todo el mundo para constituir un Nodo de Aprendizaje-Servicio regional y aumentar la cooperación con otras universidades católicas. La formación de una red y el intercambio de ideas y conocimiento

entre las universidades participantes contribuyen directamente al afianzamiento sistemático de las ofertas de AS en la enseñanza académica.

En el marco de UNISERVITATE, la Universidad Católica (KU) actúa como nodo regional para las organizaciones asociadas de Europa Central, Europa del Este y Oriente Medio con estas universidades:

- ▶ Universidad de Bethlehem, Palestina (BU, <https://www.bethlehem.edu/>).
- ▶ La Universidad Católica Juan Pablo II de Lublin, Polonia (KUL, <https://www.kul.pl/kul,21.html>).
- ▶ Universidad Católica Ucraniana, Leópolis (UCU, <https://ucu.edu.ua/en/>).

Además de brindar asistencia y orientación a los asociados de la central en reuniones frecuentes y regionales, la KU aprovecha muchísimo el intercambio en la red UNISERVITATE. Al igual que los asociados de la central, la KU también se sometió a un diagnóstico organizacional pormenorizado —por ejemplo, con el análisis FODA y las rúbricas de Furco (Furco, 2002)— de la situación de la institucionalización del aprendizaje-servicio. Sobre la base de esta información luego detectamos áreas de acción.

A modo de ejemplo, el análisis FODA del proyecto MIB describe las iniciativas de institucionalización del AS en la KU así: En primer lugar, el proyecto está vinculado al Departamento de Innovación Educativa y Transferencia del Conocimiento, que fomenta los procesos educativos de innovación. Con la ayuda de un gerente de proyectos de MIB, las instituciones de educación superior y la sociedad se benefician mutuamente de las actividades que conectan la enseñanza, el aprendizaje y la práctica. Sin embargo, una debilidad actual es que, a pesar de la realización de actividades de AS, aún no se han establecido el término y el concepto de AS en la KU. Un proceso de estas características necesita tiempo, casos exitosos y experiencias positivas para convencer a los facilitadores. A su vez, el intento de aplicar cambios suele causar incertidumbre y resistencia. No obstante, el proyecto MIB consiste en un abordaje holístico e innovador de la enseñanza y el aprendizaje. Conlleva un compromiso cívico y, por ende, mejora la creación de redes más allá del terreno de la educación. Esto último implica el riesgo de una discrepancia creciente entre las personas interesadas externas y los valores de una universidad, puesto que los problemas de aquellas son el reflejo del espíritu del momento. Por consiguiente, es posible que las personas interesadas tengan otras necesidades distintas de la permanencia del departamento y la institucionalización del AS. Además, en la actualidad, la institucionalización depende de la financiación, por lo que la perdurabilidad de las iniciativas no está del todo clara.

La *Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior* que elaboró Furco (2002) les permite analizar sus iniciativas de institucionalización del AS a los miembros de las instituciones de educación superior. El modelo posee cinco dimensiones que abarcan diversos factores de vital importancia para la institucionalización del AS en la educación superior. Por cada dimensión del marco conceptual, la evolución se mide a partir de un continuo de tres etapas, que abarca desde la primera (*creación de la masa crítica*) hasta la tercera (*institucionalización continua*). La primera fase de desarrollo (etapa de creación de la masa crítica) se define como el reconocimiento del AS en toda la universidad. En la etapa de creación de calidad, se formulan actividades de AS de calidad que superan la cantidad de dichas actividades. Por último, la universidad alcanza la institucionalización absoluta del AS (etapa de institucionalización continua). Según una evaluación realizada en la KU en 2021, la dimensión *Filosofía y Misión del AS* (Estrategia) se clasifica en la segunda fase de evolución, *etapa de creación de calidad* de la iniciativa de institucionalización del AS, con serias debilidades en las áreas de Definición del AS y Planeamiento Estratégico. Las dimensiones *respaldo institucional del AS* (implementación estructural) y *asistencia e involucramiento del alumnado en el AS* también se analizan en la segunda etapa de desarrollo. Así las cosas, las dimensiones *participación comunitaria y asociaciones y asistencia e involucramiento del cuerpo docente en el AS* se asignan a la primera fase de desarrollo: etapa de creación de la masa crítica. En consecuencia, hay una necesidad de acción, especialmente en los ámbitos de conciencia, involucración y asistencia, así como incentivos y recompensas tanto para docentes, estudiantes y asociados.

Junto con la administración de la universidad, establecimos medidas a corto, mediano y largo plazo para aplicar en la KU en las áreas de estrategia, personal docente, estudiantes, asociados de la comunidad e instituciones (ver también Furco, 2002). Creemos que este plan de trabajo es un marco flexible que, sin lugar a dudas, deberá adaptarse y revisarse cada cierto tiempo en respuesta a los requisitos cambiantes.

En suma, hay muchas medidas pequeñas y grandes que ha implementado la KU para estimular la institucionalización del AS. La innovación en la enseñanza y el aprendizaje son primordiales para la KU. El AS posibilita la enseñanza universitaria con valor agregado porque, como método de aprendizaje y actitud perdurables,

El AS como método pedagógico-didáctico fomenta el desarrollo de las competencias sociales y profesionales del alumnado mediante experiencias de aprendizaje en un involucramiento activo, orientado a la comunidad y solidario.

Los proyectos de AS en la KU son sinónimo de innovación educativa y social a través del involucramiento, dado que cumplen criterios definidos propios de la disciplina, de índole curricular y científica.

simboliza nuestra interpretación del aprendizaje y la enseñanza innovadores en la KU. Por lo tanto, los proyectos de AS en la enseñanza y el aprendizaje promueven el desarrollo personal del alumnado y del cuerpo do-

cente a través de una educación conectada, discursiva, comprometida y personal. Por ejemplo, el AS como método pedagógico-didáctico fomenta el desarrollo de las competencias sociales y profesionales del alumnado mediante experiencias de aprendizaje en un involucramiento activo, orientado a la comunidad y solidario. También se centra en los alumnos y los docentes como sujetos de los procesos educativos. Los proyectos de AS están dirigidos a necesidades concretas de la sociedad e implican la transferencia del conocimiento y el desarrollo de competencias de cooperación. Los proyectos de AS en la KU son sinónimo de innovación educativa y social a través del involucramiento, dado que cumplen criterios definidos propios de la disciplina, de índole curricular y científica, y, por otro lado, permiten crear libremente el diseño individual y desarrollar formatos de aprendizaje novedosos e innovadores. Además, los proyectos de AS en la KU se someten a criterios de calidad claramente determinados que se optimizan constantemente y siguen estableciéndose mediante evaluaciones formativas y sumativas. A través del intercambio activo en las redes de AS nacionales e internacionales (Educación de Red Universitaria mediante la Responsabilidad y UNISERVITATE), se tienen en cuenta los descubrimientos científicos actuales en la práctica del AS.

La innovación educativa, la transferencia del conocimiento y la comunicación deben pensarse en conjunto: según la Tercera Misión de la KU, se crea un intercambio científico con la sociedad, la política y la economía en los proyectos de AS, que a su vez produce conocimiento con valor agregado. Las preguntas de las investigaciones se traen de la sociedad a la universidad y, viceversa, sus resultados se difunden de la universidad a la sociedad. De este modo, el AS respalda la enseñanza y la investigación más allá del recinto universitario. La cooperación con las organizaciones asociadas de la sociedad civil en los proyectos de AS garantiza la conexión de las necesidades de dicha sociedad con programas de estudio propios de la disciplina, además de procesos de reflexión bien fundados para el desarrollo personal del estudiantado. En consecuencia, se fortalece la asunción de la responsabilidad civil por parte de los alumnos. Así, quienes participan de la KU como universidad comprometida pueden experimentar la idea cristiana de humanidad a través de los proyectos de AS.

Al mismo tiempo, tal como confirman Furco y Holland (2004, pp. 23-39), institucionalizar el AS es una tarea que lleva años y en la KU somos muy conscientes de que nuestro viaje recién empieza.

Referencias

AK Shalom (2021). Recuperado de <https://ak-shalom.com/english/about-us/> (consultado el 25.08.2021).

Brok, U., Schlegler, M., Sonnberger, J., Derkau, J., Leitzmann, C. & Sporer, T. (2021). Service Learning Quality Criteria and Evaluation - a Measuring Instrument. Aporte a la Cuarta Conferencia Europea de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior, 16 y 17 de septiembre de 2021, Bucarest, Rumania.

Dialogforum ,Campus & Gemeinwesen (2020). Recuperado de <http://campus-und-gemeinwesen.org/>, (consultado el 07.09.2020).

EOSLHE (2020). Recuperado de <https://www.eoslhe.eu/>, (consultado el 07.09.2020).

Furco, A. (2002). Self-assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning In Higher Education. Centro de Investigación y Desarrollo del Aprendizaje-Servicio, Universidad de California en Berkeley.

Furco, A., y Holland, B. (2004) Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. En: M. Langseth y W.M Plater (eds.), Public work and the academy: An academic administrator's guide to civic engagement and service-learning, (pp. 23-39). Boston: Anker Publishing, Co.

HBdV. (2020). Recuperado de <https://www.bildung-durch-verantwortung.de/en/>, (consultado el 07.09.2020).

Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/AG Qualität (2019). Ten Criteria - a Reference Framework for Successful Service Learning. Recuperado de https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/08/Qualitaetskriterien_HBdV_2019_English.pdf (consultado el 25.08.2021).

Juan Pablo II (1990). Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae.

KU (2020). Declaración de Misión recuperada de <https://www.ku.de/en/the-ku/profile/mission-statement>, (consultado el 20.09.2020).

KU (2021a). Transferprojekte: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Recuperado de <https://www.ku.de/transfer/projekte-netzwerke/transferprojekte> (consultado el 20.08.2021).

KU (2021b). Arbeitskreise. Recuperado de <https://www.ku.de/konvent/ueber-uns/arbeitskreise> (consultado el 20.08.2021).

KU (2021c). Transferencia. Recuperado de <https://www.ku.de/en/transfer> (consultado el 20.08.2021).

KU (2021d). Leitbild Studium & Lehre. Recuperado de <https://www.ku.de/studium/qualitaet-von-studium-und-lehre/leitbild-studium-und-lehre-1> (consultado el 20.08.2021).

KU (2021e). K´Universale. Recuperado de www.ku.de/solidarity (consultado el 25.08.2021).

tun.starthilfe für flüchtlinge e.V. (2021). Recuperado de https://www.eichstaett.de/vereine/tunstarthilfe_fuer_fluechtling-27537/ (consultado el 20.08.2021).

Verein für Nachhaltigkeit e.V. (2021). Recuperado de <https://www.nachhaltigkeit-ev.de/klimagarten> (consultado el 25.08.2021).



Hno. Tom Kearney CFC

Es un Hermano Cristiano australiano que vive en África desde el año 1995. Posee experiencia ministerial como consejero comunitario, como formador, profesor y directivo en Tangaza University College y también como líder de distrito de los Hermanos Cristianos en África Oriental. Fue a través de su compromiso con estos ministerios y de su experiencia en estudios de psicología y espiritualidad que tomó plena conciencia de las cuestiones personales, la dinámica de la lucha a lo largo de la vida y las situaciones de injusticia que no permiten que las personas mejoren su situación social. Su trabajo con estas personas, especialmente con aquellas

en una situación más vulnerable, generó en el Hno. Tom Kearney un reconocimiento de la necesidad de una espiritualidad desarrollada que sea capaz de tomar en cuenta las realidades de la vida —la relación con el mundo, con las personas en el mundo, con uno mismo y con Dios— y logre conciliar todas estas realidades con las creencias cristianas. Descubrió la necesidad de contar con líderes en ministerio bien integrados que puedan trabajar con su gente para transformar a la sociedad y, de esta manera, encarar las indeseables desigualdades. Su compromiso reside en asistir a sus estudiantes para que logren desarrollarse y pongan su conocimiento y habilidades al servicio de las personas a quienes sirven; de ahí, su interés en aprendizaje-servicio en Tangaza University College.



Judith Pete

Desde hace más de 12 años se desempeña como educadora en instituciones de enseñanza superior en África Oriental. Durante 5 años, fue directora regional por África para la Investigación sobre Recursos Educativos Abiertos para el Desarrollo (ROER4D), y es actualmente coordinadora regional de Uniservitate para el Nodo de Aprendizaje-Servicio para África en Tangaza University College. Es doctora en Ciencia y Tecnología de la Gestión por la Universidad Abierta de los Países Bajos y tiene un MBA en Gestión Financiera por la Universidad Católica de África Oriental. Su tesis doctoral se titula “Diferenciación de los Recursos Educativos

Abiertos: un estudio comparativo sobre las diferencias en el acceso, el uso y el intercambio de Recursos Educativos (Abiertos) en universidades de Kenia, Ghana y Sudáfrica”. La apasionan las tecnologías educativas, el aprendizaje-servicio, el compromiso comunitario, la transformación social, los Recursos Educativos Abiertos y los temas relacionados con el cambio climático.

14. APRENDIZAJE-SERVICIO. UN CAMINO HACIA LA VIDA DE ESPIRITUALIDAD EN TANGAZA UNIVERSITY COLLEGE, NAIROBI, KENIA

Hno. Tom Kearney, CFC y Judith Pete

Tangaza University College, Nairobi, Kenia

Resumen

La espiritualidad es el fundamento de todo lo que hacemos como institución cristiana de educación superior. Proviene del alma, abarca a todas las religiones y es la experiencia que busca comprender nuestro propósito y nuestra función como seres humanos en este mundo. Determina nuestras creencias, valores y actitudes, lo que a su vez afecta nuestras elecciones y conductas. Es el modo en el que comprendemos y elegimos vivir nuestro sentido y nuestros valores más profundos. El aprendizaje-servicio en la Universidad de Tangaza se basa en la articulación de la fe con la teoría y la práctica. La visión colaborativa buscó proporcionar educación teológica y formación sacerdotal a los ministerios conforme a sus carismas. Con el correr de los años, la Junta Directiva de Tangaza, conformada por 23 congregaciones, sintió la necesidad de formar tanto a religiosos no clericales como laicos, católicos y de otras religiones, para expandir el ministerio de la Iglesia en el mundo. Así, aprobó otros institutos, que se han integrado a TUC (Tangaza University College), regidos según las normas de la Iglesia católica y relacionados con la capacitación para ministerios en teología, educación, transformación social, formación espiritual y religiosa, ministerio de la juventud y catequesis, liderazgo y gestión.

A lo largo del tiempo, se han visto los frutos del aprendizaje-servicio de Tangaza University College y esto ha sido el resultado de la labor desarrollada por los graduados de la universidad. El estudio del caso de Espejo de Esperanza, fundado por un graduado del Instituto de Transformación Social y Amigos del Amor, Kibera (un profesorado) es, entre otros, un claro indicador de esos frutos, y la fundación de la Universidad "Mtaani" nos enseña cómo la semilla inicial y la concepción de la Organización Basada en la Comunidad surgieron como respuesta a los problemas con los que se encontraron al intentar cambiar las vidas de los residentes en barrios marginados y otros asentamientos informales en África.

Introducción

En Tangaza University College, la espiritualidad es el fundamento de nuestras acciones. Los seres humanos afirmamos ser trascendentes, estar hechos a imagen de Dios (Géne-

sis 1:27). A menudo, no solo experimentamos sensaciones como el cansancio, el enojo, o incluso la felicidad, sino que somos capaces de pensar, de tomar conciencia y reconocer las necesidades que van más allá de la mera subsistencia: “Queremos vivir”. Existe una dimensión espiritual en el modo en que vivimos nuestras vidas. Buscamos permanentemente conexión, sentido, satisfacción, realización.

La vida no es solo una experiencia que vivimos y nada más. Deseamos que tenga un sentido y un propósito. Buscamos diferentes caminos y sabemos que hay muchas vías para alcanzar las metas de nuestra existencia en el mundo. El sentido parece provenir del modo en el que nos conectamos con nuestros vecinos, con el mundo en el que vivimos, con el Ser Trascendente y con nosotros mismos.

“La Espiritualidad es la manera en la que comprendemos y elegimos vivir nuestro sentido y nuestros valores más profundos. Significa vivir en el corazón, hablar y compartir desde el corazón. Exige estar conscientes de los movimientos del espíritu humano; primeramente, de aquel que está dentro de uno mismo, y también del segundo movimiento, igualmente importante, dentro de la comunidad humana. Implica, asimismo, escuchar al corazón, a nuestros propios movimientos interiores, y escuchar al corazón permite discernir correctamente los movimientos en el corazón del otro y de aquellos en el corazón colectivo de la sociedad. La espiritualidad define la manera en la que recorreremos el camino de la vida, no su destino final. Es, existencialmente, un empeño, no un logro. Por su naturaleza, una espiritualidad vivida es siempre autotrascendente”. (Churu B. W. 2009, 231).

Es, por lo tanto, una clara indicación de que la espiritualidad moldea nuestras actitudes y nuestras creencias, lo cual ayuda a definir prioridades y valores que influyen sobre nuestras relaciones, dan forma a nuestras conductas y afectan nuestras elecciones. La espiritualidad surge de nuestra esencia de ser humanos. Es la fuerza impulsora que proviene de nuestra pertenencia al mundo, desde la manera en la que comprendemos nuestra conexión con otras personas, la creación y el Ser Supremo. Las tradiciones de nuestra fe y nuestra religión representan la manera en la cual nutrimos nuestra espiritualidad mediante la meditación, la oración, la alabanza

Desarrollamos nuestra espiritualidad tomando decisiones acerca de nuestro comportamiento en las diferentes situaciones que nos toca vivir.

y la vida moral. Desarrollamos nuestra espiritualidad tomando decisiones acerca de nuestro comportamiento en las diferentes situaciones que nos toca vivir.

¿Apuntala la espiritualidad a Tangaza University College?

La espiritualidad en TUC parte de la convicción de que todos somos creados a imagen de Dios (Génesis 1: 26-28). Este pasaje bíblico explica la fuente de dignidad humana que debe ser sostenida, protegida y defendida por todos los seres humanos solidarios. Este mensaje fundamental de las Sagradas Escrituras contiene el elemento que caracteriza y distingue a los humanos de todas las otras criaturas.

Los cristianos creen que Jesús es el modelo a seguir de la forma de vida confiable que Dios desea. En palabras de Nolan (2006, p. 21), la “espiritualidad de Jesús se refiere a las experiencias y actitudes que trascienden lo que dijo e hizo, lo que lo encendió e inspiró”. Para descubrir la espiritualidad de Jesús, debemos reflexionar acerca de su vida y motivaciones, sus valores y conductas. Debemos familiarizarnos con el evangelio que Él predicó y vivió. Para familiarizarnos con la espiritualidad de TUC, debemos analizar con atención la vida de la universidad y la manera en la que vive. La espiritualidad es la relación fundamental que nos vincula con lo Superior. Por ende, ¿qué percibimos acerca de la espiritualidad y el alma de Tangaza?

TUC, orgullosamente católica, manifiesta su creencia en un Creador responsable de todos los seres de la tierra y ante quien nos responsabilizamos por la manera en la que hemos cuidado el mundo que nos fuera dado. *Tangaza Fumbo la Imani*, (Proclamemos la Fe-Vida, Muerte y Resurrección de Jesús) es nuestro entendimiento de aquello que le

Motivamos a nuestro alumnado para que lleguen a ser mejores personas y cooperen, así, en la tarea de hacer que nuestro mundo, creación de Dios, sea tan bueno como resulte posible. Este es el fundamento de la espiritualidad de TUC: por qué hacemos lo que hacemos.

da sentido a nuestra vida en esta comunidad. Motivamos a nuestro alumnado para que lleguen a ser mejores personas y cooperen, así, en la tarea de hacer que nuestro mundo, creación de Dios, sea tan bueno como resulte posible. Este es el fundamento de la espiritualidad de TUC: por qué hacemos lo que hacemos.

Si la espiritualidad es la personalización del sentido de la vida, nos da, entonces, la razón para hacer lo que hacemos. Nos ayuda a identificar lo que es bueno en las situaciones que vivimos. El Dios que Jesús revela es un Dios que, por su naturaleza, es compasión. Como fuente de toda vida, Dios es compasión, comparte la Vida con toda la creación (vida espiritual, vida humana, vida animal, vida vegetal). La misión de Dios es sostener esta Vida.

Jesús vino para continuar esa misión y entregárnosla a nosotros. Nos enseñó la compasión de Dios y su pasión por la justicia.

La compasión y la justicia se convirtieron en valores fundamentales para los transformadores de la sociedad en su labor para liberar al pueblo de Dios de sus estructuras sociales pecaminosas. La compasión se manifiesta al trabajar en solidaridad con el pueblo de Dios, en especial, con los más marginados. Esto lo hacemos voluntariamente, ignorando nuestro egoísmo y atendiendo de manera incondicional las necesidades de los otros. Lo que se requiere es una espiritualidad, una manera de pensar la vida, partiendo de la compasión y la justicia, que abrace una mirada esperanzadora que anticipe que las cosas mejorarán

Lo que se requiere es una espiritualidad, una manera de pensar la vida, partiendo de la compasión y la justicia, que abrace una mirada esperanzadora que anticipe que las cosas mejorarán para la raza humana.

para la raza humana. La Espiritualidad de TUC prepara al personal y al estudiantado para esta esperanza. Exige una espiritualidad de gestión, que es el mensaje preponderante en *Laudato sí*, del papa Francisco (24 de mayo, 2015).

TUC aborda la misión de preparar a los ministros para el servicio de la humanidad, respaldado por una espiritualidad orientada al servicio. Ya sea que una unidad se enseñe en la Facultad de Teología, el Profesorado o la Facultad de Artes y Ciencias Sociales, se la enseña para ayudar al estudiante de manera personal con información, ideas, habilidades y prácticas que lo inspiren y capaciten para marcar la diferencia, para ser un agente de transformación social allí donde viva. Aquello que se enseña en Tangaza University College debe estar alineado con la visión, la misión, los valores, las metas y el plan estratégico de TUC.

Postulación para el compromiso con el proyecto Uniservitate

El lema de TUC —Enseñar mentes, Tocar corazones, Transformar vidas— ya nos muestra el atractivo que TUC ofrece al proyecto Uniservitate. Tal proyecto sería el próximo desarrollo, compatible con lo que intentamos hacer en TUC. Cooperar con aquellos que hacen lo mismo afirma y refuerza el abordaje hacia el aprendizaje-servicio.

El desafío de ser seleccionados como nodo regional para África nos ha ubicado en una situación de responsabilidad para reflexionar más profundamente acerca de nuestras incipientes ideas sobre la formación de ministros que se sientan inspirados para utilizar su conocimiento y competencias en su desempeño ministerial en interés de la comunidad en la que sirven.

Tanto la postulación como la selección desafiaron a TUC para que analizara a conciencia lo que en verdad estaba haciendo y para documentar iniciativas y resultados y, además, para realizar esfuerzos de manera sistemática en aras de concientizar a toda la universidad y la comunidad hacia este abordaje. Este es el verdadero desafío de la institucionalización.

Una vez comenzada la travesía, la energía para formalizar los procesos ha desafiado a TUC a ir más lejos para investigar el impacto de dicho aprendizaje en los graduados, y, para nuestra sorpresa, encontramos muchos exalumnos atravesando el camino de su propia espiritualidad y de la aplicación de sus habilidades para mejorar la vida de las personas a quienes servían.

Esperamos poder compartir este camino con nuestros colegas del Nodo Regional y aprender de sus experiencias, que incentivarán aún más la importancia de esta iniciativa en expansión. Las visitas y capacitaciones tempranas revitalizan nuestros esfuerzos.

Una espiritualidad relevante para el aprendizaje-servicio en Tangaza University College

La espiritualidad en Tangaza University College debe resultar relevante para los miembros de la comunidad a la cual sirve. El continente africano, con más de 50 países y miles de identidades étnicas, hace de la unidad un enorme desafío. África (y Kenia) lucha con las realidades de pobreza, división, exclusión socio-económica y política debido al etnocentrismo y la mala gobernanza que ha llevado con frecuencia a la cultura de la violencia y la desesperanza. Esto se ve agravado por una herencia de tradiciones religiosas, tanto históricas como reveladas, y estructuras patriarcales rígidas, que excluyen a las mujeres.

¿Qué clase de espiritualidad debe adoptar y manifestar una institución católica que forme agentes pastorales, ministros sociales, educadores, líderes y empresarios que se preparen para servir en contextos tan exigentes?

Entre sus valores, Tangaza registra una opción preferencial por los pobres. Esto queda demostrado no solo en la espiritualidad de inclusión y en los enunciados de sus políticas, sino en la asistencia prestada a través de varios institutos y departamentos de Vida Estudiantil, que asesoran y respaldan a los estudiantes. TUC se encuentra entre las primeras universidades en Kenia que han admitido estudiantes con discapacidad, y cuenta con una oficina especial que los asiste. Ubicada en un continente con rígidas estructuras patriarcales, TUC promueve paridad de género en todos sus niveles. La inclusión se ha convertido en la norma y rasgo distintivo de la universidad, que cuenta también con alumnas y mujeres en posiciones de liderazgo y enseñanza.

TUC se encuentra ubicada, además, en un entorno de pluralidad religiosa que exige diálogo religioso. Los miembros de TUC están, por lo tanto, inmersos profundamente en una espiritualidad de diálogo interconfesional e influidos por ella. A pesar de ser una institución íntegramente católica, la universidad admite estudiantes y emplea profesores y trabajadores de todas las comunidades religiosas. Asimismo, ofrece becas a estudiantes sin perjuicio de su pertenencia religiosa. Tanto ateos como creyentes de religiones tradicionales, ¡todos son bienvenidos! Con la finalidad de mostrar nuestra hospitalidad y recepción de personas de diversas orientaciones religiosas, TUC ha instituido el Instituto de Diálogo Interconfesional y Estudios Islámicos (IRDIS, por su sigla en inglés), y ofrece un salón reservado para ser usado por sus miembros musulmanes. La universidad cuenta, además, con el Centro Maryknoll de Tangaza para Estudios Africanos (TAMCAS, por su sigla en inglés), para llevar a cabo el estudio respetuoso de las prácticas y los valores culturales africanos. La universidad está convencida de que, en un mundo de pluralismo religioso, el diálogo interconfesional no es opcional sino obligatorio.

El aprendizaje-servicio en Tangaza University College promueve una cultura de compromiso comunitario en la universidad; impulsa también la integración del compromiso comunitario en nuestra enseñanza y aprendizaje dentro de los institutos y el aula.

El aprendizaje-servicio en Tangaza University College promueve una cultura de compromiso comunitario en la universidad; impulsa también la integración del compromiso comunitario en nuestra enseñanza y aprendizaje dentro de los institutos y

el aula, fomentando la investigación y la promoción de actividades de extensión comunitaria dentro de los diversos institutos.

La cuarta meta estratégica de TUC hace hincapié en nuestro compromiso de enseñar y vivir la Doctrina social católica y de proporcionar apoyo espiritual a los miembros de la comunidad de Tangaza. Su objetivo principal es fomentar la orientación para la misión y el espíritu entre todas las personas que participan en TUC. (Ver Espiritualidad para aprendizaje-servicio en TUC p.1 - 2)

Tangaza University College empodera a las comunidades y grupos marginados para garantizar y desarrollar sus propias capacidades para solucionar problemas y lograr objetivos, y recauda fondos para subvencionar una educación universitaria para todos.

Los frutos del aprendizaje-servicio en los graduados y la sociedad

Los frutos del aprendizaje-servicio en Tangaza se observan a través de muchos ejemplos entre los graduados que han desarrollado sus propias iniciativas de transformación social en sus comunidades locales. La experiencia vivida en Tangaza University College ejerció sobre ellos una valiosa influencia, de manera consciente o inconsciente.

Los frutos del aprendizaje-servicio en Tangaza se observan a través de muchos ejemplos entre los graduados que han desarrollado sus propias iniciativas de transformación social en sus comunidades locales. La experiencia vivida en Tangaza University College ejerció sobre ellos una valiosa influencia, de manera consciente o inconsciente.

te. Uno de estos graduados es Thomas Nyawir, quien terminó sus estudios en el Instituto para la Transformación Social:

1. *El desarrollo de Espejo de Esperanza, organización basada en la comunidad*

La visión fundacional provino de la experiencia de Thomas en lo referente al valor de su propia educación. Un generoso benefactor vio su potencial y le ofreció ayuda para completar sus estudios, lo cual abrió para él un mundo de posibilidades. Al finalizar sus estudios secundarios, Thomas realizó estudios en el área de desarrollo social y, luego de iniciar Espejo de Esperanza (EDE) como una pequeña iniciativa personal, completó su licenciatura en Desarrollo Humano Sustentable en el Instituto para la Transformación Social en TUC.

Las semillas de Espejo de Esperanza se sembraron cuando Thomas ayudó a un reducido número de niños sin recursos económicos de los barrios marginados de Kibera para que pudieran asistir a la escuela primaria y continuar así con su formación y desarrollo.

Sus estudios, su práctica laboral y sus investigaciones ampliaron su perspectiva del impacto de la escolaridad y su posibilidad de cambiar vidas. Por ende, la semilla sembrada en la modesta reunión de niños bajo un árbol en el jardín de la parroquia de Guadalupe en Nairobi comenzó a crecer como la semilla de mostaza.

2. Programa de patrocinio de escuelas

Mientras se desempeñaba como coordinador de un programa de egresados de escuela secundaria, Tom continuó en la búsqueda de patrocinadores que lo ayudaran a sostener económicamente a estudiantes de escuelas primarias con necesidades económicas. Logró convencerlos de que esto beneficiaría a los niños de manera individual, y luego, tal vez, podrían llegar a un número mayor de alumnos. El primer desafío de Espejo de Esperanza fue atraer patrocinadores que permitieran completar la escolaridad a los niños identificados.

La investigación realizada por Tom lo ayudó a reconocer la necesidad de formalizar y registrar la estructura como una organización basada en la comunidad para estar, entonces, en condiciones de solicitar el apoyo de los benefactores. Esta formalidad, junto al ofrecimiento de una oficina dentro de las instalaciones de la parroquia, posibilitó que Espejo de Esperanza recibiera grupos visitantes y ayudara a estas visitas internacionales a encontrarse con la juventud de Kibera, a participar en sencillas actividades de debate, a involucrarse en intercambios culturales y actividades educativas e, incluso, a realizar visitas muy reveladoras a los barrios vulnerables de Kibera. Estas actividades impulsaron un número de programas asociados que asistieron a EDE en la recaudación de dinero para iniciar un programa más extenso de enriquecimiento de las vidas de los estudiantes patrocinados y sus familias.

Mientras asistían a la escuela, los estudiantes se encontraban generalmente a salvo, estaban ocupados con tareas productivas, participando de actividades sociales junto con sus pares, se los cuidaba, aprendían de las experiencias escolares y se capacitaban para participar plenamente en sus comunidades al finalizar la escuela. Tom pronto observó que el tiempo libre durante las vacaciones representaba un peligro para esos jóvenes. Su respuesta fue comenzar a organizar un programa para el período de vacaciones que los sostuviera y enriqueciera mediante clases extra y los mantuviera alejados de las actividades peligrosas.

3. Programa de vacaciones escolares

El segundo desafío de EDE fue mantener este estilo de vida escolar durante las vacaciones. La respuesta inicial fue establecer las Clases en Vacaciones para consolidar y acelerar el aprendizaje. A los estudiantes patrocinados se les brindaba, además, un almuerzo para continuar con su correcta alimentación. La asociación con grupos internacionales, como Youth Out Loud (Juventud Ruidosa), Global Immersion (Inmersión Global) y Adventure Out Loud (Aventura Ruidosa), ayudó a conseguir apoyo financiero. Cuando el gobierno de Kenia pro-

hibió esta clase de enseñanza en las escuelas, el programa de vacaciones fue revisado para convertirlo en el desarrollo de habilidades de estudios y programas de desarrollo personal, los cuales fueron útiles para afianzar la autoestima en crecimiento de los alumnos. Esto dejó al descubierto otro tema social, la difícil situación de las madres de los estudiantes.

4. Programa de Empoderamiento de Mujeres

A través de estos encuentros con los estudiantes, EDE tomó conciencia de la lucha diaria de las familias, la mayoría de las cuales eran monoparentales (principalmente, solo de madres). Estas mujeres luchaban para encontrar trabajo, para llevar comida a la mesa, para mantener a sus hijos. La respuesta de EDE fue desarrollar un programa de Empoderamiento de Mujeres que, inicialmente, proporcionó capacitación para desarrollar habilidades y producir bienes y luego creó un espacio donde vender lo producido. De este modo, parecía surgir el inicio de una solución.

5. Desarrollo personal de los estudiantes patrocinados

A medida que EDE siguió trabajando con los estudiantes patrocinados a lo largo de un período más prolongado, la capacidad de los estudiantes comenzó a asomar y surgió la necesidad de desarrollar sus habilidades para crear posibles oportunidades de empleo.

Al principio, EDE se asoció con diversos grupos para apoyar el programa de vacaciones, introducir talleres para promover un estilo de vida saludable, fomentar una dieta nutritiva, asistir el manejo de las conductas y las relaciones sexuales y desarrollar capacidades de liderazgo.

La siguiente respuesta fue ofrecer asesoramiento individual al alumnado a través de encuentros grupales e individuales. Los estudiantes del último año comenzaron a participar junto a los de los primeros años y se generaron oportunidades para debatir temas relacionados a la edad. Más tarde, se puso el foco en la capacitación de posibles mentores entre el grupo de estudiantes a punto de graduarse. A medida que un desafío se empezaba a resolver, surgía otro nuevo.

6. Programa de Computación y Música

En respuesta a la necesidad de una mayor preparación para el futuro empleo, EDE buscó capacitar a la juventud vulnerable, utilizando Tecnología de la Información y la Comuni-

cación (ICT, por su sigla en inglés) mediante la enseñanza de computación básica y diseño gráfico. En asociación con NairoBits, un fondo registrado de Nairobi, la Capacitación para la Computación en EDE se concentró en preparar a los jóvenes en informática práctica y competencias comerciales que les permitan convertirse en “emprendedores” con proyectos propios. Además, el programa de computación imparte talleres de capacitación que aumentan las posibilidades de los participantes de obtener empleo.

Apreciando la abundancia de talento musical entre los jóvenes y el rol que juega la música cuando se trata de cambiar vidas, EDE también estableció un Programa de Música enfocado en niños y jóvenes para promover la interpretación y la apreciación de la música. El programa de música de EDE se centra en la orientación, la capacitación y las oportunidades de interpretación para jóvenes y niños.

7. *Comunidades de ahorro y préstamos internos*

EDE trabaja muy de cerca con las mujeres a través del Programa de Empoderamiento de Mujeres, que todos estos años ha puesto el foco en capacitar a las mujeres para adquirir las destrezas necesarias para iniciar sus propios negocios.

De cara al futuro, y asociado con la Fundación Edmund Rice de Australia, EDE ha adoptado una metodología de Comunidades de Ahorro y Préstamos (SILC, por su sigla en inglés), cuyo objetivo es permitir a las mujeres económicamente activas desarrollar sus propios servicios financieros de manera segura y apoyar la resiliencia y la autosuficiencia de la comunidad. EDE confía en que esto conducirá a la sustentabilidad social y financiera, al entendimiento y la construcción de confianza, la formación de grupos y los préstamos internos.

8. *Asociación y colaboración*

Un aprendizaje esencial que Tom y los estudiantes de Tangaza han articulado es el de colaboración y asociación. Tom ha logrado desarrollar un número alentador de asociaciones con organismos locales y extranjeros que han facilitado un compromiso con la juventud de Kenia. Esto ha impulsado debates interculturales entre los jóvenes de Kibera, en los que los visitantes se benefician con la experiencia de reunirse con personas que ven la vida desde una perspectiva diferente y pueden reconocer lo afortunado de sus estilos de vida. La juventud keniana se beneficia del reconocimiento y afirmación de su autenticidad y dignidad y también de los patrocinadores, que los asisten de diversas maneras. Ambos grupos han trabajado juntos y hasta han producido presentaciones musicales sobre la

labor que han realizado juntos —We are the World, por GI y MOH (por la sigla en inglés de Inmersión Global y EDE) <https://www.youtube.com/watch?v=aYWznNCaILo>

Muchas personas clave de tales grupos extranjeros también han contribuido con su experiencia en una Junta Asesora que los asiste en la gestión de la organización basada en la comunidad. La capacidad de Tom para integrar sus conocimientos de Desarrollo Social aportó una buena base para la evolución de Espejo de Esperanza, y continúa sirviendo a sus beneficiarios adecuadamente y creciendo con fuerza para satisfacer nuevas necesidades. Muchos de sus beneficiarios ofrecen sus servicios a EDE y otros grupos aliados en Kibera.

