



“Al servicio del servicio”

*Análisis y propuestas para el Programa
Aprendizaje y Servicio UC*

**Víctor Orellana Bravo
Trabajador Social UC
Junio, 2007**

Índice

Introducción	Pág. 3
Capítulo I : Contexto donde emerge el Programa A+S UC	Pág. 8
- Los roles del Estado y el Mercado: <i>a la espera del correo</i>	Pág. 8
- La sociedad petrificada.....	Pág. 11
- El apetito de la sociedad civil.....	Pág. 12
- La RSU como respuesta universitaria.....	Pág. 14
Capítulo II : La propuesta del Programa Aprendizaje y Servicio UC	
- La metodología <i>Service Learning</i>	Pág. 16
·) Aproximaciones conceptuales.....	Pág. 17
·) Fundamentos teóricos y epistémicos.....	Pág. 19
- La adaptación del Programa A+S UC.....	Pág. 22
Capítulo III: Problematización de la metodología	Pág. 28
- No olvidemos el por qué.....	Pág. 28
- Problematización teórico epistémica.....	Pág. 31
·) El anclaje inductivista.....	Pág. 32
·) Un mapa de dualidades	Pág. 38
Capítulo IV: Desafíos para la Intervención Social	Pág. 44
- La Intervención Social como Gramática.....	Pág. 45
- La mensurabilidad: objetivos y evaluación	Pág. 48
Capítulo V : Resignificación de algunos componentes	
- El espacio –entonces– de la solidaridad.....	Pág. 54
- El espacio –entonces– de la reflexión	Pág. 56
Conclusiones y propuestas	Pág. 59
- El esquema de compartimentalización.....	Pág. 61
·) Un ejemplo: cómo es, cómo sería.....	Pág. 63
- Consideraciones finales.....	Pág. 68
Bibliografía	Pág. 70

Introducción

En el año 2004 se institucionalizó en la Pontificia Universidad Católica de Chile un programa cuya motivación estuvo alentada por la convicción de que existía la posibilidad de que los estudiantes, a través de los contenidos aprendidos en determinados cursos, pudiesen entregar algún tipo de servicio a una comunidad en específico, comprometiéndose de manera más directa y responsable con el entorno social. En palabras de la profesora María Nieves Tapia, se trata de entregar "... *un servicio solidario desarrollado por estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad...*"¹.

Lo anterior sucede cuando, en el año 2001, un grupo de docentes se percató de que algo de esto ya se estaba realizando en variados cursos, pero no existía una institución que permitiera dar cuerpo, seguimiento y consistencia de manera más centralizada y formal a estas prácticas ya existentes.

Es así como nace el programa Aprendizaje y Servicio UC (A+S UC) con la misión de "*fomentar la integración de actividades de servicio a la comunidad en cursos de la UC, velando por (i) mantener la más alta calidad académica, (ii) otorgar a la sociedad un servicio significativo y (iii) potenciar la formación en valores de estudiantes, docentes y socios comunitarios*"².

La integración, en este sentido, tiene que ver con la posibilidad de canalizar las herramientas, habilidades y conocimientos que los estudiantes adquieren en sus clases de los más diversos cursos y transformarlas en un producto, en un servicio que pueda ser de utilidad para aportar a la solución de algún problema o "*necesidad genuina*" de una comunidad en particular, lo que, al mismo tiempo, permitiría que los estudiantes, "*al poner en práctica la teoría*", puedan aprender mejor los contenidos vistos en clases y desarrollar valores como la solidaridad, el servicio a los demás, la ciudadanía, entre otros.

Como se verá en detalle posteriormente, esta apuesta encuentra sustento en la Metodología Pedagógica Experiencial "Aprendizaje Servicio" (*Service Learning*) desarrollada fundamentalmente en universidades norteamericanas y cuyo móvil es precisamente "*la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad*"³.

Es decir, es una metodología que, en su correcto operar, podría generar dividendos positivos tanto para los estudiantes, quienes "*haciendo aprenden mejor*" y desarrollan valores como ciudadanía y solidaridad, como para las comunidades, las que ven solucionados los problemas que les aquejan, lo cual contribuye en definitiva a la consecución de un mejor país.

¹ **Tapia, María Nieves.** "Aprendizaje y Servicio Solidario". Ediciones Ciudad Nueva. Buenos Aires, 2006.

² Sitio web Programa A+S UC. www.uc.cl/dge/aprendizajeservicio

³ **Furco, Andrew.** y **Russel, Sally.** "Strategic plan for advancing academic service learning at UC Berkeley". UC Berkeley. California, 1999.

A tres años del inicio del programa, y con el afán de mejorar siempre las prácticas, aprovechar mejor cada recurso y desarrollar debates y conocimientos que permitan avanzar firmemente por el camino en un inicio trazado, es que se vuelven siempre importantes los puntos de inflexión desde los cuales revisar las formas de pensar y hacer "aprendizaje y servicio" y así generar una idea de cuán cerca o cuán lejos puedan éstas encontrarse respecto de los objetivos planteados.

Así lo expresa el Director del Programa, Sebastián Zulueta: *"Es común encontrar personas entusiastas frente a la Metodología Aprendizaje Servicio, ya que se valora mucho el que las universidades abran sus puertas a la comunidad, desde la docencia. Sería extraño hablar mal de una iniciativa con tan buenas intenciones; sería mal visto el ser un disidente; sería 'mala onda' el no subirse a este carro que tiene tantos entusiastas!!!*

Creo que en esto radica la principal amenaza de Aprendizaje Servicio: el que no haya una aproximación crítica a la metodología; el que haya personas o instituciones que la utilicen para mejorar su imagen, o que en realidad crean que están haciendo un aporte a la sociedad, siendo que el trabajo que realizan termina siendo perjudicial para las comunidades"⁴.

A esta provocadora convicción responde el documento que a continuación se presenta, con la finalidad precisamente de realizar y ofrecer un análisis respecto de las formas que actualmente emplea el programa A+S UC tanto para pensar (i) sus supuestos, en cuanto fundamentos ético-políticos y teórico-epistemológicos, como también (ii) las formas de hacer, las formas de desplegar sus intervenciones sociales, en cuanto a los modelos para realizar diagnósticos de "necesidades" de una comunidad en específico, la formulación de los objetivos, los sistemas de evaluación proyectados, la forma de nombrar a los diferentes actores con quienes se trabaja, el papel a desempeñar por cada uno de ellos, entre otros aspectos.

Todos estos (segundos) aspectos van a estar determinados por la forma en que sean concebidos los primeros. Esto no es menor... hay en estas últimas dos líneas una declaración explícita de una apuesta epistémica sobre la cual se sustenta esta investigación: la intervención social es *una forma de ver que se plasma en un hacer particular*⁵.

Esta explicitación, que será desarrollada y mayormente explicada posteriormente, consideramos importante declararla desde ya, en la introducción, puesto que asumimos que *todo lo escrito es escrito por alguien*⁶ y lo que corresponde en cualquier trabajo serio es, por lo tanto, decir desde donde decimos lo que estamos diciendo.

En este sentido, el escrito que tienen ahora en sus manos se yergue sobre fundamentos ético-políticos, principios teóricos-epistemológicos y

⁴ Zulueta, Sebastián. www.aprendizajeservicio.blogspot.com.

⁵ Matus, Teresa. "Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social: Hacia una Intervención Polifónica". Editorial Espacio. Buenos Aires, 1999.

⁶ Emulando el decir de Humberto Maturana, quien nos dice que "...todo lo dicho es dicho por alguien...". Maturana, Humerto. "El árbol del conocimiento". 1994.

herramientas especializadas en el diseño de intervenciones sociales *posibles de ser encontrados* al interior del saber acuñado en el Trabajo Social, como una disciplina perteneciente a las Ciencias Sociales.

Siendo coherentes con lo anterior, no sería prudente decir que lo que acá se presentará es lo que el Trabajo Social diría respecto del programa Aprendizaje y Servicio UC, puesto que al interior de la disciplina confluyen a la vez un gran número de voces que podrían ofrecer variados análisis y tipos de propuestas. Una de las voces que en este sentido sirve de referente teórico y epistemológico a la presente investigación dirá relación con los conceptos desarrollados fundamentalmente en torno a lo que Teresa Matus ha denominado la "Intervención Social Polifónica"⁷.

Preliminarmente podemos además decir que, como veremos en el desarrollo del escrito, existen ciertos referentes normativos que orientan al Trabajo Social, al menos al que yo adscribo, que pueden empalmar virtuosa y proactivamente con los propósitos que desde el Programa de Aprendizaje y Servicio UC se han diseñado.

En este sentido, tanto en el Programa de Aprendizaje y Servicio UC como en el Trabajo Social es posible encontrar un compromiso declarado con la Justicia Social. Así lo manifiesta el programa: "*Este esfuerzo se enmarca dentro de una visión más amplia, que es la de fomentar una formación de profesionales que sean socialmente responsables, y que trabajen por la búsqueda de Justicia Social*"⁸.

La forma escogida, además, por el Programa A+S UC para caminar hacia ese horizonte contempla, dentro de sus componentes, "*...entregar a la sociedad un servicio significativo y de calidad*"⁹ que permita "solucionar" una "necesidad genuina" de una comunidad en específico, por lo que la expertiz acuñada en la disciplina desde la cual escribo, en cuanto a pensar y desplegar intervenciones sociales, puede constituir un insumo importante.

Para desarrollar ordenadamente lo que hasta ahora se ha anunciado es que el documento se estructurará en 5 Capítulos.

En el Capítulo I se pretende dar cuenta de los principales elementos que constituirían el escenario donde es posible la emergencia de un programa como el de Aprendizaje y Servicio en la UC. Asumimos que la emergencia no es casual sino que responde a un contexto social determinado.

En este contexto podremos encontrar, entre otras cosas, nuevas relaciones entre Estado, Mercado y Sociedad Civil, donde ésta última presentaría en el último tiempo un sostenido aumento respecto de lo que llamaremos su "apetito" por constituirse como un actor con mayor protagonismo a la hora de enfrentar los desafíos del país.

⁷ **Matus, Teresa.** "Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social.....". Obra Citada.

⁸ Sitio web: www.uc.cl/dge/aprendizajeservicio. En la sección "Acerca del Aprendizaje Servicio".

⁹ **Universidad Construye País.** "Responsabilidad Social Universitaria: una manera de ser universitario. Teoría y Práctica en la experiencia chilena". Pág. 226.

Este "apetito" se hará presente en (y a su vez responde a) las universidades, instituciones que podemos ubicar al interior de la Sociedad Civil y desde las que ha emergido, hace algunos años, el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como una manera de poder estar a la altura de los nuevos escenarios que demandan a los actores de la sociedad civil jugar un rol más importante en la construcción de un mejor país.

Va a ser en este contexto donde tendrá cabida el nacimiento del programa Aprendizaje y Servicio UC (A+S UC), el cual se constituye como la respuesta generada desde la PUC ante estos nuevos desafíos (I).

En el Capítulo II nos detendremos en esta respuesta ofrecida por la UC: el Programa A+S UC. Esta detención implica, en un primer momento, "ir a la fuente", es decir, indagar en los supuestos teóricos y epistemológicos que se encuentran a la base de la Metodología Pedagógica Experiencial A+S que sirve de referente al programa (de igual nombre)¹⁰.

Ahora bien, en virtud de la gran cantidad de variantes y definiciones que existen en torno a la metodología a nivel mundial, es que la indagación sobre estos supuestos tendrá como criterio de acotación la cercanía que éstos presenten con la forma de operar del programa, lo cual constituye el segundo momento al interior de este capítulo, donde podremos ver en operación estos supuestos teóricos en las formas de concebir y desarrollar el programa (II).

Hecho esto, será en el Capítulo III donde podremos identificar los alcances y los límites que los supuestos (las *formas de ver*) identificados en el capítulo anterior presentan a la luz de los requisitos para desarrollar una intervención social de calidad que podemos plantearle desde el Trabajo Social al programa. Para tal efecto es que se harán explícitas y se desarrollarán de manera suficientemente inteligible los conceptos y supuestos desde los cuales haremos emerger los alcances y límites vislumbrados (III) y las implicancias que éstos tienen en la manera en que se despliegan las estrategias de intervención social (las *formas de hacer*) a través de los cursos participantes del programa (Capítulo IV).

En el Capítulo V, y producto de los capítulos anteriores, se realizará un ejercicio de re-composición, es decir, la resignificación del lugar que ocupan y la forma de relacionarse de ciertos componentes que constituyen el sustento teórico del programa, así, se esbozarán aquí (i) los espacios que tienen ahora tanto (i) la solidaridad como (ii) la reflexión.

Finalmente, a modo de conclusión, se entregan algunas propuestas concretas respecto de cómo, operativamente, pueden implementarse las modificaciones resultantes del análisis (si es que así el equipo del programa lo deseara) en el quehacer actual del Programa Aprendizaje y Servicio de la PUC, fundados en la convicción de que éstas permitirían al programa, a su equipo y

¹⁰ Importante es decir (recordar) por qué se comienza desde los supuestos epistémicos y teóricos al momento de analizar el programa. Esto responde, como se dijo anteriormente, a que el análisis acá presentado asume que es en la forma en que son concebidos los fenómenos en las discusiones epistémicas y teóricas donde se juegan las posibilidades de intervenir con éxito dichos fenómenos.

a la Universidad avanzar con mayor firmeza hacia los horizontes propuestos, en términos de responder a esa tradición que ubica a la UC como una Casa de Estudios pionera en iniciativas y un Centro Académico cuyos recursos económicos, intelectuales y humanos estén cada vez más comprometidos con el porvenir de la sociedad.

Capítulo I : Contexto donde emerge el Programa A+S UC

Dentro de los primeros antecedentes que posee el Aprendizaje y Servicio a nivel mundial, sería posible, como lo sostiene la profesora María Nieves Tapia, encontrarnos con los siguientes hitos.

Hacia el año 1910, en el marco de la Revolución Mexicana, tiene lugar la creación del "Servicio Social" en las universidades mexicanas, el cual obligaba a los estudiantes a cumplir un mínimo de horas de "servicio social" como requisito para poder graduarse.

En el mismo año, y esta vez en el marco de la Guerra de Secesión norteamericana, William James publicaba "*El equivalente moral de la guerra*", donde proponía que así como el "servicio militar" había fomentado valores en la juventud (como el deseo de servir a la patria, identidad y cooperación), podría entonces fundarse un "servicio civil" mediante el cual la juventud pudiese prestar servicios valiosos a la sociedad.

En un contexto similar, inspirado por las ideas de James, un joven Gandhi comenzaba a desplegar sus primeras acciones en la resistencia pacífica al *apartheid*, negándose a participar en acciones militares, integrándose, por el contrario, a un cuerpo de ambulancias y a la Cruz Roja¹¹.

De esta forma, si para las universidades mexicanas de principios del Siglo XX la motivación estuvo marcada por un contexto *revolucionario*, si la emergencia del concepto de "servicio civil" acuñado por James responde al contexto de la *Guerra de Secesión* norteamericana y la resistencia pacífica de Gandhi al contexto determinado por el *apartheid*... cabe entonces la pregunta:

¿A qué contexto es al que intenta responder la emergencia de un Programa como el de Aprendizaje y Servicio?

¿Qué escenarios se han configurado en el Chile reciente que han hecho posible su emergencia?

Los roles del Estado y el Mercado: a la espera del chorreo

El Chile de hoy posee variadas características, de las cuales es importante mencionar, para los efectos de este trabajo, los roles que desempeñan las diversas instituciones que sobredeterminan contingentemente la vida social de la población en su conjunto. En este sentido, al tratarse el Aprendizaje y Servicio UC de un programa cuyas operaciones tienen consecuencias en la vida social de los lugares en los que se implementa, además de apelar a un tipo de sociedad en particular con ciertos valores y horizontes normativos, sus posibilidades van a estar transidas por los espacios que entregan las nuevas relaciones entre Estado y Mercado.

De esta manera, podemos consignar que para el caso chileno, el mercado juega hoy, en la primera década del Siglo XXI, un rol preponderante, producto de una de las herencias más importantes de la dictadura militar que

¹¹ Tapia, María Nieves. "Aprendizaje y Servicio Solidario". Obra citada. Páginas 43 y 44.

tuvo lugar hasta hace no muchos años atrás: un modelo de desarrollo económico y social neoliberal.

Este modelo, desde su implementación en los '70s y consolidación en los '80s, va a estar centrado en la iniciativa privada como forma de conseguir el bienestar de la población en general. En este sentido, el modelo asume que la tarea de crear riquezas va recaer en el emprendimiento individual privado, riqueza que podrá llegar a todos los sectores de la sociedad gracias al supuesto fundamental de este modelo: *el chorreo*. Es decir, va a ser el sector privado el encargado de generar riquezas (individuales) y el resto de la sociedad sólo tendría que esperar a que, en un momento dado, éstas desborden su capacidad de retención y lleguen a los sectores medios y bajos.

De esta forma, al constituirse como desafío central el generar las posibilidades que facilitarían la tarea del sector privado para producir riquezas, el modelo propugnó y llevó adelante una drástica reducción del rol del Estado. La convicción en este sentido era (y es) que el mercado, con su mano invisible, tiene la capacidad de ofrecer todos aquellos servicios y bienes que otrora entregaba –o al menos tenía por objeto entregar– el Estado.

En este contexto, el rol del Estado como garante del bienestar público es reemplazado por un nuevo papel: la subsidiariedad. Adquiere forma, entonces, el concepto de Estado subsidiario que va a tener como misión acudir sobre aquellos grupos o sectores de la sociedad que, producto de las que hasta hoy se insisten en llamar las “disfuncionalidades del modelo”, no lograban acceder a bienes y servicios básicos en el mercado sumiéndose en estados de pobreza y marginalidad. Nace, así, en los años '80 lo que hasta hoy conocemos como las políticas de focalización, entendida como los esfuerzos desplegados por el Estado para acudir en beneficio ya no de toda la población como lo era hasta entonces, sino sólo de aquella que está en condiciones de precariedad extrema, es decir, los más pobres dentro de los pobres.

Conforme avanzaron los años, para fines de la década de los '80 prácticamente uno de cada dos chilenos (45%) se situaba bajo la línea de la pobreza y comenzaba a cimentarse un fenómeno que se mantiene hasta el día de hoy, como lo son la inequidad y las abismantes brechas de desigualdad social existentes entre los grupos más ricos y más pobres. La evidencia empírica, en este sentido, era irrefutable: el mercado por sí solo no era capaz de generar las condiciones para que la sociedad en general gozara de mayor bienestar y el chorreo, si es que alguien en algún momento creyó honestamente en él, no había sido más que una ilusión.

Así lo expresa Bernardo Kliksberg: *"Teorías económicas en boga sostuvieron que la inequidad era una etapa transitoria de la curva, que después iría atenuándose, y ello no sucedió; por el contrario se acentuó (...) se creyó en el marco de lo que se denominó el modelo del derrame, que postulaba que, si la sociedad realizaba los máximos sacrificios para asegurar estabilidad, equilibrios macroeconómicos y competitividad, luego el crecimiento, a través del trickle down effect (derrame, chorreo), llegaría a los*

sectores más desfavorecidos y los sacaría de la pobreza. La realidad refutó severamente la existencia de este efecto...¹².

En este contexto, en el que además Chile vivía el hito más importante de su historia reciente, como lo fue el fin de la dictadura militar, el Estado comenzaría a retomar algunas de sus antiguas tareas, aumentando considerablemente el gasto social, generando mayores niveles de inversión social.

Desde 1990 hasta ahora se ha aumentado en un 160% el gasto social, se ha expandido el radio de acción del Estado, promoviéndose la creación de numerosas instituciones que, desde el aparato estatal, acudieran sobre fenómenos sociales que hasta entonces estaban sin regular en la convicción de que sería el mercado el que les daría respuesta.

Así, en estos últimos años han tenido lugar, entre muchos otros, la creación de instituciones como la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), el Fondo Solidario de Inversión Social (FOSIS), el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), el Servicio Nacional de Menores (SENAME), el Programa Chile Solidario y, para dar un ejemplo reciente, el Ministerio de Medio Ambiente. Lo que se busca decir con esto es que el Estado *estaría*, a la luz de estos antecedentes, recuperando en parte ciertos roles que antaño tenía por objeto cumplir.

Sin embargo, esto podría conducirnos a un *somático*¹³ engaño: el Estado de hoy sigue siendo uno subsidiario y el aumento del gasto y de las instituciones responden al despliegue de estrategias que buscan cumplir mejor con ese rol (el subsidiario), pero en ningún caso se ha pretendido en todos estos años cuestionar la reducción que mantiene al Estado de hoy relegado al cumplimiento solamente de ese rol.

Volvemos así a lo planteado al principio de este apartado en cuanto a que hoy, tal como ayer, impera un modelo de desarrollo neoliberal que, a pesar de todas las evidencias empíricas, sigue apostando por la iniciativa privada individual y el chorreo o derrame como estrategia para ofrecer a todos los sectores de la sociedad niveles mínimos de bienes y servicios básicos que dicen relación, en definitiva, con el ejercicio de Derechos Humanos fundamentales.

En este sentido, el rol del Estado Subsidiario mantenido por los últimos gobiernos (a través del aumento en los niveles de inversión y gasto social y el incremento de la institucionalidad pública), ha estado concentrado en el despliegue de todos sus esfuerzos con la finalidad de amilantar los efectos que tiene sobre los sectores más golpeados y humillados de nuestra sociedad, el interminable paso del tiempo *a la espera del chorreo*.

¹² **Kliksberg, Bernardo.** *"Inequidad y crecimiento: nuevos hallazgos de investigación"*. En *"De Igual a Igual: el desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales"*. Carpio, J., Novacovsky, I. Compiladores. Ed. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Buenos Aires, 1998. Pág. 54

¹³ A propósito el "soma", sustancia empleada por los personajes del "Mundo Feliz" de Aldous Huxley, quienes lo ingerían para no sufrir por las brutalidades de la realidad, experimentando con dicha sustancia un olvido total de toda angustia... es decir, un estado de felicidad.

La sociedad petrificada

Lo anteriormente descrito pretende dar cuenta de otro de los rasgos característicos de nuestra actualidad, y es que no sólo perdura y se consolida gobierno a gobierno el modelo neoliberal, sino que además éste se erige y se muestra, a través de sus diversos voceros, como el único posible.

En este sentido, el principal triunfo del modelo en la actualidad pareciera ser palpable en aquellos discursos que hacen aparecer este orden como un orden devenido natural, un orden *que ya es* y sobre el cual no se deben librar debates sino a propósito de cómo hacer mejor al propio orden.

Hablamos de la cristalización ó, como el nombre del apartado lo indica, de una *petrificación* de los fines que puede perseguir una sociedad; una deliberación en esos términos se encontraría ya agotada y lo que corresponde hoy es una discusión, en términos técnicos, respecto de cómo hacer que este orden, único posible, funcione cada vez mejor. En definitiva, en este contexto, los fines ya han sido decididos, lo que queda por hacer es buscar los medios científicamente más eficaces para conseguirlos.

Tomás Moulián va a decir: *"Lo que caracteriza al Chile Actual, desde el punto de vista ideológico, es el debilitamiento de los sistemas discursivos alternativos al neoliberalismo y la capacidad mostrada por este para seducir y atraer o, de un modo mas pasivo, para presentarse como el único horizonte posible (...) quien piense otra cosa está afuera, tanto del saber científico como del sentido común"*¹⁴.

De aquí que los indicadores a los cuales se acuda con mayor frecuencia tanto por los diversos actores de la clases política como los medios de comunicación, para explicar "lo bien que está Chile" estén siempre en la semántica del dinero: crecimiento económico (PIB), aumento de las exportaciones, inversión extranjera, "utilidades" del sector industrial, estabilidad del dólar y la balanza comercial, por poner algunos ejemplos. Sin embargo, el detalle de cómo esta riqueza se distribuye y le mejora la calidad de vida a toda la sociedad no constituye muy a menudo portada de algún diario, sino más bien podemos encontrarlas (cuando se pueden encontrar) en alguna nota a pie de página.

Para graficar estos argumentos, podríamos revisar la editorial del diario La Tercera del sábado 08 de julio (2006), la cual refiere a los resultados entregados por la Comisión creada por el Ejecutivo con la misión de evaluar y ofrecer un nuevo sistema de pensiones, la que fue conocida como la "Comisión Marcel":

*"Se ha destacado, y con razón, que ninguna de las propuestas que contiene el informe (...) cuestiona el actual sistema basado en la capitalización individual. (...) **Nunca** estuvo en duda que los lineamientos que inspirarían el trabajo de los miembros de la*

¹⁴ **Moulián, Tomás.** *"Chile Actual: Anatomía de un Mito"*. Ediciones LOM. Santiago de Chile, 2002. Páginas 58-69

*instancia asesora estarían dentro de los **márgenes que permite el modelo** mismo...¹⁵.*

Es decir, más allá de quien gobierne o presida una comisión específica, hay algo que permanece incólume: los principios del modelo económico, el cual establece márgenes que orientan un camino y que se deben respetar. A lo anterior agrega:

*"...se corroboró así la alta **valoración, de orden transversal,** que existe de un sistema que, perfectible, ha sido muy favorable **para los chilenos**"¹⁶.*

Olvida esta editorial, a mi juicio, especificar (i) en primer lugar para qué chilenos ha sido favorable el sistema (si para los jubilados que reciben 40 mil pesos de pensiones al mes o para los dueños de alguna AFP) y, además, (ii) olvida especificar a quién se dignó en preguntar o encuestar para hablar de "valoración de orden transversal". La editorial pareciera que habla por ti, por mí, por nosotros (los chilenos), haciendo aparecer que lo que dice sería producto de un consenso, aun cuando nadie haya sido consultado¹⁷.

Lo que se busca decir con esto es que, independiente de cuán de acuerdo o desacuerdo podamos estar con el modelo, existen en el Chile actual parlantes altisonantes que se encargan de repetir y repetir (y volver a repetir) que es este el modelo que Chile necesita, que habría un acuerdo generalizado al respecto y que cualquier otro tipo de iniciativas van a significar un retroceso, no son "realistas", son "idealistas" ó simplemente "populistas".

En este sentido, los discursos imperantes (aunque al parecer cada vez menos) que se encargan de "hablar por todos" o, más clásicamente, de "hablar por la gente", como si ésta no tuviera capacidad de levantar voz propia, incrustan en el imaginario colectivo una suerte de "lugar común" desde el cual estipulan el Chile que ellos quieren, pero que aparecen, en seminarios, libros, consignas de campañas políticas y declaraciones de principios, como "el Chile que queremos"¹⁸.

Ante esta cooptación de las posibilidades discursivas ha devenido un crecimiento si bien no de toda, pero si de una parte importante y creciente de la sociedad civil que estima que quiere y puede hablar con voz propia.

El apetito de la sociedad civil

Van a existir diferentes formas de aproximarnos a los análisis que dar cuenta de este fenómeno. En uno de los posibles análisis del fenómeno que acá llamamos el aumento del "apetito" de la sociedad civil, es posible

¹⁵ Diario La Tercera, Editorial. Sábado 8 de Julio, 2006.

¹⁶ Diario La Tercera, Editorial. Sábado 8 de Julio, 2006.

¹⁷ A menos que alguien considere que los 15 miembros integrantes de la "Comisión Marcel" son representativos de y fueron elegidos por la sociedad en su conjunto producto de un proceso deliberativo serio, inclusivo, consistente y democrático.

¹⁸ Ver, en este sentido, el mordaz análisis crítico de Fernando Villegas. **Villegas, Fernando.** "El Chile que *NO* queremos". Editorial Sudamericana. Santiago de Chile, 2005

encontrarlo bajo el nombre de "*emergencia del Tercer Sector*", a propósito de los que serían los dos primeros sectores (Mercado y Estado). Así lo expresa Marcela Jiménez de la Jara, quien indica: "*...nuevas perspectivas en materia de políticas sociales atribuyen hoy en día a las organizaciones sociales del Tercer Sector un rol creciente...*"¹⁹.

Si bien las discusiones acerca de cómo conceptualizar al Tercer Sector no están agotadas, habría quienes de entrada objetan su bautizo como Tercer Sector, puesto que lo relegaría a una categoría residual, en el sentido de que sería aquello que ni el Estado ni el Mercado es²⁰. Lo anterior supone que la forma en que se asume y describe este nuevo fenómeno queda cooptada por las lógicas tanto del Estado como del Mercado, pues es desde ellos (los dos primeros sectores) que se lo observa y se lo relega, por lo tanto, a un tercer lugar.

Para que quede claro, lo que se trata decir es, por ejemplo, que sólo desde el occidente se puede decir que lo que está al otro lado del océano es el oriente; éste último queda capturado a partir de las distinciones, conceptos y semánticas de occidente. Al referirnos a este fenómeno como tercer sector, podríamos estarlo reduciendo a las distinciones, conceptos y semánticas elaborados desde el Estado y el Mercado, cooptando así las posibilidades de que este nuevo "sector emergente" forme su identidad, sus discursos y determine sus horizontes normativos de manera autónoma.

Este fenómeno emergente estaría compuesto por organizaciones de la sociedad civil y/o de las entidades sin fines de lucro que, siendo de carácter privado, tienen un fin público, las cuales en Chile, acorde con la tendencia internacional, han adquirido sustantiva importancia en los últimos años²¹.

A esto podemos agregar los datos de la Encuesta Mundial de Valores, la que, para el caso chileno, "*...es decidora: mientras que en el año 1990 un 29,6% de la población mayor de 18 años entrevistada declaraba hacer trabajo no remunerado en alguna de las organizaciones o actividades de voluntariado, en el año 2000 este porcentaje aumentó a 42,6%*"²².

Es decir, independiente de las incipientes e insoslayables discusiones respecto de cómo conceptualizar y nombrar el fenómeno, en el Chile reciente han aumentado de manera considerable, si es que no explosiva, las organizaciones sociales que desde la sociedad civil persiguen fines públicos y que justamente por ser un movimiento emergente, este nuevo "apetito" de la sociedad civil va a despertar una gran cantidad de expectativas en la población

¹⁹ **Jiménez de la Jara, Marcela.** "El Tercer Sector en Chile: una realidad emergente". Revista de Trabajo Social Nº 71, 2003. Pág. 123.

²⁰ *Ibíd.*, pág. 124

²¹ "*...desde hace algunas décadas las organizaciones privadas sin fines de lucro y con fines públicos, han cobrado en nuestro país un protagonismo progresivo...*". *Ibíd.*

²² **Zulueta, Sebastián.** "La evolución del Voluntariado en Chile entre los años 1990 y 2002". Tesis para optar al grado de Magíster en Sociología, PUC. Santiago, 2003.

en la medida en que ésta entiende que las necesidades que puede satisfacer son precisamente las que dejan sin cubrir los sectores tradicionales²³.