9. Universidad Mtaani (La Universidad de los Barrios Vulnerables)

Establecida en 2012 como un programa de extensión, en los últimos años se ha dedicado a formar mujeres y jóvenes de los barrios vulnerables de Nairobi en educación cívica y educación para el desarrollo. El programa se basa en principios de aprendizaje de adultos y educación a distancia (formato de módulos), extendidos en un período de dos años, e intenta superar las diferencias entre la conciencia, la actitud y las conductas anacrónicas del ciudadano promedio. Está concebido para facultar a los ciudadanos marginados a reclamar sus derechos, como lo sostiene la nueva Constitución, y a llegar a ser agentes conscientes, informados, enfocados y proactivos del desarrollo nacional, de acuerdo con la Visión de Kenia 2030.

10. Los Amigos del Amor en Kibera (FOLKS, por su sigla en inglés)

Jeremiah era un egresado del profesorado, cuya meta primaria en su carrera era simplemente ser profesor en una escuela secundaria. Creció en un barrio vulnerable, en el que su madre alimentaba a los niños de bajos recursos. Esto lo marcó definitivamente y años más tarde puso en marcha FOLKS. Amigos del Amor en Kibera es una organización registrada basada en la comunidad, formada y dirigida por mujeres que se concentran en empoderar a mujeres y niñas. La organización se encuentra en el corazón de Kibera,

Amigos del Amor en Kibera es una organización registrada basada en la comunidad, formada y dirigida por mujeres que se concentran en empoderar a mujeres y niñas.

en Nairobi, Kenia. Las mujeres realizan esta labor para garantizar que todas las barreras que les impiden expresar su libertad sean removidas y se centran en cambiar las políticas para darles su lugar a

las mujeres, empoderando a las jóvenes y niñas y niños en general. Nuestra organización da prioridad a temas tales como los derechos de las mujeres, temas de género, el medio ambiente y los roles y liderazgos de las mujeres.

Conclusión

Para Tangaza, el aprendizaje-servicio ha llegado a ser una expresión de su espiritualidad en acción.

La espiritualidad de la que se han hecho cargo los exalumnos halla su expresión en la cantidad de servicio que enriquece al mundo a través

de sus diferentes proyectos de transformación social en sus comunidades locales. Para Tangaza, el aprendizaje-servicio ha llegado a ser una expresión de su espiritualidad en acción. Afecta la manera en la que la instrucción afecta a los estudiantes. Ha pasado los límites de Tangaza y se ha extendido hacia la comunidad en general, ofreciendo apoyo a sus graduados, a través del Gremio de Líderes, una introducción a los estudios terciarios para los habitantes de los asentamientos informales mediante *Mtaani* e, incluso, alcanzando a parlamentarios católicos a través de CAMPSSI (Iniciativa de Apoyo Espiritual a los Parlamentarios Católicos, por su sigla en inglés). Todas estas iniciativas, entre muchas otras, marcan la diferencia en el mundo en el que servimos.

Referencias

Churu, B. W., (2009). The Role of Spirituality in Solving Conflicts, in "Interfaith Dialogue: Towards a Culture of Working Together" (ed. Mvumbi, Fredric N.). Nairobi: The Catholic University of Eastern Africa.

Nolan A. (2006). Jesus Today: A Spirituality of Radical Freedom. Maryknoll N.Y: Orbis Books

Pope Francis (2017) Laudato sí. Vatican: Libreria Editrice Vaticana.

Pope Francis (2020). Fratelli tutti. Vatican: Libreria Editrice Vaticana.

Tangaza University College, (2020). Tangaza University College Strategic Plan 2019 – 2024. Nairobi: Tangaza University College.

Tangaza University College, (2020). Spirituality for Service Learning: Nairobi: Tangaza University College.



Marietta P. Guanzon

Es coordinadora del Programa de Aprendizaje-Servicio de la Universidad De La Salle desde el año 2010. Su labor como coordinadora consiste en supervisar la implementación de las actividades de aprendizaje-servicio del estudiantado con comunidades asociadas. Es fundamental en el desarrollo de la "Guía Docente del Aprendizaje-Servicio" y el "Marco del Aprendizaje-Servicio". Ha contribuido, también, al desarrollo de las "Guías de Gestión de Honorarios y Gastos del Aprendizaje-Servicio". Lidera la conducción de varias organizaciones de desarrollo de capacidades para el A-S para docentes, estudiantes y organizaciones asociadas. Se desempeña como representante oficial de la Red Asiática de A-S. Ha presentado trabajos de investigación en congresos locales e internacionales. En tiempos de pandemia de COVID-19, codirige la realización del A-S a distancia en la universidad. Previo a su compromiso con DLSU, trabajó para diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en proyectos con asistencia extranjera relacionados con el desarrollo sustentable, la reducción y gestión del riesgo de desastres, la salud ambiental y las infraestructuras sociales. Marietta se graduó como licenciada en Desarrollo Comunitario en la Universidad de Filipinas. Obtuvo una maestría en Gestión y Desarrollo Ambiental en la Universidad Nacional Australiana.



Lourdes F. Melegrito

Es profesora asociada de la Universidad De La Salle (DLSU)-Br. Andrew Gonzales College of Education (BAGCED). Se desempeñó como coordinadora de graduados del Departamento de Liderazgo y Gestión Educativa, BAGCED, entre los años 2018 y 2019. Fue directora del Centro DLSU de Acción y Asuntos Sociales (COSCA) por más de 15 años. Fue durante su dirección en COSCA que el aprendizaje-servicio ganó popularidad en la universidad. Antes de comenzar su compromiso con DLSU, fue directora asociada y, más tarde, directora del Instituto de Orden Social en la Universidad Ateneo de Manila (ADMU). Durante su gestión en ADMU, también participó en desarrollo de recursos humanos, participación de la mujer en los gobiernos locales, investigación de marketing social, defensa de causas y programas de capacitación. La Dra. Melegrito es doctora en Educación, egresada de DLSU. Su tesis doctoral se titula "Hacia una Teoría del Aprendizaje-Servicio". Obtuvo un título de posgrado en Relaciones Europeas e Internacionales en la Facultad de Relaciones Internacionales de Ámsterdam, Universidad de Ámsterdam. Asimismo, obtuvo una maestría en Gestión de Desarrollo en la Universidad de Filipinas. Se graduó como licenciada en Ciencias Políticas en Far Eastern University. Efectuó numerosas investigaciones y publicaciones. Una

de sus más recientes obras, titulada "Significado, Aplicación y Desafíos de la Responsabilidad Social Universitaria: El Caso de la Universidad De La Salle", fue publicada por Asia Pacific Journal for Student Affairs. En 2020 recibió un premio especial de la cátedra de Catalino D. Yap en Educación Comunitaria. Efectuó numerosas investigaciones y publicaciones. Una de sus más recientes obras, titulada "Significado, Aplicación y Desafíos de la Responsabilidad Social Universitaria: El Caso de la Universidad De La Salle", fue publicada por Asia Pacific Journal for Student Affairs. En 2020 recibió un premio especial de la cátedra de Catalino D. Yap en Educación Comunitaria.

15. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE: "ENFOQUE BIBINGKA"

Marietta Guanzon y Lourdes Melegrito

Universidad De La Salle, Filipinas

Resumen

Un hito importante en la historia de la Universidad De la Salle (DLSU, por su sigla en inglés) es la incorporación de los principios de participación social a la disciplina académica mediante el aprendizaje-servicio (AS). El aprendizaje-servicio se basa en la educación anclada en la pedagogía lasallana y el aprendizaje a través de la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la comunidad. En el año 2015, la directiva de institucionalizar el AS a través de la incorporación del componente AS en todos los programas de grado y posgrado fue central en el nuevo Plan Estratégico de la DLSU. Con el fin de complementar estas políticas, se fijaron aranceles, se capacitó a los docentes, se incluyó el componente servicio en los programas de estudio, se publicaron investigaciones y se diseñó un programa de AS para ayudar a los estudiantes y a los integrantes del plantel docente a extender el servicio significativo a los socios comunitarios.

La consolidación de esta política es la pasión y el compromiso de los principales integrantes del plantel docente. Ellos tienen el objetivo de mejorar el desarrollo moral, espiritual y cívico de los estudiantes a través de la incorporación del servicio a la pedagogía educativa. De esta manera, se aseguran de que los estudiantes adquieran las virtudes del servicio y logren no solo aprender las teorías sino también conceptualizar y poner en práctica lo aprendido a través de sus valiosas experiencias en la comunidad.

Este artículo se propone describir la estrategia de apoyo mutuo denominada "enfoque bibingka," que facilitó la institucionalización del aprendizaje-servicio en la DLSU. Este enfoque favorece las acciones de arriba abajo y de abajo arriba, como así también las de fortalecimiento desde ambos costados como estrategias que permitieron el desarrollo de un plan de estudios sustentable basado en el compromiso social de la universidad hacia los sectores marginados o menos privilegiados de la sociedad.

1. El aprendizaje-servicio en la DLSU

La misión educativa lasallana tiene el compromiso de hacer llegar a todos, y en especial a los pobres, los beneficios de una educación transformadora a nivel humano y cristia-

La misión educativa lasallana tiene el compromiso de hacer llegar a todos, y en especial a los pobres, los beneficios de una educación transformadora a nivel humano y cristiano.

ción social a la disciplina académica mediante el aprendizaje-servicio (AS). Se basa en la educación anclada en la pedagogía lasallana y el aprendizaje a través de la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la comunidad. Como las experiencias están vinculadas a las asignaturas y los estudiantes pueden sumar créditos a través de su participación en ellas, el proceso educativo se facilita al basarse en una pedagogía de aprendizaje transformador. Además, estas experiencias contribuyen a cumplir con las responsabilidades sociales de la universidad a través de la participación en los cambios de la comunidad y la sociedad. El AS también propicia la convergencia de las tres misiones de la universidad: la enseñanza, la investigación y el compromiso social.

El aprendizaje-servicio es un enfoque pedagógico constructivista según el cual los estudiantes aprenden mediante la experiencia y la reflexión. A través de la experiencia, los estudiantes aprenden cómo empatizar con los sectores más vulnerables y humildes de la sociedad. Ella los desafía a poner en práctica aún más los valores lasallanos de la fe, el servicio y la comunión que son fundamentales en la identidad y la formación lasallanas. El aprendizaje-servicio profundiza el compromiso de ayudar a promover el liderazgo de servicio entre los estudiantes.

Para lograr la implementación del AS sustentable y de calidad en la universidad, tanto los líderes académicos como los de la comunidad deben comprometerse con la institucionalización del AS.

no. Como evidencia palpable de este compromiso, existe un hito importante en la historia de la DLSU, el cual tiene que ver con la incorporación de los principios de participa-

Para lograr la implementación del AS sustentable y de calidad en la universidad, tanto los líderes académicos como los de la comunidad deben comprometerse con la institucionalización del

AS. Es vital afianzar el concepto, los principios y los valores del AS en el corazón de las instituciones educativas para apuntalar los acontecimientos significativos y generar efectos trascendentales. Por lo tanto, esto exige el reconocimiento del AS como una pedagogía de aprendizaje transformador de parte de los líderes institucionales y la incorporación del AS en las políticas y en la dirección estratégica de la institución. Esto comienza con la representación institucional mediante intervenciones, tales como declaraciones o acciones que sustentan el aprendizaje-servicio. Dichas intervenciones pueden manifestarse a través de la declaración de misión institucional, el marco

La institucionalización también demuestra el compromiso de mantener el AS en las áreas de infraestructura, soporte administrativo y asistencia al personal, cargos docentes, financiamiento, reconocimientos por buen desempeño e incentivos, así como en la planificación y la evaluación estratégica de la institución.

de política institucional, la designación de autoridades, el respaldo estructural y la asignación presupuestaria. La institucionalización también demuestra el compromiso de mantener el AS en las áreas de infraestructura, soporte administrativo y asistencia al personal, cargos docentes, financiamiento, reconocimientos por buen desempeño e incentivos, así como en la planificación y la evaluación estratégica de la institución.

“Enfoque Bibingka”: la Universidad De La Salle y su camino hacia la institucionalización del AS

En la Universidad De La Salle (DLSU, por su sigla en inglés), la institucionalización se lleva a cabo a través de lo que denominamos el “Enfoque Bibingka”. En Filipinas, este enfoque se utiliza comúnmente en la sociedad civil para abogar por las reformas de políticas. *Bibingka* es el nombre popular de un tipo de torta de arroz filipina que se cocina colocando brasas por encima y por debajo de la masa. El término fue acuñado por el académico-activista Saturnino Borras (h) y describía el enfoque como una medida de reforma con reafirmación mutua de arriba abajo y de abajo arriba (Isaac and Aceron, 2021). Las organizaciones de sociedades civiles consideran que existen más probabilidades de que las reformas se lleven a cabo si se ejercen presiones continuas de abajo hacia arriba, de parte de los ciudadanos, y se implementan acciones de arriba hacia abajo, de parte de los que lideran la reforma. Dicho enfoque es similar también al concepto de estrategia sándwich de Jonathan Fox, la cual combina presión de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba para contrarrestar las fuerzas en contra del control ciudadano (Isaac and Aceron, 2021).

El enfoque bibingka aviva “el fuego de arriba abajo” representado por las máximas autoridades de la DLSU y el “fuego de abajo arriba” encarnado en los líderes del AS en los distintos departamentos y facultades.

Con la movilización y el impulso necesarios de abajo arriba (de parte de docentes, directores de departamentos y decanos) y con la apertura y el compromiso adecuados de arriba abajo (de parte del rector y los vicerrectores), ade-

más del respaldo del Centro de Servicio Comunitario y Acción (COSCA, por su sigla en inglés) y el compromiso de los socios comunitarios, el AS se encuentra hoy institucionalizado en la DLSU. El enfoque *bibingka* aviva "el fuego de arriba abajo" representado por las máximas autoridades de la DLSU y el "fuego de abajo arriba" encarnado en los líderes del AS en los distintos departamentos y facultades. Las medidas de reforma son adoptadas por los líderes de arriba, y las acciones profundamente arraigadas que realizan los docentes y el personal administrativo de abajo se fortalecen a través de las acciones de los costados, que incluyen "avivar el fuego" y "mantener el fuego". El COSCA, como centro de desarrollo social, "aviva el fuego" al iniciar y facilitar los debates y las reuniones, y respalda las acciones de arriba abajo y de abajo arriba. Los socios comunitarios, por su parte, "avivan el fuego" al respaldar la iniciativa de la DLSU mediante su compromiso con el proceso de participación comunitaria de los docentes y los estudiantes.

El COSCA, como centro de desarrollo social, "aviva el fuego" al iniciar y facilitar los debates y las reuniones, y respalda las acciones de arriba abajo y de abajo arriba. Los socios comunitarios, por su parte, "avivan el fuego" al respaldar la iniciativa de la DLSU mediante su compromiso con el proceso de participación comunitaria.

El método de institucionalización de la DLSU se encuentra descrito en el esquema ilustrado en la figura 1: "El 'Enfoque Bibingka' - Institucionalización del AS en la DLSU".



FIGURA 1. El 'Enfoque Bibingka' - Institucionalización del AS en la DLSU.

Principales estrategias del *enfoque bibingka* para establecer actividades de consolidación mutua:

- 1. Divulgue las ideas e invite al debate:** Presente las ideas de AS en las reuniones académicas, reuniones de profesores, eventos de perfeccionamiento del personal administrativo y en los seminarios de la universidad.
- 2. Identifique y convoque a los líderes del AS:** En base a los intercambios con docentes, personal administrativo y autoridades, el COSCA identifica y convoca posibles aliados, a quienes nos referimos con el nombre de líderes del AS.
- 3. Compromiso y formación de los líderes del AS:** Por iniciativa propia, los líderes del AS 1) comienzan a divulgar las ideas del AS, 2) se reúnen con regularidad y asisten a seminarios, conferencias y otras actividades sobre el AS que son organizadas por el COSCA.
- 4. Solicite el rol activo de los líderes institucionales:** Comprometa el alineamiento de los líderes institucionales con la visión, la misión y los objetivos del aprendizaje-servicio y su incorporación en las estructuras y organizaciones formales.
- 5. Responsabilidad compartida con los actores clave:** Entre los actores clave se encuentran las autoridades de la universidad, los docentes, el personal administrativo de la universidad, los socios de la comunidad y los estudiantes. Los participantes deben comprender el concepto del AS, trabajar con un objetivo en común y aplicar la teoría del cambio para lograr ese objetivo. Además, se deben diseñar espacios de orientación y diálogo para los participantes, así como también estrategias para la creación de grupos de interés.
- 6. Convierta la estrategia en acción:** Determine y evalúe si las actividades de mutuo fortalecimiento conducen al cambio del sistema. Convierta las estrategias identificadas en planes de acción y lineamientos de implementación a corto y largo plazo.

El "Enfoque Bibingka" favoreció la institucionalización del AS en la universidad. Este enfoque confirma que el cambio real tiene lugar en diversos escenarios de participación comunitaria y en ellos interactúan las distintas entidades, lo que produce una sinergia exitosa.

El "Enfoque Bibingka" favoreció la institucionalización del AS en la universidad. Este enfoque confirma que el cambio real tiene lugar en diversos escenarios de participación comunitaria y en ellos interactúan las distintas entidades, lo que produce una sinergia exitosa.

2. La institucionalización del aprendizaje-servicio en la DLSU

El "Enfoque Bibingka" como estrategia utilizada en la institucionalización del AS demuestra el fortalecimiento mutuo entre el "fuego desde arriba" y el "fuego desde abajo". Las medidas de reforma se fomentan con las acciones de los costados, que incluyen "avivar el fuego" y "mantener el fuego". Para describir este enfoque, las siguientes secciones explican cómo se llevó a cabo la institucionalización del AS.

A. El fuego desde arriba: líderes en acción

Planes y políticas

El ferviente compromiso del rector de la DLSU, el decano y otras importantes autoridades fue esencial para establecer el "fuego desde arriba". Este compromiso se tradujo en la decisión de adoptar la obligatoriedad del AS en todos los planes de estudio y programas de la universidad.

El ferviente compromiso del rector de la DLSU, el decano y otras importantes autoridades fue esencial para establecer el "fuego desde arriba". Este compromiso se tradujo en la decisión de adoptar la obligatoriedad del AS en todos los planes de estudio y programas de la universidad. El Plan

Estratégico de 2012 indicaba que la excelencia en educación anclada en la pedagogía y el aprendizaje lasallanos exige la incorporación de la investigación, el aprendizaje y la participación comunitaria en la experiencia educativa de todos los estudiantes. El Plan tenía el objetivo de cultivar el fervor por el servicio como piedra angular de la educación lasallana, mediante la incorporación de la participación o el servicio comunitario en los programas de estudio.

El Plan Estratégico de 2015-2020 especificaba claramente que la institucionalización del AS era uno de los objetivos primarios de la universidad, lo cual favoreció el aumento de iniciativas de AS. Se estableció un objetivo anual para garantizar que el 100% de los programas de grado incluyan proyectos de AS. Luego, la universidad diseñó un nuevo Plan Estratégico 2018-2022 que ponía énfasis en lograr avances hacia una universidad más dinámica, más conectada y con mayor nivel educativo para el año 2022. Uno de los objetivos clave en materia educativa era la implementación del AS en todos los programas de grado. El Plan también estableció el crecimiento de oportunidades de AS mediante la incorporación de comunidades internacionales o de universidades asociadas, es decir, el AS internacional como una de las estrategias para alcanzar los resultados esperados.

Como guía para la implementación del AS basado en la disciplina, se desarrolló en 2013 la Guía para Docentes de la DLSU y, en 2018, el Marco Teórico del AS. Durante el ciclo lectivo 2019-2020, se implementó un arancel para cubrir los gastos relacionados con las actividades de AS en la comunidad como, por ejemplo, los viáticos de estudiantes y de los socios de la comunidad, el alquiler de establecimientos o equipos y las comidas de los representantes de la comunidad que colaboraban con los estudiantes (COSCA, 2019). Este dinero se recauda por separado de los fondos que el programa recibe anualmente para sus gastos operativos.

B. El fuego desde abajo: involucramiento de docentes, personal administrativo y estudiantes

Las políticas y planes de AS ordenados por la universidad se complementaron con la participación activa de docentes, personal administrativo y estudiantes, lo que se denomina el "fuego desde abajo".

Las políticas y planes de AS ordenados por la universidad se complementaron con la participación activa de docentes, personal administrativo y estudiantes, lo que se denomina el "fuego desde abajo". Los programas de ca-

pacitación del personal administrativo, los incentivos y los sistemas de reconocimiento también propiciaron la participación.

Desarrollo docente

Varios grupos de docentes muy respetados e influyentes llamados "líderes del AS" tomaron la iniciativa de abogar por el AS y hacer avanzar la causa en la universidad. Ellos participan con frecuencia en diversos foros, entrenamientos, publicaciones y presentaciones de artículos académicos sobre el AS a nivel local e internacional.

En 2013, se llevaron a cabo una serie de seminarios sobre la definición, los principios, los modelos, y las mejores prácticas de AS, como así también su incorporación en los programas de estudio. Se llevaron a cabo encuentros para grandes audiencias, tales como reuniones de orientación para el personal de las facultades y los departamentos y un simposio anual, con el objetivo de concientizar no solo a los docentes sino también a las autoridades, las organizaciones asociadas y los estudiantes.

Si bien el AS se ve reflejado en los planes estratégicos, la universidad se ocupa de que los docentes y los mandos medios tengan suficiente conocimiento sobre el tema. En 2014, la universidad implementó el Programa de Liderazgo y Desarrollo de Gestión para docentes en el que el AS es una de las principales temáticas. Los nuevos docentes deben participar en él como requisito de permanencia en la institución.

Asimismo, los representantes de los docentes participan regularmente en las reuniones y conferencias de la Red Asiática de Aprendizaje-Servicio (SLAN, por su sigla en inglés) para dar a conocer los esfuerzos realizados en la DLSU en relación con el AS y para aprender de las experiencias de otras instituciones miembro en la región.

Incentivos y reconocimientos a docentes

La universidad reconoce no solo los esfuerzos relacionados con el AS sino también todas las iniciativas de participación social de parte de los docentes, estudiantes y comunidades asociadas mediante premios anuales llamados "Gawad Lasalyano" (Premios Lasallanos).

La universidad reconoce no solo los esfuerzos relacionados con el AS sino también todas las iniciativas de participación social de parte de los docentes, estudiantes y comunidades asociadas mediante premios anuales llamados "Gawad Lasalyano" (Premios

Lasallanos). La entrega de estos premios se realiza para reconocer a los que han alcanzado logros lasallanos para Dios y el país, por haber demostrado un desempeño destacado y por su contribución y servicio en distintas áreas, tales como el liderazgo, los medios de comunicación universitarios, la cultura y las artes, la formación en la fe, los deportes y la participación comunitaria. Varios docentes han recibido este reconocimiento por haber dictado cursos en los que estuvo presente el componente AS durante varios períodos académicos.

Al final de cada período académico también se otorgaron certificados de reconocimiento a los docentes que dictaron cursos que incluían el componente AS. Las actividades de AS se tienen en cuenta para los ascensos y la organización del escalafón docente. No existieron beneficios económicos directamente derivados de las actividades de AS. Sin embargo, los docentes manifestaron que más allá de los incentivos y los reconocimientos, las actividades de AS fueron gratificantes en el sentido de que obtuvieron una gran satisfacción cuando sus estudiantes colaboraron con el mejoramiento de la comunidad.

Otra forma de crecimiento se da cuando los docentes asisten a las conferencias bianuales como la Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre el Aprendizaje-Servicio, la cual

les brinda la oportunidad de presentar trabajos de investigación sobre el tema. La universidad ofrece apoyo económico a los docentes para la participación en las conferencias e incentivos para la investigación cuando presentan artículos o sus trabajos se publican.

Concientización e involucramiento de los estudiantes

Para que los estudiantes profundicen la comprensión del AS, se les exige participar de clases de orientación que incluyen la definición del AS y sus conceptos, las políticas de campo e información general sobre la organización que se encuentra asociada a ellos.

El involucramiento de los estudiantes es vital en el proceso de institucionalización del AS, en especial durante la implementación de proyectos. Para que los estudiantes profundicen la comprensión del AS, se les exige participar de clases de orientación que

incluyen la definición del AS y sus conceptos, las políticas de campo e información general sobre la organización que se encuentra asociada a ellos. Es en estas clases de orientación que los estudiantes se preparan para las actividades de servicio, pues en ellas se les enseña a desarrollar y preparar un plan de servicio con la comunidad.

Incentivos y reconocimientos a estudiantes

Al final del curso, se califica a los estudiantes en base a su aprendizaje y a su rendimiento académico durante el curso. La evaluación se basa en los trabajos de reflexión presentados, su participación en clase y el trabajo grupal realizado. Los estudiantes reciben un certificado de reconocimiento por haber participado satisfactoriamente de los proyectos comunitarios basados en el AS.

C. Avivar el fuego: eje central del respaldo de COSCA

COSCA "aviva el fuego" mediante la coordinación de las actividades de AS de los docentes y estudiantes, y a través de la organización de debates sobre el AS en respaldo de las acciones de arriba y de abajo.

Entidad de coordinación y dotación de personal

El establecimiento de una entidad de coordinación con dotación de personal promueve o "aviva" las iniciativas de institucionalización del AS. Esto se logró a través de la creación del Pro-

El establecimiento de una entidad de coordinación con dotación de personal promueve o "aviva" las iniciativas de institucionalización del AS. Esto se logró a través de la creación del Programa de Aprendizaje-Servicio (SLP, por su sigla en inglés) para toda la universidad bajo los auspicios de COSCA.

grama de Aprendizaje-Servicio (SLP, por su sigla en inglés) para toda la universidad bajo los auspicios de COSCA. Este programa brinda el respaldo necesario para las facultades y los departamentos en todo lo relativo a la implementación de las actividades de AS. COSCA-SLP es la oficina principal

desde donde se codirige el AS junto con docentes y estudiantes. El SLP tiene cuatro empleados permanentes que trabajan a tiempo completo bajo la dirección de un coordinador. A través del SLP se desarrollan y promueven las directrices del AS; se propician las actividades comunitarias; se guía a los estudiantes, docentes y socios de la comunidad durante la implementación de los proyectos de AS; se realizan investigaciones, documentaciones, monitoreo y evaluaciones; se organizan capacitaciones y simposios sobre el AS; y se construyen y mantienen asociaciones para el AS a nivel local e internacional.

Unidad de diseño de políticas

COSCA es una de las unidades que se encuentra bajo la órbita de la Oficina del Vicerrector para la Misión Lasallana (OVPLM, por su sigla en inglés). El objetivo de OVPLM en relación con los programas de formación en la fe, compromiso social y construcción comunitaria es permitirle a cada lasallano descubrir cómo puede trabajar para lograr una transformación social significativa. El vicerrector para la misión lasallana (VPLM, por su sigla en inglés) convoca al Comité de Misión Universitaria (UMC, por su sigla en inglés), que está integrado por los vicedecanos de ocho facultades y los representantes de otras importantes oficinas. El UMC se reúne regularmente para discutir, compartir y decidir asuntos relacionados con el AS.

El Consejo Académico, que tiene representación del VPLM, cumple la función de desarrollar políticas sobre todos los temas curriculares o académicos. Aquí es donde se deliberan y deciden las políticas y las directrices relacionadas con el AS.

D. Mantener el fuego: el respaldo de los socios

COSCA ha sido clave en acercar a la universidad los problemas de la vida real de los pobres y de los sectores vulnerables de la sociedad mediante las organizaciones y las comu-

nidades asociadas. El compromiso de los socios comunitarios de respaldar los proyectos de los estudiantes y contribuir con su formación social "aviva el fuego".

Participación y asociación de la comunidad

El respaldo y el involucramiento activo de las organizaciones asociadas ayudan a mantener los esfuerzos relacionados con el AS. Los socios comunitarios son grupos y organizaciones (externas), actores tanto públicos como privados, entre los que se encuentran organizaciones no gubernamentales, organizaciones ciudadanas, organizaciones arraigadas en la fe, cooperativas, escuelas y unidades gubernamentales a nivel local (COSCA-PNDP, 2020).

El Programa de Desarrollo de Asociaciones y Redes del COSCA (PNDP, por su sigla en inglés) supervisa la asociación entre la universidad y la comunidad. Los participantes del programa tienen a su cargo la identificación, selección, descripción, capacitación, coordinación y monitoreo de las organizaciones asociadas. Antes de las visitas de los estudiantes, los representantes del PNDP y de la comunidad realizan evaluaciones para detectar las necesidades relacionadas con la organización y la comunidad que podrían ser abordadas por las estudiantes en las actividades de AS. Se garantiza así la seguridad y el bienestar de los estudiantes mediante la realización de visitas previas, inspecciones oculares y una constante comunicación con los representantes de la comunidad.

Conocimiento de los socios comunitarios

A través del SLP se garantiza que los representantes de la universidad y la comunidad sean sensibles a las necesidades existentes, tengan conocimiento mutuo de los objetivos, la disponibilidad temporal y la capacidad de implementar las actividades de AS, y respalden las iniciativas. Los representantes de las organizaciones y comunidades asociadas asisten a reuniones orientadoras para conocer la visión y los principales valores de la universidad, su marco de compromiso social, las oportunidades de participación y los diversos programas, entre los que se encuentra el AS. Como coformadores de estudiantes, las organizaciones asociadas llevan adelante un programa de formación con el fin de prepararlos para la asociación entre la universidad y la comunidad.

Entendimiento mutuo

Las organizaciones y la universidad firman un memorándum de entendimiento para formalizar sus compromisos. El acuerdo establece las expectativas y los roles de la universidad y de la organización asociada en relación con el AS y otras actividades de participación social.

Voz y liderazgo de los socios comunitarios

Los representantes de la comunidad participan de todo el proceso de implementación de proyectos de AS. Junto con los estudiantes, los líderes de la comunidad se ocupan de las tareas que van desde la identificación de proyectos y su planificación, implementación y supervisión hasta su evaluación. Al final de cada ciclo lectivo, las organizaciones asociadas se reúnen para evaluar las experiencias de participación de los estudiantes y todo el aprendizaje logrado, y recomendar mejoras.

3. Resumen y conclusión

La institucionalización del AS en las instituciones educativas no es una tarea sencilla. Para mantener su esencia y calidad, se debe afianzar el concepto del AS y sus principios en el marco central de la institución. Por lo tanto, se requiere de una transformación profunda de las perspectivas, la misión y la estructura institucional.

La institucionalización del AS exige un cambio en el paradigma académico. A través del AS, se introduce una pedagogía caracterizada por la enseñanza y el aprendizaje con participación comunitaria.

La institucionalización del AS exige un cambio en el paradigma académico. A través del AS, se introduce una pedagogía caracterizada por la enseñanza y el aprendizaje con participación comunitaria.

Esto vincula el estudio académico con la experiencia comunitaria estructurada y contiene enfoques de instrucción analítica y reflexiva. El AS también establece una pedagogía que promueve la enseñanza y el aprendizaje mediante la participación comunitaria, lo cual construye responsabilidad ciudadana.

Asimismo, la institucionalización del AS exige un cambio institucional. Esto implica a) el avance más allá de la capacitación docente y los seminarios para la incorporación del AS en la misión académica y las estructuras institucionales. En consecuencia, se necesita la alineación del AS con la visión, la misión y los objetivos; b) la fusión del AS con las estructuras formales de la institución, el compromiso de los actores, la integración curricular y el desarrollo de programas de estudio, así como también la creación de grupos de interés.

Para lograr estos objetivos, se requiere de a) la activa participación de los líderes del AS tanto desde los niveles más altos de la organización, para la introducción de cambios de políticas, como desde los más bajos, para propugnarlos, y b) la participación clave de

los líderes del AS en la organización de las actividades de AS y el asesoramiento necesario para realizarlas dentro y fuera del campus. Este proceso de cambio coincide con los principios lasallanos sobre el desarrollo social, los cuales propugnan el trabajo solidario con los pueblos y las instituciones.

"Como miembro de una comunidad, de la nación y de la aldea global, las instituciones lasallanas deben trabajar en solidaridad con los pueblos e instituciones que comparten la convicción de denunciar y trabajar por la eliminación de las prácticas injustas y las estructuras sociales que dan muerte a las mayorías sufrientes, promoviendo la participación de los subrepresentados e implementando otras intervenciones vivificantes." (La Salle Provincialate, 2009, p. 23)."

Referencias

COSCA-PNDP (2020). COSCA's Partnership Management and Engagement. Center for Social Concern and Action, De La Salle University, Manila, Philippines.

COSCA (2019). Service-Learning Fee Management Guidelines. Center for Social Concern and Action, De La Salle University, Manila, Philippines.

DLSU Strategic Plan 2012-2016. (2012). Pág. 11.

Isaac, F. & Acheron, J. (2021). Bibingka Strategy: A Conceptual Summary. Accountability Research Center, American University, School of International Service, NW Washington, DC, USA. Recuperado de <https://accountabilityresearch.org/bibingka-strategy-a-conceptual-summary/>

La Salle Provincialate. (2009). The Guiding Principles of the Philippine Lasallian Family, Second Edition.



María Catalina Nosiglia

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Regular de la Cátedra de Política Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras. Actualmente es Secretaria de Asuntos Académicos del Rectorado de la UBA y Representante del Núcleo Evaluación Institucional, Planeamiento Estratégico y Gestión Universitaria de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM). Dicta cursos de posgrado sobre políticas de educación superior en numerosas universidades del país y del extranjero. Es directora de Proyectos UBA-CYT en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Publicó numerosos libros y artículos en revistas científicas sobre política universitaria.

16. APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.

María Catalina Nosiglia

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

La extensión universitaria constituye una de las funciones sustantivas de las universidades latinoamericanas. Su origen se remonta a los acontecimientos de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 y, desde entonces, dicha función persiguió distintos objetivos y se implementó —a través de diferentes políticas— en las universidades, que fueron complejizando su significado y ampliando sus alcances.

En el presente artículo se analizará una de las políticas de extensión universitaria de la Universidad de Buenos Aires (UBA) de reciente creación: las Prácticas Sociales Educativas (PSE). Estas constituyen acciones de aprendizaje y servicio, ya que son trayectos formativos que permiten articular los contenidos curriculares con las necesidades y demandas de la sociedad. De este modo, el estudio de las PSE se constituye como un aporte valioso para reflexionar sobre buenas prácticas en materia de institucionalización y jerarquización de la extensión universitaria.

Introducción

El objetivo principal de este, es describir y analizar una de las políticas de extensión de reciente creación en la Universidad de Buenos Aires (UBA): las denominadas Prácticas Sociales Educativas (PSE). El artículo se estructura en cuatro apartados. En el primero se realiza una breve conceptualización e historización de la extensión universitaria en América Latina. En el segundo se analizan los principales hitos de la extensión en la UBA. En el tercero, se presentará la experiencia de las Prácticas Sociales Educativas. Y por último, se concluye con algunas reflexiones en miras a continuar fortaleciendo las políticas de extensión universitaria.

La extensión universitaria como función sustantiva de las universidades latinoamericanas

La extensión universitaria admite diversos alcances y contenidos que fueron mutando a lo largo del siglo XX. Carlos Tunnermann ubica el origen de dicha función en los acontecimientos de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918. En aquel entonces, el naciente movimiento estudiantil problematizó la disociación entre el accionar de las universidades y las demandas y necesidades de la sociedad en general. Sin embargo, el autor señala que, durante sus inicios, la extensión fue concebida como proyección de la cultura universitaria hacia la sociedad; asumiendo, así, un carácter asistencialista y paternalista (Tunnermann, 2017).

Pablo Buchbinder explica que la organización de congresos estudiantiles en distintas ciudades de Argentina, y de otros países latinoamericanos, permitió la proyección del programa reformista a nivel regional y, con ella, comienza a instituirse la relevancia de la función social de las universidades (Buchbinder, 2012). Seguramente, un hito ineludible que explica tal crecimiento haya sido la creación de la Federación Internacional de Estudiantes en 1921. Los estudiantes reformistas promovían, como nuevo modelo de universidad, la inclusión de la orientación social de la universidad y la extensión universitaria en todas las universidades públicas. La

La Reforma Universitaria de 1918 dejó como legado la democratización del gobierno de la universidad, la ampliación del acceso a la universidad a las clases medias, la renovación académica, y la configuración de una universidad con fuerte compromiso social.

Reforma Universitaria de 1918 dejó como legado la democratización del gobierno de la universidad, la ampliación del acceso a la universidad a las clases medias, la renovación académica, y la configuración de una universidad con fuerte compromiso social.

No obstante, María Morales y Carolina Riaga, señalan que esta primera oleada expansiva de la extensión universitaria en la región, asumió alcances relativamente limitados. Las autoras explican que, por lo general, dichas políticas de extensión no respondían a un programa bien estructurado, ni a objetivos del todo precisos; estaban desvinculadas de las otras dos funciones académicas: docencia e investigación; y partían de un concepto de extensión marcado por la noción de difusión cultural (Morales y Riaga, 2011).