Lo anterior nos ayuda a configurar el escenario donde cientos de iniciativas sociales no gubernamentales ni estrictamente comerciales encuentran tierra fértil para desarrollar proyectos que les permitan aportar, desde sus diferentes concepciones y sensibilidades ético-políticas, a la construcción del devenir de la sociedad.

Es precisamente en este contexto donde tiene lugar lo que podríamos denominar constituye una expresión de este fenómeno, esta vez al interior del mundo académico, en particular al interior de las universidades del país, al alero de lo que desde hace algunos años se ha bautizado como la "Responsabilidad Social Universitaria - RSU".

La RSU como respuesta universitaria

Sin pretender definiciones totalizantes, una aproximación al concepto de RSU nos hablaría de *"...la capacidad que tiene la Universidad -en términos genéricos- de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos (...) respondiendo así ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde ésta se inserta..."*²⁴.

La RSU nace justamente como respuesta al débil compromiso que la Universidad demuestra con el desarrollo de la sociedad, contraviniendo incluso sus presupuestos fundacionales, toda vez que la misión histórica por excelencia de las universidades -como centros académicos- ha sido pensar las mejores posibilidades para el desarrollo de la sociedad.

Así lo diagnostica el equipo coordinador del Proyecto Universidad Construye País, quienes afirman: *"Las reformas universitarias iniciadas en la década de los '60 fueron violentamente truncadas poco tiempo después y las universidades chilenas pasaron muchos años debilitadas en sus posibilidades de ser conciencia crítica y aporte creativo al desarrollo del país, por las imposiciones de un régimen político autoritario que desde el Golpe de Estado de 1973, interviene y controla el quehacer universitario.*

Habían pasado -prosiguen- 10 años de reestablecimiento del régimen democrático, pero nuestras universidades estaban ahora concentradas en lograr la sobrevivencia económica, consumidas por el pragmatismo y la inmediatez de las necesidades que imponía un sistema de financiamiento cada vez más competitivo y exigente.

Veíamos que aunque había cambiado el contexto político, se mantenía una escasez de diálogo entre el mundo académico y los agentes del desarrollo,

²³ **Cortina, Adela.** *"Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía"*. Alianza Editorial. Madrid, 1999. Pág. 127.

²⁴ **Universidad: Construye País.** Obra Citada. Pág. 25.

que pusiera a la universidad en un **rol protagónico** cuando se trata de pensar el país que queremos y de aportar consistentemente para su logro²⁵.

Aquí podemos observar que las razones que dan vida a la RSU guardan estrecha relación con lo que hemos descrito en cuanto a los móviles que estarían detrás de este apetito creciente de la sociedad civil, relacionado fundamentalmente con la posibilidad de convertirse en un actor sustantivo en la construcción del país, de un mejor país.

La convicción, en este sentido, que mueve a la RSU dice relación con la misión que consideran deben cumplir las universidades: "*...las universidades están dedicadas a crear conocimiento y formar científicos, humanistas y profesionales orientados a satisfacer las necesidades de desarrollo del país. Los temas como la pobreza, la desintegración social, el desarrollo del capital social y la protección de los recursos naturales (desarrollo sustentable) deberían estar en el centro de sus preocupaciones. Lo anterior, sin embargo, no ocurre así en la actualidad...*"²⁶.

En esta actualidad, argumentará Mónica Jiménez de la Jara (líder de "Universidad: Construye País"), la sociedad se encuentra azotada por una profunda (i) inequidad, (ii) sin un proyecto país y (iii) más atenta al crecimiento económico que al desarrollo sustentable²⁷. Mientras que las Universidades estarían centradas en sí mismas, dedicadas a la formación de especialistas y no ciudadanos con visión amplia y con compromiso con la sociedad²⁸.

Hay aquí, en síntesis, una respuesta "universitaria" a un contexto en el cual, por un lado, la sociedad presenta fenómenos complejos de pobreza, exclusión y desintegración social e inequidad y, por otro, se enquistaba en el imaginario social la idea de que el actual modelo de desarrollo es el único posible y cuestionarlo es salirse del apropiado y colonizado "sentido común".

Al diagnosticar la ausencia en la sociedad de un proyecto país, lo que la RSU y la sociedad civil en su conjunto están posibilitando es desconocer o, al menos, cuestionar la legitimidad y restarle el monopolio a aquellos discursos que se han autoarrojado el derecho de decidir, por todo el resto de nosotros, el Chile deseado. Ese proyecto país, como lo sostiene De la Jara, no existe... y eso es lo que constituye una gran oportunidad, pues la tarea es inventarlo.

Estos son los fundamentos y las añoranzas que preñan, que dan vida a esta emergencia de la sociedad civil y de la Responsabilidad Social Universitaria. En el siguiente capítulo veremos de qué forma el Programa de Aprendizaje y Servicio UC se arma y organiza para dar respuesta a este llamado, tanto de la sociedad civil como de la RSU.

²⁵ *Ibíd.*, Pág. 19.

²⁶ **Universidad Construye País.** "Marco Conceptual sobre la Responsabilidad Social Universitaria". Diciembre, 2002. Pág. 4.

²⁷ Esto pareciera decir relación con los indicadores de "portada de diario" y "notas del pie de página" que mencionábamos pocas páginas atrás.

²⁸ **Jiménez de la Jara, Mónica.** "Promoviendo la Responsabilidad Social Universitaria". Presentación disponible en www.construyepais.cl

Capítulo II : La propuesta del Programa Aprendizaje y Servicio UC

Existen en nuestro país numerosas y cada vez más iniciativas que se proponen como fin contribuir a la superación de la pobreza, a dar respuesta a fenómenos considerados inaceptables, como la exclusión social o la escandalosa desigualdad social, de la cual, como país, somos líderes a nivel mundial.

No obstante estas nobles convicciones y ganas de construir un mejor país, pareciera ser que no todas las organizaciones sociales han logrado traducir esas buenas intenciones en buenas intervenciones sociales, muchas veces por no detenerse el debido tiempo en los análisis previos imprescindible para el éxito de una intervención²⁹.

Como ya lo hemos señalado en la Introducción, consideramos que una intervención es una forma de ver que se plasma en un hacer particular³⁰, razón por la cual el análisis aquí propuesto no podría partir sino revisando las formas de ver que el programa acuña en su diseño y estructura teórica y epistemológica, sea ésta tácita o explícita.

Por esta razón es que en un primer momento daremos cuenta de la metodología en general, de sus principios teóricos y epistémicos, para luego identificar aquellas estructuras que son asimiladas y hechas suyas por el programa A+S UC.

La metodología *Service Learning*

La metodología Aprendizaje y Servicio está concebida como una *metodología pedagógica experiencial*. Como se verá con detalle en el capítulo siguiente, el término "pedagógica" en esta conceptualización va a ser fundamental para distinguir los alcances y límites de la propuesta.

Antes de aquello, definiremos (i) algunas aproximaciones conceptuales a la metodología, sus características y los objetivos que persigue. Una vez hecho esto, nos detendremos en (ii) los supuestos teóricos y epistemológicos en los que se fundamenta el proceder de la metodología.

²⁹ **Orellana, Víctor.** "En nombre de la solidaridad". Proyecto de Tesis de Magíster en Trabajo Social, PUC. (Inédita)

³⁰ **Matus, Teresa.** "Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social: Hacia una Intervención Polifónica". Editorial Espacio. Buenos Aires, 1999.

Aproximaciones conceptuales: características de la metodología

No son pocos los trabajos donde se han realizado una suerte de glosarios y recopilaciones respecto de las diferentes aproximaciones conceptuales relacionadas al aprendizaje y servicio³¹. Nos remitiremos a presentar algunas de ellas a través de las cuales caracterizar la metodología, procurando sintetizar y no redundar en la información.

Podemos, para partir con una definición más bien clásica, decir que el Aprendizaje y Servicio es una *"...metodología pedagógica experiencial, que se puede definir como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad..."*³².

La profesora María Nieves Tapia se referirá al Aprendizaje y Servicio como *"una metodología –o filosofía– educativa que subraya el valor de las actividades escolares solidarias al servicio de la comunidad, y desarrolla su potencial educativo conectándolas con el aprendizaje formal"*³³. A lo cual agrega, como característica de la metodología, que es *"...planificada institucionalmente en forma integrada en el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes..."*³⁴.

En lo anterior radica justamente una característica que permite diferenciar al Aprendizaje y Servicio de otras iniciativas sociales: la institucionalización en el currículum de un centro educativo determinado, lo cual es circunscribe en el debate al que refiere Friedic Walstein, en el cual habrían dos posturas³⁵: mientras la primera sostendría que el servicio no tiene lugar en el currículum académico, la segunda afirma que el aprendizaje y servicio posee el potencial de ofrecer las maneras de alentar a los estudiantes a tomar el control de su propia educación³⁶.

Lo anterior permitiría una distinción de aquello que, al decir de Howard, sería un Aprendizaje y Servicio co-curricular y uno institucionalizado en el currículum (Aprendizaje y Servicio académico), cada uno de los cuales

³¹ Jeffrey Howard sostendrá: *"Jane Kendall's (1990) introduction to the three-volume set, Combining Service and Learning: A resource book for community and public service, provided more than 140 terms used in the literature to describe and define activities that involve service learning..."*. **Howard, Jeffrey**. *"Service Learning Research: foundational issues"*.

Ver, también **Tapia, María Nieves**. en *"La solidaridad como pedagogía"*, Capítulo I *"¿Qué es el aprendizaje y Servicio?"* Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires, 2001. Páginas 11 a 39.

³² **Furco, Andrew y Billig, S**. *"Service Learning: The essence of pedagogy"*. Connecticut.:IAP. 2002.

³³ **Tapia, María Nieves**. *"La Solidaridad como pedagogía"*. Obra Citada. Pág. 19.

³⁴ **Tapia, María Nieves**. *"Aprendizaje y Servicio Solidario: algunos conceptos básicos"*. Documento disponible en www.uc.cl/dge/aprendizajeservicio.

³⁵ **Waldstein, Friedic**. *"Epistemology and Service Learning"*.

³⁶ *"There are those who believe service has no place in the academic curriculum (...) on the other hand those who support the service learning and experiential education pedagogy believe has the potential to offers a means to encourage students to take owner ship or their education..."*. En *Ibíd.*, Pág. 2.

otorgaría un lugar diferente a las actividades de aprendizaje y servicio³⁷. No obstante esta distinción, en la actualidad la institucionalización del Aprendizaje y Servicio en el currículum es cada vez más un requisito para poder hablar realmente de la existencia de la metodología³⁸.

El Aprendizaje y Servicio se trata, en síntesis y en virtud los elementos aquí expuesto, de una metodología que opera en la convicción de que tendrían lugar los siguientes procesos:

- (i) los estudiantes van a desarrollar un mejor aprendizaje al poner en práctica los contenidos y materias que estudian en sus respectivos cursos.
- (ii) La puesta en práctica de estos contenidos puede ser de gran utilidad si adopta la figura de un "servicio" que permita solucionar una necesidad genuina de una comunidad.
- (iii) Supone finalmente la metodología que a través del involucramiento de los estudiantes con su medio social, éstos podrán desarrollar valores referidos al reforzamiento de la responsabilidad social y el sentido cívico, lo que contribuirá al bienestar de la sociedad.

Los tres momentos que supone la metodología podríamos encontrarlos en el siguiente argumento: *"Al resolver problemas de la vida real (servicio de calidad como parte del proceso de aprendizaje), nuestros estudiantes comprometidos en el aprendizaje-servicio se ven desafiados a ejercer su liderazgo y responsabilidad. La ciudadanía es algo que aprendemos, no meramente algo que adquirimos por herencia.*

*(...) Su contribución (la de Aprendizaje y Servicio) es esencial para ayudar a nuestros chicos a entenderse y respetarse unos a otros y a ejercer los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática..."*³⁹.

Hay aquí, por tanto, una metodología que, de operar correctamente, permitiría que todos los actores involucrados se vean beneficiados, ya sea porque aprenderán mejor (los estudiantes), porque les solucionarán alguna necesidad (la comunidad) o porque a través de estos procesos se lograría mayor bienestar (sociedad)⁴⁰. Revisaremos ahora los supuestos que la sustentan.

³⁷ "...co-curricular service learning, that is the combining of service and learning outside of the formal school curriculum (...) In contrast, academic service learning is bound to the curriculum, so that the service is connected to an academic course..." **Howard, Jeffrey**. *Ibíd.*, Pág. 2.

³⁸ Ver por ejemplo **Schneider, Mary**. "Models of good practice for Service Learning programs", una suerte de decálogo (eso sí, no de 10 sino 12 ítems) donde es posible encontrar el respaldo institucional (6. "Roles and rewards of faculty") como un elemento fundamental para el éxito de un programa de aprendizaje y servicio.

³⁹ Corporation for National Service de EEUU (1995), citado en **Tapia, María Nieves**. "Aprendizaje y Servicio Solidario". *Obra Citada*. Pág. 22.

⁴⁰ "...Contribuyendo con horas extraordinarias de servicio productivo cada año, cientos de miles de jóvenes están en todas partes logrando que las cosas se hagan en nuestras comunidades..." *Ibíd.*,

Fundamentos teóricos y epistémicos

"Service-Learning is an approach to teaching and learning that involves having students perform community service as a means for achieving ACADEMIC GOALS"⁴¹.

Hemos querido comenzar con esta cita para intentar definir (o al menos indagar en los posibles contornos) el lugar desde el cual emerge esta metodología y, consiguientemente, de los objetivos que persigue. En este sentido, hablamos de una metodología que está fuertemente fundamentada desde lo que hoy podemos conocer como ciencias educativas, es decir, que nace a propósito de los debates respecto de cómo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, como tal, va a crear herramientas, conocimientos y expertiz referida precisamente a las posibilidades de conseguir, como lo muestra la cita, mejores *objetivos académicos*⁴².

Para profundizar en esto, podemos revisar atentamente la siguiente cita: "El Aprendizaje y Servicio, es una forma de educación experiencial cuya pedagogía se fundamenta en los principios establecidos por Dewey y otros teóricos del aprendizaje experiencial de principios del siglo XX (Furco, 1996)..."⁴³.

No tiene lugar en el marco de este trabajo una revisión detallada de la obra de Dewey, pero sí podremos detenernos en algunos (los que resulten pertinentes para este análisis) de los conceptos claves que, heredados de su trabajo, se plasman hoy en la forma de pensar y hacer Aprendizaje y Servicio.

El primer concepto clave en este sentido es el "*by doing*", es decir, al *aprender haciendo*, desde el que Dewey planteaba la importancia de utilizar técnicas de enseñanza centradas en el niño bajo el supuesto de que la conciencia constituía un factor causal en la vida y sobrevivencia biológica. El supuesto es que la conciencia se relaciona con el ambiente de manera sensorial y motora⁴⁴ y, por lo tanto, el aprendizaje puede conseguirse de manera más efectiva en la medida en que los alumnos interactúan con su medio ambiente, enfatizando, como posteriormente lo harán las teorías psicológicas humanistas aplicadas a la educación, la experiencia subjetiva, la libertad de elección y la relevancia del significado individual⁴⁵.

Podemos ver, en este sentido, que la metodología descansa en el supuesto de que es posible "*aprender de la experiencia*", que "*...la experiencia potencia la comprensión y la comprensión conduce a más acción efectiva*"⁴⁶.

⁴¹ **Billig, Shelley. y Furco, Andrew.** "Service-Learning. Through a multidisciplinary lens". Edited by Shelley h. Billing and Andrew Furco. USA, 2002. Introduction (vii).

⁴² El término "goal" refiere en inglés a un objetivo, un propósito, una ambición.

⁴³ **Eyler, J., Giles, D.** "Identificando el impacto del servicio en los aprendizajes". Traducción libre y en revisión del capítulo "*Identifying the Learning outcomes of Service*" en "*Where is the learning in service learning*". 1999.

⁴⁴ **Arancibia, Violeta., Herrera, Paulina., Strasser., Katherine.** "Manual de Psicología Educativa". Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Pág. 24.

⁴⁵ *Ibíd.*, Pág. 151.

⁴⁶ **Eyler, J., Giles, D.** En Obra Citada.

Arribamos de esta forma a un segundo concepto clave dentro de la arquitectura teórica de la metodología: el *aprendizaje experiencial*.

Una fuente importante que confluye en la condensación de este concepto son los supuestos ofrecidos por Rogers, cuyo enfoque va a plantear que no es posible considerar al aprendizaje como uno estrictamente objetivo e impersonal, sino más bien uno basado en las experiencias conscientes subjetivas del hombre⁴⁷.

Para entrar en este concepto debemos antes recurrir a sus bases epistemológicas, dentro de las cuales –siguiendo a Arancibia– podemos encontrar la clasificación de los tipos de conocimientos acuñadas por Burnard (1988), en cuya teoría consignaría la existencia de tres tipos de conocimientos: (i) el conocimiento proposicional, (ii) el conocimiento práctico y (iii) el conocimiento experiencial.

El primero va a ser identificado con el conocimiento posible de ser encontrado en teorías y modelos por lo que va a ser descrito como un conocimiento de “libro de texto”. Como ejemplo, dicen las autoras, *“...podemos desarrollar un considerable conocimiento proposicional acerca de la mecánica de autos, sin necesariamente haber estado nunca cerca de un motor...”*⁴⁸. El conocimiento práctico referirá a uno adquirido producto del desempeño de una habilidad específica, como lo puede ser, por ejemplo, el conducir un auto⁴⁹.

*“...El conocimiento experiencial es aquel alcanzado a través del encuentro personal con un tema, persona o cosa. Es la naturaleza subjetiva y afectiva de ese encuentro lo que contribuye a este tipo de aprendizaje. El conocimiento experiencial es conocimiento a través de la relación (...) es necesariamente personal e idiosincrático y puede ser difícil convertirlo en palabras para otra persona, (puesto que) las palabras tienden a estar cargadas de significado personal (...) el conocimiento experiencial es, entonces, un importante conocimiento personal...”*⁵⁰.

De esta forma, entenderemos que *“...el aprendizaje experiencial es cualquier actividad de aprendizaje que facilite el desarrollo del conocimiento experiencial...”*⁵¹. Estos supuestos llevan a Rogers a afirmar que *“...el aprendizaje de mayor utilidad social, es el que se basa en una apertura ininterrumpida a la experiencia y en la asimilación del cambio en la propia personalidad...”*⁵²

En esta misma línea podemos adentrarnos en un tercer concepto clave de la metodología Aprendizaje y Servicio que se encuentra dentro de la misma semántica que acá hemos venido tratando; nos referimos al concepto de *“aprendizaje significativo”*.

⁴⁷ **Arancibia, Violeta., Herrera, Paulina., Strasser., Katherine.** En Obra Citada. Pág. 152.

⁴⁸ *Ibíd.*, Pág. 154.

⁴⁹ *Ibíd.*, Pág. 154.

⁵⁰ *Ibíd.*, Pág. 155.

⁵¹ *Ibíd.*, Pág. 156.

⁵² *Ibíd.*, Pág. 153.

Para Rogers, el *"...aprendizaje significativo es una aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo"*⁵³.

Los supuestos que sustentan este concepto los podemos encontrar fundamentalmente en el trabajo realizado por David P. Ausubel, para quien el aprendizaje significa la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo, donde por estructura cognoscitiva se entenderá la forma en que un individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción, lo cual lo realiza en base a sus propias creencias y conceptos, es decir, su subjetividad⁵⁴. La premisa, en este sentido, es que *existe una estructura en la cual se integra y procesa la información*⁵⁵.

El autor va a decir: *"la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe (...). Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición"*⁵⁶.

A esto nos referíamos con la semántica que los conceptos (aprendizaje experiencial y significativo) comparten, puesto que ambos asumen y valoran la existencia de subjetividad de los alumnos, que es desde la cual se debe potenciar el aprendizaje para que éste sea efectivo.

Continuando con Ausubel, podemos decir que *"...el aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento..."*⁵⁷.

En resumen, habrá aprendizaje significativo cuando las nuevas informaciones se enlazan con las ideas pertinentes de afianzamiento que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende; ó, para ponerlo en términos de definición, podemos decir que: *"el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo"*⁵⁸.

En virtud de los elementos aquí presentados, podríamos decir que la metodología Aprendizaje y Servicio adopta los conceptos de *aprender haciendo, aprendizaje experiencial y aprendizaje significativo* como componentes claves de su estructura teórica, de manera tal de poder

⁵³ *Ibíd.*, Pág. 161.

⁵⁴ *Ibíd.*, Pág. 84.

⁵⁵ *Ibíd.*, Pág. 84.

⁵⁶ **Ausubel, David P., Novak, Joseph D., Hanesian, Helen.** *"Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo"*. Ediciones Trillas. Segunda Edición. Ciudad de México, 2001. (decimocuarta reimpresión). Pág. 48.

⁵⁷ *Ibíd.*

⁵⁸ **Arancibia, Violeta., Herrera, Paulina., Strasser., Catherine.** Obra Citada. Pág. 85.

operacionalizar un supuesto epistemológico fundamental: el que el aprendizaje va a ser mucho más efectivo (o va a ser aprendizaje a fin de cuentas) en la medida en que considera la subjetividad de quien aprende.

En estos elementos podemos encontrar lo medular de la fundamentación teórica de la metodología; es necesario ahora ver cómo ésta se encuentra presente en las formas de pensar y hacer aprendizaje y servicio en el Programa que es objeto de análisis de esta investigación.

La adaptación del Programa A+S UC

La arquitectura del Programa A+S UC responde, me atrevería a decir, de manera brillante o, al menos bastante lograda, a los presupuestos de la metodología Aprendizaje y Servicio. En este sentido, las interpretaciones de los principios fundamentales de la metodología podemos encontrarlos plasmados tanto en las definiciones del programa, como en las líneas de acción (manuales y guías de orientación principalmente), con algunos matices que vamos a destacar en esta sección.

Respecto de las definiciones, el programa va a sostener que *"Aprendizaje Servicio es una metodología pedagógica experiencial (...) que busca fomentar la participación comprometida de estudiantes en cursos con un componente de servicio a la comunidad, que signifiquen un aprendizaje significativo y un servicio de calidad"*⁵⁹.

En otra aproximación conceptual levemente matizada, el "Manual para Docentes UC", va a afirmar que el Aprendizaje y Servicio es *"...una metodología pedagógica basada en la experiencia en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad; integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma, los objetivos instruccionales del curso. Para esto se utiliza la acción, la acción reflexión crítica y la investigación; y se forma a los estudiantes para convertirse en miembros contribuyentes a una sociedad más justa y democrática"*⁶⁰.

Además, en este mismo manual, se va a sostener lo siguiente: *"Otra de las corrientes teóricas que fundamentan el A+S es el constructivismo social. Esta visión de aprendizaje enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un 'modelo de descubrimiento' del aprendizaje. Este tipo de modelo pone gran énfasis en el rol activo del maestro mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan 'naturalmente' a través de varias 'rutas' de descubrimiento. Los estudiantes*

⁵⁹ Conceptualización presente tanto en el sitio web del programa, como en los folletos y/o boletines por medio de los cuales se dan a conocer dentro de la comunidad educativa.

⁶⁰ "Aprendizaje Servicio. Manual para Docentes UC". Documento disponible en el sitio web www.uc.cl/dge/aprendizajeservicio. Pág. 17.

*deben ser aprendices activos que construyen su conocimiento a partir de experiencias personales...*⁶¹.

Podemos ver en estas aproximaciones conceptuales relacionadas al aprendizaje y servicio (presentes en el programa) el rescate de los principios fundamentales de la metodología, en cuanto a la existencia de un proceso de aprendizaje que, al interactuar con "la vida real" produce un servicio en función de una necesidad genuina de una comunidad, todo lo cual contribuye a una mejor sociedad.

En esta misma línea, el programa asume e incorpora el esquema donde podemos ver compartimentalizados el (i) *aprendizaje*, (ii) el *servicio* y (iii) la *formación en valores*, determinando que producto de los tres tiene lugar el Aprendizaje y Servicio.



Además, incorpora de manera efectiva y clara cuáles van a ser los objetivos del programa, definiéndolos así:

- a) Potenciar los aprendizajes académicos de los estudiantes, cuidando el mantener los más altos estándares y excelencia académica.
- b) Velar por entregar a la comunidad un servicio de calidad que responda a sus necesidades.
- c) Ofrecer espacios de formación en valores en el marco de las actividades curriculares.

En virtud de este bien logrado trabajo conceptual, las impresiones que deja la aplicación de esta metodología en los estudiantes parecieran ser

⁶¹ "Aprendizaje Servicio. Manual para Docentes UC" Pág. 22. Esta cita si bien remite a otra fuente teórica no explicitada en la primera parte de este capítulo, la hemos querido consignar en virtud del análisis que sobre ella podremos realizar en capítulos posteriores.

“familiares” independiente de dónde ésta se aplique. Nos referimos a los testimonios⁶² ofrecidos por estudiantes:

- *“Creo que el aprender sirviendo puede ser una gran instancia que promueva la transferencia de los contenidos del curso hacia la práctica real, que finalmente es el contexto donde nos desenvolveremos como profesionales...”*

- *“(El A+S) Me permitió aprender de la experiencia y a la vez aportar mis conocimientos para el bien de una comunidad”⁶³*

- *“Puedo decir honestamente que creo haber aprendido más durante este último año (de aprendizaje y servicio) que en mis cuatro años de universidad (...) Aprendemos tantas teorías e ideas en la universidad, pero hasta que las aplicamos o las vemos en acción, no son reales. Si no hemos hecho algo como esto, salimos de la universidad sin comprenderlo...”⁶⁴.*

En cada testimonio podemos ver matices debido a la profundización de unos aspectos sobre otros (por ejemplo, el primero refiere al desenvolvimiento laboral, el segundo al bien de una comunidad y el tercero a las posibilidades del aprendizaje), sin embargo, el factor común en todos ellos tiene que ver con el supuesto epistémico y teórico a la base de la teoría, el cual es que se puede aprender (mejor) de la experiencia o de la práctica real (como la llama el primero).

Esta incorporación o lograda asimilación de los fundamentos y principios de la metodología que denota un importante trabajo de investigación al respecto, la podemos ver plasmada también en los lineamientos que guían el quehacer del programa

Nos detendremos muy brevemente, puesto que en los capítulos posteriores serán mayormente analizados, en las guías de orientación y el manual elaborado para presentar la metodología a los docentes, en los cuales podemos ver la operacionalización de los principios de la metodología en formas de hacer específicas.

De este modo, en las guías de orientación podemos identificar estos principios operando: así, en la guía para la “Planificación e implementación de los Cursos A+S” (Volumen A), por ejemplo, se entregan orientaciones respecto de cómo llevar adelante el proceso de construcción de objetivos del curso, distinguiendo claramente entre los objetivos de aprendizaje, servicio y

⁶² Figura frecuentemente utilizado tanto en la literatura norteamericana como en la incipiente escritura chilena respecto del A+S, lo cual podría dar pistas también respecto de cómo se introducen los *modus operandis* de un lugar a otro con relativo éxito.

⁶³ Testimonios de estudiantes de la UC que estuvieron involucrados en la metodología en el año 2005.

⁶⁴ Esto constituye un “testimonio” de un estudiante que pasó por “la experiencia” de aprendizaje y servicio en el que alude a las “teorías” como saberes incompletos y sin mayor utilidad, de no ser por la experiencia que permite su total valor. En **Eyler, J., Giles, D.** Obra Citada.

formación en valores, deteniéndose en las diversas alternativas y técnicas para construir cada uno de ellos⁶⁵.

Así también, en la guía "Metodologías de evaluación para cursos A+S" (Volumen D) se sostiene que "las habilidades y competencias que se espera que los estudiantes desarrollen, serán adquiridas por medio de la puesta en práctica de los contenidos que verán en clases y obtendrán de las lecturas obligatorias..."⁶⁶. Es decir, las apuestas son equivalentes a las propuestas en la metodología "original".

Finalmente, importante, en este caso, es destacar que en el "Manual para Docentes" ya citado, podemos encontrar una forma de llevar a cabo la metodología elaborada por dos profesores de la Escuela de Construcción Civil de la UC, quienes desarrollaron un documento denominado: "Aplicación del Concepto de Aprender Sirviendo en la Formación del Constructor Civil"⁶⁷.

Lo sustantivo de este aporte se relaciona con la posibilidad de ir generando conocimientos que den cuenta de la especificidad de contextos (en este caso, la escuela de construcción Civil de la UC) otorgando con ello mayor plausibilidad al correcto desempeño y despliegue de la metodología en un lugar particular bien acotado.

Ahora, si bien no nos detendremos en el análisis de esta versión, pues el objetivo de este documento es acudir sobre el programa, expondremos dos elementos de esta versión realizada por los profesores que resultan interesantes de rescatar.

Se busca mostrar, en primer lugar, la forma en que consignan la medición de resultados el impacto del A+S sobre los estudiantes, los docentes y las comunidades. Para tal efecto, esbozan la siguiente tabla, en la cual podemos encontrar un importante concepto que nos permitirá, en el Capítulo IV, replantear las formas de evaluación proyectadas desde la metodología; referimos al concepto de *indicador*.

Tabla 4
Matriz de Planificación de Formación y Resultados

<i>Objetivo</i>	<i>Actividades</i>	<i>Metas intermedias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Metas finales</i>	<i>Indicadores</i>
<i>De servicio</i>					
<i>Cognitivo</i>					
<i>Formación valórica</i>					

⁶⁵ VOLUMEN A. "Planificación e implementación de los Cursos A+S". Guía de Orientación del Programa A+S UC.

⁶⁶ VOLUMEN D. "Metodologías de Evaluación para cursos A+S". Guía de Orientación del Programa A+S UC.

⁶⁷ Publicado en la Revista de la Construcción. Volumen 3. N°2-2004. citado en "Aprendizaje Servicio. Manual para Docentes UC".

En este sentido, la introducción del concepto de indicador va a ser clave para conseguir la mensurabilidad tanto en la formulación de los objetivos como en los sistemas de evaluación proyectados, lo cual, como veremos, es un requisito indispensable para asegurar la calidad del servicio en la intervención.

En segundo lugar, podemos ver en la siguiente tabla la forma en que se estipulan los pasos a seguir para llevar a cabo el proceso; en este sentido, la lógica de la metodología opera eficazmente, lo cual habla de una muy bien lograda adaptación. Esta la podemos ver reflejada en la asimilación de uno de los aspectos medulares de la metodología y que tiene que ver con la formación de objetivos cognitivos, de servicio y de formación valórica de manera independiente.