Esta primera visión fue objeto de profundas modificaciones a lo largo del siglo XX. A modo de ejemplo, cabe destacar la organización de la *II Conferencia Latinoamericana de Extensión y Difusión Cultural*, realizada en 1972 en México, en la que se argumentó sobre la necesidad de que las universidades contribuyeran al fortalecimiento de la cultura

regional mediante un proceso dialógico entre las universidades y la sociedad (Hernández, 1972). Otro hito fue la *I Conferencia Regional de Educación Superior*, celebrada en 1996 en la ciudad de La Habana. En aquel entonces, se reafirmó que la extensión universitaria es una función sustantiva de las universidades (IESALC-UNESCO, 1996).

La extensión universitaria está vinculada con la formación de la ciudadanía, que implica la proyección de la universidad hacia afuera de ella misma —como explica Victoria Kandel— en el sentido de afirmar la condición de ciudadano del estudiante, del profesional, del científico y del docente. Esta idea, según la autora, recoge la interpretación que ofreció el movimiento reformista de Córdoba (Kandel, 2016).

Desde el punto de vista conceptual, Gonzalo Serna explica que en América Latina se desarrollaron de forma superpuesta cuatro modelos de extensión universitaria. Si bien cada modelo se originó en distintos períodos históricos, hoy se encuentran vigentes. Ellos son:

1. *Modelo altruista*: se originó durante las primeras décadas del siglo XX. Dicho modelo concibe a la extensión universitaria como un conjunto de acciones desinteresadas de las universidades en favor de las poblaciones marginadas. Desde dicha visión se impulsó la creación de las brigadas de salud y las consultorías jurídicas, entre otras iniciativas.
2. *Modelo divulgativo*: enfatiza la misión de difundir al conjunto de la sociedad los conocimientos y adelantos técnicos producidos en el seno de las universidades.
3. *Modelo concientizador*: inspirado en los planeamientos de Paulo Freire, las acciones enmarcadas en este modelo procuran desarrollar, junto con la sociedad, un ámbito de análisis crítico y transformador de la realidad social.
4. *Modelo empresarial*: este modelo registró un importante impulso a partir de la década del '80 y postula que la universidad debe enfocarse a satisfacer las necesidades empresariales y del sector productivo. Dichas actividades representaron también la posibilidad de percibir beneficios económicos a partir de la prestación de servicios de consultoría, transferencia, la oferta de posgrados o de programas de formación continua (Serna, 2017).

Estos cuatro modelos están vigentes, actualmente, en las universidades latinoamericanas y suscitan discusiones vinculadas al rol de las instituciones y sobre los perjuicios de la tendencia mercantilista presente en el modelo empresarial. Sin embargo, e independientemente del modelo de extensión predominante en cada universidad, Daniel Mato considera que la extensión universitaria suele ocupar un lugar secundario o de menor jerarquía en comparación con las funciones de docencia e investigación. El autor explica

que lo anterior se expresa, por ejemplo, en la menor ponderación relativa que reciben los antecedentes en extensión en los concursos docentes (Mato, 2015).

En complemento con lo anterior, Julieta Gomez y Mariano Negro —que realizaron un estudio acerca de las recomendaciones de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en el marco de los procesos de evaluación institucional de universidades públicas y privadas argentinas— advierten que el organismo tendió a señalar, en la mayoría de los casos, la escasa articulación entre las políticas de extensión con las funciones de docencia e investigación (Gomez y Negro, 2016).

Resulta posible apreciar las mutaciones que sufrió el concepto de extensión universitaria y sus alcances en la región, así como los problemas, aún persistentes, asociados al menor grado de institucionalización que goza dicha función en comparación con la docencia y la investigación. Al respecto, una interesante estrategia para fortalecer la extensión fueron las experiencias recientes encuadradas en lo que se denomina “acciones de aprendizaje-servicio”.

A partir de esta breve historización, resulta posible apreciar las mutaciones que sufrió el concepto de extensión universitaria y sus alcances en la región, así como los problemas, aún persistentes, asociados al menor grado de institucionalización que goza dicha función en comparación con la docencia y la investigación. Al respecto, una interesante estrategia para fortalecer la extensión fueron las experiencias

recientes encuadradas en lo que se denomina “acciones de aprendizaje-servicio”.

Puig y Palos (2006) definen a estas experiencias como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto, bien articulado, en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan para satisfacer las necesidades reales del entorno.

Asimismo, Monike Gezuraga advierte que los programas de aprendizaje-servicio no son políticas de voluntariado universitario ni tampoco prácticas solidarias aisladas, sino que exigen combinar de forma sinérgica las funciones educativas y sociales (Gezuraga, 2017).

En otros términos, María Nieves Tapia subraya que el aprendizaje-servicio constituye una práctica solidaria que cuenta con la participación de los estudiantes, destinada a cubrir las necesidades reales de una comunidad. Lo anterior presupone una planificación institucional que integra la práctica solidaria con el currículum universitario (Tapia, 2006).

De este modo, la característica distintiva del aprendizaje-servicio, dentro de los proyectos educativos solidarios, es su articulación con los contenidos curriculares, los cuales tienen un doble impacto: en lo pedagógico y en lo social. Formuladas estas precisiones conceptuales, en el próximo apartado se presentará una breve descripción de los principales hitos de las políticas de extensión universitaria en la UBA, para luego poner el foco en la experiencia de las Prácticas Sociales Educativas.

Los principales programas de extensión universitaria en la UBA

La UBA fue la segunda universidad creada en el actual territorio argentino en 1821, y se nacionalizó en 1881. Constituye una universidad pública y gratuita, y su misión es contribuir al desarrollo de la cultura mediante los estudios humanistas, la investigación científica y tecnológica y la creación artística, prestando particular atención a los problemas argentinos.

Según datos del año 2019, en la Universidad estudiaban 319.000 alumnos de grado y pregrado y otros 21.000 de posgrado. Además, su cuerpo académico contaba con 22.800 docentes universitarios y 13.600 no docentes.

Se destaca por ser una macro universidad, expresada en su gran dimensión. Se encuentra conformada por trece facultades que ofertan más de cien carreras de grado y quinientos cincuenta posgrados. Además, cuenta con seis colegios preuniversitarios, seis hospitales universitarios y más de sesenta institutos de investigación. Según datos del año 2019, en la Universidad estudiaban 319.000 alumnos de grado y pregrado y otros 21.000 de posgrado. Además, su cuerpo académico contaba con 22.800 docentes universitarios y 13.600 no docentes, según datos del anuario estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias.

El actual Estatuto de la UBA incluye un capítulo referido a la función social de la universidad (Cap. III), que en su artículo 69 expresa con claridad que “la Universidad guarda íntimas relaciones de solidaridad con la sociedad de la cual forma parte”.

Desde comienzos del siglo pasado tiene una larga historia de compromiso social universitario, ya que incorporó, tempranamente, la función social de la universidad. Por ello, a partir de entonces, las misiones de la Universidad son la enseñanza, la investiga-

ción y la extensión universitaria. El actual Estatuto de la UBA incluye un capítulo referido a la función social de la universidad (Cap. III), que en su artículo 69 expresa con claridad que “la Universidad guarda íntimas relaciones de solidaridad con la sociedad de la cual forma parte”. Asimismo, destaca que es un instrumento de mejoramiento social, al servicio de la nación y de los ideales de la humanidad. Esta función social fue incorporada por primera vez en los estatutos de la UBA sancionados a partir de la Reforma Universitaria de 1918.

Con el objeto de jerarquizar y gestionar las políticas de extensión, la UBA contempló la creación de unidades de gestión especializadas. El primer antecedente fue la creación de un Departamento de Extensión Universitaria (DEU), dependiente del Rectorado por Resolución del Rector interventor de la UBA N° 73/56. Esta creación expresa el modelo de extensión de la universidad reformista de las décadas ´50 y ´60. Al respecto, Silvia Brusilovsky explica que aquella política procuró articular la extensión con las funciones de docencia e investigación a través de un trabajo interdisciplinario que contó con la participación de distintas cátedras y estudiantes, centradas en los problemas de los sectores populares (Brusilovsky, 2000). La autora también menciona, como política destacada, la creación del Centro Integral de la Isla Maciel que durante diez años se abocó a resolver los problemas de escolarización de jóvenes y adultos, a la vez que realizó acciones de formación para el trabajo y para la salud.

A partir de la restauración de la democracia, dichas políticas cobraron un nuevo impulso. En 1984 se jerarquizó la gestión de dicha función mediante la creación de una Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, dependiente del Rectorado. Esta unidad tiene por función asistir al Rector en todo lo vinculado con las actividades que contribuyan a la interacción de los claustros universitarios con el resto de los sectores sociales. Desde entonces, las distintas facultades también fueron creando sus propias unidades de gestión, abocadas al desarrollo de la extensión universitaria. En palabras de Martín Marcos, ex secretario de extensión universitaria:

“Desde la normalización universitaria, en 1994, se han concretado una serie de experiencias en los diferentes ámbitos de la universidad (...). Desde la extensión universitaria, la universidad ha realizado acciones significativas de transferencia hacia el medio social: producción y divulgación cultural, deportes, capacitación laboral, actualización docente, acción social, prevención de la salud, difusión institucional y una amplia oferta de educación extracurricular.” (Marcos, 1993: 13 y 14)

Otro hito relevante en la vida institucional de la UBA se registró en 1995 cuando el Consejo Superior aprobó el Programa de Reforma de la Universidad de Buenos Aires. En aquel entonces se contemplaron cambios para las distintas funciones sustantivas. Acerca de la extensión universitaria, se evaluó la necesidad de jerarquizarla y mejorar su articulación

con la docencia y la investigación. También se planteó, por primera vez, la necesidad de crear un programa de “prácticas de servicio social a la comunidad”, concebidas como una actividad obligatoria incluida formalmente en los planes de estudio. Aunque dicha iniciativa finalmente no se llevó a cabo durante los ´90, fue recuperada en 2010 y dotada de nuevos sentidos, con la creación de las Prácticas Sociales Educativas.

Una década después de la citada aprobación, en 2004, la extensión universitaria cobró un nuevo impulso con la creación de un programa de subsidios denominado UBANEX. Esta política consiste en el otorgamiento de subsidios económicos a las cátedras docentes, para que desarrollen proyectos de extensión, que deben contar con la participación de los estudiantes. Desde su creación hasta la actualidad se han financiado más de quinientos proyectos, que procuraron fortalecer la vinculación de la Universidad con la sociedad en general.

Otra iniciativa, que se constituyó como un hito en las políticas de extensión universitaria, fue la creación del Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables, en 2008. A través de un trabajo interdisciplinario e intersectorial, la Universidad desplegó acciones de educación formal y no formal, y programas de salud comunitaria en distintos barrios. Cabe señalar que las diferentes iniciativas del Programa son elaboradas en el marco de una Comisión Interfacultades, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Este programa fue reconocido con el Primer Premio Mac Jannet en el año 2011.

Por último, otra política relevante ha sido la creación, en 2011, del Programa de Voluntariado de la Universidad de Buenos Aires. Su propósito es impulsar y consolidar las acciones solidarias que se desarrollen en el ámbito de la Universidad, concebidas como una herramienta extensionista y formativa. Cabe señalar que el Programa contempla la organización de instancias de capacitación general destinadas a todos los alumnos regulares que deseen formar parte de las acciones de voluntariado. Desde su puesta en marcha hasta la actualidad, la Universidad logró financiar diversos proyectos con distintos objetivos, como la promoción de la salud, la alfabetización y la economía social, entre otros.

Esta enumeración de los principales programas no incluye a la totalidad de iniciativas realizadas por la Universidad, tales como los de becas estudiantiles u otras acciones de bienestar, destinadas para el conjunto de la comunidad universitaria. En el próximo apartado, el análisis se enfocará en una de las experiencias recientes de aprendizaje-servicio.

El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires

Las prácticas sociales educativas fueron establecidas por el Consejo Superior, por medio de la Resolución (CS) 520/10 que creó el Programa de PSE. Son propuestas pedagógicas que privilegian tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto en el campo social, atendiendo las necesidades curriculares y de la comunidad; por ello, son actividades de aprendizaje y de servicio.

Las prácticas sociales educativas fueron establecidas por el Consejo Superior, por medio de la Resolución (CS) 520/10 que creó el Programa de PSE. Son propuestas pedagógicas que privilegian tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto en el campo social, atendiendo las necesidades curriculares y de la comunidad; por ello, son actividades

de aprendizaje y de servicio.

Una Práctica Social Educativa constituye un trayecto formativo que incluye tres componentes:

- a.** Uno formativo, que supone el desarrollo de habilidades mediadas a través de procesos de enseñanza;
- b.** Uno social, en la medida que es una práctica que se desarrolla en espacios extra-áulicos y se dirige a la sociedad; y
- c.** Uno de intervención, por cuanto implica el desarrollo de estrategias para brindar un servicio a la comunidad en la que se inserta la institución.

Estas actividades forman parte del currículum de enseñanza y aprendizaje que promueve la articulación de contenidos curriculares con necesidades y demandas de la comunidad extrauniversitaria. Tienen una duración aproximada de cuarenta y dos horas, dirigidos por equipos docentes.

Estas actividades forman parte del currículum de enseñanza y aprendizaje que promueve la articulación de contenidos curriculares con necesidades y demandas de la comunidad extrauniversitaria. Tienen una duración aproximada de cuarenta y dos horas, dirigidos por equipos docentes.

En este sentido, la integración de las actividades de extensión universitaria al currículum y su articulación con la docencia y la investigación, presentan potencialidades en lo que se refiere a la constitución de espacios en los que sustentan aprendizajes significativos y conocimientos situados. Permite, como aprendizaje en base a problemas reales con el objetivo de ofrecer soluciones concretas, potenciar el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes al motivar a los estudiantes a indagar e involucrarse en forma solidaria con el contexto real.

La Secretaría de Extensión, es la responsable de la vinculación con la comunidad, por medio del diseño de proyectos socio-comunitarios a través del Programa UBANEX.

Por ser actividades de servicio y de aprendizaje, para su implementación fue necesaria la coordinación entre la Secretaría de Extensión y la Secretaría Académica. La Se-

cretaría de Extensión, es la responsable de la vinculación con la comunidad, por medio del diseño de proyectos socio-comunitarios a través del Programa UBANEX. El área académica cobra relevancia al asesorar a las distintas unidades académicas en la inclusión curricular de las PSE, la capacitación de los docentes y evaluación de la pertinencia y calidad de las propuestas que se elevan para su aprobación al CS.

Un rasgo valioso a destacar, refiere a que fueron pensadas como instancias obligatorias que todos los estudiantes de carreras de grado deben acreditar en el marco de su trayectoria formativa. En todos los casos, su desarrollo está a cargo de un profesor y un equipo de docentes auxiliares que supervisan las actividades de los estudiantes.

Asimismo, su encuadre normativo resulta flexible y sensible a las tradiciones disciplinares e institucionales de las distintas facultades de la Universidad y, consecuentemente, contempla la posibilidad de que cada facultad apruebe reglamentos específicos. Consecuentemente, las PSE pueden asumir distintos tipos de formato que se detallan a continuación:

1. Contenidos que se abordan en instancias de trabajos de campo o espacios similares, cuando se presenten fundamentos que sustenten su afinidad con el ejercicio de prácticas sociales.
2. Proyectos de extensión UBANEX.
3. Programas y actividades desarrolladas por institutos o centros dependientes de las Unidades Académicas y/o el Rectorado.
4. Actividades desarrolladas a través de convenios con instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil.

5. Propuestas desarrolladas por equipos constituidos de cátedra, departamentos e institutos.
6. Proyectos de voluntariado en cooperación con organismos públicos

Con el fin de dimensionar la diversidad de experiencias que actualmente registra nuestra Universidad, a continuación, se adjunta un cuadro que muestra el tipo de inserción de las PSE en cada facultad (ver cuadro N° 1).

CUADRO 1 INSERCIÓN DE LAS PSE SEGÚN UNIDAD ACADÉMICA (AÑO 2019)	
FORMATO DE INSERCIÓN EN LA ACTIVIDAD ACADÉMICA	UNIDAD ACADÉMICA
Como asignatura en los planes de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Farmacia y Bioquímica
Proyecto de extensión UBANEX	<ul style="list-style-type: none"> • Agronomía • Arquitectura, Diseño y Urbanismo • Ciencias Económicas • Ciencias Sociales • Psicología
Intancias de trabajo de campo o espacios similares	<ul style="list-style-type: none"> • Odontología • Derecho • Ciencias Sociales (nuevos planes) • Filosofía y Letras (nuevos planes)
Propuestas que desarrollen equipos constituidos por más de una cátedra, departamentos e institutos (algunos de los proyectos son financiados a través del programa UBANEX)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Exactas y Naturales • Ciencias Veterinarias • Ingeniería • Medicina
Programas y actividades desarrollados por institutos o centros dependientes de las Unidades Académicas	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía y Letras (Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria - CIDAC).

Si bien, las PSE se pensaron como obligatorias, dada la desigual experiencia de las distintas facultades en este tipo de actividades, se decidió —en normas posteriores del Consejo Superior— que fuera transitoriamente optativa en aquellas unidades académicas que no se encontraran suficientemente preparadas. Con el fin de subsanar esta situación, la Universidad comenzó a realizar capacitaciones masivas y jornadas de reflexión con sus docentes, que

La Universidad comenzó a realizar capacitaciones masivas y jornadas de reflexión con sus docentes, que permitieron sistematizar las distintas experiencias y proyectos de extensión y, de este modo, se procuró promover su institucionalización.

permitieron sistematizar las distintas experiencias y proyectos de extensión y, de este modo, se procuró promover su institucionalización. Lo anterior permitió diseñar un mapa geolocalizado y un repositorio digital de los distintos programas de extensión.

En complemento con lo anterior, en 2014 el Consejo Superior aprobó un Convenio de cooperación académica con la Asociación de Docentes de la UBA con el fin de desarrollar acciones conjuntas que aporten a la institucionalización de las PSE. Uno de los principales resultados de dicho convenio fue la creación de un seminario-taller coordinado por la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la UBA y la Asociación de Docentes de la UBA, orientado al acompañamiento de los docentes en el diseño y gestión de las PSE.

Al respecto, cabe señalar que en un trabajo realizado por Kandel se entrevistó a docentes y estudiantes acerca de la implementación de las PSE. La autora explica que los entrevistados las valoraron como una iniciativa pertinente para promover mayores vínculos entre la universidad y la sociedad. Asimismo, los estudiantes tendieron a considerarlas como una forma de devolverle, o compartir con el conjunto de la sociedad, los beneficios de poder acceder a una formación universitaria gratuita. (Kandel, 2016)

Por último, interesa hacer una mención especial al escenario extraordinario suscitado por la pandemia del COVID-19. Frente a la irrupción de la emergencia sanitaria, la universidad puso a disposición de las autoridades nacionales y provinciales su extensa red de hospitales universitarios, desde los cuales se amplió la cobertura de salud de la población y se realizaron investigaciones clínicas de suma relevancia. Así también, la Universidad de Buenos Aires lideró diversos programas de voluntariado universitario, orientados al desarrollo de tareas esenciales para afrontar la emergencia sanitaria, tales como: campañas de vacunación antigripal para la población de riesgo; seguimiento de los pacientes aislados en sus casas y con alta de COVID-19; atención y prevención en odontología; un servicio gratuito de atención psicológica; alimentación a grupos vulnerables; entre otras líneas de acción.

Retomando el análisis de las PSE, cabe señalar que durante el 2021 se desarrollaron jornadas de capacitación docente para repensar dichas intervenciones, en el marco de las restricciones derivadas de la pandemia. Las jornadas contaron con la participación de especialistas y docentes, que reflexionaron sobre las experiencias implementadas; tanto de forma presencial como virtual.

Reflexiones finales

El presente trabajo comenzó por señalar que la extensión universitaria admite diversos alcances y contenidos, que fueron mutando a lo largo del siglo XX. En nuestra región, el impulso de dicha función se remonta a la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 y, desde entonces, asumió distintos modelos de actuación y sentidos. También se advirtió

que, pese a los avances registrados, la extensión universitaria sigue ocupando un lugar secundario en muchas universidades, en comparación con las funciones de docencia e investigación.

Con el fin de revertir el fenómeno descrito, la Universidad de Buenos Aires, dio un importante paso en 2010 creando las PSE, constituidas como una instancia obligatoria que todos los estudiantes de grado deben acreditar en el marco de su trayectoria formativa. Tal como se ha explicado, dichas prácticas asumen las características distintivas de las experiencias de aprendizaje y servicio, en la medida en que permiten la articulación de contenidos curriculares con necesidades y demandas de la comunidad extrauniversitaria.

El caso de la Universidad de Buenos Aires se constituye como un aporte valioso para reflexionar sobre buenas prácticas en materia de institucionalización y jerarquización de las políticas de extensión universitaria.

De este modo, el caso de la Universidad de Buenos Aires se constituye como un aporte valioso para reflexionar sobre buenas prácticas en materia de institucionalización y jerarquización de las políticas de extensión universitaria. To-

mando distancia de las primeras experiencias sucedidas durante el siglo XX donde los programas de extensión no respondían a un programa bien estructurado ni a objetivos claros, actualmente la extensión universitaria debe ocupar, formalmente y en la práctica, un lugar equivalente al que hoy tiene la docencia y la investigación.

Finalmente, resulta relevante concluir este trabajo con una mención a la *III Conferencia Regional de Educación Superior*, que volvió a marcar un rumbo para el conjunto de las universidades latinoamericanas. En aquel entonces, la extensión universitaria fue conceptualizada como un rasgo intrínseco de nuestros sistemas de educación superior:

“Es necesario reafirmar la identidad de la Universidad de América Latina y el Caribe, frente al modelo estandarizado hegemónico de universidad elitista. Para ello, se debe incluir en las definiciones y políticas de la universidad pública latinoamericana la cuestión de la indisociabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión, de la identidad y tradición de su historia con su misión y propósitos. Esto posibilita que ella retome un papel relevante en la sociedad en cuanto al aporte para el desarrollo creativo, productivo y cultural” (Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2018:50).

Referencias

- Brusilovsky, S. (2000). *Extensión universitaria y educación popular*, EUDEBA: Buenos Aires.
- Buchbinder, P. (2012). *¿Revolución en los claustros?: la reforma universitaria de 1918*. Sudamericana: Buenos Aires.
- Estatuto de la Universidad de Buenos Aires.
- Geezuraga, M. (2017). El aprendizaje-servicio y su contribución a la función de extensión universitaria. *Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15 (1), 5-18.
- Gómez, J. C., y Negro, M. D. (2016). Evaluaciones Institucionales: un análisis de las recomendaciones de la CONEAU a 20 años de su creación. *Revista Argentina de Educación Superior*, (13), 79-105.
- Hernández, M (1972): II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. *Problemas del Desarrollo*, 3 (11), 174-177.
- IESALC-UNESCO (1996). *Declaración de la I Conferencia Regional de Educación Superior*. La Habana.
- IESALC-UNESCO (2018). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Córdoba.
- Kandel, Victoria (2016). Ciudadanos para la universidad, universidad para los ciudadanos: Prácticas sociales educativas en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Digital de la Carrera de Formación Docente*. Año V - N° 7, otoño, Facultad de Derecho de la UBA.
- Marcos, M. (1993). *La universidad integrada*. SEUBE - UBA, Buenos Aires.
- Mato, D. (2015) Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 131-149.
- Morales, M. y Riaga, M. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, 14 (2), 349-366.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Resolución del Consejo Superior N° 1879/95. Programa de Reforma de la Universidad. Universidad de Buenos Aires.

Resolución del Consejo Superior N° 3111/11. Programa de Voluntariado Universitario. Universidad de Buenos Aires.

Resolución del Consejo Superior N° 3445/05. Programa de Subsidios UBANEX. Universidad de Buenos Aires.

Resolución del Consejo Superior N° 4308/08. Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables. Universidad de Buenos Aires.

Resolución del Consejo Superior N° 520/10. Programa de Prácticas Sociales Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Resolución Rectoral N° 73/56. Creación del Departamento de Extensión Universitaria. Universidad de Buenos Aires.

Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43: 3-25.

Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria. Recuperado de:

http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje_y_servicio_solidario_M_.Nieves_Tapia.pdf

Tunnermann, C. (2017). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4, 93-126.

17. OTROS CASOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN

A. PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DE MONTERREY (MÉXICO)

Leticia López Villarreal

Universidad de Monterrey, México

La Universidad de Monterrey (UDEM) fue fundada el 8 de septiembre de 1969 por cinco congregaciones religiosas: las Hijas de María Inmaculada de Guadalupe, religiosas del Sagrado Corazón, Hermanas del Verbo Encarnado, los Hermanos Maristas y los hermanos Lasallanos. Se origina como seguimiento a la recomendación del Concilio Vaticano II de emplear las actividades educativas como medio de difusión de los principios católicos. Es decir, estas congregaciones religiosas impulsadas por ciudadanos católicos y empresarios de Nuevo León, dieron inicio a esta propuesta educativa que tiene tres principios fundacionales: humanismo, apertura y servicio.

Esta universidad se encuentra ubicada en la zona metropolitana de Monterrey (ZMM), misma que se encuentra caracterizada por tener indicadores de desarrollo superiores al de la mayoría de las ciudades de México a la par que presenta hogares en condiciones de pobreza similares a los observados en las regiones más pobres del país. Ejemplo de esta situación se refleja en que dos de cada cinco personas son pobres, dos más son vulnerables de serlo por sus bajos ingresos, y solo una no es ni pobre ni vulnerable. De acuerdo con la última medición de pobreza en el país, se registraron 52.4 millones de personas pobres y 9.3 millones de ellas vivían en pobreza extrema (CONEVAL, 2018).

La UDEM se ha caracterizado desde su fundación como una universidad orientada a la mejora de las condiciones de vida de la comunidad donde opera, por medio del servicio y la acción social: “El ser humano solo alcanza su plenitud en el servicio a los demás” (Principios UDEM, 2019). Consecuencia de esta orientación humanista ha sido la creación de proyectos institucionales orientados a contribuir a la reducción de las condiciones de vulnerabilidad y pobreza en que se encuentran sus comunidades aledañas desde una perspectiva académica, por ejemplo: Universidad de Barrios, KIMAKUL, Centros de Salud y Desarrollo, Reconstrucción del Tejido Social, Preparatorias Politécnicas, Formar para Transformar, etc. (UDEM, 2020). Proyectos que han tenido como objetivo el desarrollo de una conciencia y responsabilidad social en los estudiantes, con la finalidad de generar una transformación social como respuesta a las problemáticas sociales, económicas y ambientales del país.

Se empezó el proceso de implementación del Aprendizaje en el Servicio a nivel licenciatura durante el 2012, con la capacitación de 40 profesores de la universidad por parte del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). El acompañamiento a estos profesores se consolidó con la creación del área de Aprendizaje en el Servicio dentro del Centro para la Solidaridad y la Filantropía (CESYF), el cual se encuentra en la Vicerrectoría de Formación Integral.

Se empezó el proceso de implementación del Aprendizaje en el Servicio a nivel licenciatura durante el 2012, con la capacitación de 40 profesores de la universidad por parte del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). El acompañamiento a estos profesores se consolidó con la creación del área de Aprendizaje en el Servicio dentro del Centro para la Solidaridad y la Filantropía (CESYF), el cual se encuentra en la Vicerrectoría de Formación Integral.

Posteriormente en el 2013, las Preparatorias de la UDEM integraron el Aprendizaje en el Servicio como eje central de la materia de "Titularidad" durante el 3º, 4º, 5º y 6º semestre. En ese espacio, el profesor titular se convierte en el asesor porque acompaña el desarrollo y realización de los proyectos de los estudiantes, esta materia es cursada por el 100 % de los estudiantes. Durante el 3º semestre trabajan en un proyecto social de forma individual, después en el 4º semestre el proyecto es con todo el grupo, con la finalidad de prepararlos a lo que será el proyecto concreto de Aprendizaje en el Servicio que realizarán por un año en equipos y será evaluado para su acreditación a finales del 6º semestre como requisito de graduación. El último año trabajan con una sola organización, desde el diagnóstico hasta la evaluación de la implementación del mismo. A las personas que son parte de las organizaciones de la sociedad civil se les llama "supervisores", porque evalúan el impacto del proyecto y finalmente los estudiantes reciben apoyo del coordinador de acciones solidarias que se encuentra en cada unidad de Preparatoria.

En el 2014, como consecuencia de los resultados que la implementación de la metodología tenía en estudiantes, profesores y comunidades, y con el interés de impulsar la consolidación de esta metodología de aprendizaje, se realiza el primer reconocimiento a profesores que la implementaron. Este reconocimiento fue entregado por el Vicerrector Académico con el objetivo de evidenciar el valor que esta metodología generaba desde los contenidos curriculares.

Durante el 2015, el CESYF en colaboración con el Centro de Innovación y Desarrollo (CID), diseñó el curso de Aprendizaje en el Servicio para ser impartido dentro de la UDEM.

El objetivo era brindar al profesorado el conocimiento y las herramientas necesarias para una adecuada adaptación e implementación de la estrategia, dándoles también un espacio para el rediseño de su materia. Con la creación de este curso, se logra que la metodología sea considerada como uno de los cinco métodos de aprendizaje que se contemplan dentro del Modelo Pedagógico de la Universidad. El 100% de los profesores de profesional de la universidad deben de certificarse en este modelo, pues en él se define experiencia de aprendizaje del estudiante y el perfil humanista que se desea a su egreso.

Durante el 2016, la Vicerrectoría de Formación Integral inició la implementación de una sesión en el Seminario de Inducción a la Carrera que cursan todos los estudiantes de primer ingreso en donde se les da a conocer lo que es Aprendizaje en el Servicio y cómo pueden promoverlo entre sus profesores.

Durante el 2016, la Vicerrectoría de Formación Integral inició la implementación de una sesión en el Seminario de Inducción a la Carrera que cursan todos los estudiantes de primer ingreso en donde se les da a conocer lo que es Aprendizaje en el Servicio y cómo pueden promoverlo entre sus profesores.

En este mismo año, se da un impulso importante a la implementación del Aprendizaje en el Servicio en la UDEM al ser incluida dentro del Programa de la Mejora de la Calidad (QEP, por sus siglas en inglés) como la metodología a través de la cual se logrará uno de los tres resultados de aprendizaje del estudiante. Este programa establece el compromiso que adquiere la universidad ante la Southern Association of Colleges and Schools (SACS COC), una de las principales acreditaciones con las que cuenta la UDEM, para mejorar la calidad en el aprendizaje del estudiante. La inclusión del Aprendizaje en el Servicio como metodología clave en la obtención de esta acreditación incentivó a que las Vicerrectorías Académicas promovieran su proceso de institucionalización de una forma más fuerte al interior de la universidad y con un mayor número de recursos humanos, materiales y económicos para su consolidación.

En el marco de este proceso de acreditación, en agosto del 2016, se forma el Comité QEP de Aprendizaje en el Servicio, el cual está integrado por representantes de cada una de las seis escuelas académicas, Centro de Innovación y Desarrollo y del Centro para la Solidaridad y la Filantropía. Este comité forma parte del Comité Ejecutivo del QEP, el cual reporta directamente al rector de la universidad.

Este Comité tiene dos objetivos: primero, que al menos dos cursos de cada programa académico sean impartidos bajo la metodología de Aprendizaje en el Servicio; segundo,

que todos los estudiantes de la UDEM implementen un proyecto de mejora comunitaria o del entorno, en donde apliquen los conocimientos y habilidades de la materia. Los cuales se están cumpliendo actualmente.

En el 2020 se creó un proceso de vinculación social virtual, para acompañar a los profesores en encontrar necesidades de las organizaciones de la sociedad civil que puedan ser atendidas por sus materias a través de Aprendizaje en el Servicio a través de una plataforma tecnológica que permite unir necesidades en la comunidad y oferta académica.

El proceso de institucionalización en que se encuentra la universidad presenta varios retos, quizá el más grande es continuar la sensibilización de autoridades, profesores y estudiantes, para dar a conocer el potencial que tiene esta metodología para construir una mejor sociedad de forma directa y concreta, y evitar que sea vista como un requisito que se tiene que cumplir para lograr una acreditación o como un requisito de graduación.

Actualmente se ha continuado el impulso del Aprendizaje en el Servicio dentro la UDEM en sus dos niveles (preparatoria y licenciatura), con el interés de incrementar el valor que tanto estudiantes como profesores pueden aportar a las comunidades y organizaciones por medio de los conocimientos adquiridos en sus materias académicas y co-curriculares. El proceso de institucionalización en que se

encuentra la universidad presenta varios retos, quizá el más grande es continuar la sensibilización de autoridades, profesores y estudiantes, para dar a conocer el potencial que tiene esta metodología para construir una mejor sociedad de forma directa y concreta, y evitar que sea vista como un requisito que se tiene que cumplir para lograr una acreditación o como un requisito de graduación. Otro reto es generar más incentivos que motiven su implementación, más allá de la obligatoriedad que actualmente tiene al interior de la universidad y crear una comunidad donde la innovación social y el aprendizaje fuera del aula sean los elementos que generen sentido de pertenencia en el cuerpo docente que la implementa.

Después de 9 años de impulsar el Aprendizaje en el Servicio dentro de la UDEM, se ha logrado que más de 8.000 estudiantes hayan tomado al menos un curso bajo esta metodología, a través de 870 proyectos y 117 profesores, los mismos que han logrado beneficiar a 330 organizaciones de la sociedad civil. Asimismo, el proceso se ha documentado en reportes anuales y se han hecho 12 contribuciones académicas en diferentes revistas científicas y se realiza de forma anual el Seminario de Aprendizaje en el Servicio Universitario

Después de 9 años de impulsar el Aprendizaje en el Servicio dentro de la UDEM, se ha logrado que más de 8.000 estudiantes hayan tomado al menos un curso bajo esta metodología, a través de 870 proyectos y 117 profesores, los mismos que han logrado beneficiar a 330 organizaciones de la sociedad civil.

(SASU) con la finalidad de ser un espacio de intercambio de experiencias y aprendizajes al interior de la universidad entre profesores, estudiantes y directivos en donde se entrega también un premio al mejor proyecto de investigación relacionado con la implementación de Aprendizaje en el Servicio.

La suma de esfuerzos de diferentes áreas comprometidas con el desarrollo de la sociedad y las discusiones que se presentan en los diferentes espacios universitarios donde se realizan proyectos de Aprendizaje en el Servicio, nos dan elementos para suponer que se logrará cumplir con la razón de ser de esta metodología y de la UDEM: atender a las problemáticas que enfrenta nuestra sociedad por medio de conocimientos y habilidades al servicio de la comunidad, desde una perspectiva integral, ética y de corresponsabilidad con nosotros mismos y las futuras generaciones.

Referencias:

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018). Medición de la pobreza 2018.

Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>

Universidad de Monterrey (2019). Principios UDEM. Recuperado de:

<https://www.udem.edu.mx/es/conoce/principios-fines-y-objetivos>

Universidad de Monterrey (2020). Formación de la conciencia y acción social. Recuperado de:

<https://www.udem.edu.mx/es/vive/formacion-de-la-conciencia-y-accion-social>

B. APRENDIZAJE-SERVICIO COMO AGENDA ESTRATÉGICA PARA INSTITUCIONALIZAR EL COMPROMISO COMUNITARIO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE INVESTIGACIÓN

Andrew Furco

Universidad de Minnesota Twin Cities, Estados Unidos

La Universidad de Minnesota funciona como uno de los sistemas de universidades públicas de investigación de los Estados Unidos. Creada en 1851, la Universidad de Minnesota es un sistema formado por cinco campus. El principal campus de investigación, la Universidad de Minnesota Twin Cities, está situado en tres sedes en las ciudades de Minneapolis y Saint Paul. El campus está compuesto por más de 50.000 estudiantes de grado, maestría, doctorado y título profesional inscriptos en las 17 universidades y escuelas que ofrecen una vasta gama de programas académicos en más de 140 departamentos (facultades). En su calidad de universidad pública, las alianzas entre campus-comunidad y el sector público siempre fueron la principal misión de la institución. Las universidades bajo el sistema de concesión de tierras se instituyeron en toda la nación a través de la Ley federal Morrill, firmada por el presidente de los Estados Unidos Abraham Lincoln en 1862. Esta ley otorgaba a cada estado hectáreas de tierra controlada por el gobierno federal que podía usarse para recaudar fondos o poner en venta para crear

El campus está compuesto por más de 50.000 estudiantes de grado, maestría, doctorado y título profesional inscriptos en las 17 universidades y escuelas que ofrecen una vasta gama de programas académicos en más de 140 departamentos (facultades).

instituciones de educación superior que respondieran mejor a las nuevas necesidades de la sociedad debido al surgimiento de la revolución industrial. Este objetivo se alcanzaría al ofrecer una educación más práctica que relacionara el trabajo de la universidad con las necesidades del Estado y de la sociedad en general.

A lo largo de los años, gran parte de la responsabilidad de lograr la misión de servicio público y de divulgación de este tipo de universidades fue respaldada por los departamentos enfocados en la extensión. Las unidades de extensión se convirtieron en el punto central de las universidades bajo el sistema de concesión de tierras con la aprobación de la Ley Smith-Lever de 1914, que delegó en las unidades de extensión la educación de los miembros de la comunidad respecto de los últimos avances en una variedad de temas, entre ellos, agricultura, políticas públicas, desarrollo económico y economía doméstica. La agenda de extensión incluía la creación de centros locales patrocinados por la universidad

en condados y regiones de todo el Estado como una forma de llevar el conocimiento universitario a las comunidades.

Al relegar principalmente el servicio público y el programa de enlace a las unidades de extensión, los otros departamentos y facultades académicas concentraron su atención en la investigación y la enseñanza. A medida que fueron avanzando las agendas educativas de las universidades bajo el sistema de concesión de tierras a lo largo de los años, aumentó la matrícula de estudiantes y proliferaron las actividades de investigación. En efecto, a mediados del siglo XX, los perfiles de investigación de muchas universidades públicas bajo el sistema de concesión de tierras con subvención estatal —Universidad de California, Universidad de Wisconsin, Universidad Estatal de Ohio y otras— compitieron con los de las universidades de investigación privadas como Stanford, Harvard y John Hopkins. A pesar de eso, el compromiso de atender a las comunidades siguió siendo esencial e importante para la identidad de las universidades bajo el sistema de concesión de tierras —cumplidos principalmente a través de las unidades de extensión— el prestigio y el carácter lucrativo que significa tener un sólido perfil de investigación y un selecto alumnado, opacaron el compromiso de estas universidades con la misión de enlace y servicio público. Según la descripción de Roper y Hirth (2005), lo que inicialmente fue la característica principal y central de la misión de la educación superior, el enlace y el servicio público se convirtieron en la “tercera misión”, desempeñando un papel secundario al de las misiones de investigación y enseñanza (p. 10).

A lo largo de la última parte del siglo XX, los funcionarios gubernamentales y el público en general se volvieron más críticos respecto de las universidades bajo el sistema de concesión de tierras, preocupados por el hecho de que estas instituciones, que en su origen fueron creadas para atender las necesidades de la sociedad, en realidad estaban promoviendo el elitismo y estaban realizando investigaciones y otros trabajos de poca importancia o beneficio para las comunidades externas (Lucas, 2006). En respuesta a esta crítica, algunas de estas universidades, incluyendo la Universidad de Minnesota, establecieron agendas audaces enfocadas en renovar la promesa de promover el bien público por medio de un mayor compromiso con las comunidades (Comisión Kellogg, 1999).

No obstante, esta vez el alcance y el enfoque de la participación comunitaria debería ser diferente. Antes que crear un conjunto de departamentos de extensión cuya principal responsabilidad fuera la de producir un trabajo focalizado en el enlace, el programa de participación comunitaria estaría integrado fundamentalmente por el trabajo de unidades académicas cuyo objetivo central fuera el de realizar investigaciones y/o actividades de enseñanza. Este importante cambio en el enfoque fue el que puso a la Universidad de Minnesota en el camino a convertirse en una universidad más comprometida.

Antes que crear un conjunto de departamentos de extensión cuya principal responsabilidad fuera la de producir un trabajo focalizado en el enlace, el programa de participación comunitaria estaría integrado fundamentalmente por el trabajo de unidades académicas cuyo objetivo central fuera el de realizar investigaciones y/o actividades de enseñanza. Este importante cambio en el enfoque fue el que puso a la Universidad de Minnesota en el camino a convertirse en una universidad más comprometida.

Servicios Comunitarios en 1988, que convirtió a la Universidad de Minnesota en la primera universidad pública de los Estados Unidos en tener una oficina destinada al servicio comunitario estudiantil. Con la ayuda de una subvención del Departamento de Educación de los Estados Unidos, y el apoyo del Vicepresidente Senior de Asuntos Académicos y Vicerrector y del Vicepresidente Adjunto de Educación de Grado y de Enlace de la Universidad, la nueva oficina allanó el camino para el debate en todo el campus sobre la importancia de integrar las experiencias de servicio comunitario en los cursos académicos. Si bien durante los dos primeros años de servicio comunitario las operaciones de la oficina se focalizaron en apoyar las actividades de servicio comunitario co-curriculares, solo dos años más tarde la oficina empezó a ofrecer cursos de aprendizaje-servicio con crédito universitario.

Esto hizo que la Universidad lanzara un nuevo programa de servicio comunitario estudiantil al crear la Oficina de Actividades de Servicios Comunitarios en 1988, que convirtió a la Universidad de Minnesota en la primera universidad pública de los Estados Unidos en tener una oficina destinada al servicio comunitario estudiantil.

Las acciones de la Universidad de Minnesota Twin Cities para renovar su compromiso con la misión inicial de promover el bien público, se centraron en encontrar la manera en la cual los estudiantes participaran más plenamente en experiencias de aprendizaje de participación comunitaria y en integrar ese compromiso comunitario en los cursos académicos. Esto hizo que la Universidad lanzara un nuevo programa de servicio comunitario estudiantil al crear la Oficina de Actividades de

A lo largo de los años '90 el trabajo de la oficina creció considerablemente a medida que la práctica de aprendizaje-servicio fue obteniendo popularidad en los Estados Unidos y que más universidades aprovecharon el apoyo cada vez mayor del gobierno federal para la programación del aprendizaje-servicio. En

reconocimiento a su promesa inicial con el aprendizaje-servicio, la Corporación para el Servicio Nacional, organismo federal, seleccionó a la Universidad de Minnesota como sede de la Oficina Nacional de Información de Aprendizaje-servicio (National Service-Learning Clearinghouse), que durante varios años sirvió como repositorio nacional para el plan de estudios del aprendizaje-servicio y otros documentos de referencia.

En la Universidad de Minnesota el aprendizaje-servicio ha desempeñado (y lo sigue haciendo) un papel crucial para impulsar la renovación del compromiso por parte de la institución de promover el bien público y forjar una universidad más comprometida.

En la Universidad de Minnesota el aprendizaje-servicio ha desempeñado (y lo sigue haciendo) un papel crucial para impulsar la renovación del compromiso por parte de la institución de promover el bien público y forjar una universidad más comprometida.

Con los años, las oportunidades y los cursos académicos de aprendizaje-servicio aumentaron considerablemente. Este crecimiento en aprendizaje-servicio ayudó a incrementar el número de docentes que se identifican como académicos comprometidos con la comunidad. También captó más la atención de toda la institución respecto de la importancia del compromiso comunitario como estrategia crucial y esencial para fortalecer el impacto y el valor del trabajo académico de la Universidad. Con este crecimiento y evolución también se catalizaron cambios para la Oficina de Servicios a la Comunidad. En 1993 la oficina se convirtió en la Oficina de Oportunidades Especiales de Aprendizaje (OSLO, por su sigla en inglés). En el año 2000 se llamó Centro de Aprendizaje Vocacional y Comunitario, y más adelante, se transformó en el Centro de Aprendizaje-servicio y Comunitario (2005) para reflejar un mayor grado de integración del compromiso comunitario en la agenda académica. Los cambios de nombre de la oficina y el alcance de sus responsabilidades reflejan no solo la evolución y maduración de la agenda de aprendizaje-servicio del campus, sino una mayor centralización e importancia del compromiso comunitario que se estaba produciendo dentro y entre las unidades académicas.

Hoy en día, la oficina opera como Centro de Aprendizaje para la Participación Comunitaria. Respaldada no solo el avance del aprendizaje-servicio, sino que facilita el compromiso de los estudiantes con otros tipos de experiencias de aprendizaje asociadas a la comunidad (es decir, pasantías, investigación comprometida con la comunidad, práctica en el terreno, etc.) que se integran en el plan de estudios académico de los estudiantes. El centro trabaja con el claustro docente para diseñar e implementar los cursos de aprendizaje-servicio y facilita el desarrollo de asociaciones comunitarias. El centro funciona en la Oficina para la Participación Pública de la Universidad. Se trata de una oficina administrativa de nivel su-

Hoy en día, la oficina opera como Centro de Aprendizaje para la Participación Comunitaria. Respalda no solo el avance del aprendizaje-servicio, sino que facilita el compromiso de los estudiantes con otros tipos de experiencias de aprendizaje asociadas a la comunidad (es decir, pasantías, investigación comprometida con la comunidad, práctica en el terreno, etc.) que se integran en el plan de estudios académico de los estudiantes.

central de nivel superior, refleja y simboliza el valor y la importancia que desempeñan las experiencias de aprendizaje-servicio y de aprendizaje para la participación comunitaria dentro del programa general de promoción de la participación pública. Actualmente, el centro facilita y ofrece más de 200 cursos académicos anuales sobre aprendizaje-servicio, que incluyen a más de 5.000 estudiantes en una variedad de experiencias de aprendizaje basado en la comunidad. Los estudiantes y el claustro docente afiliados al centro se asocian con miembros de la comunidad para desarrollar estrategias en forma conjunta a fin de abordar problemas críticos locales, regionales y mundiales que afectan a la sociedad.

Actualmente, el centro facilita y ofrece más de 200 cursos académicos anuales sobre aprendizaje-servicio, que incluyen a más de 5.000 estudiantes en una variedad de experiencias de aprendizaje basado en la comunidad.

institución más comprometida. Los éxitos logrados durante el comienzo de los años ´90 inspiraron a la cúpula universitaria a poner en movimiento una ambiciosa campaña para crear una universidad más comprometida. Lanzada en el 2001, esta campaña buscó: (1) hacer de la participación comunitaria algo fundamental en la investigación y la enseñanza; (2) lograr una mayor integración de la participación comunitaria en la programación académica; (3) hacer que la participación comunitaria sea una parte del trabajo de todos, no solo de la labor de aquellos que trabajan en las unidades de extensión o de enlace; (4)

superior encargada de promover la institucionalización de la investigación, la enseñanza y el enlace con la comunidad en los cinco campus de la Universidad. La oficina está a cargo del Vicepresidente Adjunto para la Participación Pública y depende del director académico de la Universidad (Vicepresidente Ejecutivo y Vicerrector). La posición del Centro de Aprendizaje para la Participación Comunitaria dentro de esta oficina administrativa

El éxito inicial de las acciones de aprendizaje-servicio del campus catalizó un programa más amplio de promoción pública en toda la universidad. En muchos sentidos, allanó el camino para que la Universidad creara una

hacer hincapié en las asociaciones de beneficio mutuo; y (5) enfocarse en trabajar “con” a diferencia de hacer un trabajo “a”, “para” o “en” la comunidad.

Esta campaña dio lugar a importantes cambios culturales y de políticas institucionales que intensificó la institucionalización del compromiso público. Algunos de estos cambios en la política fueron: la creación de la principal Oficina administrativa para la Participación Pública; la revisión de las directrices de promoción y titularidad de los docentes dentro de las universidades, la creación de un Premio anual otorgado por el Presidente a la Beca de Participación Comunitaria; el rediseño de los programas académicos en 21 departamentos (facultades) para una mayor integración de la participación comunitaria en los programas académicos de los estudiantes y la investigación docente; y el lanzamiento de un directorio que ahora traza un perfil de más de 500 miembros del claustro docente que se identifican como académicos de participación comunitaria. Estas y otras iniciativas en los cambios de políticas y avances institucionales produjeron importantes cambios culturales y de infraestructura que permitió el crecimiento y desarrollo del aprendizaje-servicio y de otras oportunidades de participación comunitaria.

El camino hacia la promoción del aprendizaje-servicio y la creación de una universidad más comprometida ha dejado varias lecciones valiosas. En primer lugar, el aprendizaje-servicio es crucial y esencial para la creación de una universidad comprometida. De no haber sido por el éxito inicial del aprendizaje-servicio, es poco probable que la Universidad de Minnesota Twin Cities haya podido hacer realidad los cambios de política académica alcanzados. El aprendizaje-servicio desempeña un papel importante ya que conecta la participación comunitaria con la enseñanza. La enseñanza es un componente fundamental y central de cada miembro del claustro docente. El aprendizaje-servicio no solo ofrece un medio para comprometer a los estudiantes con el servicio público a través de experiencias académicas, sino que es la vía perfecta para ayudar a los miembros del claustro docente a ver y comprender mejor que la misión de la universidad para promover el bien público no es solo responsabilidad de las unidades de extensión. Además,

El aprendizaje-servicio desempeña un papel importante ya que conecta la participación comunitaria con la enseñanza.

como el aprendizaje-servicio tiene el potencial de mejorar el aprendizaje del estudiante, los miembros del claustro docente pueden ver el valor académico que tiene la promoción del bien público.

En segundo lugar, para crear una universidad comprometida, debe haber una fuerte aceptación por parte del claustro docente (docentes) (Furco, 2001; Lewing & Sheha-

Además, como el aprendizaje-servicio tiene el potencial de mejorar el aprendizaje del estudiante, los miembros del claustro docente pueden ver el valor académico que tiene la promoción del bien público.

Llevar adelante el trabajo de participación comunitaria, más podrá crecer y desarrollarse un programa universitario de participación en la institución. Si se resisten a este trabajo, es muy difícil lograr avances en el aprendizaje-servicio y en otras prácticas de participación comunitaria. Involucrar a los miembros del claustro docente en el aprendizaje-servicio al inicio de sus carreras, contribuye a la creación de un programa de participación comunitaria más amplio y sostenido.

Por último, entre todas las áreas de práctica de participación comunitaria, el aprendizaje-servicio tiene una de las bases de investigación más desarrolladas y rigurosas. Ahora existe una conciencia más amplia sobre las mejores prácticas para garantizar actividades de aprendizaje-servicio de alta calidad (Jacoby, 2014). Muchas de estas prácticas—reflexión, voz comunitaria, voz estudiantil, servicio significativo, integración del aprendizaje y el servicio— pueden aplicarse y generalizarse hacia prácticas más amplias de participación comunitaria. Puede aprenderse

Como ocurrió en la Universidad de Minnesota y en muchas otras universidades, un sólido programa de aprendizaje-servicio establece la incorporación de las mejores prácticas de participación y puede contribuir a abrir la puerta para involucrar a más miembros del claustro docente y a sus departamentos académicos y hacer de la participación comunitaria un componente principal de sus programas de enseñanza e investigación.

mucho a través de la historia y la bibliografía sobre aprendizaje-servicio a medida que se realicen esfuerzos para implementar acciones más amplias de aprendizaje para la participación comunitaria, investigación y enlace. Anclar el programa de participación comunitaria en el aprendizaje-servicio puede contribuir a garantizar la incorporación de las mejores prácticas en un conjunto más extenso de ofrecimientos y oportunidades de participación.

Por lo tanto, al crear programas universitarios de participación, las universidades deberían implementar sólidos programas de aprendizaje-servicio que contribuya a crear una fuerte base hacia una participación institucional más amplia y profunda. Como ocurrió en la Universidad de Minnesota y en muchas otras universidades, un sólido programa de aprendizaje-servicio establece la incorporación de las mejores prácticas de participación y puede contribuir a abrir la puerta para involucrar a más miembros del claustro docente y a sus departamentos académicos y hacer de la participación comunitaria un componente principal de sus programas de enseñanza e investigación. A su vez, las actitudes respecto de servir y promover el bien público y la participación con las comunidades pueden dejar de ser vistos principalmente como una responsabilidad de las unidades de extensión y ser considerados más como la responsabilidad y el trabajo de todos. Con este cambio, el aprendizaje-servicio y la participación comunitaria pueden pasar de ser un tema marginal a uno central y guiar el camino de la institución para garantizar su condición de universidad participativa.

Referencias

Furco, A. (2001). Advancing service learning at research universities. In M. Canada & B.W. Speck (Eds.), *Developing and implementing service learning programs* (pp. 67-78). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Jacoby, B. (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities (1999). *Returning to our roots: The engaged university*. Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.

Lewing, J.M. (2019). Faculty motivations and perceptions of service-learning in Christian higher education. *Christian Higher Education*, (18)4, 294-315.

Lewing, M., & Shehane, M. (2017). The institutionalization of service-learning at the independent colleges and universities of the Gulf Coast region. *Christian Higher Education*, 16(4), 211-231.

Lucas, C.J. (2006). *American higher education: A history, second edition*. New York: Palgrave Macmillan.

Roper, C.D. & Hirth, M.A. (2005). A history of change in the third mission of higher education: The evolution of one-way service to interactive engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 10(3), 3-21

C. ESTUDIOS PARA EL APRENDIZAJE Y EL SERVICIO COMUNITARIOS

Howard Rosing, Ph.D. Director Ejecutivo.

Irwin W. Steans. Centro para el Servicio Comunitario.

Universidad DePaul, Illinois, EEUU

Con sede en la ciudad de Chicago, la Universidad de DePaul se identifica como católica, Vicentina y urbana. Por su matrícula, es la universidad católica más grande de los Estados Unidos. La misión de la institución es la de seguir el ejemplo de vida del sacerdote y santo católico Vicente de Paúl, del siglo diecisiete. Desde 1898, el servicio fue el principio ético de DePaul, la base de lo que significa recibir una educación en esta universidad. Tanto estudiantes como docentes y personal comprenden bien esta misión que impregna sus mentes y sus acciones. En este último grupo está incluido el personal directivo superior que, desde que la pedagogía del aprendizaje-servicio formó parte del plan de estudios, brindó su total apoyo para que se integrara en el currículo de los diez colegios y universidades. El aprendizaje-servicio se alinea bien con la misión Vicentina de DePaul, la orientación pedagógica de los docentes, y la demanda de un compromiso mutuo y recíproco de los estudiantes de la universidad con las comunidades de todo Chicago.

El modelo de aprendizaje-servicio de DePaul fue creado en la década de 1990 a medida que la pedagogía evolucionaba en la educación superior de los Estados Unidos. Como universidad basada en la fe e impulsada por una misión, DePaul se vio naturalmente inclinada a adoptar esta pedagogía y desarrollar una estructura de apoyo que se alineara con el modelo de enseñanza docente-académico que prevaleció siempre en la universidad. Esta estructura se estableció en 1998 con la creación de la Oficina para el Aprendizaje-Servicio Comunitario. La Oficina y el personal fueron un elemento necesario para brindar soporte al nuevo plan de estudios para poder ofrecer oportunidades de aprendizaje experimental a todos los estudiantes de grado. Se estableció el Requisito de Aprendizaje Experimental de la Universidad como parte del tronco común del Programa de Estudios de grado en Humanidades de DePaul. Una de las maneras de cumplir con este requisito es que los estudiantes se inscriban en un curso aprobado que integre la pedagogía del aprendizaje-servicio y eso exige 25 horas de servicio durante el período de estudios correspondiente. Dado que el trabajo de la Oficina para el Aprendizaje-Servicio Comunitario estaba vinculado con el plan de estudios y con la enseñanza, la sede estaba dentro de la división de Asuntos Académicos que depende de la Oficina del Vicerrector o del director académico. A su vez, el vicerrector depende del presidente de la universidad.

La Oficina para el Aprendizaje-Servicio Comunitario recibió fondos iniciales de la familia del fallecido Harrison Steans, un filántropo de Chicago y miembro del Consejo

en el 2001, DePaul recibió una donación de la familia Steans para crear el Centro Irwin W. Steans de Aprendizaje-Servicio Comunitario y Estudios en Servicio Comunitario. El nuevo Centro siguió dependiendo de la Oficina del Vicerrector y el director depende de un Vicerrector Adjunto.

La donación permite que la universidad pueda asignar considerables recursos financieros para promover y apoyar el aprendizaje-servicio en todo el plan de estudios. El personal del Centro trabaja con los docentes para diseñar los componentes

El personal del Centro trabaja con los docentes para diseñar los componentes del aprendizaje-servicio en un promedio de 200 cursos anuales de grado y posgrado que significan un total aproximado de 3800 estudiantes al año. Estos cursos son impartidos en forma conjunta con organizaciones comunitarias, principalmente en Chicago y algunos barrios aledaños. El Centro también brinda apoyo a cuatro programas internacionales de aprendizaje-servicio en México, República Dominicana, Alemania e Italia.

del aprendizaje-servicio en un promedio de 200 cursos anuales de grado y posgrado que significan un total aproximado de 3800 estudiantes al año. Estos cursos son impartidos en forma conjunta con organizaciones comunitarias, principalmente en Chicago y algunos barrios aledaños. El Centro también brinda apoyo a cuatro programas internacionales de aprendizaje-servicio en México, República Dominicana, Alemania e Italia vinculados con programas de estudio de corta y larga duración en el extranjero.

Los docentes en DePaul deciden si emplean o no la pedagogía del aprendizaje-servicio en el plan de estudios. Las unidades académicas pueden presentar cursos al Comité de Aprendizaje Experimental (EL, por su sigla en inglés) en Humanidades para que les aprueben el cumplimiento del requisito EL. Alrededor de 20 de los 60 o más cursos ofrecidos en cada trimestre académico cumplen con el requisito EL. Los otros se distribuyen a través

de una variedad de programas académicos. Estos cursos se dividen, a grandes rasgos, por tipo o modalidad de aprendizaje-servicio. Incluyen servicio directo, basados en proyectos, investigación comunitaria, promoción o aprendizaje activista y solidaridad. La modalidad de solidaridad consiste en cursos impartidos en dos cárceles en las que los estudiantes del campus aprenden junto con los estudiantes que están en situación de encierro. Los docentes reciben capacitación como parte de un programa internacional conocido como Programa de Intercambio Dentro y Fuera de la Cárcel. El Centro promueve la modalidad de investigación comunitaria a través de un programa anual de Becas para Profesores sobre Investigación Comunitaria (CbR, por su sigla en inglés), en el cual los profesores becados integran la CbR directamente en el plan de estudios haciendo interactuar a los estudiantes interesados en investigación con los socios comunitarios.

Para brindar apoyo a los cursos, el Centro Steans gestiona acuerdos de colaboración con los socios comunitarios y garantiza que todos los estudiantes cumplan con las políticas establecidas para proteger a los menores.

Para brindar apoyo a los cursos, el Centro Steans gestiona acuerdos de colaboración con los socios comunitarios y garantiza que todos los estudiantes cumplan con las políticas establecidas para proteger a los menores (jóvenes menores de 18 años).

El Centro también tiene un proceso de evaluación integral que aplica las mediciones del impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes, los docentes y los socios comunitarios en forma trimestral. Los resultados del proceso de evaluación se publican en un informe anual de evaluación sumativa.

Además de apoyar la pedagogía del aprendizaje-servicio, el Centro Steans recibe numerosos programas de pasantías y becas financiados que permiten que los estudiantes sigan avanzando en su trabajo con las comunidades. Entre ellos está la Beca de Servicio Comunitario que brinda apoyo a 70-80 estudiantes por año que cumplen con 90 horas anuales y obtienen un título de subespecialización de seis materias en Estudios sobre Servicios Comunitarios, que es un programa coimpartido con el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. El Centro también es sede de la Oficina Egan para Educación Urbana y Asociaciones Comunitarias, una unidad con un enfoque específico en la creación de asociaciones a largo plazo con escuelas públicas y católicas y organizaciones comunitarias en todo Chicago. La Oficina Egan recibe equipos de pasantes de grado y de posgrado que trabajan con administradores y docentes universitarios para desarrollar proyectos que conecten las escuelas con las acciones de desarrollo comunitario locales. La Oficina Egan también cuenta con iniciativas para que participen los padres y otras para veteranos. Estas iniciativas a su vez se integran con las materias

al conectar a docentes y estudiantes en tareas de aprendizaje-servicio para la comunidad con la Oficina y los socios externos a la escuela.

El trabajo del Centro Steans y de la Oficina Egan se basa en un enfoque orientado hacia los valores relacionados con la participación comunitaria. Desde el 2016 el Centro fue sede del Instituto de Desarrollo Comunitario Basado en los Valores (ABCD, según su sigla en inglés), un tipo de organización sin fines de lucro que ofrece capacitación, consultoría y publicaciones. El instituto promueve un enfoque basado en fortalezas para el desarrollo comunitario que comienza con los dones y talentos de las personas y su capacidad para organizar dentro de las asociaciones locales. El personal del Centro se capacita en el ABCD y los cursos del Instituto son gratis para todos los docentes y el personal de DePaul. A lo largo de sus múltiples programas curriculares y cocurriculares, el Centro Steans también trata de educar a los estudiantes en ABCD como un enfoque hacia la participación comunitaria.

La misión del Centro Steans es desarrollar relaciones de mutuo beneficio con las organizaciones comunitarias para que los estudiantes de DePaul participen en oportunidades educativas basadas en los valores vicentinos de respeto por la dignidad humana y la búsqueda de la justicia social. El trabajo del Centro encarna los objetivos principales de la Universidad DePaul. En un sentido, el Centro apoya todos los aspectos del trabajo universitario: enseñanza, investigación y servicio público o comunitario. La medida en que el aprendizaje-servicio ha pasado a formar parte de muchos programas académicos en DePaul refleja cómo la misión de la universidad se ha arraigado en el tejido de la enseñanza y el aprendizaje. Además, dado el gran apoyo de la universidad al aprendizaje-servicio, los docentes pueden aplicar su experiencia no solo en la docencia, sino en cuanto a lo académico y a otras formas de experiencia que beneficien a

Como universidad urbana y metropolitana ubicada en dos campus en el corazón de Chicago, el gran compromiso de DePaul con el aprendizaje-servicio y la participación comunitaria contribuyó en consecuencia a expandir la identidad católica de la institución en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

las comunidades. Como universidad urbana y metropolitana ubicada en dos campus en el corazón de Chicago, el gran compromiso de DePaul con el aprendizaje-servicio y la participación comunitaria contribuyó en consecuencia a expandir la identidad católica de la institución en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

D. EL APRENDIZAJE SERVICIO Y LA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE LA UB

Anna Escofet y Laura Rubio¹⁶

Oficina de Aprendizaje-Servicio, Facultad de Educación

Universidad de Barcelona, España

El ApS fue introducido en a comienzos del 2000 en la literatura pedagógica de nuestro país por Josep María Puig, catedrático y miembro de nuestro grupo de investigación en educación moral GREM de la Universidad de Barcelona.

En la Universidad de Barcelona se iniciaron los primeros trabajos sobre Aprendizaje Servicio (ApS) a principios de este siglo y han continuado creciendo a lo largo de los años. El ApS fue introducido en a comienzos del 2000 en la literatura pedagógica de nuestro país por Josep María Puig, catedrático y miembro de nuestro grupo de investigación en educación moral GREM de la Universidad de Barcelona. A mediados de la primera década del 2000 empezamos a desarrollar algunos estudios y experiencias en el contexto universitario y a tejer alianzas y constituir redes con otras universidades de España que también estaban desarrollando iniciativas semejantes. En concreto, y desde la Universidad de Barcelona, se formuló como objetivo en el Plan marco UB Horizonte 2020 la integración de actividades de docencia y aprendizaje que combinaran aprendizajes académicos y prestación de servicio a la comunidad en las diferentes carreras, y también se incidió en la elaboración del Estatuto del Estudiante Universitario que se publica como Real Decreto en el Boletín Oficial de España en diciembre de 2010, introduciendo en su redacción una extensa referencia a la relevancia de las actividades de aprendizaje-servicio en la formación de los futuros y futuras graduados y graduadas. La Facultad de Pedagogía que luego fue Facultad de Educación creó el año 2009 la

La Facultad de Pedagogía que luego fue Facultad de Educación creó el año 2009 la Oficina de Aprendizaje servicio dependiente del decanato de la facultad.

Oficina de Aprendizaje servicio dependiente del decanato de la facultad, siendo responsable académico de la misma en sus inicios el Dr. Josep María Puig y posteriormente las Dras. Anna Escofet y Laura Rubio.

Dr. Miquel Martínez. Catedrático de la Universidad de Barcelona.

Miembro del Consejo Consultivo académico de Uniservitate

¹⁶ Laura Rubio falleció el 26 de noviembre de 2021, mientras esta obra se encontraba en desarrollo. Además de enriquecer el presente libro, su valioso aporte a la difusión e investigación en Aprendizaje y servicio solidario nos siguen acompañando, e iluminan nuestro compromiso cotidiano por continuar con su legado.

PROCESO DE INSTALACIÓN INSTITUCIONAL. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Dra. Anna Escofet y Dra. Laura Rubio.

Oficina de Aprendizaje-Servicio, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

Durante el curso 2009-2010, la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona apoyó varias iniciativas de aprendizaje-servicio que estaban desarrollando algunos miembros de su profesorado, amplió la oferta de experiencias y las generalizó a todos sus estudios de grado. Con el fin de impulsar y gestionar este proyecto se constituyó la Oficina de Aprendizaje-Servicio. Todo este proceso se hizo de acuerdo y en estrecha colaboración con la Facultad de Formación del Profesorado.

El equipo impulsor del proyecto junto con el equipo decanal de la Facultad de Pedagogía defendía que la universidad no puede estar desconectada de la sociedad ni entregada a las exigencias del mercado. Consideraba que una universidad responsable tiene que trabajar conjuntamente con la sociedad para criticar lo que no funciona y buscar soluciones a los problemas que le afectan. Y pensaba que el aprendizaje-servicio hace posible que la universidad se abra al entorno y colabore con las entidades sociales arraigadas en la comunidad, de manera que el trabajo conjunto ayuda a entender mejor los problemas y retos sociales y a intervenir con más inteligencia y fuerza.

La creación de la Facultad de Educación, fruto de la unión de la Facultad de Pedagogía y la Facultad de Formación del Profesorado, durante el curso 2014-2015, permitió que la Oficina continuara con la tarea de incorporar el aprendizaje-servicio a los estudios de la Facultad, con la voluntad de institucionalizar el aprendizaje-servicio y consolidar un mínimo de infraestructura sostenible que permitiera impulsar su implantación.

Uno de los primeros retos fue que el aprendizaje-servicio fuera de todos, de cada docente, de cada estudiante y de los miembros del personal de administración y servicios.

Uno de los primeros retos fue que el aprendizaje-servicio fuera de todos, de cada docente, de cada estudiante y de los miembros del personal de administración y servicios.

Para ello era necesario que la comunidad educativa universitaria identificara el aprendizaje-servicio como una práctica educativa con peso pedagógico específico en la formación de los futuros graduados y también era necesario evidenciar el valor del aprendizaje-servicio más allá de la docencia.

Era un camino que había que ir trazando: buscando complicidades con los docentes, trabajando para conseguir el reconocimiento institucional, haciendo alianzas con las entidades sociales y también desarrollando investigaciones para mostrar con evidencias científicas todo lo que el aprendizaje-servicio puede dar a la enseñanza universitaria.

Así fue como se inició una campaña de difusión del aprendizaje-servicio en el Campus Mundet: exposiciones en la biblioteca, celebraciones en diferentes espacios, presencia en el aulario y presencia con identidad propia en las redes sociales. Un momento clave fue también en el curso 2014-2015, cuando se organizó un concurso para elegir el logo de la Oficina de Aprendizaje-Servicio de manera abierta entre estudiantes y ex-estudiantes que habían participado en proyectos de aprendizaje-servicio.

El programa de Aprendizaje-Servicio se concreta en diferentes espacios desde donde se desarrollan los proyectos de aprendizaje-servicio:

- ▶ Proyectos de aprendizaje-servicio con reconocimiento de créditos para estudiantes de cualquiera de los grados de la Facultad, que tienen la posibilidad de vivir una experiencia formativa y de implicación cívica ligada a sus estudios, de acuerdo a sus intereses o necesidades formativas, valorada y reconocida en créditos ECTS.
- ▶ Trabajos de Fin de Grado y Prácticas curriculares, en clave de aprendizaje-servicio, con el objetivo de incrementar la utilidad social de estas investigaciones e intervenciones.
- ▶ Aprendizaje-servicio en el marco de asignaturas. El profesorado de algunas asignaturas de los grados y másteres de la Facultad han incorporado el aprendizaje-servicio como un elemento formativo en su metodología docente.

El modelo organizativo y de implantación del aprendizaje-servicio en la Facultad de Educación ha intentado incorporar lo mejor de las dos tendencias dominantes en este ámbito. Por un lado, la creación de centros que operan en el conjunto de la universidad, dirigidos a todos los grados, que organizan las actividades al margen de las asignaturas y que reconocen la labor del estudiantado con créditos de libre reconocimiento. Por otro, la creación de unidades insertadas en las facultades, que se dirigen exclusivamente a los estudiantes de la Facultad y que tienden a vincular las actividades de aprendizaje-servicio a las asignaturas.

Consideramos que el Programa de Aprendizaje-Servicio es una de las aportaciones formativas de mayor valor por sus efectos simbólicos, epistemológicos y cívicos. El aumento de los estudiantes implicados en actividades de aprendizaje-servicio debería formar par-

El modelo organizativo y de implantación del aprendizaje-servicio en la Facultad de Educación ha intentado incorporar lo mejor de las dos tendencias dominantes en este ámbito. Por un lado, la creación de centros que operan en el conjunto de la universidad, dirigidos a todos los grados, que organizan las actividades al margen de las asignaturas y que reconocen la labor del estudiantado con créditos de libre reconocimiento. Por otro, la creación de unidades insertadas en las facultades.

te de una política destinada a conseguir que todos ellos tengan la oportunidad de hacer una experiencia práctica relacionada con su profesión. Hay que ir con cuidado con la calidad de estas propuestas, velando por presentar a los estudiantes una oferta variada, para que las sugerencias abarquen ámbitos de acción educativa diferentes y por mejorar la idoneidad de las actividades de servicio que realizan los estudiantes en cada una de esas propuestas.

En este sentido, las acciones más relevantes que se realizan en cada curso se centran en:

- ▶ Construir una red de partenariado. La apuesta por el aprendizaje-servicio en la Facultad de Educación se fundamenta en una manera de entender la relación con la sociedad, y en concreto con las entidades, instituciones y centros que trabajan diariamente para la mejora social y educativa. Los principios en que se fundamenta la red de partenariado que hace posible los proyectos de aprendizaje-servicio son:
 - ▶ Reconocimiento: poniendo en valor la labor de las entidades como agentes educativos en el proceso formativo de los estudiantes.
 - ▶ Reciprocidad: velando porque los proyectos de aprendizaje-servicio supongan beneficios mutuos por parte de los diferentes participantes e implicados.
 - ▶ Corresponsabilidad: subrayando la necesidad de un trabajo compartido y coordinado desde el diseño del proyecto hasta el momento de cierre del curso y su evaluación.
 - ▶ Comunicación y cuidado: destacando la necesidad de un intercambio fluido y respetuoso entre las diferentes partes a lo largo de todo el curso.

- ▶ Promover la participación y generar una cultura de aprendizaje-servicio en la Facultad. La Oficina de Aprendizaje-Servicio desarrolla a lo largo del curso un conjunto de acciones de promoción y difusión de los proyectos de aprendizaje-servicio para toda la comunidad de la Facultad y, especialmente para los estudiantes, entre las que destacan:
 - ▶ Página web de la Oficina de Aprendizaje-Servicio. Además de presentar qué es y qué objetivos tiene, también informa sobre los diferentes proyectos en curso.
 - ▶ Catálogo de proyectos. Desde criterios de diversidad y calidad, se ofrecen las diferentes propuestas previamente diseñadas y acordadas con las entidades sociales. El catálogo, que se actualiza con cada curso, se hace público en la web y se distribuye en las carteleras del aulario con el objetivo de motivar a los y las estudiantes.
 - ▶ Feria de entidades y proyectos de aprendizaje-servicio. Al inicio de curso, se convoca una feria en la que las entidades y centros tienen la oportunidad de presentar de primera mano sus proyectos al estudiantado. Resulta un espacio idóneo para dar a conocer las propuestas, valorar la oferta y resolver dudas sobre la participación en los proyectos.

- ▶ Prepararse para iniciar el proyecto de aprendizaje-servicio. La participación en proyectos de aprendizaje-servicio supone una manera concreta de entender el aprendizaje, la formación universitaria y la relación de la institución con el entorno desde una perspectiva de responsabilidad y compromiso social. Es importante que los estudiantes entiendan el sentido de la propuesta y estén en situación de abordarla desde su inicio. Para garantizar esto, la Oficina de Aprendizaje-Servicio prevé:
 - ▶ Jornada de formación inicial. Los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio participan en una sesión formativa que presenta qué es el aprendizaje-servicio, por qué hacerlo en la universidad y qué aporta a la formación como futuros profesionales de la educación. Reforzar la motivación inicial del proyecto, compartir expectativas y tener una visión de conjunto de las diferentes propuestas que se realizan desde la facultad son también objetivos clave de esta formación inicial.
 - ▶ Marco académico del proyecto. También antes de iniciar la experiencia, resulta clave informar a los estudiantes sobre aspectos propios de este tipo de proyectos y transmitir los derechos y deberes que suponen la

participación en los mismos. Este también resulta el momento idóneo para llenar y firmar la documentación administrativa necesaria.