Tabla 1

Pasos para integrar las actividades de servicio a los objetivos curriculares

A. Análisis preliminar	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar relación entre formación de pregrado y servicio a la sociedad
B. Nivel de currículo, objetivos y relación con el servicio	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar objetivos cognitivos y formativos valóricos
C. Asignación de actividades, tiempo y recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto con instituciones • Planificación actividades en aula • Planificación actividades en terreno
D. Implementación del curso	<ul style="list-style-type: none"> • Medición expectativas estudiantes • Presentación representantes instituciones al curso • Realización actividades de aula • Realización actividades en terreno • Control de actividades y avances • Presentación del trabajo realizado • Evaluación curso • Cierre con la institución
E. Medición de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto estudiantes • Impacto profesores • Impacto en la comunidad
F. Difusión de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar resultados de evaluación

En síntesis, hemos descrito de qué se trata la metodología, sus principales características, los fundamentos epistemológicos y teóricos sobre los que reposa y, finalmente, la forma en que el Programa A+S UC ha incorporado los principios no sólo en sus conceptualizaciones sino además en sus formas de proceder, a propósito de manuales y guías de orientación⁶⁸.

En el próximo capítulo vamos a problematizar lo que aquí hemos caracterizado como la metodología A+S desde supuestos epistemológicos, teóricos y ético –políticos posibles de encontrar en la disciplina del Trabajo Social.

⁶⁸ Respecto de esto último, cabe mencionar que posiblemente pueda considerarse exiguo el tratamiento respecto de la presencia de la metodología en el programa. Son dos las razones que explican la decisión al respecto: en primer lugar, la adaptación por parte del programa de la metodología, como se dijo, ha sido bastante notable, por lo cual se quiso evitar la redundancia de conceptos. En segundo lugar, y en este sentido más relevante, es que el análisis que se muestra en los capítulos que siguen dan cuenta largamente de todos estos manuales y guías de orientación.

Capítulo III: Problematicación de la metodología

*"Es importante destacar que el Aprendizaje y Servicio es **fundamentalmente una metodología pedagógica** y, por lo tanto, **su objetivo principal es generar más y mejores aprendizajes en los estudiantes...**"⁶⁹.*

¿Desde dónde podemos problematizar esta metodología?

¿Qué es lo que podemos criticarle?

Vamos a decir, en primer lugar, aquello que no vamos a criticar. En este sentido, la metodología pareciera ser muy consistente respecto de los fundamentos teóricos y epistemológicos que ofrece, siempre referidos a la dimensión educativa.

No tengo los conocimientos suficientes (ni tampoco es este el espacio para que –de tenerlos– los ponga en juego) para desarrollar un hilo argumental respecto de las diferentes teorías del aprendizaje acuñadas en las ciencias educativas y/o psicológicas. Por lo tanto, una eventual crítica desde el saber educativo y/o psicológico podría ser, y con justa razón, catalogada por personas entendidas como una crítica carente de fundamentos sólidos.

Espero no equivocarme, no obstante, al sostener que parecería bastante sensato pensar que los estudiantes, al tener la experiencia de estar en contacto con aquello que corresponde a sus objetos de estudio, van a poder aprender mejor que si no tuvieran dicha experiencia⁷⁰.

Estamos en presencia, entonces, de una metodología cuya tarea fundamental es (y tiene la expertiz para) mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para eso se sustenta en un bagaje epistemológico y teórico de varias décadas (si es que no al menos un siglo), donde ha desarrollado estrategias, herramientas y formas de hacer que responden, sin duda, a un trabajo serio y profundo que le permiten tener las "credenciales" necesarias para convocarse como una importante metodología pedagógica. El problema va a emerger al iluminar la metodología desde otro foco.

No olvidemos el por qué

¿Por qué nace el Programa Aprendizaje y Servicio UC?

Hemos descrito el contexto en que nace A+S UC en el primer capítulo de este trabajo y, para que no lo olvidemos, recordemos que el objetivo, la razón, la motivación que permite e impulsa la emergencia de este programa dice relación con un diagnóstico respecto de los fenómenos sociales que golpean a

⁶⁹ "Aprendizaje Servicio. Manual para docentes UC". Pág. 22.

⁷⁰ Quisiera ofrecer las disculpas correspondientes si lo anterior suena a una brutal reducción o simplismo de todo el debate que, sin duda, a hecho converger a grandes pensadores contemporáneos y profesionales de diversas áreas.

la sociedad chilena, dentro de los cuales consignábamos la inequidad, la desintegración social, la pobreza y la exclusión social.

Decíamos también que "el Aprendizaje y Servicio UC es una estructura a través de la cual se operacionaliza la RSU (...) es un brazo de un cuerpo mayor..."⁷¹. Preguntémosnos entonces...

¿Para enfrentar qué fenómenos sociales nace la RSU y, consecuentemente, el programa A+S UC?

La Responsabilidad Social Universitaria nace para enfrentar y luchar contra esos fenómenos que cada día conviven con cada uno de los chilenos y chilenas; la RSU nace para combatir la pobreza, para combatir la inequidad, para combatir el inmovilismo de las universidades (centradas en sí mismas) y la sociedad civil, para combatir la complicidad en cada uno de sus actos de indolora indiferencia ante la pobreza y la exclusión social, para construir un proyecto país, para luchar por un país más justo y más solidario. **La RSU no nace para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes**, al menos no exclusivamente.

Aquí está el principal límite de esta metodología: **al ser una metodología pedagógica no ofrece la densidad teórica ni epistemológica, ni menos aún las herramientas, que permitan enfrentar complejamente la inequidad, la pobreza, el inmovilismo de la sociedad civil y la exclusión social.**

¡Y está bien que no la ofrezca!, es esperable que así sea. No le podemos exigir a una metodología que nace desde y para la educación que nos ofrezca formas de comprender y combatir fenómenos que están en otro orden de complejidad; no decimos ni mayor ni menor, sino simplemente otro orden. No podemos pedirle al "aprendizaje y servicio" que nos proporcione insumos, ideas, conceptos, teorías y formas posibles para darle lucha a la pobreza y a la exclusión social: *son necesarias otras rutas.*

El Aprendizaje y Servicio, en este sentido, es una metodología PEDAGÓGICA que permitiría sin duda mejorar los aprendizajes de los estudiantes. El problema emerge cuando se pretende que producto de ese aprendizaje, podría ser que se ofreciera un servicio y, con eso, no sólo solucionar una necesidad genuina de una comunidad (lo que ya es mucho), sino además concientizar sobre lo importante que es la democracia, la ciudadanía, el servicio a los demás, la solidaridad y el bienestar de toda la sociedad (lo que es más todavía) y que, además, eso contribuiría a construir un país más justo. Hasta "mejorar los aprendizajes" está todo bien, el resto es forzoso y espurio. El problema de la metodología radica, entonces, en su pretensión.

En virtud de que estamos en presencia de una metodología pedagógica, es decir, que nace para acudir sobre las urgencias, los debates y los fines que desde la educación se han definido como propios, y que, como tal, va a estar

⁷¹ "Planificación Estratégica. Aprendizaje y Servicio UC". Año 2005. Pág. 4.

centrada en los aprendizajes de los estudiantes, es que no sea de extrañar encontrarlos, por ejemplo, con lo siguiente:

"Principio n°1: La nota es por los aprendizajes, NO por el servicio

La mayor parte de la evaluación del curso debe reflejar en qué medida el estudiante aprendió de la experiencia. **NO QUÉ TANTO SERVICIO HIZO... NI QUÉ TAN BIEN LO HIZO...".**

Lo anterior corresponde a un decálogo de "buenas prácticas" para Aprendizaje y Servicio⁷² que es repartido por el Programa A+S UC cada año a los docentes y estudiantes en las "carpetas de materiales" referidos al A+S y, además, se encuentra en la biblioteca digital del programa bajo la figura de "bibliografía recomendada"⁷³.

Este principio da cuenta de cuáles son los fines y, por lo tanto, alcances de la metodología, es decir, de aquello que está en condiciones de ofrecer: mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos... el servicio es secundario, sólo existe a propósito del aprendizaje. Es decir, a la metodología le interesa, le preocupa y velará porque el aprendizaje sea exitoso... si el servicio es deficiente, no es tan relevante.

¿Cómo respondemos a los desafíos que hace suyos la RSU y que son, en definitiva, los desafíos de Chile, sino a través de la calidad de nuestros servicios?

¿Cómo pretendemos superar la pobreza, construir un país más justo y solidario si no velamos por la calidad de los servicios entregados?

En este sentido, es importante que podamos entender que el problema no es de la metodología en sí misma, sino de lo que le estamos pidiendo que nos de. No le pediríamos a un abogado que cure a un familiar enfermo, no le pediríamos a un antropólogo que repare el ala de un avión, ni tampoco se nos ocurriría pedirle a un cardiólogo que se haga cargo de un proyecto educativo⁷⁴ ... *¿porqué habríamos de pedirle a una metodología pedagógica (educativa) que nos ofrezca herramientas para superar la pobreza, la inequidad y la exclusión social?*

Requerimos de epistemologías, de teorías, de saberes y de herramientas que nos permitan trascender los objetivos estrictamente académicos y que nos permitan ponernos a la altura de otro tipo de desafíos, de un otro orden de complejidad

En este sentido, lo que puede ofrecer una metodología académica son herramientas justamente pedagógicas; de allí que, como lo podremos ver en el

⁷² Adaptado (por el programa) desde **Howard, J.** (2001). "Michigan Journal of Community Service Learning". Del resto de los principios, ninguno apunta a asegurar la calidad de los servicios; sólo el n°10 (el último) advierte que se debe "generar en los estudiantes un sentido de responsabilidad respecto a la comunidad". La calidad del servicio sigue sin ser asegurada.

⁷³ Sería interesante conocer la reacción de los socios comunitarios si supieran la existencia de este principio n°1.

⁷⁴ A menos que sea el Ministerio de Educación del Gobierno Chile.

siguiente ejemplo, la especialización de las herramientas referirá siempre a aspectos educativos.

Por ejemplo, el "Volumen D" de las guías de orientación (Metodologías de Evaluación para Cursos A+S) es muy prolijo y sin duda consistente en cuanto a todo aquellos orientaciones en las que refiere a evaluación de aprendizajes: ofrece 12 instrumentos de evaluación educativa⁷⁵, ejemplifica con una rúbrica para evaluar un ensayo y determina que las características un instrumento de evaluación efectivo:

- (i) Posee informe acorde a los propósitos de la evaluación
- (ii) Está ligado a los contenidos del curso
- (iii) Es consistente con los objetivos del curso y con las metodologías de enseñanza aprendizaje
- (iv) Permite que el estudiante despliegue apropiadamente lo aprendido⁷⁶.

En lo referido a evaluación educativa no tendrían por qué haber problemas. Sin embargo, al aludir al "impacto del servicio comunitario", a la "satisfacción del socio comunitario" y a la "calidad del producto o servicio generado", lo que se ofrece es que, de los 12 instrumentos de evaluación educativa, se argumenta que 6 de ellos pueden evaluar la calidad y/o el impacto del servicio.

Los seis (6), sin embargo, asumen que la evaluación de la calidad tanto del impacto como del servicio puede realizarse por medio de la observación por parte del estudiante del fenómeno intervenido, o a través de encuestas de satisfacción, consultando "la opinión", la percepción de los beneficiarios.

Como veremos en detalle en el Capítulo IV, la evaluación social no puede reducirse a la mera opinión o, más débil aún, a las percepciones de lo que observaron ciertas personas. Nada de eso nos permitirá saber si estamos o no entregando un servicio de calidad.

Problematización teórico-epistemológica

Hemos dicho que una buena metodología pensada desde y para la educación podría ofrecer excelentes herramientas referidas siempre al ámbito educativo y que los intentos por exigirle más, en específico para enfrentar fenómenos en otro orden de complejidad, resultarán estériles. Esto, no

⁷⁵ i) Pruebas escritas, ii) pruebas orales, iii) presentación oral, informes de proyecto: iv) informes de avance e v) informe final, vi) portafolios, vii) estudios de casos, viii) ensayos, ix) autoevaluaciones, x) observaciones, xi) encuestas/cuestionarios, xii) entrevistas. VOLUMEN D. "Metodologías para la evaluación de cursos A+S" Páginas 7, 8 y 9.

⁷⁶ Ibíd.

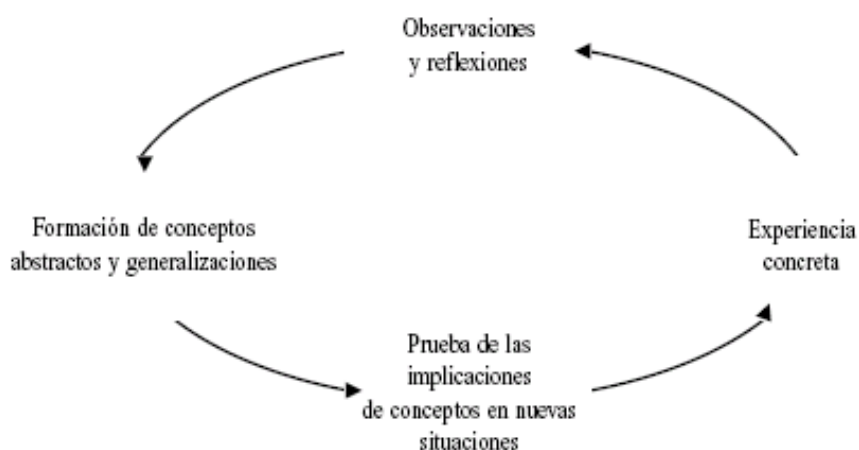
obstante, no lo hemos fundamentado. Veamos ahora en qué nos basamos para decir esto.

¿Por qué deviene problemático intentar trasladar los supuestos epistémicos de la metodología Aprendizaje y Servicio a las formas de pensar fenómenos complejos como la inequidad, la pobreza y la exclusión social?

El anclaje inductivista

En esta sección podremos dar cuenta de cómo algunos conceptos que resultan claves para el entramado teórico que sustenta la metodología A+S resultan, ahora, problemáticos: es el caso del *aprendizaje experiencial*.

Para aprender de la experiencia, la metodología ha acudido a lo que se conoce como el "Ciclo de Kolb". En este ciclo, a los i) estudiantes se les ofrece una experiencia (ejercicio, juego simulación, etc.). ii) Se les estimula a reflexionar sobre la experiencia. iii) A partir de esta experiencia se han desarrollado nuevas teorías y modelos, los cuales son evaluados por la iv) aplicación del nuevo aprendizaje a la situación real.



Recordemos que el aprendizaje experiencial se fundamenta en lo que Burnard denominó el "conocimiento experiencial", el cual refería a un encuentro personal del estudiante con un tema, persona o cosa⁷⁷ o, como se sostiene en el Manual para Docentes A+S, el aprendizaje es por descubrimiento a partir de las experiencias personales de los estudiantes⁷⁸.

En las frases subrayadas podemos identificar el pequeño gran problema de trasladar esta teoría educativa a las ciencias sociales: asumir que se puede construir conocimiento teórico a partir de la experiencia. A eso es lo que Karl Popper, hace 45 años, denominó el problema de la inducción.

¿De qué se trata este problema?

⁷⁷ **Arancibia, Violeta., Herrera, Paulina., Strasser., Katherine.** En Obra Citada. Pág. 155.

⁷⁸ "Aprendizaje Servicio. Manual para docentes UC". Pág. 22.