- ▶ Realizar el servicio en las entidades. Lo que más valoran los estudiantes es la oportunidad que supone colaborar en una entidad social o un centro educativo, poner a prueba sus competencias en un contexto real y sentir que aportan algo con su tarea. Para que esto sea posible, desde la Oficina de Aprendizaje-Servicio velamos para que la realización del servicio suponga:
 - ▶ Continuidad y compromiso a lo largo del curso. Durante un semestre o todo el curso, los estudiantes se implican de manera constante con una realidad educativa y/o social. La periodicidad del servicio suele ser semanal, pero la intensidad en número de horas depende de cada proyecto y la necesidad a la que responde.
 - ▶ Vinculación con el perfil competencial de los grados de la Facultad de Educación. Las tareas que realizan los estudiantes durante el proyecto deben estar relacionadas con su futura labor profesional. Definir estas tareas para que estén ajustadas al ámbito y supongan a la vez un reto cívico y formativo para los y las estudiantes, resulta clave para garantizar la calidad de los proyectos.
 - ▶ Acompañamiento por parte de la entidad. Cada proyecto debe contar con un referente de la entidad social o el centro educativo que esté cerca en el momento del servicio, resolviendo posibles dudas y acompañando el proceso en el momento de la actividad.

- ▶ Aprender sobre la experiencia a través del diario reflexivo. La Oficina de Aprendizaje-Servicio utiliza, desde su origen, el diario como instrumento reflexivo. El diario es un documento vivo que se elabora individualmente mientras dura la experiencia con el objetivo de analizar las situaciones vividas, identificar y valorar los aprendizajes, autoevaluar en la acción y prever su transferencia durante y después del proyecto. Para alcanzar estos objetivos, se apuesta por un diario reflexivo que:
 - ▶ Parte de un guion de núcleos de reflexión. Para superar un abordaje meramente descriptivo de la experiencia, el diario pauta un índice de aspectos sobre los que reflexionar.

- ▶ Incorpora preguntas generadoras. Cada núcleo de reflexión del diario se acompaña de algunas preguntas que tienen como objetivo invitar a pensar sobre las situaciones vividas, a interrogarse sobre su actuación durante el servicio y extraer elementos de aprendizaje.
 - ▶ Se complementa con lecturas evocadoras. También para cada núcleo de reflexión, se prevé una lectura evocadora que pretende abrir la mirada, que inspire al análisis de la experiencia y que aporte diferentes perspectivas para la reflexión.
 - ▶ Se comenta durante las tutorías de seguimiento. Tanto a nivel individual como colectivo, y partiendo del texto escrito previamente en el diario, las tutorías contribuyen a intercambiar experiencias, dar respuesta a las situaciones que van surgiendo a través del servicio, profundizar en la reflexión y reconocer aprendizajes.
-
- ▶ Cerrar el proyecto e incorporar mejoras de futuro. Resulta importante cuidar este último momento, a fin de aprovechar al máximo su potencia formativa y transformadora. Desde la Oficina de Aprendizaje-Servicio se quiere abordar el final del proyecto tanto en relación a los estudiantes como con las entidades o centros participantes. Desde este punto de vista, se contemplan diferentes espacios y momentos:
 - ▶ Jornada de reflexión final. Los estudiantes de los diferentes proyectos vuelven a encontrarse al finalizar el curso para compartir las reflexiones finales que han ido construyendo a lo largo del proyecto. Mediante alguna dinámica de carácter lúdico, es el momento para sistematizar los aspectos más relevantes del proyecto, agradecer y celebrar la participación por parte del estudiantado y abrir un espacio para pensar líneas de mejora.
 - ▶ Evaluación del estudiantado. Con la finalidad de reconocer los proyectos de aprendizaje-servicio como actividades formativas es fundamental evaluar a los estudiantes a través de su asistencia y su participación en las tareas de servicio y en los aprendizajes conseguidos explicados a través del diario reflexivo.
 - ▶ Retorno a las entidades. También con las entidades sociales y centros educativos participantes es relevante reservar un espacio para cerrar el proyecto compartido a lo largo del curso. A través de una sesión de re-

flexión conjunta, se hace un retorno a las entidades respecto a los aspectos más relevantes de cada curso. También sirve para reforzar su papel como agente formativo clave en los proyectos de aprendizaje-servicio.

Más información en <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/oficina-aps>

Publicaciones relacionadas con el ApS en la UB y publicaciones desarrolladas por miembros de la Oficina de Aprendizaje-Servicio:

Bricall, J. M^a; Martínez, M; Pedroso, E; Alemany, R, y Canela, E., 2008. Plan Marco de la Universidad de Barcelona Horizonte UB 2020. http://www.ub.edu/horitzo2020/docs/pla_marc_ub_horitzo2020_es.pdf pp: 34 y ss. Y también ver: Estatuto del Estudiante Universitario de España:

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con> capítulos XII y XIV del Real Decreto.

Martínez, M. (coord) (2008= Aprendizaje servicio y responsabilidad social de la universidad. Barcelona: Octaedro.

Puig, J.M. (coord) (2012). Compromís cívic i aprenentatge servei a la universitat. Barcelona: Editorial Graó.

Puig, J.; de la Cerda, M.; Escofet, A.; Freixa, M.; Martín, X. (2011). Aprendizaje Servicio en la formación inicial. Cuadernos de Pedagogía, 417, 68-70.

Rubio, L.; Escofet, A. (cords.) (2017). Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad. Barcelona: Octaedro / ICE-UB.

E. UNIVERSIDAD DEL ESTADO LIBRE (UFS, POR SU SIGLA EN INGLÉS), BLOEM-FONTEIN, SUDÁFRICA

Karen Venter

Universidad del Estado Libre (UFS)

Sudáfrica

Lugar del Aprendizaje-Servicio en la estructura institucional y organizativa

La Dirección de Participación Comunitaria de la Universidad del Estado Libre respalda iniciativas estructuradas con especial atención en la investigación, docencia-aprendizaje y participación comunitaria para abordar el desarrollo sociocultural, económico y ambiental en una sociedad más amplia. Se establecen múltiples asociaciones mediante diversas participaciones que inspiran el aprendizaje colaborativo y las iniciativas de investigación.

Breve descripción del proceso de implementación del aprendizaje-servicio como política institucional

La Oficina de Aprendizaje-Servicio tiene un puesto de Jefe de División y otro de funcionario. La Oficina brinda varias formas de apoyo a los docentes que ofrecen módulos de aprendizaje-servicio.

La Oficina de Aprendizaje-Servicio tiene un puesto de Jefe de División y otro de funcionario. La Oficina brinda varias formas de apoyo a los docentes que ofrecen módulos de aprendizaje-servicio y así se esfuerza por mantener un estrecho

enlace con las Comisiones Especializadas en Participación Comunitaria de las diferentes Facultades y Departamentos de la UFS.

La UFS define el aprendizaje-servicio como un enfoque educativo que incluye experiencias de aprendizaje basadas en el plan de estudios con crédito académico en las cuales los estudiantes participan en actividades de servicio contextualizadas, bien estructuradas y organizadas que apuntan a atender las necesidades de servicio identificadas dentro de una comunidad. También reflexionan sobre las experiencias de servicio para comprender mejor la articulación entre el contenido del plan de estudios y la dinámica de la comunidad, al mismo tiempo que alcanzan un crecimiento personal y un sentido de la responsabilidad social. El aprendizaje-servicio exige un contexto de asociación colaborativa que mejora la enseñanza y el aprendizaje mutuo y recíproco entre todos los miembros de la

asociación (docentes y estudiantes, miembros de las comunidades y representantes del sector de servicio) (Política de Servicio Comunitario, 2006 - 3.17).

El aprendizaje-servicio se inserta en varios módulos/programas de todas las facultades y los departamentos, según se describe en la Tabla 1.

Tabla 1: Módulos de aprendizaje-servicio presentados en Facultades/Departamentos.

FACULTAD	NÚMERO DE MÓDULOS INCLUIDOS	TOTAL DE PERSONAL
Economía y Ciencias de la Administración	5	4
Educación	2	2
Humanidades	14	30
Ciencias de la Salud:		
Facultad de Profesiones conexas a la Salud:		
Dietética y Nutrición	4	3
Terapia Ocupacional	5	3
Optometría	1	3
Fisioterapia	2	2
Facultad de Medicina	3	3
Facultad de Enfermería	8	13
Abogacía	3	3
Ciencias Naturales y Agrícolas	8	11
Teología	5	5
Oficina de Aprendizaje-Servicio		
Total	60	81

La implementación de estos módulos es obligatoria en la mayoría de los casos, entre los cuales hay cuatro que son optativos. La implementación de los módulos cuenta con financiación estratégica. Las siguientes son las tareas clave de la Oficina de Aprendizaje-Servicio:

La implementación de estos módulos es obligatoria en la mayoría de los casos, entre los cuales hay cuatro que son optativos. La implementación de los módulos cuenta con financiación estratégica.

- ▶ Facilitar el proceso presupuestario con respecto a los módulos de aprendizaje-servicio.
- ▶ Copresidir el Comité de Gestión de Participación Comunitaria, asumiendo la responsabilidad de llevar el orden del día y redactar las minutas.
- ▶ Mantener contacto con el personal de la UFS y los socios externos (en particular las organizaciones sin fines de lucro).
- ▶ Promover la formación del personal y ofrecer asistencia personalizada con respecto al aprendizaje-servicio.
- ▶ Trabajar en pos de la inclusión del aprendizaje-servicio en la gestión del desempeño profesional y los criterios de promoción.
- ▶ Desarrollar mecanismos para la gestión de calidad (incluyendo la evaluación del impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes y las comunidades).
- ▶ Utilizar una base de datos en línea para aprendizaje-servicio con fines informativos.
- ▶ Organizar una minibiblioteca sobre aprendizaje-servicio y participación comunitaria.
- ▶ Establecer vínculos nacionales e internacionales con las partes interesadas pertinentes sobre el aprendizaje-servicio.
- ▶ Explorar las oportunidades de financiamiento para investigación y proyectos.
- ▶ Promover el aprendizaje-servicio como actividad académica.
- ▶ Modificar y actualizar las Directrices de Gestión de Riesgos sobre el Aprendizaje-Servicio con el aporte de colaboradores sobre aprendizaje-servicio y participación comunitaria.
- ▶ Participar y apoyar las actividades de los estudiantes como exhibiciones y presentaciones.
- ▶ Brindar la información necesaria sobre módulos, informes, políticas y futuras conferencias sobre aprendizaje-servicio en el sitio web.

Construcción de capacidades e investigación

Existe un módulo de Aprendizaje-Servicio con crédito académico para el personal en el Diploma de Posgrado en Estudios de Educación Superior. La Oficina ofrece supervisión de posgrado para los estudios de Maestría y Doctorado. Se organizarán varios talleres y simposios en forma continua.

Contribución del Aprendizaje-Servicio a la misión, visión y estrategia

En sintonía con el Plan Estratégico de la UFS 2018–2022, esta es una universidad orientada a la investigación, centrada en los estudiantes y comprometida a nivel regional, que contribuye al desarrollo y la justicia social a través de la producción de conocimientos y

porque de allí salen graduados competitivos a nivel mundial. La visión asume el compromiso de la UFS de comprometerse con la sociedad a través del aprendizaje-servicio académico con participación comunitaria.

Red de contactos nacionales e internacionales

El Director del área de Aprendizaje-Servicio representa a la UFS en el Foro de Participación Comunitaria del Consejo de Educación Superior de Sudáfrica (SAHECEF por su sigla en inglés), realiza intercambios con redes internacionales como la Red Talloires, Campus Compact, CLAYSS, ASLN, cátedra UNESCO sobre Investigación Comunitaria y Responsabilidad Social en la iniciativa Conocimiento para el Cambio (K4C HUB).

F. PIONERO EN DIVERSAS FORMAS: DEBATE SOBRE EL MODELO DE APRENDIZAJE-SERVICIO DE LA UNIVERSIDAD DE LINGNAN EN HONG KONG

Carol Ma Hok-ka-; Alfred Chan Cheung-ming; Fanny Mak Mui-fong

y Alice Liu Cheng

Universidad de Lingnan-Hong Kong, China

La Universidad de Lingnan, que es la única universidad de humanidades de Hong Kong, tiene una larga historia tanto en la enseñanza china como occidental. Al privilegiar un enfoque global centrado en la educación holística del individuo, la Universidad de Lingnan se compromete a crear una conciencia cívica en los estudiantes; cultivar su conocimiento, habilidades y poder de observación; permitirles seguir sus objetivos; y desarrollar su capacidad de pensar, juzgar y preocuparse por el mundo, así como asumir responsabilidades en un entorno social, cultural y económico en constante cambio. Los objetivos pedagógicos de Lingnan no tienen que ver solo con educar a los estudiantes, sino también con sentar las bases para que sepan lo que pueden tomar de la sociedad y lo que pueden devolverle a cambio. El concepto que propugna el aprendizaje-servicio, que es una combinación de “estudios académicos formales”, “servicio significativo” y “reflexión”, incorpora plenamente la filosofía pedagógica de la educación en humanidades y el lema de nuestra universidad, “Educación para el Servicio”. A través de la participación activa en servicios sociales, los estudiantes aplican lo que aprenden, usan el conocimiento y las competencias en la vida real, y profundizan lo que aprenden para dar fe de su crecimiento y logros. En el proceso, los estudiantes construyen su sentido de responsabilidad social, aprenden sobre diferentes temas sociales, y mejoran su desarrollo como personas integrales.

Desde el 2004 hasta el 2005, con el apoyo de la Fundación sin fines de lucro Kwan Fong, la Universidad de Lingnan lanzó un programa piloto de aprendizaje-servicio que sentó las bases para el desarrollo de los programas de aprendizaje-servicio en toda la universidad. Después de recibir el apoyo de un donante y de la universidad, la Oficina de Aprendizaje-Servicio (OSL por su sigla en inglés) se creó oficialmente en el 2006.

Desde el 2004 hasta el 2005, con el apoyo de la Fundación sin fines de lucro Kwan Fong, la Universidad de Lingnan lanzó un programa piloto de aprendizaje-servicio que sentó las bases para el desarrollo de los programas de aprendizaje-servicio en toda la universidad. Después de recibir el apoyo de un donante y de la universidad, la Oficina de Aprendizaje-Servicio (OSL

por su sigla en inglés) se creó oficialmente en el 2006 y hasta hoy sigue comprometida con la integración del concepto de aprendizaje-servicio en el plan de estudios de humani-

dades entre las instituciones de Hong Kong. Con los años, la OSL lanzó con éxito una serie de programas locales e internacionales de aprendizaje-servicio, cada uno de los cuales brindó a los estudiantes la oportunidad de aplicar la teoría académica al servicio. Además, con la guía de instructores del curso y de representantes de organismos comunitarios, estos proyectos de aprendizaje-servicio permiten que los estudiantes de Lingnan culti-

Si bien el concepto de aprendizaje-servicio se inició en Occidente, sus ideas centrales son muy similares a las de la cultura tradicional china de Confucio.

ven actitudes activas y positivas y competencias prácticas para el trabajo. Insistimos en trabajar en las siguientes cuatro misiones: 1) manifestar el lema de la Universidad de Lingnan “Educación para el Servicio”, 2) promover el aprendizaje interactivo y las actividades de servicio de los distritos; 3) brindar a los estudiantes ámbitos de aprendizaje de desarrollo holístico; y 4) mejorar la eficiencia y la calidad del aprendizaje y la enseñanza a través de la aplicación práctica del aprendizaje-servicio. Si bien el concepto de aprendizaje-servicio se inició en Occidente, sus ideas centrales son muy similares a las de la cultura tradicional china de Confucio. En correspondencia con el pensamiento central del confucianismo, la Universidad de Lingnan adoptó los valores principales de *ren* (benevolencia), *yi* (justicia), *li* (propiedad), *zhi* (sabiduría) y *xin* (integridad) en el aprendizaje-servicio. Si bien la Universidad de Lingnan en su conjunto se enfoca en el desarrollo holístico de los estudiantes, varios proyectos de aprendizaje-servicio también apuntan a la promoción de los valores centrales e impactan positivamente en el desarrollo de los estudiantes.

ven actitudes activas y positivas y competencias prácticas para el trabajo. Insistimos en trabajar en las siguientes cuatro misiones: 1) manifestar el lema de la Universidad de Lingnan “Educación para el

Características del Modelo de Aprendizaje-Servicio de Lingnan

Las principales responsabilidades de la OSL son las de investigar las necesidades comunitarias, organizar la formación de los estudiantes, desarrollar actividades de reflexión, organizar la colaboración entre las materias profesionales que se dictan en la universidad y en los organismos de promoción del aprendizaje-servicio comunitario y asegurarse de la calidad de los proyectos y los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Cuatro modelos de aprendizaje-servicio: los cursos y las actividades de la Universidad de Lingnan relacionados con el aprendizaje-servicio son organizados directamente por la OSL y varios departamentos académicos. Además de la simple organización de proyectos, las principales responsabilidades de la OSL son las de investigar las necesidades comunitarias,

organizar la formación de los estudiantes, desarrollar actividades de reflexión, organizar la colaboración entre las materias profesionales que se dictan en la universidad y en los organismos de promoción del aprendizaje-servicio comunitario y asegurarse de la calidad de los proyectos y los resultados de aprendizaje de los alumnos junto con los docentes del curso. Actualmente existen cuatro modelos de aprendizaje-servicio en la Universidad de Lingnan:

- ▶ Cursos de Aprendizaje-Servicio ofrecidos por los distintos departamentos:

Este modelo integra el aprendizaje-servicio en los cursos académicos incentivando a los estudiantes a que apliquen la teoría y los contenidos aprendidos en un curso en un proyecto de aprendizaje-servicio. Los estudiantes que participan en el aprendizaje-servicio como parte de un curso académico, no solo obtienen créditos, sino que tienen la oportunidad de profundizar lo que aprenden en la teoría y el conocimiento académico a través de la aplicación práctica. Este modelo es una parte central del aprendizaje-servicio en Lingnan y la promoción de este modelo se extendió exitosamente por toda la universidad. Actualmente, quince de los dieciocho departamentos académicos de todas las facultades en Lingnan (Facultad de Artes, Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Ciencias Empresariales) ofrecen cursos académicos con un componente de aprendizaje-servicio:

Facultad de Artes: (1) Departamento de Estudios Culturales, (2) Departamento de Inglés, (3) Departamento de Historia, (4) Departamento de Estudios Visuales, (5) Departamento de Filosofía, (6) Departamento de Traducción, (7) Departamento de Chino; Facultad de Ciencias Sociales: (8) Departamento de Economía, (9) Departamento de Sociología y Políticas Sociales, (10) Departamento de Ciencias Políticas, (11) Departamento de Psicología Aplicada, Facultad de Administración de Empresas, (12) Departamento de Marketing y Comercio Internacional, (13) Departamento de Administración, (14) Departamento de Contabilidad, y (15) Departamento de Computación y Ciencias de la Decisión.

- ▶ Cursos de Aprendizaje-Servicio compartidos por la Oficina de Aprendizaje-Servicio y los departamentos:

Este modelo, que hace hincapié en las características multidisciplinarias del aprendizaje-servicio, permite que los docentes y el personal de la OSL de los diferentes cursos compartan los de aprendizaje-servicio con crédito universitario. Al hacer que el personal de la OSL y un profesor académico enseñen conjuntamente, los cursos mejoran el conocimiento de los estudiantes en cuanto a competencias de servicio comunitario y saber profesional, que luego se combinan en su proyecto de aplicación práctica. Este modelo

elimina las limitaciones que presenta el aprendizaje-servicio en un curso ya que permite que docentes y estudiantes investiguen y aborden los problemas sociales desde diferentes perspectivas en forma holística. Habrá que tener en cuenta una mayor demanda de coordinación entre los diferentes departamentos y la OSL. “Práctica de Liderazgo en el Servicio a través del Aprendizaje-Servicio” es el primer curso conjunto de aprendizaje-servicio entre la OSL y el Departamento de Administración. El liderazgo en el servicio implica servir a la sociedad y/o contribuir al bienestar y el desarrollo de los demás tomando la iniciativa junto con los beneficiarios del servicio y otros actores al mismo tiempo que se satisfacen las necesidades personales de los líderes del servicio. A lo largo de este curso los estudiantes son capaces de explicar cómo ejercitar una serie de atributos del liderazgo en el servicio; evaluar su propia eficacia poniendo en práctica el liderazgo en el servicio para diagnosticar y satisfacer las necesidades de los beneficiarios del servicio a través del aprendizaje-servicio; explicar los principios de organización que facilitan y respaldan un aprendizaje-servicio y un liderazgo en el servicio eficientes; iniciar y prestar servicios que se perciben valiosos para la organización de la comunidad de acogida; y desarrollar planes realistas de superación personal en relación con los atributos más destacados del aprendizaje-servicio y el liderazgo en el servicio.

- ▶ Cursos de Aprendizaje-Servicio ofrecidos por la Oficina de Aprendizaje-Servicio:

Este modelo diseña cursos independientes con otorgamiento de créditos de acuerdo con los conceptos y las teorías del aprendizaje-servicio. Los cursos integran completamente el aprendizaje-servicio en la enseñanza, permitiendo que los estudiantes comprendan temas como estructura social, políticas y bienestar a través de actividades. A través de esta integración y conocimiento, el curso mejora la conciencia cívica de los estudiantes, el sentido de la responsabilidad social y la capacidad de descubrir y solucionar problemas difíciles además de brindarles oportunidades de aprendizaje-servicio en forma local y en el exterior.

- ▶ Cursos de Aprendizaje-Servicio ofrecidos instituciones y aprobados por el Director de la Oficina de Aprendizaje-Servicio y los directores de departamento:

Este modelo otorga reconocimiento a los estudiantes que se inscriben en los cursos con componentes de aprendizaje-servicio ofrecidos por las instituciones extranjeras que están en el listado de socios de intercambio de la Universidad de Lingnan. Si los estudiantes participan en proyectos relacionados con aprendizaje-servicio y/o con cursos durante su programa de intercambio, pueden obtener créditos por medio de la transferencia de

créditos en la Universidad de Lingnan con la aprobación del director del departamento o del Director de Aprendizaje-Servicio. El reconocimiento y la aprobación de las diversas experiencias internacionales de aprendizaje-servicio mejora la participación activa de los estudiantes y fortalece la transferencia y los intercambios locales e internacionales de experiencias de aprendizaje-servicio. Por lo tanto, este modelo también contribuye a alcanzar el objetivo no solo de aprender los saberes de las comunidades locales, sino también de aprender unos de otros, incluyendo a los docentes del curso, los compañeros de clase y los socios comunitarios. Los cuatro modelos de aprendizaje-servicio de Lingnan hacen hincapié en la combinación de enseñanza y aprendizaje. Cada proyecto se rige por procedimientos y principios estándar, como por ejemplo la planificación, preparación, capacitación, aplicación, reflexión y etapas finales sistemáticas. La combinación de saberes teóricos y servicio comunitario es lo que distingue a esta avanzada pedagogía de un simple voluntariado. A través de la participación en actividades como formación, consulta, reflexión, presentación e intercambios y cooperación con socios comunitarios, los estudiantes adquieren experiencias de aprendizaje diversificadas además de mejorar sus capacidades en una variedad de resultados de aprendizaje. A lo largo del proceso de aprendizaje-servicio, la participación de los docentes del curso es muy importante, ya que requiere diseñar la articulación entre el aprendizaje-servicio y el aprendizaje académico. Con un diseño deliberado por parte del docente del curso, tanto la organización del curso como los resultados de aprendizaje del curso y los objetivos de servicio están interrelacionados. También están las correspondientes evaluaciones para determinar la efectividad del curso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes en determinados períodos. Desde el 2006 hasta el 2016, más de 6.000 estudiantes, o 600 estudiantes por año en promedio, participaron en cursos de aprendizaje-servicio con crédito académico en la Universidad de Lingnan. A continuación, sigue una breve introducción de los elementos importantes, procedimientos estándar y pasos del modelo de Lingnan de proyectos de aprendizaje-servicio, como referencia para las instituciones interesadas en el desarrollo del aprendizaje-servicio para intercambios y transferencia mutua.

Estructura organizativa: La estructura organizativa de un proyecto de aprendizaje-servicio consiste en contar con cuatro partes interesadas, concretamente el docente del curso, el coordinador de programas, el supervisor del organismo y los estudiantes. Cada parte interesada en el proyecto cumple tareas diferentes en cuanto a la preparación, implementación, proceso de evaluación, según se ve en la tabla 1.

Implementación del Proyecto de Aprendizaje-Servicio: La implementación consta de cuatro etapas principales: preparación, implementación, práctica y finalización. Estas cuatro etapas están estrechamente ligadas. La tabla 2 ilustra el proceso y el marco.

Diseño de la Evaluación: Para evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio y la de los planes de enseñanza y aprendizaje, las partes interesadas deberán completar tareas específicas de evaluación (véase la tabla 3).

Resultados del Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Lingnan

El modelo de aprendizaje-servicio de Lingnan celebró con éxito su décimo aniversario de creación en el 2015-2016. En los diez años previos aprovechamos cada oportunidad para perfeccionar el Programa de Aprendizaje-Servicio e Investigación en conjunto, expandir la red social y fortalecer las asociaciones locales e internacionales y diseñar programas de aprendizaje-servicio de prestigio para los estudiantes, la universidad y la comunidad. Hemos obtenido resultados fructíferos en estos diez años.

TABLA 1: Responsabilidades y Tareas de las diferentes partes interesadas en un Programa de Aprendizaje-Servicio

UNIDAD	TAREAS PRINCIPALES	TRABAJO Y TAREAS
Docente del Curso	El papel principal de los docentes del curso es el de establecer estrechas relaciones de trabajo con el coordinador del programa y el organismo de promoción del aprendizaje-servicio, hacer sugerencias, organizar talleres de capacitación adecuados, y satisfacer las necesidades de los estudiantes en cuanto al aprendizaje. Los docentes del curso deberán crear oportunidades de aprendizaje, dar consejos prácticos a los estudiantes y evaluar su desempeño en general.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñar cursos (tanto en forma de tutoriales como de clases) que se adapten al proyecto de aprendizaje-servicio (véase en adjunto un esquema del curso para esta modalidad a modo de referencia). 2. Identificar y comunicarse con los posibles organismos de promoción del aprendizaje-servicio y confeccionar una lista de tareas a realizar por los alumnos a pedido de organizaciones específicas. 3. Hacer un borrador de pautas simples (pautas para un tutorial, por ejemplo) para los estudiantes interesados en el aprendizaje-servicio. 4. Integrar el enfoque del aprendizaje-servicio en el esquema del curso. 5. Establecer un límite de participantes para el proyecto de aprendizaje-servicio. 6. Informar a los estudiantes respecto de la opción de elegir el proyecto de aprendizaje-servicio en la primera clase y permitirles decidir si quieren participar o no. Organizar una segunda reunión de orientación y una visita a, por los menos, uno de los organismos de promoción del aprendizaje-servicio para darles a conocer sus tareas de responsabilidad. 7. Confirmar el cronograma de prácticas de servicio y organizar a los estudiantes para que formen grupos (de cuatro a cinco estudiantes) y se preparen para realizar el servicio. 8. Supervisar el proceso del servicio que hacen los estudiantes. 9. Llevar a cabo la evaluación: ensayos de evaluación reflexiva, informe y presentación de grupos. 10. Completar un cuestionario de evaluación.

UNIDAD	TAREAS PRINCIPALES	TRABAJO Y TAREAS
Estudiantes	La tarea principal de los estudiantes es la de prestar servicio a los organismos de aprendizaje-servicio bajo la dirección del supervisor del organismo y del docente del curso. Los estudiantes deberán aplicar los conocimientos de sus especialidades, seguir la práctica general del organismo de promoción de aprendizaje-servicio, respetar la privacidad y los datos personales de los beneficiarios del servicio, participar en los talleres de capacitación asignados, las clases de orientación y las reuniones de reflexión, y presentar toda la documentación de la evaluación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en los talleres de capacitación. 2. Participar en las prácticas del servicio. 3. Registro/Reflexión: registros diarios, ensayos de evaluación reflexiva, informe y presentación de grupos. 4. Evaluación: cuestionario, grupos focales con temas específicos.
Supervisor del Organismo	La principal responsabilidad de los supervisores de los organismos es la de brindar un adecuado aprendizaje-servicio a los estudiantes. Los supervisores ofrecen adecuadas oportunidades de práctica y orientación profesional de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Deben construir una estrecha relación de trabajo con el coordinador del programa y el docente del curso, supervisar la calidad del aprendizaje-servicio y evaluar el desempeño de los alumnos en general.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Supervisar la práctica del servicio. 2. Realizar el registro/la reflexión: formulario de registro/reflexión. 3. Realizar la evaluación: encuesta tipo cuestionario y entrevista exhaustiva.
Coordinador de Programa	La labor de los coordinadores de programa incluye la participación de las tres principales partes interesadas en: coordinar reuniones de orientación del curso, talleres de capacitación y clases de aprendizaje-servicio. Los coordinadores de programa son responsables de planificar y actuar como vínculo, coordinar y diagnosticar la eficacia y los resultados de los programas de aprendizaje-servicio. Deben estar en contacto con las diferentes unidades de asociación y son responsables de la inscripción y participación de los estudiantes y de evaluar su desempeño. Si el número de estudiantes que participan en el programa de aprendizaje-servicio es relativamente bajo (normalmente, son cuatro los que integran un grupo, menos de veinte estudiantes en total), el coordinador de programa asumirá el papel de docente del curso.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinar diferentes unidades (ofrecer asesoramiento si es necesario). 2. Organizar reuniones de preparación y consulta.

TABLA 2: Procedimientos de implementación del Programa de Aprendizaje-Servicio e Investigación

PRINCIPALES ETAPAS	PROYECTOS ESPECÍFICOS	PARTES INTERESADAS RESPONSABLES
Etapa de Preparación	1. Identificar docentes del curso y organismos de promoción del aprendizaje-servicio interesados en el proyecto.	Docentes del curso, coordinadores de programa y supervisores de organismos.
	2. Identificar docentes del curso y organismos de promoción del aprendizaje-servicio interesados en el proyecto.	Docentes del curso y coordinadores de programa.
	3. Primera clase: reunión informativa e inscripción de estudiantes. Los estudiantes tienen que decidir con antelación durante la primera semana del semestre y visitar por lo menos un organismo de promoción de aprendizaje-servicio. En la segunda semana del semestre, confirmar la lista final de los estudiantes que participan en el aprendizaje-servicio y la lista de las prácticas.	Docentes del curso, coordinadores de programa y estudiantes.
	4. Todos los participantes deben completar un cuestionario de preevaluación (optativo).	Docentes del curso y coordinadores de programa.

PRINCIPALES ETAPAS	PROYECTOS ESPECÍFICOS	PARTES INTERESADAS RESPONSABLES
Etapa de Orientación	5. Organizar una visita de los estudiantes al organismo de promoción de aprendizaje-servicio, ayudarlos a que se familiaricen con el contexto del organismo y conozcan a los supervisores.	Docentes del curso y coordinadores de programa.
	6. Impartir talleres de capacitación que permitan a los estudiantes comprender las técnicas adecuadas. Organizar talleres temáticos de capacitación para ayudar a los estudiantes a completar las tareas prácticas.	Docentes del curso y coordinadores de programa.
	7. Organizar reuniones de consulta para estudiantes, relacionadas con las prácticas y el plan de actividades. Analizar la viabilidad de las actividades requeridas que se ajusten a los conceptos y las teorías del curso.	Docentes del curso, coordinadores de programa y estudiantes.
Etapa de prácticas	8. Los estudiantes comienzan con las prácticas de servicio comunitario. La modalidad principal incluye tareas uno a uno (entrevistas y visitas a las familias), actividades grupales (los estudiantes organizan actividades grupales e intercambios con objetivo de servicio), proyectos comunitarios (actividades a gran escala como exhibiciones y grupos de estudio), y servicios indirectos (ayudar a las empresas sociales a diseñar estrategias de promoción y desarrollo que les permitan servir mejor a la sociedad).	Docentes del curso, coordinadores de programa, supervisores de organismos y estudiantes.
Etapa final	9. Llevar a cabo reuniones de reflexión sobre el servicio y realizar evaluaciones de campo (registros diarios).	Docentes del curso, coordinadores de programa y estudiantes.
	10. Reunión de evaluación de finalización de las prácticas (reflexión).	Docentes del curso, coordinadores de programa y estudiantes.
	11. Administrar el cuestionario de posevaluación (cuestionario tipo encuesta, informe de evaluación personal y los informes de evaluación de todas las partes interesadas) y realizar entrevistas exhaustivas con el organismo de promoción de aprendizaje-servicio.	Docentes del curso, coordinadores de programa, supervisores de organismos y estudiantes.
	12. Dirigir grupos focales de estudiantes con temas específicos (optativo).	Coordinadores de programa y estudiantes.
	13. Recopilar el informe del grupo de práctica, ensayos reflexivos individuales.	Estudiantes.
	14. Realizar presentaciones en clase por parte de los estudiantes.	Docentes del curso, coordinadores de programa y estudiantes.
15. Realizar una ceremonia de rendición de cuentas (opcional).	Coordinadores de Programa.	

TABLA 3: Tareas de Evaluación de todas las unidades de un Programa de Aprendizaje-Servicio.

PARTES INTERESADAS RESPONSABLES	EVALUACIÓN	PRESENTACIÓN DE TAREAS
Estudiantes	Cuestionarios de pre y posevaluación. Registros diarios. Informes de grupos de práctica. Ensayos de reflexión/informes de autoevaluación. Grupos con temas específicos.	A los efectos de evaluar los resultados de aprendizaje de los alumnos durante el programa de aprendizaje-servicio, estos deberán completar cuestionarios de pre y posevaluación. Estos cuestionarios evalúan el conocimiento de los estudiantes respecto de la comprensión de los temas, las competencias de comunicación, organización, resolución de problemas, competencias para el estudio, conciencia cívica y competencia social. Otros métodos de evaluación abarcan registros diarios, informes de grupos de práctica, ensayos de reflexión y autoevaluaciones. El objetivo de los registros diarios es el de comprender cómo los estudiantes organizan las prácticas, comprender sus sentimientos y el proceso de pensamiento y su situación de aprendizaje en las prácticas. Los informes de los grupos de práctica evalúan la aplicación de los conocimientos de los estudiantes en situaciones de la vida real y la capacidad de identificar las necesidades del objetivo del servicio y la planificación del proyecto. Los ensayos de reflexión constituyen la evaluación completa de los estudiantes para cada tarea. Resultan eficaces para comprender la capacidad de los estudiantes de integrar lo que han aprendido para ese servicio. Para los estudiantes del Modelo 3, las autoevaluaciones pueden valorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y las fortalezas y debilidades de desempeño. Al final de cada semestre, puede realizarse una sesión optativa con los estudiantes de diferentes unidades grupales para incentivarlos a que compartan sus experiencias de enseñanza, guía y práctica.
Docente del Curso	Cuestionarios de final de curso. Entrevistas exhaustivas. Grupos con temas específicos.	Los docentes del curso califican las propuestas de aprendizaje-servicio de los estudiantes e informan y sugieren maneras en las que pueden mejorar. Para los estudiantes del Modelo 3, los docentes del curso evalúan el desempeño del aprendizaje-servicio por actitudes de aprendizaje, capacidades de aplicación, expansión de conocimiento, y capacidad para integrar la teoría y la práctica, y las evaluaciones de mitad y final de curso. Los docentes del curso deben completar cuestionarios de final de curso para evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes durante el programa de aprendizaje-servicio.
Supervisor del Organismo	Cuestionarios de final de curso. Entrevistas exhaustivas. Grupos con temas específicos (optativo).	Los supervisores del organismo hacen un seguimiento de los estudiantes y les proporcionan orientación práctica de acuerdo con sus especialidades y experiencias. Como coordinan y lideran los servicios de práctica en el campo, pueden, en consecuencia, evaluar el desempeño de los estudiantes en las áreas de participación, actitudes en el trabajo y responsabilidad. Al final de la práctica, los supervisores del organismo deben completar un cuestionario de final de prácticas para evaluar los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Además, los supervisores del organismo deben realizar entrevistas exhaustivas a los estudiantes para evaluar su desempeño durante la experiencia de práctica y aprendizaje, y los métodos para mejorar la preparación, coordinación y ejecución.

PARTES INTERESADAS RESPONSABLES	EVALUACIÓN	PRESENTACIÓN DE TAREAS
Coordinador de Programa	Recabar opiniones. Cuestionarios de final del curso. Grupos con temas específicos (optativo).	Los coordinadores de programa asisten al docente del curso en la evaluación del desempeño de los estudiantes durante el aprendizaje-servicio, evaluando sus propuestas de aprendizaje-servicio, informes de práctica, ensayos reflexivos y registros diarios. Además, recaban opiniones y devoluciones de los supervisores del organismo de servicio social y de los docentes del curso. Los coordinadores de programa deben completar un cuestionario de final de curso para evaluar la preparación, ejecución, asegurar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, la eficiencia de aprendizaje de los estudiantes y los impactos en la comunidad. Además, los coordinadores de programa también organizan reuniones de reflexión para facilitar el aprendizaje de los estudiantes durante la práctica.

TABLA 4: Comparación de los resultados de Aprendizaje pre y posevaluación de los estudiantes que participaron en el Aprendizaje-Servicio durante los años académicos 2006 y 2014 (cursos locales de aprendizaje-servicio con crédito académico).