*"El problema de la inducción puede formularse, asimismo, como la cuestión sobre cómo establecer la verdad de los enunciados universales basados en la experiencia. Muchos creen que la verdad de estos enunciados **se sabe por experiencia**; sin embargo, es claro que todo informe en que se da cuenta de una experiencia –o de una observación, o del resultado de un experimento– no puede ser originariamente un enunciado universal, sino sólo un enunciado singular (...)*

(...) desde un punto de vista lógico, dista mucho de ser obvio que estemos justificados al inferir enunciados universales partiendo de enunciados singulares, por elevado que sea su número; pues cualquier conclusión que saquemos de este modo corre siempre el riesgo de resultar un día falsa..."⁷⁹. Profundicemos.

La inducción se piensa como un método mediante el cual es posible saltar de los enunciados singulares/particulares a enunciados universales⁸⁰. En el lenguaje de la metodología, crear conocimientos a partir de la experiencia ¿cuál es el problema que esto?; ¿Por qué, desde Popper, esto no puede ser?

El primer problema que se presenta es de una *"incoherencia lógica en la formulación de la teoría"*, es decir, podemos inquirir cómo se plantea la inducción y cómo se pretende legitimar. El "principio" de la inducción es un enunciado teórico/universal que no pertenece precisamente a la experiencia; así, el enunciado de que los "hechos están a la base de la teoría" es, en sí, en enunciado teórico que se antepone a los hechos.

Para aceptar esta teoría inductiva, debiese aceptarse que todo el resto de las teorías provienen de la empiria, menos la cual estoy usando para enunciar mi premisa inductivista, de lo contrario se está en permanente búsqueda de un principio de inducción de orden superior desde el cual fundamentar mi principio. Así, *"...cae por su base el intento de fundamentar el principio de inducción en la experiencia, ya que lleva, inevitablemente, a una regresión infinita"*⁸¹.

Para que quede más claro: si digo que puedo crear conocimiento desde la experiencia, debo inquirir ¿de dónde digo lo que digo? ¿de la empiria? Lo que digo proviene desde un enunciado que es teórico, no empírico. Este es el primer problema del principio de la inducción.

Debido a lo anterior, en segundo lugar, existe un cambio de estatus de la empiria: *la experiencia ya no se concibe como el fundamento de la ciencia, sino como el lugar en que se confrontan las preguntas*⁸². Es en este espacio donde se falsean o no las hipótesis, ya no donde se generan. Si bien la empiria dice de lo falso o no falso, ésta se constituye como un elemento parte del proceso de investigación y no como el fundante.

⁷⁹ **Popper, Karl.** "La lógica de la investigación científica". Editorial Tecnos. Madrid, 1962.

⁸⁰ "Es corriente llamar 'inductiva' a una inferencia cuando pasa de enunciados singulares (...) a enunciados universales". *Ibíd.*, Pág. 27..

⁸¹ *Ibíd.*, Pág. 29.

⁸² **Matus, T.** Apuntes Cátedra "Epistemología y Trabajo Social". I Semestre. ETSUC. PUC-Chile.

Esto lleva a Popper a articular uno de sus principios más importantes: el Principio de la Falseabilidad, donde sostiene que para que una proposición se pretenda universal, debe ser falseable, es decir, debe de una u otra manera ser capaz de ser sometida a prueba por lo que él denominó la "comunidad científica". Así, "...cualquier conclusión que saquemos de este modo (inductivo) corre siempre el riesgo de resultar un día falsa..."⁸³.

Finalmente, desde la inducción, que se pretende fundamentada en los "hechos", no se devela lo que Popper afirma respecto de la posición de quien conoce: "toda percepción está transida de interpretación". Lo que se sostiene es la imposibilidad de neutralidad, puesto que cada cual tendrá sus propias formas de aproximación a la empiria, permitiendo un tipo y no otro de conocimiento.

¿Por qué esta fundamentación teórica permite problematizar los principios del aprendizaje experiencial que sustentan la metodología A+S?

Pareciera ser que los principios del "aprendizaje experiencial" estuvieran bastante concientes respecto de la imposibilidad de la neutralidad, es más, es eso lo que sustenta su teoría. Como lo sostuvo Rogers: no es posible considerar al aprendizaje como uno estrictamente objetivo e impersonal, sino más bien uno basado en las experiencias conscientes subjetivas del hombre⁸⁴. ¿Cuál es entonces el problema?

El giro que vamos a proponer acá va a decir relación con la forma en que se constituye la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer, la clásica relación sujeto–objeto. En este sentido, vamos a compartir, tanto desde la propuesta epistémica de este trabajo como la que sustenta la metodología A+S, que quien conoce o aprende no lo hace sino a propósito de sus subjetividades. La diferencia va a estar dada por la forma en que se pretende el conocimiento.

Para el "aprendizaje experiencial" se promueve un conocimiento que sea el resultado de un encuentro personal entre el estudiante y algún tema, persona o cosa. Esto supone una separación de dos esferas, las cuales deben encontrarse: el estudiante (sujeto) y un tema, persona o cosa (objeto).

Desde las premisas del concepto de Teresa Matus de Intervención Social como polifonía, se va a sostener lo siguiente: "*Hay una cierta ingenuidad en pensar que lo real habla por sí mismo y que lo real nos ha de ofrecer aquello que no conseguimos resolver en nuestras contradicciones teóricas. Lo real es capturado a partir de un lugar teórico, a partir de un modo de ver*"⁸⁵.

La diferencia es la siguiente: mientras en la metodología A+S se promueve un encuentro entre sujeto y objeto, desde la propuesta de este trabajo se va a sostener que el objeto es *inventado* por el sujeto. No es posible, dentro de la matriz desde donde emerge esta propuesta, un encuentro entre sujeto y objeto, el encuentro con la realidad, con la dimensión objetual,

⁸³ **Popper, Karl.** "La lógica de la investigación científica". Obra Citada. Pág. 27.

⁸⁴ **Arancibia, Violeta., Herrera, Paulina., Strasser., Katherine.** En Obra Citada. Pág. 152.

⁸⁵ Ferreira citada en **Matus, Teresa.** "Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social: Hacia una Intervención Polifónica". Editorial Espacio. Buenos Aires, 1999.

con al experiencia, o "con las cosas como son". En este sentido, las imágenes "no hablan por si solas" ni la realidad no habla sino que es hablada⁸⁶. Admitir que es posible un encuentro es suponer una separación entre sujeto cognoscente y objeto por conocer.

Se trata de comprender que nunca nos encontramos con los objetos, sino que éstos son pintados, dibujados y contorneados por los lápices, pinceles y brochas que un sujeto en particular posee. El sujeto inventa sus propios objetos a partir de sus conceptos o, en palabras de Ausubel, de su propia estructura cognoscitiva. De allí que sobre un mismo fenómeno sean posibles tantas y variadas (e incluso opuestas) versiones y aproximaciones⁸⁷.

Lo que existe son formas de ver (epistemes) desde las cuales se van a permitir unas y no otras formas de capturar, de nombrar y, por tanto, de intervenir un determinado fenómeno social. La tarea por tanto va a estar atravesada por crear las posibilidades de realizar lecturas respecto de los fenómenos a la altura de su complejidad. Veamos un ejemplo.

Frente a un fenómeno social que involucra a jóvenes, drogas y delincuencia, van a ser muy distintas las intervenciones sociales que se desplieguen desde una u otra forma de ver el fenómeno. Así, ante el mismo fenómeno podemos ver la existencia de más de un tipo de intervención, cuyos extremos podrían ser los siguientes.

a) Por un lado, estarán aquellas estrategias que desplegarán toda su fuerza y conocimientos para implementar medidas del tipo "tolerancia cero", lo que desemboca en que, por ejemplo, los recursos (económicos, humanos, logísticos) sean destinados a aumentar la dotación policial, el número de cárceles y todo lo que tiene que ver con hacer más efectivos los mecanismos para *vigilar y castigar* a los jóvenes que, para el caso de estas intervenciones, no logran escapar de categorías estigmatizadoras y son reducidos y nombrados simplemente como "delincuentes" o, en el mejor de los casos, "jóvenes infractores de ley".

b) Diferente serán las intervenciones que logran ver en este mismo tipo de situaciones, por ejemplo, la reproducción y transmisión de círculos de pobreza y marginalidad, ausencia de oportunidades efectivas de escolarización, pésimas condiciones de habitabilidad, empleos precarios, atención de salud deficiente, etc.

Ante un mismo fenómeno, será la forma de ver de quienes intervienen la que determine, por ejemplo, si a una comuna "X" de la periferia de Santiago enviar profesores o policías, escuelas o retenes móviles.

Es la forma en que se captura desde un sujeto una dimensión objetual (y no el cómo sujeto y objeto se encuentran) la que determinará el tipo de

⁸⁶ **Bajoit, Guy.** "Todo Cambia: Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas". Ediciones LOM, 2003. Pág. 18.

⁸⁷ Como por ejemplo decir: 11 de Septiembre. Las visiones de un islámico anti-norteamericano van a ser distintas a las de un congresista republicano de EEUU (11.09.2001); como también van a ser diferentes las posiciones de un militante del partido comunista a la de un General (R) del Ejército chileno (11.09.1973).

estrategia a desplegar. No es la supuesta "realidad" la que marca esa decisión, sino la forma en que ésta es capturada a partir de un lugar teórico y ético determinado.

De allí la importancia de indagar en las formas de ver puesto que éstas determinan las posibilidades del hacer. Ninguna posibilidad tiene, para poner ejemplificar lo anterior con un caso que sucedió en nuestro país, la Municipalidad de Lo Barnechea de diseñar estrategias que aumenten las oportunidades de educación, capacitación y empleo (por ejemplo) para "los pobres de su comuna", puesto que no está en la forma de ver ni de esa Alcaldesa ni de su equipo una visión que tienda hacia la segunda opción (b) recién vista, sino más bien se quedan con la primera (a).

Fue así como a mediados de los '90 en dicha comuna se construyó un muro que aislara al campamento ubicado a orillas el Río Mapocho, complementándolo, además, con cordones de rejas y alambradas, y patrullas policiales de punto fijo en las únicas puertas de entrada y salida que tenía, ahora, el campamento.

Buscamos decir con esto que los primeros ladrillos del muro, en este caso, comienzan a cimentarse en la "estructura cognoscitiva" de esa alcaldesa, en sus presupuestos teóricos y, sin duda, en sus fundamentos éticos y políticos... no cuando ella está en la cancha del campamento con los pobladores o con alguna "organización de víctimas de la delincuencia"; esas experiencias sólo corroboran lo que ella tiene desde antes pensado.

Es por esto que la separación sujeto-objeto es el primer problema de intentar trasladar los fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan a la metodología A+S, los que seguramente le permiten acometer con mayor éxito la tarea de generar más y mejores aprendizajes, pero su traslado hacia un campo de acción que desborda sus posibilidades de análisis resulta problemático.

Un mapa de dualidades

"Uno de los propósitos del programa es que los estudiantes puedan poner en práctica la teoría"⁸⁸. En el ejemplo anterior, ¿la decisión de la alcaldesa fue teórica o práctica?

La forma de relacionar teoría y praxis que ofrece la metodología puede resultar -nuevamente- coherente según los preceptos teóricos, epistémicos y objetivos pretendidos referidos al aprendizaje. No poseo la formación ni los conocimientos, como lo sostuve al principio de este capítulo, de analizar críticamente si los presupuestos le sirven o no a los fines que persigue, es decir, si son o no adecuados para mejorar los aprendizajes.

No obstante, si el escenario es otro, uno donde confluyen contradicciones sociales de otro orden de complejidad, podemos decir que la

⁸⁸Esta es la descripción que se realiza del Programa A+S UC en **Universidad Construye País**. "Responsabilidad Social Universitaria: una manera de ser universitario. Teoría y Práctica en la experiencia chilena". Pág. 228.

forma en que se relaciona teoría y praxis es insostenible para los fines de transformación *social* pretendidos por la metodología A+S.

En este sentido, la metodología asume una separación entre teoría y praxis, relacionándolas a propósito de una tensión binaria que deja a la teoría por un lado y a la praxis en otro. Asumir una tensión binaria entre teoría y praxis es, para las posibilidades de abordar fenómenos sociales complejos, igual de limitante que la separación sujeto–objeto descrita anteriormente.

Cuando creemos que la teoría es una cosa y la praxis es otra, se asume nuevamente la independencia entre ellas, se asume que la teoría es el espacio de la elucubración abstracta y la práctica el lugar del terreno donde la primera se aplica, se asume que en “teoría” debiesen darse ciertas regularidades, pero que sin embargo “en la práctica” aquello no ocurre así.

Al relacionarlas de manera dicotómica, se podría asumir que la forma y las posibilidades que ofrece la práctica obedecen a una suerte de generación espontánea, que responde, al poco andar, a aquello que se aprende haciendo, a un conocimiento práctico, es decir, que la práctica lo permite. Esto podría suceder cuando un joven aprende *en la práctica de manejar*, la manera en que se maneja un auto, ó que una determinada persona aprenda a cocinar si es que de un día para otro se va a vivir sólo y se ve obligado, como nunca antes en su vida, a enfrentarse a la cocina. En ambos casos se requieren nociones previas, sin duda, pero la habilidad para ser un buen conductor o un buen cocinero se va a conseguir mediante la práctica... ahí no hay problema.

Pero cuando hablamos de fenómenos que están en otro orden de complejidad, debemos tener más cuidado: no se puede pretender conocer la pobreza yéndose a vivir una semana, un mes o un año a una población o campamento; a lo que se puede aspirar con eso es a un conocimiento acotado, no universalizable (por el problema de la inducción) referido a una experiencia específica, de un campamento determinado en un tiempo, por lo demás, único e irrepetible⁸⁹. No se puede pretender que la teoría sea un acumulado de prácticas.

La diferencia no es difícil de notar: un auto es una máquina constante que, independiente de quién apriete el pedal, éste acelerará; en que sea quien sea el cocinero, si se hierven tallarines entre 8 a 12 minutos, éstos se cocinarán. Sin embargo, la forma en que pueda reaccionar, por ejemplo, una familia en situación de pobreza va a ser diferente dependiendo de quién, o más bien, cómo se las “intervenga”. Guy Bajoit dirá: *“el agua, al hervir, no cambia las condiciones de su propia ebullición. La acción del hombre (en cambio) cambia las condiciones de su propia praxis”*⁹⁰.

⁸⁹ Es lo mismo que alguien pretendiera pasar 10 días en una sala de operación de un hospital y creer que, con eso, está en condiciones de saber qué es la cirugía y, más aún, está en condiciones de dirigir una operación. Esto sería viable sólo al alero de un programa de internado de una escuela de medicina, donde quien “vive la experiencia” además ha estudiado al menos 5 años medicina en un programa de estudios.

⁹⁰ **Bajoit, Guy.** “Todo Cambia: Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas”. Ediciones LOM, 2003. Pág. 12.

Volvemos, con esto, a lo estipulado en la sección anterior; hablamos de una teoría que descansa en la subjetividad de una persona y que es en esa subjetividad teórica desde la que van a ser posibles praxis de características indeterminadas. No se trata, por lo tanto, de optar por lo teórico o lo práctico.

Esta dicotomización ha hecho que en la actualidad sea bastante "impopular" decir que para superar la pobreza requerimos de buenas teorías, entendiendo que son ellas las que nos permitirán las buenas prácticas. Los discursos altisonantes parecieran inclinarse y conminar a la ciudadanía simplemente a actuar, con lemas como "ahora es cuando", "eso es pura teoría" o "no tanta teoría y más práctica".

Por ejemplo, existe una propaganda gráfica del programa Un Techo para Chile donde reza el siguiente eslogan: "*blablablablabla... Llegó la hora de actuar*" y acto seguido invitaban a construir mediaguas durante 10 días en las vacaciones de invierno en alguna comuna *pobre* del sur de Chile. Lo que en ese afiche aparece como "*blablablablabla*" es justamente el espacio que se le da a la teoría, siempre en una lógica que la separa de la práctica.