	N° DE PARTICIPANTES	PREEVALUACIÓN		POSTEVALUACIÓN		RATIO DE MEJORA	VALOR P
		M	SD	M	SD		
Conocimiento relacionado con el tema	2268	6,29	1,59	7,15	2,40	13,65%	0,00
Competencias de Comunicación	2272	6,43	1,33	6,78	1,33	5,47%	0,00
Competencias de Organización	2272	6,67	1,32	7,14	1,26	7,03%	0,00
Competencia Social	2272	6,74	1,35	7,36	1,20	9,20%	0,00
Competencias de Resolución de Problemas	2272	6,61	1,28	7,19	1,19	8,84%	0,00
Competencias de Investigación	2272	6,06	1,48	6,76	1,44	11,55%	0,00

* $p < 0,05$; cuando el valor p es inferior a 0,05, se observa una significación estadística en los resultados entre la pre y la posevaluación.

A lo largo de los años, el aprendizaje-servicio se ha desarrollado rápidamente en la Universidad de Lingnan. Las formas de los programas de aprendizaje-servicio no solo han sido cada vez más diversas e innovadoras, sino que la cantidad de participantes y el interés y el apoyo por parte del claustro docente aumenta todos los años. Estuvimos siguiendo

de cerca el “Programa de Aprendizaje-Servicio e Investigación” y sus resultados a fin de garantizar la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la eficacia del aprendizaje-servicio. Los resultados de aprendizaje incluyen fundamentalmente siete categorías principales: conocimiento relacionado con el tema, competencias de comunicación, competencias de organización, competencia social, competencias de resolución de problemas, competencias de investigación, y orientación cívica (Chan, Lee & Ma, 2009). Los cuestionarios pre y posevaluación indican una devolución positiva en todas las áreas de autoevaluación por parte de los estudiantes que participan en el aprendizaje-servicio. Los resultados son alentadores, según se ve en la tabla 4. Como el área “Orientación Cívica” de evaluación de resultados de aprendizaje de los estudiantes no se incluyó en el 2011, no aparecen resultados relevantes en la tabla 4.

En la universidad, la cantidad de estudiantes que participan en el aprendizaje-servicio aumentó de 284 en el año 2006 a 1.320 en el 2015. En el año académico 2014–2015, la Universidad de Lingnan había iniciado con éxito treinta y nueve cursos con elementos de aprendizaje-servicio y cuatro programas de aprendizaje-servicio a gran escala en los ámbitos local e internacional. Mil trescientos veinte estudiantes prestaron servicio a más de 19.400 personas en la comunidad, con más de 46.400 horas de servicio en total.

En la universidad, la cantidad de estudiantes que participan en el aprendizaje-servicio aumentó de 284 en el año 2006 a 1.320 en el 2015. En el año académico 2014–2015, la Universidad de Lingnan había iniciado con éxito treinta y nueve cursos con elementos de aprendizaje-servicio y cuatro programas de aprendizaje-servicio a gran escala en los ámbitos local e internacional. Mil trescientos veinte estudiantes prestaron servicio a más de 19.400 personas en la comunidad, con más de

46.400 horas de servicio en total (OSL, 2015). A partir de 2016-2017, el aprendizaje-servicio será un requisito para graduarse de la Universidad de Lingnan; todos los estudiantes deberán participar en, por lo menos, un curso/proyecto de aprendizaje-servicio antes de su graduación. Es evidente que el aprendizaje-servicio no sólo se ha convertido en un enfoque educativo, sino también en todo un símbolo de la Universidad de Lingnan. Después de haberse creado esta pedagogía avanzada en la Universidad de Lingnan, otras instituciones en Hong Kong se comprometieron activamente y comenzaron a poner en marcha sus propios programas de aprendizaje-servicio. Como resultado de ello, muchas instituciones de educación superior en Hong Kong comenzaron a promover enérgicamente el aprendizaje-servicio. La Universidad de Lingnan también organizó la primera “Conferencia Regio-

Después de haberse creado esta pedagogía avanzada en la Universidad de Lingnan, otras instituciones en Hong Kong se comprometieron activamente y comenzaron a poner en marcha sus propios programas de aprendizaje-servicio.

de Lingnan inició una Red de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior (HESLN por su sigla en inglés) en Hong Kong. Las instituciones participantes son la Universidad de Hong Kong, la Facultad Chung Chi de la Universidad China de Hong Kong, la Universidad de Lingnan, la Universidad de Hong Kong de Ciencia y Tecnología, la Universidad de la ciudad de Hong Kong, el Instituto de Educación de Hong Kong, la Universidad Shue Yan de Hong Kong, la Universidad Politécnica de Hong Kong, la Universidad Bautista de Hong Kong y la Facultad de Tecnología de Hong Kong. La HESLN sirve como plataforma para compartir experiencias y recursos de aprendizaje-servicio para facilitar el apoyo mutuo entre las instituciones y desarrollar sistemas de asociación. Los resultados de los estudios incluyen la exitosa creación de la “Medición de Resultados Comunes” que estandariza la medición de

La Universidad de Lingnan también organizó la primera “Conferencia Regional para Asia-Pacífico sobre Aprendizaje-Servicio” en el 2007, que dio lugar a amplios debates entre las instituciones de educación superior en Hong Kong respecto del desarrollo y las oportunidades locales en aprendizaje-servicio.

nal para Asia-Pacífico sobre Aprendizaje-Servicio” en el 2007, que dio lugar a amplios debates entre las instituciones de educación superior en Hong Kong respecto del desarrollo y las oportunidades locales en aprendizaje-servicio. La OSL de la Universidad

resultados de aprendizaje de los estudiantes de las diferentes instituciones que participan en el aprendizaje-servicio y se espera que sirva como una política importante para buscar el apoyo por parte del Comité de Becas Universitarias para implementar el aprendizaje-servicio.

La Universidad de Lingnan no solo es miembro de la HESLN, sino que también es uno de los miembros de la Red Asiática de Aprendizaje-Servicio. Los miembros de la red son veintitrés instituciones de educación superior de doce países y regiones. Todos se comprometen en facilitar la colaboración regional y promover el desarrollo del aprendizaje-servicio en Asia. Dado que la Universidad de Lingnan sigue siendo el modelo a seguir para iniciar y promover el aprendizaje-servicio en Asia, la universidad fue elegida como secretaria general de la red. Además de facilitar la transferencia y los intercambios entre instituciones de educación superior en la región de Asia-Pacífico en donde el aprendizaje-servicio ya se encuentra desarrollado, la Universidad de Lingnan también promovió activamente

las ideas de aprendizaje-servicio en China Continental en los últimos años. En el período 2012-2013, la universidad organizó y lanzó un plan de promoción de aprendizaje-servicio en China, mediante el otorgamiento de becas y la capacitación de seis instituciones de educación superior en China Continental y las asistió con éxito realizando proyectos piloto de aprendizaje-servicio. Recibió una respuesta positiva y algunas universidades en China también comenzaron a organizar OSL; por ejemplo, la Universidad de Sun Yet-sen creó la primera OSL en la región de Guangdong.



Andrés Nicolás Peregalli de Palleja

*Es integrante del equipo coordinador del Programa global Uniservitate: promoción del aprendizaje-servicio en la Educación Superior Católica (PORTICUS-CLAYSS). Doctor en Educación (Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina). Magíster y Especialista en Educación con Orientación en Gestión Educativa. Licenciado en Ciencias de la Educación, Opción Investigación y Opción Docencia (Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Uruguay). Bachiller en Filosofía (Instituto Universitario Salesiano, Montevideo, Uruguay). Religioso salesiano entre los años 1995 y 2001. Profesor Titular e investigador, Universidad Católica Argentina (Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación-Aprendizaje inclusivo y efectivo). Docente de grado y posgrado en universidades nacionales y extranjeras. Educador e integrante de equipos directivos de Organizaciones de la Sociedad Civil en Uruguay y Argentina que trabajan con niños, adolescentes y jóvenes de sectores populares. Consultor y asesor para organismos estatales, nacionales e internacionales e instituciones educativas. Integrante de redes académicas y de investigación nacional e internacional. Áreas e interés: Aprendizaje y Servicio Solidario en Instituciones de Educación Superior; Políticas de inclusión educativa orientadas a las Infancias, Adolescencias y Juventudes; Vínculo entre Estado y Sociedad Civil en políticas de inclusión educativa; Formación Docente Inicial y Formación Docente Continua (redes de innovación); Autoevaluación Institucional. Autor de libros, capítulos de libros y artículos académicos. Co-coordinador del libro: *La Pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica* (Colección Uniservitate); co-autor del capítulo: *Uniservitate: las tecnologías digitales en el desarrollo internacional del aprendizaje-servicio* (Narcea, 2022); co-autor del capítulo: *Aprendizaje-Servicio Solidario en Universidades Católicas Latinoamericanas: Educación Superior integral para el Desarrollo Sostenible* (KHAF, 2021); Co-autor del artículo: *Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias* (RIDAS, 2020). Autor de artículo: *Aprendizaje Servicio: Formar para (y desde) una cultura del encuentro* (CLAYSS-JIAS, 2019). ORCID: 0000-0002-0057-7665*

18. APÉNDICE: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN Y AUTO-EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Compilador: Andrés Peregalli

CLAYSS-Uniservitate / Universidad Católica Argentina

A nivel mundial se han desarrollado diversos instrumentos de evaluación, con distintos enfoques, para medir en qué grado está institucionalizada una práctica de aprendizaje-servicio.

A nivel mundial se han desarrollado diversos instrumentos de evaluación, con distintos enfoques, para medir en qué grado está institucionalizada una práctica de aprendizaje-servicio.

A efectos de contar con herramientas integrales y exhaustivas, que contribuyan a transitar de proyectos a políticas institucionales, favoreciendo la institucionalización del Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS) en Instituciones de Educación Superior (IES), se presentan rúbricas que especifican cómo transitar dichos procesos y qué aspectos resulta relevante considerar.

En la obra se ha ofrecido ya la rúbrica desarrollada por Furco. A continuación, se presentan, en forma sintética, otras matrices evaluativas y rúbricas probadas y validadas en IES de distintas partes del mundo.

Señalamos algunas aclaraciones útiles a propósito de su selección y utilización:

- ▶ **Acerca de la selección de las rúbricas e instrumentos:** su selección parte de una exhaustiva revisión a nivel global de programas, proyectos, resoluciones, marcos e investigaciones realizadas por IES, redes e investigadores enfocados en promover el logro de Universidades comprometidas, y que —a lo largo de los años— han construido diversas herramientas y recursos de evaluación y autoevaluación. Además de las rúbricas se presentan marcos, grillas, dimensiones e indicadores, a efectos de ofrecer variados y pertinentes recursos para las IES y con miras a contemplar las diferentes regiones geográficas.
- ▶ **Acerca de su creación:** las rúbricas e instrumentos que se mencionan a continuación requieren mirarse como *parte de un proceso y un contexto de actores, instituciones y organizaciones que las diseñaron* a través del tiempo, con etapas de elaboración, consolidación, revisión y nuevas elaboraciones, así como la par-

Las rúbricas e instrumentos que se mencionan a continuación requieren mirarse como parte de un proceso y un contexto de actores, instituciones y organizaciones que las diseñaron a través del tiempo, con etapas de elaboración, consolidación, revisión y nuevas elaboraciones, así como la participación de docentes, investigadores, estudiantes y —en algunos casos— socios comunitarios.

participación de docentes, investigadores, estudiantes y —en algunos casos— socios comunitarios. En tal sentido, se invita a revisar el marco en el cual fueron diseñadas y los procesos a través de los cuales se utilizan, para advertir acerca de su complejidad, evitando un “aplicacionismo” descontextualizado o reduccionista de su riqueza conceptual y metodológica.

Valga esta aclaración para señalar también que, a efectos de evitar la excesiva extensión en la presentación de rúbricas e instrumentos, se decidió seleccionar esas herramientas y presentarlas en esta sección con la aclaración de que —en muchos casos— es sólo una parte del proceso de evaluación. En tal sentido, se invita a recorrer los sitios web de las instituciones u organismos que las produjeron.

- ▶ **Acercas de su utilización:** las rúbricas o recursos, refieren a los procesos de institucionalización del AYSS (o similar) en IES abarcando una serie de dimensiones que buscan aprehender su complejidad. Valga esta aclaración para reiterar, una vez más, que la evaluación de los procesos de institucionalización deberán tener en cuenta la totalidad de dimensiones, no solo parte de ellas; y que su uso dependerá de las trayectorias institucionales y sus particularidades. Por ejemplo: utilizar una rúbrica para evaluar la calidad de un proyecto de AYSS o la institucionalización de programas de asignaturas en las carreras, puede ser muy útil en el proceso de identificar y especificar acciones de institucionalización, pero no debe confundir u olvidar acerca de otras relevantes dimensiones organizacionales y de proceso.

Rúbricas e instrumentos de evaluación que se presentan:

1. Análisis del Compromiso Institucional con el Servicio: Modelo de Factores Organizacionales Clave. Holland, B. (1997).
2. Herramienta de Inventario para el compromiso cívico en la Educación Superior. Watson, D. (2004).
3. Dimensiones del compromiso público universitario. Hart, Northmore y Gerhart (2009).

4. Inventario de herramientas para la medición de la capacidad de la universidad y el apoyo brindado para el compromiso social/cívico, las actividades académicas de extensión comunitaria y sus resultados. Wenger, L. y Mac Innis, A. (2011).
5. Actividades académicas comprometidas con la comunidad y evaluación de los docentes: reseña de las prácticas canadienses. Barreno, Elliott, Madueke y Sarny (2013).
6. Medición del compromiso cívico y comunitario: marco de apoyo. Campus Engage, Asociación de Universidades Irlandesas. (2018).
7. Matriz de autoevaluación EDGE. Instrumento de autoevaluación para apoyar y acrecentar la participación pública de las universidades, hacer un balance y planificar su trabajo. Centro Nacional de Coordinación Conjunta para el Compromiso Público. (2018).
8. Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en una carrera y rúbrica de autoevaluación para la sustentabilidad del aprendizaje-servicio en una unidad académica. Caire, Jouannet, Montalva y Ponce. Pontificia Universidad Católica de Chile. (2018).
9. Rúbrica para autoevaluar proyectos de aprendizaje-servicio y su grado de institucionalización en IES. Campo Cano, L. (2014).
10. Grilla para evaluar la calidad de los proyectos de AYSS en Educación Superior. CLAYSS. (2016).
11. Hacia un Marco Europeo para la Participación Comunitaria en la Educación Superior (TEFCE, por sus siglas en inglés). Erasmus + Gobierno de la República de Croacia. (2018).
12. Mapeo y síntesis crítica del estado actual del arte del compromiso comunitario en la educación superior. Paul, B.; Bojana, Ć; Thomas, F.; Frans, K.; Marco, S.; Ninoslav, Š.; Hans, V. Instituto para el Desarrollo de la Educación, Zagreb, Croacia. Paul Benneworth proof-reader (2018). ISBN 978-953-7901-30-1.

1. Análisis del Compromiso Institucional con el Servicio: Modelo de Factores Organizativos Clave

Barbara Holland, 1997¹⁷

Propuesta de Matriz de Medición del Compromiso Institucional con el Servicio

A partir del estudio de casos y la revisión de la bibliografía, particularmente de Crosson (1983), se ha desarrollado la presente propuesta de matriz, a fin de explicar las interrelaciones entre los distintos niveles de compromiso con el servicio, mediante ciertos factores organizativos clave que ilustran y caracterizan cada nivel. La matriz se muestra en la figura 1. Los cuatro niveles de compromiso institucional con el servicio representan las distintas expresiones institucionales de siete factores organizativos a los que, a menudo, se hace re-

17 <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0004.104/1>

Se ha desarrollado la presente propuesta de matriz, a fin de explicar las interrelaciones entre los distintos niveles de compromiso con el servicio.

ferencia como componentes definitivos que encuadran las actividades de una institución vinculadas al servicio. Los factores organizativos representan aspectos importantes de la infraestructura, las políticas, la comunicación y la participación de una organización que —normalmente— se ven afectadas por intentar definir e implementar el servicio como un reflejo de la misión de un campus. Cualquiera sea el nivel de compromiso con el servicio, toda institución debe ser capaz de realizar elecciones organizativas de acuerdo con estos factores, para poder evaluar la vinculación entre los objetivos y su desempeño. Los distintos niveles de compromiso —que constituyen un continuo— y los factores que definen dichos niveles, surgieron como consecuencia natural del análisis de los datos que revelaron la variedad y la naturaleza de las elecciones y los comportamientos institucionales relativos a la participación y el compromiso con el servicio y el aprendizaje-servicio.

Figura 1: Niveles de compromiso con el servicio, caracterizados por factores organizativos clave que demuestran su relevancia para la misión institucional.

	NIVEL 1 Relevancia Baja	NIVEL 2 Relevancia Media	NIVEL 3 Relevancia Alta	NIVEL 4 Integración Total
Misión	No se menciona, o se hace referencia de manera indefinida y retórica.	El servicio es parte de nuestra actividad como ciudadanos.	El servicio es un elemento de nuestra agenda académica.	El servicio es una característica central y definitoria.
Ascensos, Titulación, Contrataciones	Servicio para las comisiones de los campus o para una disciplina.	Se menciona el servicio a la comunidad; puede ser tenido en cuenta en ciertos casos.	Pautas formales para documentar y recomendar el servicio a la comunidad/el aprendizaje-servicio.	La investigación y la enseñanza basada en la comunidad son criterios clave para contratar y recompensar.
Estructura Organizativa	Ninguna centrada en el servicio, ni el voluntariado.	Pueden existir unidades dedicadas a fomentar el voluntariado.	Se organizan centros e institutos para brindar el servicio.	Apoyo de unidad(es) flexible(s); participación generalizada de docentes y alumnos.
Participación estudiantil	Parte de las actividades estudiantiles extracurriculares.	Apoyo organizado al trabajo voluntario.	Posibilidades de ganar créditos adicionales, pasantías, experiencias prácticas.	Cursos de aprendizaje-servicio integrados en los programas; participación estudiantil en investigaciones basadas en la comunidad.

	NIVEL 1 Relevancia Baja	NIVEL 2 Relevancia Media	NIVEL 3 Relevancia Alta	NIVEL 4 Integración Total
Participación del cuerpo docente	Actividades obligatorias para el plantel docente; comisiones; foco disciplinario.	Consultorías ad honorem; voluntariado en las comunidades.	Los docentes titulares de rangos académicos más elevados realizan investigaciones basadas en la comunidad; algunos dictan cursos de aprendizaje-servicio.	La investigación basada en la comunidad y el aprendizaje-servicio son prioritarios; trabajo interdisciplinario y colaborativo.
Participación de la comunidad	Participación individual o grupal esporádica o limitada.	Representación de la comunidad en los consejos consultores para los departamentos o facultades.	La comunidad influye en el campus mediante colaboraciones activas o docencia a tiempo parcial.	La comunidad se encuentra involucrada en el diseño, la realización y la evaluación de las investigaciones y el aprendizaje-servicio.
Publicaciones del campus	No se las enfatiza.	Relatos de experiencias de voluntariado de alumnos actuales o exalumnos presentados como buenos ciudadanos.	Énfasis en el impacto económico, vínculo entre la comunidad y los centros/institutos del campus.	Conexión con la comunidad como un elemento central; la recaudación de fondos se enfoca en el servicio a la comunidad.

La matriz no pretende hacer juicios de valor acerca del nivel de compromiso elegido por cada institución. Por el contrario, la intención es brindar —únicamente— un marco que podrá ser útil para una institución determinada a la hora de comparar en qué lugar de la matriz desearía ubicarse y de qué manera evalúa su actual ubicación; todo en aras de la coherencia en la planificación institucional y la toma de decisiones.

- ▶ *Nivel Uno: Relevancia Baja.* “Brindaríamos servicios a la comunidad si contáramos con más tiempo y recursos, pero no lo estimulamos ni lo recompensamos en especial”. En este nivel, el servicio no es parte integral de las instituciones; mayormente otorgan una mayor prioridad a ciertos ambientes instruccionales únicos y específicos o la investigación. El servicio para el plantel docente y la administración implica la participación en comisiones del campus o en sociedades disciplinares. Los estudiantes participan de experiencias de servicio mediante actividades extracurriculares, no vinculadas a otros objetivos académicos.
- ▶ *Nivel Dos: Relevancia Media.* “Incentivamos al plantel docente, los alumnos y el personal a que participen en actividades de voluntariado en sus comunidades locales, ya que es bueno para la sociedad y hacerlo es coherente con la conducta de una persona con un buen nivel educativo”. Esta filosofía es común entre las instituciones que perciben el servicio a la comunidad como una muestra de buena ciudadanía institucional y como un ingrediente de las

buenas relaciones públicas y con la comunidad. Tales instituciones pueden haber establecido unidades que promueven y organizan para sus alumnos actividades extracurriculares de servicio a la comunidad y, en ocasiones, también para los docentes y el personal. Pueden reconocer el trabajo *ad honorem* del plantel docente con organizaciones de la comunidad cuando existe un beneficio para la institución. El campus invita a la comunidad a que participe en consejos asesores. El aprendizaje-servicio puede darse en cursos dispersos según la automotivación del plantel docente.

- ▶ *Nivel Tres: Relevancia Alta.* “Nuestra misión percibe a la comunidad como un laboratorio para la investigación y la enseñanza. Contamos con experiencia y conocimientos que pueden facilitar la solución de los problemas de la comunidad, y podemos contribuir al estudio de los problemas de la comunidad. Nuestros alumnos participan de experiencias de aprendizaje basado en la comunidad y, en algunos casos, de proyectos de servicio obligatorios”. Este enfoque puede caracterizarse como un modelo de extensión universitaria unidireccional, o de expertos de las interacciones entre la comunidad y la universidad y las actividades de servicio. Este nivel cuenta con el apoyo del servicio y el aprendizaje-servicio mediante roles académicos fuertemente tradicionales y familiares, compatibles con los mecanismos de evaluación tradicionales. Las actividades de servicio, a menudo, se organizan en centros o institutos dedicados a cuestiones públicas y asesorados por colaboradores y líderes de la comunidad. Los alumnos se involucran de manera co-curricular, y su participación suele estar orientada a la formación profesional (a través de pasantías o prácticas profesionales). El aprendizaje-servicio, generalmente, se ofrece bajo la forma de un curso o un requisito individual y separado, segregado del resto de la experiencia académica. Las experiencias de servicio para estudiantes no suelen superponerse con aquellas reservadas para el plantel docente.
- ▶ *Nivel Cuatro: Integración Total.* “Invitamos a los miembros de la comunidad a que sean nuestros socios a la hora de fijar y llevar a cabo nuestra agenda de servicios académicos. Invertimos en el aprendizaje-servicio dentro de la experiencia curricular de los alumnos, y contamos con estructuras de apoyo y recompensas para los docentes y alumnos que participan de espacios asociativos entre la comunidad y la universidad”. Este nivel representa a las instituciones que entablan una relación interactiva e interdependiente con la comunidad como una característica definitoria de la misión académica en su conjunto. Se apoya e incentiva el servicio a la comunidad y el aprendizaje-servicio de manera deliberada como parte importante de la experiencia académica de todas las personas. En la mayoría de los casos, el servicio se en-

cuentra integrado con diversas actividades pedagógicas y de investigación para el plantel docente y los alumnos. Existe una estrategia específica para reconocer y recompensar la actividad académica basada en el servicio por parte de los docentes y de los alumnos, así como una estrategia deliberada para apoyar el aprendizaje-servicio como un componente integral del currículo para la mayoría de los estudiantes. Este nivel se distingue, especialmente, por el influyente rol que se le otorga a la comunidad, la cual guía y evalúa aquellas interacciones entre la comunidad y la universidad, que se proponen como mutuamente beneficiosas; lo que —claramente— se aleja del modelo de “expertos” de la extensión universitaria.

2. Herramienta de Inventario para el compromiso cívico en la Educación Superior

David Watson, 2004¹⁸

La versión original de esta herramienta de evaluación, en el libro *Managing Civic and Community Engagement (Gestión del compromiso cívico y Comunitario)*, de David Watson, fue diseñada originalmente por la Asociación de Universidades del Commonwealth en 2004.

El cuestionario se propone abordar los cinco aspectos enumerados a continuación:

- a. clarificar los compromisos históricos y relacionados con la misión de la institución ante la sociedad en la cual está inserta;
- b. identificar los modos en los que la participación informa e influye en todo el rango de operaciones de la institución;
- c. describir los modos en los que la institución se organiza para afrontar el desafío que implica el compromiso cívico y la responsabilidad social;
- d. evaluar la aportación del personal, los estudiantes y los socios externos a la agenda de participación; y
- e. hacer seguimiento de los logros, las limitaciones y las oportunidades futuras de compromiso cívico y responsabilidad social.

Culmina con una invitación a destacar las dos mayores contribuciones que puede hacer su institución a un inventario global de prácticas exitosas.

18 <https://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/InventoryToolHigherEdCivicEngagement.pdf>

1. Misión y antecedentes

Mediante las siguientes preguntas se le solicita describir la manera en que los orígenes y el desarrollo de su institución incorporan los compromisos con la región y la localidad.

1.1 ¿Qué objetivos relevantes se plantean para la institución en su documento fundacional (instrumento constitutivo o equivalente)?

1.2 ¿Qué expectativas relevantes poseen quienes financian y apoyan (inclusive políticamente) su trabajo?

1.3 ¿Qué grupos externos poseen representación de oficio y de hecho en los órganos de gobierno o la dirección de la institución? ¿Cómo se eligen los individuos relevantes y cómo perciben éstos sus propios roles?

1.4 ¿Ante quién considera que debe responder la institución por su misión cívica? Por ejemplo, ¿hay un “grupo de partes interesadas”, como una Corte Universitaria? En caso afirmativo, ¿cómo funciona?

1.5 Según se definió a los objetivos de compromiso cívico y responsabilidad social en la respuesta a la pregunta 1.1 anterior: ¿se especifican los mismos en el plan estratégico de la institución? En caso afirmativo, ¿de qué modo se especifican y qué indicadores de éxito se establecen?

1.6 ¿Han afectado la agenda de la participación los cambios a lo largo del tiempo en la composición y la magnitud de la institución (p. ej., por fusiones, adquisiciones, contratos de gran escala)? En caso afirmativo, ¿de qué modo lo han hecho?

2. Balance de actividades

Las siguientes preguntas indagan acerca del modo en que el patrón de actividades de su institución refleja la existencia de una agenda de compromiso cívico y responsabilidad social.

2.1 Proporcione una breve evaluación de las principales necesidades económicas y sociales de su región y/o localidad. Incluya una descripción de las principales fuentes de información.

2.2 ¿De qué modo el perfil pedagógico de la institución (por materia y por nivel, incluyendo el aprendizaje permanente y el desarrollo profesional continuo [CPD, por sus siglas en inglés]) refleja las necesidades de la comunidad local y la región? ¿En qué medida el currículo incorpora rasgos relevantes de los siguientes aspectos?:

- (a) experiencia laboral estructurada y evaluada y/o aprendizaje basado en el trabajo;
- (b) “aprendizaje-servicio”; y/o
- (c) experiencia laboral informal previa o simultánea.

2.2.1 ¿De qué modo pueden los representantes de la economía local y regional y la comunidad, influir en el currículo y otras elecciones?

2.3 ¿Qué proporción de la actividad de investigación de la institución se encuentra dirigida a las necesidades de la economía y la sociedad local y regional?

2.3.1 ¿De qué modo pueden los representantes de la economía y la comunidad local y regional influir en las prioridades de investigación?

2.4 ¿Cómo describiría la institución sus objetivos de servicio (p.ej., sus compromisos con las empresas y la comunidad)?

2.4.1 ¿De qué modo pueden influir en las actividades comprendidas en esta área los representantes de la economía y la comunidad local y regional?

2.5 Utilizando una estimación del tiempo dedicado por el personal (académico y de apoyo) como parámetro, ¿en qué medida la participación en cada una de las áreas descritas en esta sección (enseñanza, investigación y servicio) se dirigen hacia:

- (a) las grandes empresas y los intereses industriales (inclusive las organizaciones globales y nacionales presentes en la región);
- (b) pequeñas y medianas empresas;
- (c) otros servicios públicos (p.ej., educación, salud y servicios sociales);
- (d) el sector del voluntariado, grupos comunitarios y organizaciones no gubernamentales; y
- (e) organizaciones culturales y artísticas?

[Sería útil contar con una matriz cuya suma del 100% represente el total de los esfuerzos del personal que tiene compromiso cívico.]

2.6 ¿La institución cuenta con otras políticas que puedan actuar positiva o negativa-

mente en la región y la localidad (p.ej., sobre responsabilidad ambiental, igualdad de oportunidades, contratación de personal, adquisición de bienes y servicios)?

3. Organización

Las siguientes preguntas procuran comprender el modo en que su institución se organiza y despliega sus recursos (inclusive recursos humanos) para cumplir con sus objetivos cívicos.

3.1 ¿La institución cuenta con servicios especializados, destinados a cumplir sus objetivos cívicos y otros conectados (p. ej., recursos en línea, servicios de consultoría comercial, mesas de ayuda, servicios formales de consultoría y otros servicios relacionados)?

3.1.1 En caso afirmativo, ¿esos servicios funcionan en un nivel central o de manera descentralizada? Si funcionan de ambas maneras, ¿cómo se vinculan ambos niveles?

3.2 ¿La institución cuenta con servicios exclusivos o compartidos, abiertos a la comunidad (como bibliotecas, espacios para muestras o exhibiciones, o instalaciones deportivas)?

3.3 ¿En qué términos y con qué frecuencia y volumen de apertura el o los campus de la institución son accesibles a la comunidad?

3.4 ¿De qué manera se provee la seguridad de los miembros, los invitados y los bienes de la institución?

4. Personas

Las siguientes preguntas permitirán describir el modo en que las políticas y la práctica involucran a los miembros de la institución —inclusive el personal de los distintos niveles jerárquicos—, los alumnos y los socios formales, a la hora de lograr los objetivos relacionados con el compromiso cívico y la responsabilidad social.

4.1 ¿Quién asume la responsabilidad primaria del trabajo de la institución en lo referente al compromiso cívico y la responsabilidad social, según se los definió en la respuesta a la pregunta 1.5 anterior?

4.2 La política de la institución ¿tiene una dimensión local o regional sobre la selección de alumnos? ¿Cómo se determina este aspecto y cómo incide en la conformación de la comunidad de la institución?

4.3 ¿En qué medida los objetivos de compromiso cívico y responsabilidad social se incorporan en los términos contractuales correspondientes a: (a) los más altos directivos; (b) el personal académico; y (c) el personal auxiliar? (inclusive el personal especializado mencionado en la pregunta 3.1 anterior)

4.3.1 ¿Puede el logro de dichos objetivos incidir positivamente en las decisiones a tomar sobre los ascensos y re categorizaciones?

4.4 Haciendo una reflexión sobre la respuesta a la pregunta 2.2 anterior, ¿en qué medida se involucra el alumnado con la vida económica y cultural de la comunidad a través de actividades formalmente requeridas?

4.5 ¿Qué proporción del alumnado (por ejemplo, estudiantes de posgrado o de práctica profesional) tiene empleo de tiempo completo dentro de la jurisdicción local o regional de manera simultánea a sus actividades académicas?

4.6 ¿Qué incentivos existen para que el personal realice servicio comunitario en algún aspecto (p.ej., participando de los directorios de otras organizaciones, brindando asesoramiento *pro bono*, o ejerciendo cargos públicos electivos)?

4.7 ¿En qué medida los estudiantes realizan actividades de voluntariado en la comunidad, y cómo se organiza dicho trabajo voluntario?

(a) ¿Recibe apoyos formales? (p.ej., permisos especiales para ocupar tiempo de clase en actividades de voluntariado, cobertura de gastos) y/o (b) ¿Se otorga crédito académico por ello?

5. Monitoreo, evaluación y comunicación

Las siguientes preguntas se proponen comprender el modo en que su institución establece objetivos y metas para el compromiso cívico y la responsabilidad social, monitorea y evalúa los logros, y comunica tanto sus intenciones como las actividades relacionadas.

5.1 ¿Ha realizado la institución algún relevamiento con el fin de evaluar los intereses

internos y/o externos en la agenda de compromiso cívico y responsabilidad social y las propuestas relativas a esta? En caso afirmativo, explique sucintamente cuáles fueron los resultados.

5.2 ¿Qué medidas adopta la institución a fin de consultar y difundir su agenda de responsabilidad cívica y responsabilidad social? (Sería útil comentar publicaciones tales como las Memorias y Balances anuales, las gacetillas y las comunicaciones a los ex alumnos).

5.3 ¿Cuál considera usted que es el nivel de confianza pública en el desempeño general de su institución a nivel nacional, regional y local? ¿Qué medidas pueden adoptarse para mantener o mejorar este nivel?

Finalmente, por favor, señale las dos principales contribuciones de su institución al inventario global del compromiso cívico y la responsabilidad social de la educación superior. Estas aportaciones serán compartidas con los miembros de la Red Talloires en un esfuerzo por compartir experiencias exitosas y crear un repertorio de buenas prácticas.

3. Dimensiones del compromiso público universitario¹⁹

(Hart, Northmore y Gerhart, 2009: 4-5)

DIMENSIÓN DEL COMPROMISO PÚBLICO	EJEMPLOS DE COMPROMISO	EVALUACIÓN Y PRÁCTICA REFLEXIVA / RESULTADOS
1. Acceso público a las instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a las bibliotecas universitarias. • Acceso a los edificios e instalaciones universitarias, p.ej. para conferencias, reuniones, eventos, alojamiento, jardines, etc. • Instalaciones compartidas, p.ej., museos, galerías de arte. • Acceso público a instalaciones deportivas. • Escuelas deportivas de verano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor apoyo público a la institución. • Público mejor informado. • Mejoría en la salud y el bienestar.
2. Acceso público al conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a la currícula universitaria establecida. • Eventos de compromiso público, como ferias de ciencias; talleres de ciencias. • Base de datos de conocimiento universitario, de acceso público. • Participación pública en investigaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor calidad de vida y bienestar. • Aumento de capital social; cohesión social / inclusión social. • Mejora en la actividad académica con proyección comunitaria.
3. Compromiso de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntariado estudiantil. • Aprendizaje experiencial, p.ej., prácticas de capacitación; proyectos de investigación colaborativos. • Compromiso curricular. • Actividades dirigidas por estudiantes, como artes, medioambiente, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor sentido de compromiso cívico por parte de los estudiantes. • Mayor participación política.

19 https://www.publicengagement.ac.uk/sites/default/files/EvaluatingPublicEngagementSummary_1.pdf

DIMENSIÓN DEL COMPROMISO PÚBLICO	EJEMPLOS DE COMPROMISO	EVALUACIÓN Y PRÁCTICA REFLEXIVA / RESULTADOS
4. Compromiso del plantel docente	<ul style="list-style-type: none"> • Los centros de investigación buscan el apoyo/consejo de asesores provenientes de la comunidad. • Trabajo voluntario fuera del horario de trabajo, p.ej., en los consejos directivos de organizaciones locales de beneficencia. • Personal con compromiso social/comunitario como una parte específica de su trabajo. • Políticas de ascenso que recompensan el compromiso social. • Mesa de ayuda de investigación/consejos consultivos. • Clases públicas. • Servicios proporcionados por ex alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficio social para la comunidad. • Mayor sentido de compromiso cívico por parte del personal. • Compromiso institucionalizado del plantel docente. • Más investigaciones orientadas a problemas concretos de la comunidad.
5. Ampliación de la participación (Igualdades y diversidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora en la selección y la tasa de éxito de alumnos de procedencias no tradicionales a través de iniciativas innovadoras, p.ej. cursos de ingreso, asistencia financiera, tutorías entre pares. • Estrategia disponible públicamente para incentivar el acceso por parte de los estudiantes con discapacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora en la selección y retención de estudiantes de grado, particularmente aquellos procedentes de comunidades marginadas.
6. Incentivo a la regeneración económica y el emprendimiento en el compromiso social	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración en las investigaciones y transferencia de tecnología. • Satisfacción de las necesidades regionales de habilidades y apoyo a las pequeñas y medianas empresas. • Iniciativas para expandir la innovación y el diseño, p.ej., reuniendo al personal, los estudiantes y miembros de la comunidad para diseñar, desarrollar y evaluar Tecnologías de Asistencia para personas con discapacidad. • Servicios de consultoría de negocios que ofrecen apoyo para colaboraciones entre la comunidad y la universidad (p.ej., emprendimientos sociales). • Premios por proyectos de emprendimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regeneración económica local/regional. • Beneficio social y económico para la comunidad.
7. Relación institucional y formación de alianzas	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento universitario u oficina dedicada al compromiso con la comunidad. • Programas colaborativos de investigación basados en la comunidad, sensibles a las necesidades identificadas por las comunidades. • Redes entre la comunidad y la Universidad para el aprendizaje / la difusión / el intercambio de conocimiento. • Presencia de miembros de la comunidad en el Consejo Directivo. • Actos públicos, premios, competencias y eventos. • Sitio web con páginas comunitarias. • Políticas sobre igualdades; selección de personal; adquisición de bienes y servicios; responsabilidad ambiental. • Vínculos internacionales. • Conferencias de acceso público sobre inquietudes de la población. • Mesa de ayuda. • Responsabilidad social empresaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor efectividad en la inversión estratégica de recursos. • Conservación de los recursos naturales y reducción de la huella ambiental. • Expansión y mayor efectividad de las alianzas con la comunidad. • Beneficio social y económico para la comunidad.

4. Inventario de herramientas para la medición de la capacidad de la universidad y el apoyo brindado para el compromiso social/cívico, las actividades académicas de extensión comunitaria y sus resultados.

Wenger and MacInnis, 2011²⁰

El presente inventario fue diseñado como un recurso para aquellos interesados en evaluar la capacidad de la universidad y el apoyo brindado por esta para el compromiso social y las actividades académicas de extensión comunitaria.

El presente inventario fue diseñado como un recurso para aquellos interesados en evaluar la capacidad de la universidad y el apoyo brindado por esta para el compromiso social y las actividades académicas de extensión comunitaria.

taria (CE/CES, por sus siglas en inglés), así como los resultados obtenidos.

Desarrollado mediante una búsqueda de herramientas de medición fundamentalmente cuantitativas, identificadas en la bibliografía “semi-publicada” y en artículos revisados por pares, este inventario se presenta al grupo de trabajo de la Alianza para las Actividades Académicas de Extensión Universitaria a cargo del análisis de estos instrumentos y el desarrollo de una herramienta de evaluación estandarizada para los fines de la alianza.

Dado que se trata de un área de práctica y actividad académica en constante estado de evolución, este inventario debería ser tratado como un punto de partida para la discusión. Asimismo, cabe destacar que este inventario no se enfoca en las herramientas diseñadas para evaluar programas específicos de Actividad Académica de Extensión Universitaria, cursos de aprendizaje-servicio ni colaboraciones entre la comunidad y el campus.

20 http://pumr.pascalobservatory.org/sites/default/files/assessment_tool_inventory.pdf

RESUMEN DE LOS PRINCIPALES DOMINIOS	CCPH (#12)	Furco (#7)	Holland (#11)	Beacon (#4)	CC (#1)	Carnegie (#8)	Minnesota (#19)	CIC (#15)	TTN (#16)
MISIÓN / OBJETIVO									
Claridad: Definición clara y coherente de las condiciones (utilizada de manera consistente y conocida por la administración, el plantel docente y los estudiantes).	x	x				x			
Compromiso: Identificado en documentos/estrategias sobre la misión institucional. Incentivado como una prioridad institucional. Actualizado según necesidad.	x	x	x	x	x	x		x	x
Integración: Integrado con otros elementos de la misión (selección de estudiantes/docentes, enseñanza, alianzas). Vinculado al financiamiento y las actividades.	x	x		x	x	x	x		x
APOYO DE LAS AUTORIDADES									
Apreciación: Las máximas autoridades entienden la importancia y el valor del compromiso social para la agenda de la institución.	x	x	x	x	x	x			x
Desempeño: Apoyo visible por parte de las máximas autoridades—de palabra y de acción.	x	x	x		x	x			
INFRAESTRUCTURA									
Plan específico: Plan claro para fortalecer el compromiso social (que incluya objetivos de corto y mediano plazo e indicadores de éxito).	x	x	x	x	x	x			x
Política alentadora: Orientada a recompensar/concitar la participación del plantel docente (recompensa, contratación, designación); apoyo al compromiso de organismos/empresas locales.	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Organismo coordinador: Coordina la estructura/comisión dedicada a la implementación del compromiso social, promoción, registros.	x	x	x	x	x	x			x
Personal dedicado específicamente a la función: Personal permanente, dedicado específicamente a esta función, con facultades de toma de decisión.	x	x	x	x	x		x		x
Recursos suficientes: Recursos materiales y financieros suficientes y continuos (por departamentos o por institución) – presupuesto interno y externo.	x	x	x	x	x	x	x	x	
Acceso integral: Oportunidades para el compromiso social brindadas en todos los programas/departamentos — no dependientes de los docentes a título individual.		x	x		x	x	x		x
Flexibilidad: La institución habilita a los estudiantes y los docentes proporcionando flexibilidad y horarios, según lo requiera el trabajo basado en la comunidad.					x				

RESUMEN DE LOS PRINCIPALES DOMINIOS	CCPH (#12)	Furco (#7)	Holland (#11)	Beacon (#4)	CC (#1)	Carnegie (#8)	Minnesota (#19)	CIC (#15)	TTN (#16)
COMPROMISO DEL PLANTEL DOCENTE									
Conocimiento: El plantel docente tiene conocimiento de las prioridades de la institución, vinculadas al compromiso social (relacionadas con la comunicación).	X	X			X	X			
Oportunidades: El plantel docente tiene oportunidades de participación como parte de sus obligaciones formales (no solo como parte de actividades voluntarias).	X	X	X	X	X	X		X	
Estímulo: Se incentiva a los docentes a que participen / produzcan (alta prioridad).	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participación: El plantel docente participa en el compromiso social mediante la enseñanza, el servicio y la investigación.	X	X			X	X		X	X
Desarrollo: El plantel docente tiene acceso a oportunidades de desarrollo.	X			X	X	X	X	X	
Recompensas: Se recompensa al plantel docente por su participación y la difusión de conocimiento (p.ej., ascensos y titularización de cargos, becas, premios, periodos sabáticos, etc.)	X	X		X	X	X	X	X	X
Liderazgo: Los docentes de la institución actúan como líderes/promotores.	X	X				X	X	X	
COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES									
Conocimiento: Los estudiantes tienen conocimiento de las oportunidades de compromiso social (relacionadas con la comunicación).	X	X			X	X		X	
Oportunidades: Los estudiantes tienen opciones de participación en actividades de compromiso social curriculares y co-curriculares (tales como cursos de cierre).	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participación: Los estudiantes participan activamente de las oportunidades.	X					X		X	X
Desarrollo: Los estudiantes desarrollan habilidades vinculadas al trabajo de compromiso social (más explícito que las indicaciones de los cursos relevantes).	X			X	X	X	X	X	
Recompensas: Se recompensa a los estudiantes por su participación (p.ej., otorgándoles puntos, certificaciones, y brindándoles reconocimiento oficial).	X	X			X	X	X		X
Liderazgo: Los estudiantes se desempeñan en roles de liderazgo y como embajadores.	X	X			X	X	X		

RESUMEN DE LOS PRINCIPALES DOMINIOS	CCPH (#12)	Furco (#7)	Holland (#11)	Beacon (#4)	CC (#1)	Carnegie (#8)	Minnesota (#19)	CIC (#15)	TTN (#16)
COMPROMISO SOCIAL									
Alianzas fuertes: Confianza; comunicación centrada en las necesidades, líneas temporales, recursos, capacidades, objetivos, etc. Mantenimiento y valoración de la relación.	x	x	x		x	x	x	x	x
Acceso: La comunidad tiene claro acceso al conocimiento, los recursos, las instalaciones y las actividades universitarias.	x	x		x	x	x	x	x	x
Voz: Proceso sistemático para la obtención de comentarios y participación de la comunidad, así como de facilitar el diálogo sobre asuntos públicos. Oportunidades para la participación comunitaria en procesos de ascensos y titularización de cargos y/o en comisiones institucionales.	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Recompensas/Compensación: se ofrecen incentivos y recompensas a la comunidad por su participación; se ofrece una compensación monetaria por participar.	x				x				
Impacto: La comunidad obtiene beneficios sociales y/o económicos para la comunidad (y la institución) — no solo se la valora, sino que se la mide.					x			x	
Diversidad: Compromiso para involucrar a una diversidad de comunidades.					x			x	
Liderazgo: Oportunidades para el aprendizaje comunitario; integración de la experiencia y conocimiento de la comunidad.	x	x	x		x		x		x
COMUNICACIONES									
Internas: Comunicación formal acerca de actividades de compromiso social dentro de la institución (curricular y co-curricular) — incluir atención al valor / los recursos.	x			x	x	x	x		x
Externas: Difusión de información relativa a la investigación y a las alianzas con actores externos a la institución (comunidad académica y extra académica).	x	x	x			x	x		x
MECANISMOS DE EVALUACIÓN									
Desarrollo: La comunidad se involucra en el desarrollo de las herramientas de evaluación.			x					x	
Colección: Se dispone de una estructura para la evaluación continua y sistémica de las actividades de compromiso social-cantidad, calidad, impacto sobre múltiples interesados	x	x	x		x	x	x	x	
Uso: Se utilizan los datos obtenidos y se los comunica dentro y fuera de la institución.	x					x	x		

5. Actividades académicas comprometidas con la comunidad y evaluación de los docentes: reseña de las prácticas canadienses

Leonzo Barreno, Patricia W. Elliott, Ijeoma Madueke y Dominique Sarny (2013).

Informe de Investigación para el Grupo de Trabajo de Evaluación Docente para la Re-compensa de la Actividad Académica Comprometida con la Comunidad: Transformación de Políticas y Prácticas Universitarias. Universidad de Regina, Septiembre de 2013.²¹

Características de la Actividad Académica Comprometida con la Comunidad (CES²², por sus siglas en inglés).

Rúbrica para comprobar la existencia de CES

La presente rúbrica se propone como una guía para los académicos comprometidos con la comunidad y quienes están a cargo de evaluar su actividad académica.

La presente rúbrica se propone como una guía para los académicos comprometidos con la comunidad y quienes están a cargo de evaluar su actividad académica. Esta rúbrica puede ser completada

por los docentes, los consejos de designación de cargos académicos, y/o por otros actores de la comunidad. Sírvase ver el Manual correspondiente para obtener más información sobre la CES. Dada la naturaleza a menudo impredecible de la CES, esta rúbrica puede ser adaptada a fin de reflejar proyectos de largo plazo con múltiples facetas, con distintas fases, por ejemplo, desagregando la iniciativa de CES en distintas etapas y completando una rúbrica separada para cada una. Por ejemplo, es posible que una parte del Proyecto en cuestión tenga un nivel elevado de participación de distintos actores y, en cambio, otra no cuente con tanta participación, ya sea por cuestiones inherentes al proyecto o por el nivel relativo de interés por parte de los miembros de la comunidad. Además, la mayor parte de los proyectos se extienden durante varios años. Las “Características” se proponen como una guía y es posible que sea necesario adaptarlas a aquellas del proyecto, la comunidad y los contextos institucionales. La sección denominada “Peso”, si se la deja en blanco, permite la priorización y la adaptación de las características a la naturaleza del proyecto concreto.

21 https://www.mtroyal.ca/AboutMountRoyal/TeachingLearning/CSLearning/_pdfs/adc_csl_pdf_res_revcanpract.pdf (pp. 82-83).

22 CES: Community Engaged Scholarship.

Tabla 3: Características de la Actividad Académica Comprometida con la Comunidad.
Rúbrica para comprobar la existencia de CES.

PESO	CARACTERÍSTICA	MÍNIMO	MODERADO	ALTO	MÁXIMO	TOTAL
	Identificación del problema por parte de la comunidad.	Realización de investigaciones sobre temas identificados por el investigador.			La alianza con los actores define la investigación.	
	Objetivos de cambio académicos y comunitarios claros e importantes.	Los resultados para la comunidad no son identificables o no son claros.			Los resultados para la comunidad son claros y cuantificables.	
	Participación de la comunidad en el proceso de investigación.	Compromiso con los actores interesados de la comunidad como sujetos.			Se incluye a todos los interesados y solicita puntos de vista sub-representados.	
	Resultados / Transformación clara y cuantificable.	Resultados para la comunidad ambiguos y vagos.			Resultados para la comunidad claros, cuantificables y observables.	
	Resultados significativos: construye comunidad y capacidad institucional.	No genera capacidad dentro de la institución o la comunidad.			Genera una importante capacidad institucional y comunitaria.	
	Difusión efectiva a destinatarios del mundo académico y la comunidad.	No se difunde el impacto de lo aprendido.			Actividad académica y difusión colaborativa por diversas rutas académicas.	
	Crítica reflexiva: lecciones aprendidas para mejorar la actividad académica y el compromiso social.	No incluye una auto-crítica/autoevaluación reflexiva, por parte de pares, la comunidad y de actores interesados.			Evidencia clara de praxis tanto para la comunidad como para los actores académicos.	
	Liderazgo y contribución personal.	Inflexible a la hora de adaptarse / anticiparse a los cambios del contexto.			Demuestra capacidad para adaptarse a los cambios del contexto.	
	Comportamiento ético: conducta socialmente responsable de las personas que realizan actividades de investigación y enseñanza.	No demuestra responsabilidad social.			Evidencia de que se hace foco académico en la compensación de los desequilibrios entre los actores interesados.	

6. Medición del compromiso cívico y comunitario: marco de apoyo. Campus Engage, Asociación de Universidades Irlandesas (Campus Engage, 2018)²³

Esta Guía se ofrece como una herramienta de apoyo para todas las Instituciones de Educación Superior Irlandesas (IES) a fin de comenzar a reunir información sobre

²³ <https://www.iaa.ie/wp-content/uploads/2019/09/MEASURING-HIGHER-EDUCATION-CIVIC-AND-COMMUNITY-ENGAGEMENT.pdf>

Esta Guía se ofrece como una herramienta de apoyo para todas las Instituciones de Educación Superior Irlandesas (IES) a fin de comenzar a reunir información sobre los planes estratégicos, las políticas y la infraestructura existente, relacionados con el compromiso cívico y comunitario.

los planes estratégicos, las políticas y la infraestructura existente, relacionados con el compromiso cívico y comunitario. Su finalidad es la de asistir a las IES en la conformación de nuevas cifras base, o indicadores clave de desempeño, para la evaluación de la actividad de compromiso en los campos de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje, las actividades de voluntariado por parte de los estudiantes, y el compromiso público. La Guía se propone complementar la actividad existente de las IES, así como incentivar a las Instituciones a que consideren nuevas actividades que produzcan resultados y medidas claras de éxito. En ese sentido, la Guía es más bien una hoja de ruta que una lista prescriptiva.

Dimensiones y definiciones

El presente documento postula cinco dimensiones a tener en cuenta a la hora de medir y evaluar el compromiso cívico y comunitario en la educación superior. Estas dimensiones reflejan la *Carta Orgánica de Campus Engage*, reproducen las actividades de diversos Grupos de Trabajo, y reconocen la generalidad de las iniciativas institucionales que construyen y brindan apoyo a una cultura del compromiso. Debería ser posible proporcionar datos dentro de cada una de las cinco dimensiones para representar el rango, el volumen y el impacto de la actividad relacionada con el compromiso. Las cinco dimensiones son: (a) Investigación Comprometida, (b) Enseñanza y Aprendizaje: Aprendizaje e Investigación Comprometida Acreditada, (c) Voluntariado Estudiantil, (d) Compromiso y Participación Pública, (e) Infraestructura y Arquitectura Institucional.

Evidencia e Impacto

Existe una serie de indicadores de la evidencia cualitativa y cuantitativa del impacto, algunos de los cuales se indican a continuación.

Datos cuantitativos

- ▶ Datos numéricos, cifras, porcentajes, proporciones.
- ▶ Montos monetarios, fondos, presupuestos. Metas, proyecciones, estimaciones.
- ▶ Comparaciones, valores de referencia.
- ▶ Análisis de datos.
- ▶ Becas, premios.
- ▶ Participación de los integrantes, la audiencia, los visitantes.
- ▶ Resultados de exámenes.
- ▶ Distribución de carga de trabajo / tiempo.
- ▶ Encuestas actitudinales.

Datos cualitativos

- ▶ Estudios de casos de impacto.
- ▶ Información contextual: el qué, el dónde, el porqué, el quién y el cómo del compromiso.
- ▶ Documentación institucional: estrategias, planes, políticas, informes.
- ▶ Acuerdos de alianzas/lineamientos/acuerdos.
- ▶ Recursos/materiales/herramientas/sitios web/plantillas.
- ▶ Medidas de Aprecio/Retroalimentación: evaluaciones de los estudiantes, el personal, las comunidades.
- ▶ Grupos focales/de entrevistas.
- ▶ Blogs, videos, audios, podcasts.
- ▶ Premios.
- ▶ Informes narrativos.
- ▶ Historias y narrativas de participantes.
- ▶ Detalles y cuadros de los procesos.
- ▶ Escritos reflexivos.

Entre las fuentes de datos cuantitativos y cualitativos existentes, que pueden ser utilizados, se encuentran:

- ▶ La Encuesta de Compromiso Estudiantil de Irlanda (ISSE), disponible en: <https://studentsurvey.ie/>
- ▶ Portal nacional del voluntariado estudiantil, disponible en: <https://studentvolunteer.ie/>
- ▶ Bibliometría (el análisis cuantitativo de las publicaciones).

- ▶ *Altmetrics* captura la atención que genera un determinado recurso mediante blogs, sistemas de gestión de referencias, redes sociales académicas, y otras plataformas.
- ▶ Métricas de medios sociales: alcance, likes, retweets, comentarios.
- ▶ Criterios para la solicitud de Financiamiento de Actividades de Investigación Comprometida.
- ▶ Evaluaciones y autoevaluación de calidad.

La página siguiente especifica dimensiones/definiciones y posibles métricas a utilizar para la evaluación.

DIMENSIÓN/DEFINICIÓN	POSIBLES MÉTRICAS
<p>a. Investigación Comprometida.</p> <p>Describe un amplio rango de enfoques y metodologías de investigación que comparten un interés común en el compromiso colaborativo con la comunidad.</p> <p>Se propone mejorar, emprender o investigar algún asunto de interés público que suscite la preocupación de la sociedad, tales como los diversos desafíos sociales.</p> <p>Se incentiva la investigación comprometida con los aliados provenientes de la comunidad, no solo para ellos. Por "comunidad" se entiende un rango de actores públicos de la investigación, tales como usuarios públicos o profesionales de servicios y productos, diseñadores de políticas, organizaciones de la sociedad civil y cívica y actores (Investigación Comprometida: Trabajo Conjunto de la Sociedad y la Educación Superior para Abordar los Desafíos Sociales, Campus Engage, 2017).</p>	<p>Proporcionar datos y ejemplos (p.ej., estadísticas, números, estudios de casos, historias) acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de investigación y socios actuales y previos. • Ingresos provenientes de proyectos de investigación con compromiso social. • Número y alcance de las publicaciones de investigaciones con compromiso social (alt/bibliometría). • Porcentaje de publicaciones creadas con pacientes, miembros de la población, organizaciones cívicas o de la sociedad civil, organismos gubernamentales. • Bibliografía semi-publicada, publicaciones de información pública, gráficos informativos y otros productos. • Nuevas destrezas y competencias generadas por la investigación con compromiso social y sus descubrimientos. • Nuevos productos, patentes y derechos de propiedad intelectual, como producto de la investigación con compromiso social. • Desarrollo/ licencia/ revisión de nuevos programas de fortalecimiento de capacidades como resultado de la investigación con compromiso social. • Dictado de módulos, cursos y capacitaciones a fin de fortalecer las capacidades del personal involucrado en la investigación con compromiso social. • Ejemplos de iniciativas destinadas a la promoción de la Investigación y la Innovación Responsables (IIR). • Generación de nuevos servicios públicos o mejora de los existentes, informados a partir de la evidencia de la investigación comprometida. • Debates en los medios de comunicación que difunden las evidencias de la investigación y que informan el debate público. • Generación de nuevas políticas públicas o planes públicos, o revisión de los existentes, en función de la evidencia generada a partir de la investigación comprometida. • Acuerdos de cooperación para la investigación comprometida. • Proyectos de investigación con compromiso social que incorporan enfoques transdisciplinarios. • Eventos tales como clases públicas, en los que se difundan las actividades de investigación con compromiso social. • Métricas de la actividad en medios sociales (análisis de discusiones e impresiones en los mismos). • Actividades online y offline en los medios: podcasts, materiales de código abierto, MOOCs. • Iniciativas de Acceso Abierto, inclusive una mayor accesibilidad y utilizabilidad de los conjuntos de datos. • Utilización de herramientas destinadas a medir los cambios actitudinales, de capacidades y competencias. • Supervisión de investigadores de doctorado y posdoctorado a fin de incentivar la investigación comprometida. • Distinciones y becas en función de actividades de investigación comprometida. • Comisiones, consejos consultivos y grupos de trabajo que incentivan las prácticas de investigación comprometida y colaboraciones transectoriales.

<p>b. Enseñanza y aprendizaje: aprendizaje e investigación con compromiso social acreditados.</p> <p>El aprendizaje y la investigación con compromiso social consisten en enfoques académicos que procuran involucrar y acreditar a los estudiantes, dentro de la currícula, para trabajar conjuntamente con organizaciones cívicas y de la sociedad civil (OSC) a fin de abordar los desafíos sociales a nivel local.</p>	<p>Proporcionar datos y ejemplos (p.ej. estadísticas/ números/ estudios de casos/ historias) acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El porcentaje de estudiantes que cursan módulos de enseñanza, aprendizaje y/o investigación con compromiso social acreditados. • El porcentaje de programas que ofrecen módulos de enseñanza, aprendizaje y/o investigación con compromiso social. • El porcentaje de miembros del personal que supervisan los módulos de enseñanza, aprendizaje y/o investigación con compromiso social. • El número de organizaciones, sociedades de beneficencia, organizaciones cívicas y de la sociedad civil, etc., que colaboran para ofrecer módulos de enseñanza, aprendizaje e investigación con compromiso social. • El número de miembros del personal que han completado programas de fortalecimiento de capacidades en materia de enseñanza, aprendizaje y/o investigación con compromiso social. • Iniciativas para empoderar y apoyar a las comunidades y al personal a fin de desarrollar/implementar el aprendizaje con compromiso social. • Número de horas que los aliados procedentes de la comunidad aportan a la coordinación conjunta/ el compromiso de los estudiantes en actividades de aprendizaje con compromiso social (valor monetario y económico de esas horas). • Testimonios de aliados procedentes de la comunidad. • El porcentaje de estudiantes que manifiesta una mejora/ fortalecimiento en sus atributos como estudiantes de grado mediante el aprendizaje basado en la comunidad (p.ej., comunicación, capacidad para el trabajo en equipo, conocimientos de informática, capacidades de pensamiento de nivel superior, análisis, comprensión de problemas complejos, habilidades relacionadas con el conocimiento de la propia carrera profesional, habilidades técnicas, etc.). • El porcentaje de estudiantes satisfechos con las oportunidades de enseñanza, aprendizaje e investigación con compromiso social acreditados. • Evaluaciones de los alumnos acerca de los resultados personales y sociales (p.ej., la autoestima, el fortalecimiento de su confianza, el respeto por el prójimo, la responsabilidad cívica, la ciudadanía local/ global, las habilidades de comunicación, la capacidad para el trabajo en equipo adquirida mediante la enseñanza y el aprendizaje con compromiso social acreditados). • Evaluaciones de los alumnos acerca de los resultados profesionales y/o por materias/ disciplinas (p.ej., atributos como estudiantes de grado, capacidad de pensamiento de orden superior, análisis, comprensión de problemas complejos, habilidades relacionadas con el conocimiento de la propia carrera profesional, habilidades técnicas, capacidad para el trabajo en equipo adquirida mediante la enseñanza y el aprendizaje con compromiso social acreditados). • Evaluaciones de los alumnos acerca de las experiencias de aprendizaje comprometido (p.ej., evaluaciones de los cursos) y porcentaje de estudiantes satisfechos con las oportunidades de aprendizaje con compromiso social. • Porcentaje de estudiantes que manifiestan gozar de un fortalecimiento en sus redes sociales como consecuencia de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación con compromiso social. • El número y el alcance de las publicaciones relativas a la práctica de la innovación y el desarrollo.
<p>c. Voluntariado estudiantil.</p> <p>El voluntariado por parte de estudiantes de educación superior consiste en dedicar tiempo y energía en beneficio de la sociedad y la comunidad, el medioambiente o a otros individuos fuera del círculo familiar más íntimo. Se emprende de manera voluntaria, sin tener en miras el rédito económico. https://www.studentvolunteer.ie/ es un portal de "ventanilla única" que conecta a estudiantes de educación superior, con oportunidades de voluntariado, con organizaciones de la sociedad civil.</p>	<p>Proporcionar datos y ejemplos (p.ej. estadísticas/ números/ estudios de casos/ historias) acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El porcentaje de estudiantes que realiza actividades de voluntariado. • Las métricas de los medios sociales relacionadas con el voluntariado estudiantil. • El número de organizaciones afiliadas a iniciativas de voluntariado estudiantil o que reciban a estudiantes voluntarios. • El número total de horas de voluntariado estudiantil. • El promedio de horas semanales que los estudiantes destinan a actividades de voluntariado. • El valor monetario de las horas donadas (utilizar la herramienta de Inversión en Voluntariado y Auditoría de Valor). • El porcentaje de estudiantes voluntarios que reciben premios institucionales por sus actividades de voluntariado.

	<ul style="list-style-type: none"> • El porcentaje de estudiantes que manifiestan haber mejorado/fortalecido sus atributos de estudiantes de grado mediante el voluntariado: habilidades de comunicación, trabajo en equipo, informática, y pensamiento de orden superior; análisis, comprensión de problemas complejos, habilidades de reconocimiento de la propia carrera profesional, destrezas técnicas, etc. • El porcentaje de estudiantes que manifiesta haber mejorado/fortalecido sus atributos personales: bienestar, autoestima, empoderamiento, respeto por el prójimo, responsabilidad cívica, ciudadanía local/global, etc. • El impacto cualitativo de las actividades de voluntariado sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes: estudios de casos/historias acerca de cómo el voluntariado fortaleció el aprendizaje de los estudiantes. • El número y el impacto de los programas de capacitación dictados a fin de promover e incentivar las buenas prácticas de voluntariado estudiantil; el número de participantes que asistieron. • El presupuesto institucional / el personal dedicado a brindar apoyo a las actividades de voluntariado. • Los protocolos/procedimientos/lineamientos acerca del modo en que se selecciona, capacita y asiste a los estudiantes. • El porcentaje de estudiantes que recomendarían realizar actividades de voluntariado o su propia experiencia de voluntariado. • El porcentaje de organizaciones anfitrionas que manifiestan haber tenido experiencias positivas en el trabajo con estudiantes voluntarios, y una percepción positiva acerca del trabajo realizado por los voluntarios. • El porcentaje de estudiantes que manifiesta haber fortalecido sus redes sociales. • Estadísticas sobre retención de voluntarios. • Acciones de beneficencia: el número de eventos de recaudación de fondos por parte de la institución y de sus aliados, el número de asistentes, y la suma recaudada.
<p>d. Compromiso público.</p> <p>El compromiso y la participación pública captura el amplio rango de iniciativas, actividades y eventos que se combinan para crear una cultura de compromiso social con la educación superior.</p> <p>El compromiso público implica que la institución mire hacia afuera y se conecte con la mayor amplitud posible para comunicar el valor de la enseñanza y el aprendizaje, así como para potenciar el conocimiento y los recursos de la institución, destinados al bien social.</p>	<p>Proporcionar datos y ejemplos (p.ej. estadísticas/ cifras/ estudios de casos/ historias) acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los recursos institucionales proporcionados como servicios de extensión a la comunidad y utilizados por miembros del público y las organizaciones de la sociedad civil (p.ej., instalaciones del campus, instalaciones deportivas, biblioteca, archivos, museos, servicios informáticos, programas de aprendizaje continuo). • Conexiones o alianzas con organismos públicos, organizaciones culturales, asociaciones profesionales, organizaciones cívicas y de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales y entidades de beneficencia que redundan en un beneficio mutuo. • Programas educativos que fomentan, de manera sostenida, relaciones con escuelas primarias y secundarias y sus comunidades, a fin de ampliar la participación. • Iniciativas concebidas para asistir a la ampliación de la participación de los estudiantes, sus familias y sus comunidades. • El número y el impacto de las actividades intelectuales públicas (p.ej., contribución del personal al debate público). • El número y el impacto de los miembros del personal que se desempeñan en los comités de entidades locales, de la comunidad y de beneficencia. • El número de miembros del personal que se desempeñan como consultores o asesores de entidades, organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil de la comunidad y de trabajo voluntario. • El número de miembros del personal que realiza trabajo voluntario en grupos de la comunidad, organizaciones, organizaciones de la sociedad civil y organizaciones no gubernamentales. • Las acciones y actividades que contribuyen al fortalecimiento de capacidades dentro de la comunidad. • Participación de los representantes de la comunidad en las estructuras de administración y asesoría. • Las iniciativas para la promoción de acciones de sustentabilidad (p.ej., iniciativas de eco campus). • El número de eventos públicos y su impacto (p. ej. festivales/ eventos de aprendizaje, Galerías de Ciencias, Festival de Ciencias Sociales, Festival de la Mente, Ómnibus de Ciencia/ Poesía, Imágenes de Investigación, Thesis in Three, SciComm, charlas públicas y ciclos de conferencias). • El número de eventos y evaluaciones públicos institucionales con presencia de público, en caso de existir.

	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos de acceso abierto (p.ej., MOOCs gratuitos, podcasts, materiales publicados en la web, blogs, videos, archivos, colecciones de museos). • Número de visitas y charlas escolares. • Número de tours de campus. • Métrica de medios sociales (p.ej., análisis de discusiones e impresiones en medios sociales).
<p>e. Infraestructura y arquitectura institucional.</p> <p>Se relaciona con las estrategias, políticas, prácticas y recursos instrumentados para implementar, sostener e integrar el compromiso social como una actividad fundamental de la institución.</p>	<p>Proporcionar datos y ejemplos (p.ej., estadísticas/ cifras/ estudios de casos/ historias) acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algún liderazgo institucional (en relación a) las designaciones para el compromiso cívico y comunitario. • Algún marco de gobierno del compromiso cívico y social. • Alguna estrategia, política y/o plan institucional sobre Compromiso Social. • Algún presupuesto dedicado al compromiso cívico y social. • El personal empleado específicamente para impulsar y fomentar las actividades de compromiso cívico y comunitario. • Algún plan/ programa destinado a robustecer la comprensión institucional del compromiso con la comunidad en general, como una actividad fundamental de la educación superior. • Alguna política sobre selección y promoción que pondere la actividad con compromiso cívico y social. • Programas y capacitaciones ofrecidas a fin de fortalecer la capacidad institucional y comunitaria. • Algún sistema/ procedimiento institucional destinado a capturar datos sobre compromiso cívico y comunitario. • Alguna dimensión de compromiso cívico y social que informe los mecanismos de Control de Calidad. • Premios y distinciones institucionales (p.ej., Premios de Presidencia, Premios a la Enseñanza y el Aprendizaje, o Premios Estudiantiles que reconozcan y celebren el compromiso cívico y social). • Algún modelo de distribución de carga de trabajo que reconozca y retribuya el tiempo invertido en actividades con compromiso social. • Algún compromiso con la participación cívica y social mediante la integración y la participación en redes nacionales e internacionales de compromiso social (p.ej., Campus Engage, Talloires Network, etc.).

7. Matriz de autoevaluación EDGE

Centro Nacional de Coordinación Conjunta para el Compromiso Público, 2018²⁴.

La matriz de autoevaluación tiene nueve puntos focales que permiten evaluar el progreso de la participación pública de las universidades, describiendo las etapas EDGE por sus siglas en inglés (EMBRYONIC, DEVELOPING, GRIPPING, EMBEDDING).

	FOCO	EMBRIONARIO	EN DESARROLLO	INCIPIENTE	INTEGRADO
OBJETIVO	<p>Misión</p> <p>¿Ha generado usted un conocimiento compartido del propósito, el valor y el significado del compromiso y lo ha integrado dentro de su estrategia y su misión?</p>	<p>Hay poca o nula referencia al compromiso público en la misión organizacional o en otras estrategias en la totalidad de la institución.</p>	<p>El compromiso público es mencionado esporádicamente dentro de los documentos de la misión y las estrategias institucionales, pero no se lo considera como un área prioritaria.</p>	<p>El compromiso público es claramente mencionado dentro de la misión y las estrategias institucionales y la institución está desarrollando un enfoque estratégico en la totalidad de la institución.</p>	<p>El compromiso público se prioriza en la misión.</p>

24 https://www.publicengagement.ac.uk/sites/default/files/publication/nccpe_edge_tool.pdf

	FOCO	EMBRIONARIO	EN DESARROLLO	INCIPIENTE	INTEGRADO
OBJETIVO	Liderazgo ¿Usted apoya, en todos los niveles de la organización, líderes que adoptan el compromiso social?	Solo unos pocos (si los hay) de los líderes más influyentes de la institución, impulsan el compromiso público.	Algunos de los miembros del equipo de mayor jerarquía de la institución se desempeñan como impulsores informales del compromiso público.	Algunos de los miembros del equipo de mayor jerarquía de la institución impulsan formalmente el compromiso público.	El Vicerrector impulsa el compromiso público y un líder jerárquico asume la responsabilidad formal. Todos los líderes jerárquicos conocen la importancia y el valor del compromiso público para la agenda de la institución.
	Comunicación ¿Ud. comunica mensajes coherentes y claros para validar, apoyar y celebrar el compromiso, y garantiza la comunicación abierta y en ambos sentidos con interesados dentro y fuera de la institución?	El compromiso de la institución con la participación pública raramente figura en las comunicaciones externas o internas, si es que lo hace.	El compromiso público es ocasionalmente mencionado en las comunicaciones internas y externas.	El compromiso público es frecuentemente mencionado en las comunicaciones internas, pero rara vez como un elemento destacado o enfatizando su importancia estratégica.	El compromiso público figura de manera prominente en las comunicaciones internas de la institución; se destaca su importancia estratégica, y se han destinado recursos y apoyos estratégicos para sostenerlo.
PROCESO	Apoyo ¿Cómo coordina Ud. sus apoyos, para canalizarlos, maximizar la eficiencia, mejorar la calidad, fomentar la innovación, atraer la producción de ideas y monitorear la efectividad?	No se procura coordinar las actividades de compromiso público o transmitir los aprendizajes obtenidos a partir de la experiencia a toda la institución.	Se realizan algunos intentos informales por coordinar actividades de compromiso público, pero sin un plan estratégico. Existen algunas redes creadas espontáneamente, sin apoyo de la institución.	Las tareas de supervisión y coordinación del compromiso público están formalmente asignadas (p.ej., a un grupo de trabajo o comisión), pero el apoyo y los recursos a invertir en la actividad son mínimos.	La institución cuenta con un plan estratégico para canalizar su coordinación, un órgano(s) con la responsabilidad formal de supervisar dicho plan, dotado(s) de recursos para contribuir a la integración del compromiso público. Existen redes reconocidas y sostenidas.
	Aprendizaje ¿Qué oportunidades brinda para el aprendizaje y de qué manera apoya Ud. el desarrollo profesional continuo?	Hay muy pocas oportunidades (si las hay) para que el personal o los estudiantes puedan acceder al desarrollo profesional para fortalecer sus habilidades y su conocimiento del compromiso público.	Existen algunas oportunidades para que el personal o los estudiantes puedan acceder al desarrollo y la capacitación profesional en compromiso público, pero sin apoyo formal o sistemático.	Existen algunas oportunidades formales para que el personal o los estudiantes puedan acceder al desarrollo y la capacitación profesional en compromiso público.	Se incentiva y se brinda apoyo al personal y a los estudiantes para que puedan acceder al desarrollo y capacitación profesional, así como a aprendizajes informales para desarrollar sus habilidades y su conocimiento del compromiso.
	Reconocimiento ¿Cómo reconoce y recompensa la participación del personal en la selección, los ascensos, los planes de distribución de carga de trabajo, y las evaluaciones de desempeño, y de qué modo celebra usted el éxito?	El personal no es formalmente recompensado o reconocido por sus actividades de compromiso público.	Algunos departamentos de la institución reconocen y recompensan la actividad de compromiso público ad hoc.	La universidad está trabajando para elaborar una política para todos los niveles de la institución a fin de reconocer y recompensar la actividad de compromiso público.	La universidad ha evaluado sus procesos y desarrollado una política para garantizar que el compromiso público sea recompensado y reconocido de manera formal e informal.