Respecto de esto, la profesora Teresa Matus, citando a Theodor, sostendrá: "*Lo que figura como el problema de la praxis y hoy vuelve a agudizarse como el conflicto teoría-praxis, coincide con la pérdida de la experiencia ocasionada por la racionalidad de lo siempre igual. Cuando la experiencia es bloqueada o simplemente no existe, es herida la praxis y, por tanto, añorada, caricaturizada, desesperadamente sobrevalorada*"⁹¹.

La aversión a lo teórico, propia del tiempo en que vivimos, puede deberse a los discursos ideológicos subyacentes a las teorías y, de cierta forma, a un afán de transformar al mundo sin tener la capacidad para poder *nombrar* lo que en él acontece⁹².

De aquí que resulte totalmente inconsistente intentar dar cuenta e intervenir en procesos culturales y fenómenos sociales complejos desde una relación binarizada entre teoría y praxis. El desafío de pensar una otra forma relacional responde justamente a la complejidad de los fenómenos que se pretenden enfrentar, donde las dualizaciones caen por el peso de sus inconsistencias vitalicias⁹³.

Ahora bien, "*es evidente que una concepción de teoría como la descrita ocasiona mucho trabajo, demasiado esfuerzo para los activismos de ciertas prácticas recurrentes; pero el pensamiento produce un impulso práctico, por mucho que se lo ignore*"⁹⁴

El problema de la praxis es también el problema del conocimiento. Debe crearse, entonces, una conciencia de teoría y praxis que no las separe de un

⁹¹ **Adorno, Theodor.** "Notas marginales sobre teoría y praxis". En: "CONSIGNAS". Citado en **Matus, Teresa.** "Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social....." Obra citada.

⁹² **Matus, Teresa.** *Ibíd.*

⁹³ "*Se trata entonces de adentrarnos en los caminos para una relación tensional que no pretenda resolver sino iluminar las contradicciones*". **Matus, Teresa.** *Ibíd.*

⁹⁴ *Ibíd.*

modo arbitrario ni destruyera la teoría mediante el primado de la razón práctica, ya que, *pensar es un hacer y la teoría es una forma de praxis*⁹⁵.

En definitiva, no se trata entonces de actuar por actuar, porque ese actuar puede fácilmente quedar atrapado en nada más que el activismo y no constituir sino inocuos intentos por enfrentar un fenómeno complejo sin las herramientas adecuadas.

No se trata tampoco, como en la imagen, de "dar sin pensar", sino comprender que para que ese dar sea un "buen dar" es necesario que responda a un "buen pensar", de lo contrario es dar se eterniza y, con él, el fenómeno no resuelto que le da vida⁹⁶.

*"Sólo piensa quien no se limita a aceptar pasivamente en cada caso lo dado, desde el primitivo que recapacita de qué modo podrá proteger su fogón de lluvia o guarecerse cuando se acerca el temporal, hasta el pensador que imagina cómo la humanidad, por el interés de su autoconservación, puede salir de la minoridad de que ella misma es culpable"*⁹⁷.



la

Ante todo lo anterior se podría argumentar, en una suerte de apología de la metodología A+S que, efectivamente, ésta considera que "el hacer y el conocer no pueden separarse"⁹⁸ y quizás con eso dar por superada la crítica recién hecha.

Sin embargo, decir que no pueden separarse, es decir, proponer como desafío el que no se separen, es asumir justamente que están separados. Ante esto no debemos olvidar que el problema no es de la metodología, sino de lo que estamos pidiéndole que nos entregue. En este sentido, la forma de relacionar teoría y práctica en la arquitectura epistemológica y teórica de la metodología podría ser adecuada para los fines educativos/pedagógicos que posee; pero recordemos, eso sí, que estamos acá en presencia de otro tipo de desafíos.

De esta forma, en este "mapa de dualidades", donde ya hemos consignado la separación sujeto-objeto y la binarización teoría y praxis, podemos ver, a la vez, una serie de dualizaciones donde por un lado estará lo cognitivo, las ideas, la "cabeza", lo intelectual, mientras que por otro estará lo personal y afectivo, los valores, el "corazón" y lo emocional. Donde se opondrá

⁹⁵ *Ibíd.*

⁹⁶ Sin duda que pueden realizarse muchos análisis al respecto de esta imagen. Nos remitiremos, por ahora, al mensaje "hay que dar sin pensar", donde puede extremarse la lógica que aparta al hacer práctico (el dar) del teórico (el pensar).

⁹⁷ **Adorno, Theodor.** "CONSIGNAS". Citado en **Matus, Teresa.** "Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social....." Obra Citada.

⁹⁸ **Eyler, J., Giles, D.** En Obra Citada.

lo abstracto a lo concreto, lo teórico a lo práctico, lo académico al "mundo real", el desarrollo intelectual a la acción comunitaria, la sala de clases a la comunidad, etc. Veamos algunos ejemplos:

- "Dewey estaba convencido de que el aprendizaje debe partir del entusiasmo y conectar las **emociones** con el **intelecto**"⁹⁹.
- "para estos estudiantes, los conceptos potencialmente **abstractos** (...) se volvieron vívidamente **concretos** a medida que tuvieron que lidiar con las realidades de las agencias..."¹⁰⁰.
- "Esta unión entre **cabeza** y **corazón** es un enfoque holístico donde se involucran **valores**, además de las **ideas**"¹⁰¹.
- "Muchas de las técnicas de reflexión de las que dieron cuenta combinaban claramente lo **personal** con lo **intelectual**"¹⁰².

MAPA DE DUALIDADES

Abstracto	Concreto
Teórico	Práctico
Académico	Mundo "real"
Desarrollo Intelectual	Acción Comunitaria
Sala de Clases	Población

Lo cognitivo	Lo personal y afectivo
Las ideas	Los valores
La cabeza	El corazón
Lo intelectual	Lo emocional

En el cuadro anterior podemos ver dualizaciones en dos niveles. Respecto del primer nivel (parte de arriba) ya hemos argumentado respecto de lo problemático que resulta asumir una relación que independiza la dimensión subjetiva desde la que se conoce e interviene, de aquella dimensión objetual que constituye su foco tanto de conocimiento como de posible intervención.

En el segundo nivel (parte de abajo) accedemos a otro tipo de binarización que, como lo veremos en detalle en el Capítulo V, tienen

⁹⁹ Eyer, J., Giles, D. En Obra Citada.

¹⁰⁰ Eyer, J., Giles, D. En Obra Citada.

¹⁰¹ VOLUMEN C. "Metodologías de Reflexión para cursos A+S"

¹⁰² VOLUMEN C. "Metodologías de Reflexión para cursos A+S"

repercusiones sobre las formas de abordar los fenómenos sociales: referimos a la escisión que a lo largo de la semántica de la metodología A+S se realiza entre el *pensar* y el *sentir*.

En el lado del *pensar* ubicamos lo referido a lo intelectual, las ideas, lo cognitivo... la "cabeza"; mientras que en "el otro bando" ubicamos al *sentir*, representado por las emociones, los valores, lo emocional, lo personal, lo afectivo... el "corazón".

Hay aquí un nuevo elemento problemático, puesto que cuando hemos hecho alusión en todo este trabajo a la premisa de que una intervención en lo social es "*un modo particular de ver que tiene como resultado un hacer particular*", hemos referido tanto al pensar como al sentir, relacionados de una forma distinta a la que propone la metodología A+S.

En este sentido, las *formas de ver* responden a aproximaciones conceptuales sobre un determinado fenómeno, las cuales son devenidas posibles a propósito de un posicionamiento político, el cual, a su vez, adquiere fuerza en la medida en que construye arquitecturas teóricas por medio de las cuales va dando nombre y consistencia a sus propias convicciones.

Matus va a decir: "*Hay una relación mediada insustituible entre intervención y un sistema de comprensión social constituido al menos por cuatro dimensiones relacionadas aunque no homologables: (i) los cambios existentes en el contexto, (ii) las diversas perspectivas de teorías sociales, (iii) los enfoques epistemológicos y (iv) los marcos ético/valóricos (...)* Lo anterior implica reconocer que tras las formas de fijación de lo real hay procesos de validación del saber..."¹⁰³

Se trata, a propósito del marco que otorga el párrafo anterior, de comprender que no sólo las posibilidades de la praxis estarán determinadas por la conjugación de unas y no otras teorías, sino que, además, la elección de estas teorías responde a unos y no otros fundamentos éticos y políticos. Para explicar, ejemplifiquemos.

Hemos visto ya por qué resulta insostenible plantear la pregunta acerca de si la decisión de la alcaldesa de Lo Barnechea era teórica o práctica. Otra pregunta mal hecha sería: ¿El muro la alcaldesa lo hizo por sus conocimientos teóricos respecto de cómo derrotar la pobreza y enfrentar la exclusión social o por su posicionamiento político? En una y otra pregunta el problema sigue siendo la "o".

Ahora bien, cuando referimos a posicionamiento político no estamos refiriendo reduccionistamente al esquema de "partidos" políticos... si se piensa así, la respuesta podría ser incluso peor que la pregunta, al sostener, por ejemplo, que "*la alcaldesa hizo lo que hizo porque es de derecha*" o algo por el estilo. No es ese concepto de política al que referimos.

La dimensión ético-política de la intervención social nos permite entender el concepto de política relacionado a lo que podríamos llamar, para

¹⁰³ **Matus, Teresa.** "Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social.....". Obra Citada.

no alejarnos tanto de la semántica de la metodología A+S, una "filosofía de vida".

Lo político en estos términos dice relación con lo que se cree y se espera sea una sociedad, con lo que la RSU llama un "proyecto país" donde se haga frente a la inequidad, con la visión de un "Chile que queremos". Un fundamento político, en este caso, es el que el A+S (el programa de la UC) define al tener como uno de sus objetivos el que los estudiantes que pasen por el programa puedan desempeñarse en sus futuros laborales como profesionales que contribuyan a conseguir la Justicia Social.

Los fundamentos políticos tienen que ver con referentes normativos, con principios éticos que posibilitan estructuras teóricas las que, a su vez, se traducen en formas específicas de hacer (la intervención social). De aquí que el "corazón" no esté separado de la "cabeza" ni menos aún de la práctica. En una práctica específica están presentes en todo momento el "corazón", los valores, la ética, las convicciones más profundas de quien desarrolla una intervención; no es que estén confinadas a declaraciones de principios que adornan en un cuadro alguna oficina pública, sino que se pueden plasmar, se pueden palpar y ver en la forma en que se desarrolla una estrategia de intervención, los fines que persigue, la forma en que nombra y en que conceptualiza un fenómeno y a los sujetos con que se cruza. Por tanto, no es que exista la "falta de ética", sino lo que existe es la presencia de una ética con la cual simplemente no estamos de acuerdo.

Por ejemplo, la matanza de cisnes en el Río Cruces en Valdivia producto de la contaminación de las aguas producto, a su vez, del proceso industrial de la Celulosa Arauco, aunque suene raro, no es antiética, o inmoral, ni nada por el estilo. Esa matanza es perfectamente coherente con unos principios éticos que indican que lo más importante es la producción y el crecimiento económico y que el medio ambiente es (con suerte) secundario. La matanza no es antiética, es total y completamente consecuente con los principios éticos que sustentan el libre mercado.

Así también, no podemos catalogar de anti-ético el "muro" de Lo Barnechea, como tampoco una política de vivienda que mandó en los '90 a miles de familias pobres de Santiago a la periferia de la ciudad. Todo lo contrario, ambas determinaciones son completamente coherentes con principios éticos que les dan vida y que les indican la existencia de seres humanos clase A (víctimas de la delincuencia) a quienes hay que protegerlos y seres humanos clase B (los pobres, los delincuentes) a quienes hay que aislar y alejar de los primeros.

Da lo mismo lo que *diga* la alcaldesa, da lo mismo lo que *digan* los Ministros de Vivienda de los gobiernos de la Concertación, da lo mismo si sus discursos televisivos son igualitaristas y abogan por los derechos de las personas y se atragantan por usar hasta el cansancio términos como "solidaridad", "democracia", "dignidad", etc, etc: esas no son más que simples opiniones y discursos propios de campañas electorales.

Lo fáctico es que hoy en día hay un muro en Lo Barnechea y hay verdaderos "gethos de pobres" en la periferia de nuestra ciudad; hay, en definitiva, cientos de miles de personas a las que se les ha violado y se les viola día a día sus Derechos Humanos fundamentales, producto de una forma de ver que se ha plasmado en un hacer particular. Si los principios éticos de los que tanto alarde se hace fueran verídicos, no habría ni muro ni gethos.

Capítulo IV: Desafíos para la Intervención Social

Terminamos el Capítulo anterior sosteniendo que detrás de toda intervención hay un modo de ver fundado principalmente en aspectos ético-políticos y teórico-epistemológicos que van a permitir una y no otra clase de intervención.

Así, y a propósito del ejemplo utilizado, decíamos también que no era relevante lo que se "diga" respecto de un fenómeno, porque la intervención realizada "delataba" lo que muchas veces simplemente no se dice, o se dice con otras palabras.

En este sentido, las malas intervenciones pueden provenir de "interventores" que decidida y explícitamente sean, por ejemplo, fascistas y dentro de sus principios éticos y sus convicciones efectivamente consideren que no todos son iguales (p.ej: régimen nazi, "el mejor comunista es el comunista muerto", humanoides, etc.) o, para dar un ejemplo más actual, consideren que "los pobres son pobres porque quieren, o porque son flojos", etc, etc.

En esos casos no hay nada que podamos hacer, por que si las intervenciones las consideramos malas, es que son malas a la luz de lo que a nosotros nos gustaría que fueran, pero para quienes las diseñan con buenas, puesto que responden a los fundamentos desde las que se despliegan.

Ahora bien, cuando se trata de grupos de personas entusiastas y comprometidas, con buenas intenciones sólo que no les ha sido posible traducirlas efectivamente en buenas intervenciones, la tarea si bien es compleja, no es imposible. Aquí les rogaría que recordáramos el Capítulo I, donde mostrábamos que en Chile las organizaciones sociales de la sociedad civil han aumentado explosivamente en estos últimos años y son cada vez más los que, de una u otra forma, se involucran en combatir fenómenos complejos como la exclusión social y la pobreza. No obstante, la pobreza no ha disminuido con esa misma explosión, ni la desigualdad social muestra signos de retiro¹⁰⁴.

Al respecto Teresa Matus sostendrá, *"Hay poblaciones y generaciones enteras que han visto llegar a su puerta a expertos y operadores de distinto tipo, corte y confección: señoras, curas, comunistas, profesores, diputados, funcionarios, enfermeras, asistentes sociales, feministas, hippies, darks, góticos, punk, narcos, raperos, voluntarios, dirigentes, hip hop, futbolistas, vendedores, microempresarios, carabineros, carteros, bomberos, ecológicos, circenses... formarían fila y pasarían la cordillera"*¹⁰⁵.

Debemos preguntarnos ahora: *¿Qué riesgos corre el Programa Aprendizaje y Servicio UC de ser uno más dentro de tantos que intervienen en lo social sin duda con las más nobles y profundas convicciones pero sin las herramientas adecuadas para hacerlo?*

¹⁰⁴ **Orellana, V.** *"En nombre de la solidaridad"* Proyecto de Tesis en Trabajo Social, Escuela de Magíster en Trabajo Social. Pontificia Universidad Católica de Chile. (Inédito)

¹⁰⁵ **Matus, T.** *"La Intervención Social como gramática"*. En Revista de Trabajo Social PUC n°71. Santiago, 2003. Pág. 65.