	FOCO	EMBRIONARIO	EN DESARROLLO	INCIPIENTE	INTEGRADO
PERSONAS	Personal ¿Se asegura de que todo el personal—tanto cargos académicos como administrativos—tengan oportunidades para involucrarse de manera formal e informal?	Existen pocas oportunidades (si las hay) para que el personal pueda participar en actividades de compromiso público, ya sea de manera informal o en el marco de sus responsabilidades formales.	Existen oportunidades en algunas pocas facultades o departamentos para que el personal participe de actividades de compromiso público, ya sea de manera informal o en el marco de sus responsabilidades formales.	Muchos miembros del personal tienen oportunidades estructuradas para poder participar en actividades de compromiso público, pero no en todas las facultades o departamentos. Se realizan esfuerzos por expandir las oportunidades a la totalidad de los miembros del personal.	Todo el personal tiene la oportunidad de participar en actividades de compromiso público, ya sea informalmente o en el marco de sus responsabilidades formales, y reciben incentivos y apoyos para que lo hagan.
	Estudiantes ¿De qué manera se involucran los estudiantes y qué oportunidades tienen para aportar su conocimiento, experiencia y energía?	Existen pocas oportunidades para que los estudiantes participen en actividades de compromiso público, ya sea de manera informal, mediante programas de voluntariado, o en el marco de los programas académicos formales.	Hay oportunidades para que los estudiantes participen, pero no existe un enfoque coordinado para la promoción y el sostenimiento de estas oportunidades en toda la institución.	Muchos estudiantes (pero no todos) tienen la oportunidad de participar en actividades de compromiso público y reciben incentivos y apoyos para que lo hagan. Se realizan esfuerzos por expandir las oportunidades a todos ellos.	Todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en actividades de compromiso público, y reciben incentivos y apoyos para hacerlo. La institución ofrece mecanismos formales e informales para reconocer y recompensar dicha participación.
	Público ¿Usted incorpora proactivamente a los actores interesados / usuarios públicos, en la tarea de elaborar la misión y en la generación de la estrategia, y maximiza las oportunidades para que puedan participar?	Se realizan pocos o nulos esfuerzos por evaluar las necesidades de las comunidades, o por apoyar a grupos “no tradicionales” en su compromiso con la institución.	Se realizaron algunos esfuerzos por analizar las necesidades y los intereses de la comunidad; y por comenzar a solucionar problemas de acceso a fin de abrir la institución y sus actividades al público.	La institución ha destinado recursos para evaluar las necesidades y los intereses de la comunidad, así como para utilizar este análisis y sus conclusiones para informar su estrategia y sus planes.	La institución ha evaluado las necesidades y destinado recursos a brindar apoyo a un amplio rango de grupos para que puedan acceder a sus instalaciones y actividades, así como para solicitar sus opiniones y su participación.

8. Guía para la institucionalización de A+S en una carrera

Caire, Jouannet, Montalva y Ponce, 2018.

La “Guía para la institucionalización de A+S en una carrera” (Pontificia Universidad Católica de Chile. PUC) se presenta a través de recursos específicos: a) diagrama del proceso de institucionalización del Aprendizaje Servicio (A+S)²⁵ en una carrera (estimando dos años para su desarrollo), b) rúbrica de autoevaluación para la sustentabilidad de A+S en una unidad académica.

25 A+S (aprendizaje-servicio): Denominación utilizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Tabla 4: Diagrama de Institucionalización de A+S (Caire, Jouannet, Montalva y Ponce, 2018:12)

ETAPA I: Inicio de la institucionalización	Conformación de comisión A + S. Aplicación de la Rúbrica de Autoevaluación.
ETAPA II: Diagnóstico	Coherencia entre documentos oficiales UC y A+S. Recopilación de Antecedentes de A+S internacionales. Recopilación de antecedentes propios / Análisis FODA.
ETAPA III: Diseño y propuesta de implementación	Definición de las habilidades transversales. Identificación de cursos piloto. Definición del perfil de los socios comunitarios. Gestión interna de la carrera / Capacitación de docentes.
ETAPA IV: Implementación y evaluación	Implementación de cursos piloto. Evaluación del proceso. Últimas decisiones para la continuidad.

Rúbrica de autoevaluación para la sustentabilidad de A+S en una Unidad Académica (UA)²⁶

Tabla 5: Rúbrica de autoevaluación (Caire, Jouannet, Montalva y Ponce, 2018: 44-51)

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	NIVELES DE INSTITUCIONALIZACIÓN		
		INICIO (1)	EN PROCESO (2)	CONSOLIDACIÓN (3)
1. Incorporación de A+S desde un enfoque curricular	1.1- Incorporación de A+S en coherencia con misión institucional, impronta y perfil de egreso.	La presencia de A+S en la(s) carrera(s) responde y es coherente con la misión institucional y la impronta UC.	La presencia de A+S en la(s) carrera(s) responde y es coherente solo con la misión institucional y la impronta UC, ya que el perfil de egreso no refleja los elementos o habilidades relacionadas a la metodología. Sin embargo, existe una voluntad explícita de realizar los ajustes necesarios, puesto que la UA quiere formar a sus estudiantes en las habilidades vinculadas a A+S.	La presencia de A+S en la(s) carrera(s) responde al perfil de egreso declarado por la UA, es coherente con la misión institucional y el proyecto educativo.
	1.2- Definición de cursos que implementarán A+S en la malla curricular.	Se identifican posibles cursos A+S en la malla, los cuales serán piloteados en una siguiente etapa. Los cursos pueden contar con experiencias previas de implementación A+S.	Se implementa, a modo de piloto, la metodología en diversos cursos para identificar la pertinencia y alcances de la metodología en contextos de cursos específicos.	Se consolida la implementación en los cursos definidos, luego de haber realizado más de una implementación. En esta etapa pueden sumarse nuevos cursos a la malla ya consolidada.

26 <https://cld.bz/skUYaPu/44/>

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	NIVELES DE INSTITUCIONALIZACIÓN		
		INICIO (1)	EN PROCESO (2)	CONSOLIDACIÓN (3)
1. Incorporación de A+S desde un enfoque curricular	1.3- Incorporación de habilidades transversales relacionadas a la metodología A+S en los cursos que implementarán la metodología.	Los cursos con A+S desarrollados en la UA, han abordado habilidades relacionadas a la metodología; sin embargo, no se ha realizado en todos ellos el trabajo de formalizar esta meta de aprendizaje en los programas, ni se ha realizado tampoco la tarea de identificar o precisar el nivel de logro de la habilidad.	Se han definido las habilidades que cada curso abordará en el marco del piloto, pero no se ha declarado necesariamente en todos los programas de curso o no se ha detallado su nivel específico. La forma de monitorear la habilidad en los estudiantes se ha planificado o implementado para los pilotos.	Los cursos A+S cuentan con habilidades transversales definidas, declaradas en su programa, explicitándose el nivel específico de la habilidad que se aborda. El logro de las habilidades se monitorea de manera permanente. La habilidad de compromiso social es abordada en todos sus niveles dentro de la malla, la cual apunta a una doble transformación: de la sociedad y del estudiante, y se sustenta en la misión y principios UC.
	1.4- Oportunidad para estudiantes de aprender con el modelo A+S.	Los cursos A+S que se han desarrollado en la unidad son experiencias aisladas (1 o 2), pero permanecen en el tiempo (más de dos años). O bien, son varios los cursos que implementaron la metodología, pero su continuidad es baja (dos o menos años).	El estudiante tiene la oportunidad de cursar tres ramos con la metodología A+S a lo largo de su carrera, si es que él lo desea, ya que los cursos marcados como A+S no necesariamente son parte de los cursos mínimos o no se dan de manera permanente en el tiempo, lo que no aseguraría al menos tres experiencias del estudiante en su carrera.	El estudiante cursa al menos tres ramos con la metodología A+S a lo largo de su carrera, pensando que es necesario dar continuidad a la metodología y al desarrollo de cualquier habilidad relacionada a ella.
	1.5- Implementación de calidad de los elementos centrales de la metodología A+S en cursos.	La mayoría de los cursos presentan problemas de calidad, por lo que deben mejorar la implementación. Se considera como calidad que -al menos- se logren los elementos centrales de la metodología, servicio alineado a objetivos, reflexión y servicio de calidad.	Algunos cursos presentan problemas de calidad en su implementación metodológica, considerando que al menos se logran los elementos centrales de la metodología, servicio alineado a objetivos, reflexión y servicio de calidad.	La mayoría de los cursos alcanzan una implementación de la metodología con un buen nivel de calidad, considerando que —al menos— se logran los elementos centrales de la metodología, servicio alineado a objetivos, reflexión y servicio de calidad.
2. Docentes A+S	2.1- Involucramiento de los docentes de la unidad académica y masa crítica.	Algunos docentes conocen A+S en un nivel superficial. Existen casos aislados de profesores que tienen una cercanía o manejo de la metodología.	Hay un grupo, dentro de la UA, que conoce bastante esta metodología, y que es capaz de difundir y compartir sus conocimientos o experiencias con otros. El resto de los docentes solo la ha escuchado mencionar, o definitivamente no la conocen.	La mayoría de la comunidad académica de la UA conoce la metodología A+S y el porqué de ella en su currículum. Identificándose dentro del cuerpo académico un grupo con mayor afiliación y conocimiento de la metodología.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	NIVELES DE INSTITUCIONALIZACIÓN		
		INICIO (1)	EN PROCESO (2)	CONSOLIDACIÓN (3)
2. Docentes A+S	2.2- Docentes capacitados en la metodología A+S.	Un grupo minoritario de docentes está capacitado con la metodología.	Aquellos docentes que incorporan la metodología en alguno de sus cursos, están capacitados en la implementación, incluyendo todos los docentes que participan de las implementaciones pilotos.	Un grupo importante de docentes y los principales académicos referentes están capacitados en la metodología y tienen un manejo importante de ella.
	2.3- Mecanismos de reconocimiento a los docentes que implementan la metodología.	Los docentes que implementan A+S solo obtienen un reconocimiento a partir de acciones que ellos mismos realizan, principalmente asociadas a difusión de las experiencias o resultados obtenidos en sus cursos, lo que ayuda a que sean reconocidos socialmente por la comunidad.	Los docentes que implementan A+S obtienen un reconocimiento asociado, principalmente, a la difusión de las experiencias o resultados obtenidos en sus cursos, lo que ayuda a que sean reconocidos socialmente por la comunidad. En general, esto es una acción intencionada por la autoridad de la UA o el programa A+S. Se puede sumar a esto, otros reconocimientos formales y simbólicos por parte de la autoridad.	La realización de A+S se menciona en las normas complementarias al reglamento del académico, por lo que es reconocido al momento de evaluar la docencia del académico. Se registra en su historial la realización de curso. Ambas medidas apuntan a un reconocimiento formal, institucional, que puede impactar positivamente en otros aspectos laborales del docente.
3. Trabajo con socios comunitarios	3.2- Vinculación recíproca y duradera entre socios y unidad académica.	Se ha trabajado con socios de manera aislada, lo que ha impedido que se genere un vínculo recíproco.	Los socios se han vinculado a la UA, pero aún están trabajando o construyendo la relación que se establecerá, por lo que —en general— no es recíproca la forma de trabajo. Pero, se están construyendo los mecanismos y/o confianzas para que la relación sea recíproca.	La relación entre socios y UA es recíproca, ambos se nutren de información y de la experiencia. Los socios participan activamente en la definición de los servicios, participan en los cursos, en cierres, y se vinculan de manera activa y permanente con la Unidad Académica.
	3.3- Formación y sensibilización del socio comunitario en su rol formador.	Los socios conocen de manera superficial la metodología, pudiendo potenciar o poner en riesgo la implementación, según sea el caso.	Los socios están capacitados en la metodología, comprendiendo los elementos centrales de la misma y el rol que cumplen en ella.	Los socios están capacitados en la metodología, adquieren tareas formativas en relación a los estudiantes, teniendo un rol activo en el proceso formativo.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	NIVELES DE INSTITUCIONALIZACIÓN		
		INICIO (1)	EN PROCESO (2)	CONSOLIDACIÓN (3)
4. Protagonismo estudiantil.	4.1- Sensibilización e información que poseen los estudiantes sobre A+S.	Los estudiantes vivencian la metodología, pero no se enteran formalmente -en el contexto del curso- que se incorpora la metodología. En ese contexto, conocerán qué es A+S y el porqué de su incorporación, de manera tardía o bien no logran enterarse.	Los estudiantes saben, al encontrarse en un curso A+S, que su carrera incorpora la metodología y en qué cursos se trabajará con la misma. En ese contexto, conocerán qué es A+S y el porqué de su incorporación en el curso y/o carrera.	Los estudiantes saben que su carrera incorpora la metodología A+S. En libro de cursos se logra identificar los cursos A+S para facilitar la toma de ramos o bien, solo para que puedan saber las características de sus futuros cursos. Al inicio se presenta siempre la metodología, transparentándose el porqué de ella en la carrera y ramo.
	4.2- Liderazgo de los estudiantes y participación en instancias donde se aborda la metodología A+S.	Los estudiantes solo participan en las instancias que les toca participar, establecidas en el marco de los cursos A+S.	Los estudiantes pueden participar en instancias vinculadas a la metodología, diferentes a sus cursos, como la comisión de institucionalización de aprendizaje-servicio en su carrera.	Los líderes estudiantiles pueden participar en instancias curriculares formales donde se habla de A+S, como también se da oportunidad de participar a estudiantes en instancias diferentes a sus cursos, relacionadas a la implementación de la metodología, como congresos, postulación a fondos concursables, etc.
5. Soporte y gestión de la implementación de A+S en la UA	5.1 Conformación del equipo que impulsa la metodología e instalación de sus principales acciones en la UA.	Se conforma una comisión para impulsar y guiar la implementación de la metodología en la UA. Esta comisión tiene funciones transitorias y solo relacionadas a la implementación de A+S.	La comisión permanece activa durante el proceso de implementación y evaluación de los cursos pilotos, proyectando acciones futuras para instalar su funcionalidad en las estructuras formales de la UA.	En un estado de consolidación de la implementación, las tareas de la comisión A+S ya han sido transferidas a los distintos cargos o entidades relacionadas al currículum y docencia en la UA.
	5.2- Encargado A+S en la unidad académica.	La UA no tiene una persona encargada de A+S, ni tampoco cuenta con líderes de la metodología, por lo que las tareas de implementación y el desafío de avanzar en la institucionalización solo recae en la comisión A+S, que se ha conformado con un grupo de personas designado para la tarea.	La UA no tiene una persona encargada; aunque cuenta con académicos líderes de la metodología, que asumen -de manera natural- un rol protagónico, impulsando el avance y cooperando y/o participando también de la comisión A+S.	La UA cuenta con una persona que está altamente capacitada en A+S, encargada de apoyar la implementación de la metodología en la UA, esta tarea se encuentra en su descripción de cargo.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	NIVELES DE INSTITUCIONALIZACIÓN		
		INICIO (1)	EN PROCESO (2)	CONSOLIDACIÓN (3)
5. Soporte y gestión de la implementación de A+S en la UA	5.3- Incorporación de A+S en los mecanismos de gestión de la unidad académica.	Existen metas de incorporación de la metodología en la unidad, pero estas solo son planteadas por la comisión A+S y no por las estructuras de gobierno. O bien, las autoridades han puesto metas concretas, pero estas no coinciden con lo planteado por la comisión A+S.	La UA se ha propuesto metas concretas en el contexto del proceso de institucionalización, las cuales surgen de la comisión A+S y son compartidas y aprobadas por las estructuras de gobierno de la unidad (decano, dirección, comité curricular).	La UA para contar con una proyección a mediano y largo plazo, ha incorporado en su plan estratégico metas concretas relacionadas a la implementación de la metodología A+S. Lo que le da un carácter de mayor permanencia a la implementación.
	5.4- Financiamiento destinado a la implementación de la metodología.	La UA no cuenta con financiamiento para realizar el trabajo de incorporación de la metodología, por lo que solo se pueden realizar acciones que profesionales y académicos puedan hacer desde sus funciones actuales, y/o acciones que no requieren de financiamiento directo.	La UA, debido a su interés por incorporar la metodología A+S, financia las acciones a corto plazo (semestre o año) a través de financiamiento directo (gastos por una vez) o fondos concursables a los cuales puede acceder. Por ejemplo, se pagan materiales, se destinan fondos para la contratación de un ayudante para el curso, apoyo de profesionales docentes, entre otros.	La UA contempla dentro de su presupuesto permanente o de continuidad, financiamiento asociado a acciones de la implementación de la metodología, haciendo que su instauración sea sustentable en el tiempo, ya que se pueden financiar los apoyos de manera permanente.
	5.5- Mecanismos de evaluación y seguimiento.	Se realiza una autoevaluación para caracterizar la situación de inicio de la implementación de A+S en la UA; se realiza análisis FODA y se recopilan antecedentes relacionados a A+S en la disciplina, a nivel institucional, nacional e internacional.	Se diseñan o se deciden los mecanismos de evaluación con los cuales se valorarán los cursos pilotos, teniendo como referencia que se cuenta con los instrumentos de evaluación A+S que el programa proporciona (estudiantes y socios), además de la evaluación temprana de curso, entre otros. La implementación de los mecanismos permite la proyección de mejoras.	Se han definido los mecanismos permanentes para recoger evidencia, los cuales se aplican de manera regular y nutren, a los distintos actores, de información para su mejora permanente.
	5.6- Difusión de experiencias A+S.	La difusión de experiencias, las publicaciones académicas y las presentaciones en congresos, no han ocurrido, o bien lo hicieron una vez, de manera aislada.	Se difunden las experiencias, resultados de implementación y testimonios de docentes, socios y estudiantes involucrados. O bien, se realizan aportes académicos a través de la publicación en revistas de investigación en docencia o presentando resultados en congresos del área. Estas acciones han ocurrido de manera esporádica (2 o 3 veces en un año).	Se difunden las experiencias, resultados de implementación y testimonios de docentes, socios y estudiantes involucrados. También se realizan aportes académicos a través de la publicación en revistas de investigación en docencia, o presentando resultados en congresos del área. Todo lo anterior se logra de manera recurrente (tres o más veces al año).

9. Rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio en educación superior

Tabla 6: Rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos (Campo Cano, Laura. 2014:17827).

NOTA: en el original, a cada uno de los cuatro niveles mencionados se agrega una columna de “Observaciones”.

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
1. Enfoque de aprendizaje	El proyecto promueve aprendizajes basados en la memorización y el cumplimiento de unos requisitos institucionales, sin plantear cambios actitudinales.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad; también fomenta la metacognición.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo y sean creadores de su realidad. Además, hay un espacio de reflexión específico sobre el proyecto.	El proyecto propone, también, estrategias de aprendizaje que están basadas en el interés de los alumnos por la materia y las utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad. Existen espacios específicos para ello.
2. Nivel de participación	El estudiantado no interviene en la preparación ni en las decisiones sobre el contenido ni el desarrollo del proyecto. La participación del alumnado es simple.	El estudiantado puede opinar y dar su parecer sobre el proyecto. Se les anima a opinar o valorar el proyecto y hay un espacio determinado para ello. La participación del alumnado es consultiva.	El estudiantado participa en la definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. También participa en el diseño, la planificación, la ejecución y la valoración. Participación proyectiva.	El estudiantado pide, exige o genera nuevos espacios y mecanismos de participación en el proyecto. Equivale a un nivel máximo de participación: metaparticipación.
3. Competencias	El proyecto fomenta el aprendizaje de las competencias transversales de: trabajo colaborativo, habilidades comunicativas y empatía.	El proyecto incide en las competencias transversales anteriores y en la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico, la iniciativa personal y la sensibilidad del estudiantado.	El proyecto fomenta el aprendizaje de competencias profesionales propias de los estudios del alumnado.	El proyecto incide en las competencias curriculares propias de la asignatura donde se desarrolla el proyecto. Se trabajan competencias propias de la indagación y la investigación.
4. Seguimiento académico en la entidad	No hay seguimiento académico del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico puntual del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico del alumnado en la entidad, coordinado con la institución formadora.	Hay un seguimiento académico intenso de los alumnos en la entidad, coordinado con la institución formadora.
5. Transdisciplinariedad	No se propone la posibilidad de que estudiantes de diversos estudios trabajen juntos.	Estudiantes de diferentes estudios, pero de un mismo ámbito de conocimiento, trabajan sobre los mismos retos sin necesidad de complementarse.	Estudiantes de diferentes estudios, pero de un mismo ámbito de conocimiento, trabajan sobre los mismos retos y con la necesidad de complementarse.	Estudiantes de diferentes estudios y ámbitos de conocimiento trabajan sobre los mismos retos con la necesidad de complementarse.

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
6. Impacto y proyección social	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas.	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas e influye en el contexto del beneficiario.	El proyecto facilita herramientas a la comunidad cuando finaliza (la empodera).	El proyecto influye en la transformación de la administración, propiciando que las necesidades sean atendidas más allá de la ejecución del proyecto.
7. Trabajo en red	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partneriado para construir un proyecto común.	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partneriado para construir un proyecto común con apoyo de elementos de conexión institucionalizados.	Una institución educativa y una entidad social o varias, forman lazos de partneriado para construir un proyecto común. Además, el proyecto está conectado a una red de proyectos similares.	Una institución educativa y una entidad social, o varias, forman lazos de partneriado para construir un proyecto común. Además, el proyecto está conectado a una red de proyectos similares institucionalizada para intercambiar reflexiones y mejoras en encuentros habituales.
8. Campo profesional	El proyecto no modifica la visión convencional del campo profesional.	El proyecto contribuye a abrir una visión del campo profesional con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevas visiones profesionales desde situaciones organizativas, parecidas a las profesionales, con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevos campos profesionales con mayor implicación social, y se buscan situaciones organizativas parecidas a las profesionales que impliquen trabajar con profesionales de diferentes disciplinas.
9. Institucionalización académica				
9.1. Difusión	La institución no promueve el conocimiento del aprendizaje-servicio.	La institución propone algunas acciones para dar a conocer el aprendizaje-servicio, pero no lo hace de manera sistemática.	Se facilita la difusión del aprendizaje-servicio entre los miembros de la comunidad universitaria.	Se facilita la extensión y replicación de proyectos de aprendizaje-servicio.
9.2. Reconocimiento académico	La institución no muestra explícitamente su apoyo al aprendizaje-servicio.	La institución muestra interés por algunos aspectos de los proyectos de aprendizaje-servicio, pero no de manera sistematizada.	Los proyectos se ubican en alguna estructura de la institución (asignatura, prácticas o programa).	Existe documentación y acciones explícitas en las cuales la institución muestra su apoyo y reconocimiento al aprendizaje-servicio.
9.3. Disponibilidad de recursos	No se facilitan recursos desde la institución para llevar a cabo proyectos de aprendizaje-servicio.	Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario.	Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario. También se facilitan autorizaciones, acuerdos, convenios.	Se facilitan recursos, contactos para hacer red de proyectos, dispone de un abanico de servicios posibles. Se facilitan instrumentos para la evaluación de los proyectos. Existe una oficina de coordinación o algún espacio donde dirigirse. Se reconoce el tiempo académico que dedica el profesorado.

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
9.4. Relevancia y visibilidad	No existe ningún espacio de reconocimiento de la comunidad educativa hacia el proyecto.	Existe algún reconocimiento, pero no está institucionalizado ni sistematizado.	Existe un espacio de reconocimiento y celebración institucional.	Se favorece el reconocimiento social a través de premios y ayudas.
10. Evaluación	Se evalúan los aprendizajes por parte del profesor, igual que el resto de los aprendizajes curriculares.	Se evalúan los aprendizajes por parte de todos los participantes en el proyecto (responsables entidad, profesorado y estudiantes).	Además de los aprendizajes, también se evalúa el servicio que se ofrece a la comunidad.	Se evalúan los aprendizajes, el servicio a la comunidad y el proyecto de manera global, con el objetivo de mejorarlo en próximas ediciones. La evaluación se lleva a cabo por todos los participantes.

10. Grilla para evaluar la calidad de los proyectos de AYSS en Educación Superior

Tabla 7: Grilla para evaluar la calidad de los proyectos de AYSS (Ierullo. 2016: 30)

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Calidad de la experiencia de AYSS	Trayectoria	Antigüedad de la experiencia.
		Obtención de premios/reconocimientos.
	Inserción institucional de la experiencia	Grado de obligatoriedad.
		Tipo de inserción institucional.
		Extensión del proyecto en relación al ciclo académico.
		Tiempo fijo semanal destinado al proyecto.
		Cantidad de horas semanales aproximadas.
	Participantes de la experiencia	Cantidad y proporción de docentes involucrados sobre el total del plantel docente.
		Cantidad y proporción de estudiantes en función de la matrícula total.
		Participación de graduados en el proyecto.
		Disciplinas a las que pertenecen docentes y estudiantes.
		Desarrollo de espacios para el diálogo interdisciplinario.
		Cantidad de vinculaciones/ articulaciones comunitarias y tipo de vínculo.
	Perfil del proyecto	Perfil de las acciones de servicio realizadas.
		Aportes del proyecto a la formación académica de los estudiantes.
	Evaluación y reflexión	Existencia de espacios de evaluación y reflexión sobre la experiencia. Aspectos evaluados.
		Identificación cualitativa y cuantitativa de los resultados del proyecto.
	Comunicación de la experiencia	Comunicación de la experiencia en eventos académicos.
		Repercusión en medios locales.

11. Hacia un Marco Europeo para la Participación Comunitaria en la Educación Superior (TEFCE, por sus siglas en inglés)

Erasmus+, Gobierno de la República de Croacia²⁸

1. Introducción a la Caja de Herramientas TEFCE

La Caja de Herramientas TEFCE para la Participación Comunitaria en la Educación Superior fue desarrollada como parte del proyecto “Hacia un Marco Europeo para la Participación Comunitaria en la Educación Superior” (TEFCE, por sus siglas en inglés, www.tefce.eu), financiado por el programa Erasmus+ de la Comisión Europea.

Antecedentes normativos: En muchos países se está produciendo un resurgimiento del rol de la educación superior en la respuesta a los desafíos sociales como una política prioritaria. Esta prioridad se ve reflejada en la Agenda Renovada de la Educación Superior de la Unión Europea²⁹ y en el programa Horizon 2020. También se ve reflejada en la expectativa de que las universidades contribuyan a los Objetivos de Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas. El compromiso social en la educación superior es fundamental en este debate, por lo que constituye un tema que cobra cada vez más relevancia para los legisladores, las universidades y sus comunidades.

La Caja de Herramientas TEFCE es una guía para las universidades y sus comunidades externas, de manera robusta e integral. Dichas Herramientas sirven como referencia para universidades, comunidades y legisladores, ayudan a entender mejor las dimensiones del compromiso social y son una herramienta práctica para que las universidades evalúen su desempeño según cada dimensión, así como para identificar áreas en las cuales mejorar.

Finalidad de la Caja de Herramientas TEFCE: Es una guía para las universidades y sus comunidades externas, de manera robusta e integral. Dichas Herramientas sirven como referencia para universidades, comunidades y legisladores, ayudan a entender mejor las dimensiones del compromiso social y son una herramienta práctica para que las universidades evalúen su desempeño según cada dimensión, así como para identificar áreas en las cuales mejorar.

28 <https://www.eoslhe.eu/tefce-toolbox-an-institutional-self-reflection-framework-for-community-engagement-in-higher-education/>

29 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/Es/TXT/?uri=CELEX:52017DC0247>

Desarrollo de la Caja de Herramientas TEFCE: La misma es el resultado de un proceso de creación conjunta que involucra a más de 170 participantes procedentes de ocho países a lo largo de dieciocho meses. Se generó un piloto, posteriormente refinado, de un prototipo de Caja de Herramientas TEFCE durante una serie de talleres realizados en cuatro instituciones de educación superior (Universidad de Rijeka, Croacia; Universidad de Twente, Países Bajos; Universidad Técnica de Dresde, Alemania; y la Universidad Técnica de Dublín, Irlanda), en las que debatieron las universidades y representantes de la comunidad.³⁰

Potencial Europeo de la Caja de Herramientas TEFCE: Esta puede implementarse en distintos contextos institucionales y locales. De este modo, tiene el potencial para convertirse en una herramienta robusta que brindará apoyo a las universidades europeas a la hora de institucionalizar su cooperación con la comunidad en general. Gracias a su flexibilidad y accesibilidad, puede ser aplicada a escala europea y puede ser promocionada por distintas organizaciones e iniciativas a nivel europeo. Así, la Caja de Herramientas TEFCE tiene el potencial para convertirse en el marco europeo para la participación comunitaria en la educación superior.

2. Definiciones y principios clave

Definición de “comunidad”, “participación” y “necesidades sociales”

La participación comunitaria se trata de la manera en que las universidades abordan las necesidades sociales en colaboración con sus comunidades externas. Más precisamente, el proyecto TEFCE propone las siguientes definiciones de ‘participación’, ‘comunidad’ y ‘necesidades sociales’.

- ▶ **Comunidad:** se refiere a “comunidades de lugar, identidad o interés”, por lo que incluye a las organizaciones del gobierno, las empresas y la sociedad civil, así como a la población general, tanto a nivel local, regional y nacional, como global.
- ▶ **Participación:** se refiere a un proceso por el cual las universidades emprenden actividades conjuntas con comunidades externas de forma mutuamente beneficiosa, aunque cada parte se beneficie de forma diferente.

30 Red GUNI: <http://www.guninetwork.org>;
Declaración de Bolonia: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>;
Asociación de Universidades Europeas: <https://eua.eu>;
Asociación de Universidades Europeas (EUA): <https://www.eurashe.eu>;
Autoridad de Educación Superior de Irlanda: <https://hea.ie>;
Asociación Internacional de Universidades: <https://www.iau-aiu.net>;
Centro de Coordinación Nacional para el Compromiso Público: <https://www.publicengagement.ac.uk>

- ▶ **Necesidades sociales:** se refiere a los factores políticos, económicos, culturales, sociales, tecnológicos y ambientales que pueden influir en la calidad de vida de la sociedad.

El Proyecto TEFCE adopta la “participación comunitaria” según una definición amplia que puede proporcionar un término abarcativo de otros vocablos utilizados a menudo, tales como “participación cívica”, “pública”, “regional” y “social”.

Enfoque: principios rectores de la Caja de Herramientas TEFCE

Los cuatro principios rectores que la distinguen de herramientas previas para la participación comunitaria, así como de enfoques competitivos y basados en métricas para el abordaje de la evaluación de desempeño, son los siguientes:

- 1. Autenticidad de la participación:** El marco interpretativo de la Caja de Herramientas TEFCE valoriza la auténtica participación comunitaria que le brinda a la comunidad un papel significativo y beneficios tangibles, producto de las colaboraciones.
- 2. Empoderamiento de agentes individuales:** La misma se propone reconocer y otorgar valor a diferentes tipos de esfuerzos y resultados individuales en la participación comunitaria, lo que incentiva a las universidades a que desarrollen ambientes “empoderantes” para los individuos dentro de la universidad.
- 3. Enfoque participativo que combina la implicación ascendente y descendente:** Dicha Caja de Herramientas se basa en un relevamiento de prácticas diversas de participación comunitaria mediante narrativas recogidas del personal universitario y de colaboradores de la comunidad, más que en una selección de “buenas prácticas” por parte de los altos directivos.
- 4. Viaje de aprendizaje en lugar de una evaluación comparativa.** La Caja de Herramientas TEFCE da lugar a un descubrimiento cualitativo de buenas prácticas y una reflexión crítica sobre los puntos fuertes y las áreas a mejorar, todo ello a través de un aprendizaje colaborativo.

3. Caja de Herramientas TEFCE: Reseña de las Herramientas

Herramienta 1: Dimensiones de la participación

Esta primera herramienta ofrece una clasificación de las diferentes actividades de participación comunitaria. Su objetivo es permitir a los usuarios comprender el alcance de lo

que se entiende por una universidad comprometida con la comunidad, y ayudar a identificar las prácticas de compromiso en su institución.

I. Enseñanza y aprendizaje.	En qué medida los programas de estudio reflejan las necesidades sociales, incluyen el aprendizaje basado en la comunidad e involucran a las comunidades externas en la enseñanza y el aprendizaje.
II. Investigación.	En qué medida se realizan investigaciones sobre y con las comunidades externas.
III. Intercambio de servicios y conocimiento.	En qué medida el personal académico participa de iniciativas conjuntas que apoyan/ apoyen el desarrollo y el empoderamiento de las comunidades externas.
IV. Estudiantes.	En qué medida los estudiantes conducen sus propios proyectos e iniciativas con las comunidades externas (fuera del marco de sus programas de estudio).
V. Gestión (colaboraciones y accesibilidad).	En qué medida la universidad establece asociaciones mutuamente beneficiosas con sus comunidades externas y les brinda acceso a sus instalaciones y recursos.
VI. Gestión (políticas y estructuras de apoyo).	En qué medida la dirección de la universidad refleja su compromiso con la participación comunitaria en sus políticas y estructuras de apoyo institucional.
VII. Apoyo mutuo.	En qué medida el personal académico y administrativo/ profesional apoya activamente la participación ciudadana.

Herramienta 2: Niveles de participación

Esta proporciona una rúbrica que define distintos niveles de participación para cada una de las 20 sub-dimensiones de la participación comunitaria. Su objetivo es permitir a los usuarios analizar sus prácticas de participación comunitaria y determinar el nivel de autenticidad de dicha participación.

Herramienta 3: Mapa de calor de la participación comunitaria institucional.

Proporciona una matriz para sintetizar resultados correspondientes a cada dimensión de la participación y determinar el nivel de integración de la participación comunitaria en la universidad.

COLOR 1	COLOR 2	COLOR 3	COLOR 4	COLOR 5
NIVELES MÁS BAJOS			NIVELES MÁS ALTOS	
Participación superficial, sin evidencias de beneficios mutuos.		1. Autenticidad de la participación		Participación auténtica, con beneficios tangibles para las comunidades.
Necesidades del mercado laboral y la industria.		2. Necesidades sociales abordadas		Grandes desafíos globales (p.ej., cambio climático) o necesidades sociales locales.
Instituciones bien dotadas de recursos (empresas, gobiernos).		3. Comunidades con las que se está involucrando		Socios con menores recursos (escuelas, organizaciones no gubernamentales, empresas sociales y ciudadanos).
Prácticas de participación ciudadana únicamente presentes en uno o dos departamentos universitarios.		4. Expansión institucional		Prácticas de participación comunitaria que se llevan a cabo en toda la institución.
Participación comunitaria mediante proyectos de corto plazo.		5. Sustentabilidad institucional		Prácticas de participación comunitaria que se han institucionalizado, con suficiente financiación.

Herramienta 4: Análisis “SLIPDOT”

Esta última proporciona un análisis FODA personalizado (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas), desarrollado por el equipo del proyecto TEFCE para facilitar los debates de autorreflexión entre todas las partes interesadas acerca de los resultados de todo el proceso de la Caja de Herramientas. Su finalidad es la de validar las conclusiones, reconocer los logros y definir las áreas a mejorar.

Áreas de Fortalezas Áreas donde la universidad se desenvuelve especialmente bien, en términos de participación comunitaria.	Áreas de menor intensidad Aquellas de participación comunitaria que no están muy desarrolladas en la universidad (debido a que aún no son prioritarias, ya sea por capacidad limitada o por otras razones).	Áreas de Mejora En las cuales la universidad podría mejorar, de manera realista, en el futuro, la participación comunitaria.
Oportunidades: Internas: p.ej., el nivel de apoyo entre la dirección y el personal académico.	Amenazas Internas: p.ej., falta de apoyo por parte de la dirección y el personal académico.	
Externas: p.ej., el nivel de apoyo de la comunidad, concordancia con la política nacional, disponibilidad de fondos y programas.	Externas: p.ej., falta de apoyo por parte de la comunidad; ausencia de concordancia con la política nacional; inexistencia de fondos y programas.	

12. Mapeo y síntesis crítica del estado actual del arte del compromiso comunitario en la educación superior.

Paul, B.; Bojana; Thomas, F.; Frans, K.; Marco, S.; Ninoslav, Š.; Hans, V. Instituto para el Desarrollo de la Educación, Zagreb, Croacia. Paul Benneworth proof-reader (2018). ISBN 978-953-7901-30-1: <https://www.tefce.eu/publications/mapping>

Esta publicación (disponible en inglés) define el concepto de compromiso con la comunidad en la educación superior, traza de manera exhaustiva los marcos existentes para medir el compromiso con la comunidad e identifica las necesidades, brechas y oportunidades de este enfoque.

Esta publicación (disponible en inglés) define el concepto de compromiso con la comunidad en la educación superior, traza de manera exhaustiva los marcos existentes para medir el compromiso con la comunidad e identifica las necesidades, brechas y oportunidades de este enfoque.



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

4

Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior

Esta obra se propone descubrir y destacar toda la riqueza de las miradas de los diferentes actores que intervienen en los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior. A través de la narración de casos diversos y globales de institucionalización del aprendizaje-servicio, se presentan reflexiones, acciones y experiencias que señalan elementos conceptuales y características claves, buscando aportar al gran diálogo global sobre cómo y con qué sentido se despiertan y sostienen los procesos que permiten integrar el aprendizaje-servicio a la identidad y cultura institucional de las Instituciones de Educación Superior.

Presentamos entonces este cuarto volumen de la colección Uniservitate, con la profunda intención de que, a través de sus páginas, los lectores puedan experimentar un viaje por diferentes continentes y culturas, recorriendo historias tan diversas como los contextos y actores que las protagonizan, y puedan asumir los desafíos y sueños que, consideramos, sugiere el libro en términos prospectivos, para aquellos interesados en una Educación Superior más comprometida con el mundo en el cual despliega su accionar.

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 978-987-4487-36-0



9 789874 448736

Publicado en enero de 2023
ISBN 978-987-4487-36-0