Hemos visto en el capítulo anterior los límites teóricos y epistemológicos de la metodología pedagógica Aprendizaje y Servicio. Veremos en este capítulo como operan estos límites al pensar la intervención social.

Cuando se asumen para la explicación de fenómenos sociales (que desbordan los esquemas de análisis elaborados para mejorar los aprendizajes de los estudiantes) las dualizaciones que ya vimos, en términos de teoría, praxis y principios ético-políticos, van a emerger al menos dos aspectos (los que vamos a trabajar aquí) a considerar: (i) la intervención social como gramática y (ii) la mensurabilidad.

La Intervención Social como Gramática

Hemos dicho que las posibilidades de éxito de una intervención descansan fundamentalmente en la capacidad de hacer una lectura compleja a fenómenos complejos¹⁰⁶.

*De aquí que los "aportes a nivel de generación discursiva de elementos, de emergencia de nuevas formas de ver lo social, de investigaciones sociales que den cuenta de los mecanismos de transformación de fenómenos complejos como la pobreza y la exclusión social, son parte inherente e insustituible que constituyen el núcleo duro de gestiones sociales innovadoras que se traducen en mejores sistemas de intervención social"*¹⁰⁷.

En los términos que hemos venido utilizando es posible visualizar la importancia de la gramática, como modo de enunciación de los fenómenos, para la intervención social, puesto que la forma en que son nombrados los fenómenos (delincuencia/falta de oportunidades) es la que determinará las posibilidades de la intervención (muros, ghettos/profesores, escuelas). Esta ha sido la argumentación (quizás majaderamente) utilizada y a partir de esta es que podemos adentrarnos en una premisa fundamental del concepto de "intervención social como gramática":

Las intervenciones sociales no se despliegan sobre la "gente"; es decir, asumir esta premisa es derribar el mito de que quienes trabajan en lo social (profesional o voluntariamente) trabajan son las personas, trabajan son la gente. Decir esto muchas veces puede resultar impopular, en la medida en que con afanes reivindicatorios de la dignidad de la gente hay profesionales y voluntarios que se resisten a categorizarlos de acuerdo un esquema de análisis.

Lo que ocurre en esos casos responde más a la inexistencia precisamente de esos esquemas bien definidos, acotados y fundamentados (por la deficitaria calidad de la intervención) lo cual no deja otra opción que llamar a la persona simplemente, por ejemplo, como la "Sra. Juanita"¹⁰⁸.

¹⁰⁶ No hay intervención efectiva sin una búsqueda rigurosa de una constelación explicativa que la configure. *Ibíd.*.Pág. 56.

¹⁰⁷ *Ibíd.*

¹⁰⁸ Donde, curiosamente, el nombre de las personas está siempre en diminutivo: Juanita, Manolito, Alvarito, etc, etc. Vamos a sostener, en un capítulo posterior, que esto dice relación

Lo anterior, va a decir Teresa Matus, contiene un olvido persistente: la intervención nunca se despliega sobre la gente en su '*en su condición de persona natural*', sino a propósito de una categoría analítica determinada: mujer golpeada, cesante, menor en situación irregular, directiva de una organización sindical, indígenas urbanos, deudores habitacionales, integrantes de un campamento, etc. En este caso, el núcleo de la intervención va a estar representado por una intersección, por un cruce entre los sujetos y el fenómeno social que los convoca¹⁰⁹.

Es decir, al decir que no se trabaja con la gente, referimos a que no trabajamos con la Sra. Juanita en tanto Sra. Juanita, sino en tanto dueña de casa, mujer golpeada, presidenta del comité de allegados, trabajadora a domicilio, mujer cesante, etc. La "gente" emerge, pero siempre a propósito de una categorización social.

En este proceso, la selección de términos mediante los cuales se califica, categoriza y ejerce la intervención están transidos de operatividad simbólica¹¹⁰. Es decir, va a ser muy diferente si a un grupo de adolescentes se los ve como potenciales consumidores de droga (CONACE), potenciales delincuentes (Paz Ciudadana, Carabineros, Ministerio del Interior), como sujetos a proteger (SENAME) o, simplemente, como potenciales artistas, potenciales deportistas, etc.

Ese grupo de adolescentes "en su condición de personas naturales" va a ser exactamente el mismo hasta el momento en que sobre ellos recae una categoría. Ahí está el principal desafío: si la categorización se realiza en términos estigmatizadores, los sujetos llevarán esa carga de manera persistente¹¹¹, por lo que la tarea a emprender va a ser hacernos cargo de la operatividad simbólica de la intervención y nombrar de manera audaz y creativa, girar y enriquecer los conceptos para ofrecer modos de enunciación que no sobredeterminen a las personas y las vuelvan esclavas de las categorías del experto.

"...es muy distinto creer que, como en el Mundo Feliz de Huxley nosotros trabajamos en una lista de patologías sociales, con sujetos no A, no B, no C, sino D. Des-afiliados, des -calificados, de -lincuentes, des-capacitados, des -poseído (...) porque entonces se trabaja con la falta, con la ausencia, con la carencia..."¹¹²

En lo anterior, no sólo se opaca la condición de sujeto y sus potencialidades, sino que mediante los procesos de intervención social, se ejerce una marca simbólica que acompaña y sobredetermina contingentemente las posibilidades de esas personas¹¹³.

¿Cómo nombramos en la actualidad?

con la infantilización de los sujetos con quienes se trabaja y las consecuencias que ello trae para lograr, efectivamente, que ejerzan sus derechos.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, Pág. 55.

¹¹⁰ *Ibíd.*, Pág. 57.

¹¹¹ *Ibíd.*.

¹¹² Matus, T. "Apuntes sobre intervención social".

¹¹³ Matus, T. "La Intervención Social como Gramática". En Obra Citada.

Existen en el Chile actual los casos "antiejemplares" en este sentido: "las familias puente", "menores en situación irregular", "menores en riesgo social", "niñas araña", "Fundación Margen", "libertad VIGILADA", "familias erradicadas", "jóvenes infractores de ley", "beneficiarios".

Podemos encontrar, por ejemplo, que dentro de una población se sabe que la casa X es una familia puente, y esa mamá cuando llega a la municipalidad antes de preguntársele el nombre debe decir que es "familia puente" para tener atención preferencial, cuando llega al consultorio es la "mamá puente" y los hijos van a los "colegios puente". Todo el resto de dimensiones de aquella familia quedan opacadas, innombradas, pues su carta de presentación es la categoría que el programa le asignó.

Lo mismo sucede con el "beneficiario", categoría pasiva que lo deja como un mero receptor de los beneficios de sus benefactores. Difícilmente se puedan ofrecer intervenciones sociales no asistencialistas que promuevan autonomía de las personas al pensar la intervención como un beneficio.



Quando se nombra a las personas sólo a partir de lo que no tienen, la intervención queda reducida a una mera entrega de aquello que considera es la carencia y, con ello, refuerza simbólicamente la identidad de las personas que están en situación de pobreza.

Elas simplemente adquieren los nombres que la intervención les coloca y todos los conceptos que a ese nombre se asocian. En el caso de la primera imagen, gratuitamente esa pequeña niña queda atrapada bajo conceptos como indefensión, suciedad, soledad, una niña totalmente carente que necesita de otros. Nadie puede decir que esa niña no requiere de algún tipo de intervención, pero la intervención que la nombra como en la imagen, sólo podrá ofrecerle "saciar" sus carencias inmediatas.

Desayuno a los mas necesitados



Felicitaciones a los novatos!! a partir del Jueves pasado se han organizado para dar desayunos una vez por semana en las cercanías de la universidad. Aquí les mostramos la invitación que ellos nos hacen a este voluntariado:

Distinto no es el caso del otro extremo etareo, de niños a abuelitos. Ambos, a los monitores que les hacen juegos o les dan comida, deben llamarlos "tíos", sea una niña de 4 años o un abuelo de 78. La verticalidad, en este caso, se explica por la asimetría, por la verticalidad desde la cual se piensa y despliega la intervención, donde unos son los que intervienen sobre los otros, quienes simplemente son "los más necesitados". De aquí que, entonces, un primer desafío para el programa A+S UC sea preguntarse:

¿De qué manera estamos nombrando a los sujetos con quienes trabajamos?

La mensurabilidad: objetivos y evaluación

Veíamos en el capítulo anterior que así como no podemos escindir teoría de práctica, tampoco podíamos binarizar lo relacionado al intelecto con aquello vinculado a los valores y/o principios éticos.

Para ejemplificar podemos pensar en diferentes expresiones artísticas. Cuando decimos que la forma de ver se plasma en haceres peculiares referimos, por ejemplo, a la forma de hacer películas de directores como Almodóvar, Tarantino o Kusturika. Alguien no experto, pero si algo aficionado al cine que conozca las obras de estos tres artistas puede reconocerlos en una nueva película sin saber necesariamente de antemano que corresponde a ellos. En cada una de las películas hay temáticas (la homosexualidad, la violencia, la guerra) y semánticas que van a ser reconocibles. Lo mismo que para un (anti)poema de Parra o el sonido "psicodélico" floydiano (Pink Floyd). Se trata, en definitiva, que el autor, como sujeto, es secundario, es relevante sólo a propósito de su obra, gracias a la cual es reconocible. Con la intervención social es lo mismo.

De aquí que uno de los desafíos más importantes para la intervención sea, al decir de Matus, "salir del corazón" de los expertos; es decir, dejar de pensar que la intervención está, como veíamos al final del capítulo III, en las personas y sus declaraciones de principios. Mientras éstas últimas no se traduzcan en prácticas sociales, no pueden pretender mayor legitimidad. Vale recordar un dicho popular chilensis: ¡El papel aguanta todo!

¿Dónde debemos "poner el ojo"? Salir del corazón del experto es trasladar la mirada a la obra, porque en ella vemos reflejado el "corazón", los valores, los principios éticos y un proyecto de país.

Así, si un programa se funda, o más bien, dice fundarse en principios como la solidaridad, pero sus intervenciones estigmatizan, como veíamos recién, a los sujetos con los que trabajan, lo cual redundaría en que la intervención ofrecida es de muy mala calidad, debemos preguntarnos... bueno ¿y dónde está la solidaridad entonces? ¿Cómo la mala calidad puede ser solidaria?

Al alero de intervenciones sociales (y estamos ya hablando en específico de las realizadas no por el Estado, sino por equipos de voluntarios y diferentes organizaciones de la sociedad civil) que no salen del corazón, se incrustan ciertos axiomas, tanto en los voluntarios como en la propia gente que los

“recibe”, referidos, por ejemplo, al lugar que tiene la “buena intención” de quienes intervienen.

La buena intención, dentro (siempre y todavía) del corazón de los voluntarios, se va ver reflejada, por ejemplo, durante los 10 días de trabajos de invierno en el sur de Chile construyendo mediaguas... pero las reflejan con sus gestos, con un trato “amable con la gente”. De ahí que es muy difícil que la gente, al menos, no quede contenta y agradecida, lo que podemos resumir en la frase ya clásica post trabajos voluntarios “...*la gente quedó súper contenta*”. Pero... ¿qué sucede con la calidad del servicio?

Hablamos de intervenciones desplegadas usualmente sobre personas que están en situación de extrema pobreza, razón por la cual “*venga los que les venga*”, lo van a aceptar y, muy probablemente lo van a agradecer... no tienen otra opción. Hablamos de intervenciones que se conforman con entregar un poco, convencidos de que ese poco es mejor que nada, sin asumir que ese poco se vuelve nada a la luz de lo que a cada cual le corresponde por derecho propio.

Cómo no va a estar agradecida la gente, si desde el barro ahora tienen unas planchas de madera que sin duda les mejora, aunque exiguamente, su calidad de vida... la pregunta es *¿sabrá esa gente que lo que les corresponde no es una mediagua cuya vida útil es de 18 meses, sino una casa digna, con estándares mínimos de habitabilidad, ventilación, aislamiento del frío, etc, etc.? ¿Se los hará saber la intervención? ¿Lo sabrán quienes intervienen? ¿lo tendrán en su horizonte?*

Intervenir desde el interior del “corazón” de quienes intervienen obstaculiza la posibilidad de formular objetivos y sistemas de evaluación que cumplan con un requisito ya insoslayable para las intervenciones sociales que pretendan seriamente mejorar la calidad de vida de las personas: la *mensurabilidad*.

La mensurabilidad refiere al desafío de hacer medibles los fines de la intervención, es decir, sus objetivos y la forma en que éstos van a ser evaluados. Sin mensuración, podemos seguir toda una vida interviniendo sobre personas agradecidas y contentas, pero que no van a traspasar (porque nosotros no se lo ofrecemos ni facilitamos con nuestra intervención) un umbral mínimo de derechos.

En este sentido, el aliento a que se desarrollen intervenciones mensurables no proviene exclusivamente desde una disciplina como el Trabajo Social; podemos encontrar dicha exigencia al interior de la propia forma de pensar la metodología A+S.

Ante esto, la profesora María Nieves Tapia sostendrá: “*El aprendizaje-servicio no es cualquier tipo de voluntariado, ni es una experiencia educativa 'light'. Una práctica de aprendizaje-servicio de calidad implica un aprendizaje riguroso, vinculado estrecha y simultáneamente a una acción solidaria*”

planificada, que procura impactar de forma positiva y **mensurable** la vida de una comunidad¹¹⁴.

Si no se sale del corazón del experto se vuelve difícil arribar a la formulación de objetivos y métodos de evaluación que sean mensurables y que tengan como meta ofrecer, como el caso de los profesores de Construcción Civil, indicadores de medición de impacto.

Así, por ejemplo, los objetivos deben estar acotados no sólo temporal y espacialmente, sino que además definir desde dónde se quiere llegar hasta qué lugar. Es decir, por ejemplo, la intervención buscará que *los niños de 5to y 6to básico del colegio "San Esteban" de la comuna de La Florida desarrollen hábitos de vida saludable de marzo a noviembre del año 2005 por medio de actividades recreativas en el campus San Joaquín de la UC.*

Para lo anterior se debe definir qué se entenderá por hábitos de vida saludable¹¹⁵, conocer escalas donde se midan grados de desarrollo de esos hábitos (p.ej. hábitos de vida saludable ordinalizados del 1 al 5), diagnosticar en qué grado se encuentran los niños (por ejemplo en el 2) y a cuál se espera que lleguen después de 8 meses de intervención (al 4). Así, al final de la intervención, se va a tener la forma de medir si hubo o no impacto y en qué grado¹¹⁶.

El ejemplo anterior nace tratando de resignificar el objetivo de un curso ya implementado en el año 2005 por el programa A+S UC, cuyas finalidades son similares. "*Objetivo del servicio: Que los estudiantes de quinto básico conozcan los beneficios que otorga la práctica del ejercicio físico para el mejoramiento de la salud y calidad de vida*"¹¹⁷. El verbo clave aquí es "conocer", pero no se especifica cuánto quiere que se conozca, ni cuánto de eso lo va a proporcionar la intervención, ni tampoco cómo se pretender medir.

Esto va a repercutir en la forma en que se evalúa la intervención, porque si se espera que se conozca, pero no se especifica ni el cómo ni el cuánto, no habrá forma de medir al final del proceso si la intervención surtió los efectos deseados o no y, si es que si hubo impacto, no se podrá aislar cuánto de ese impacto es fruto de la intervención.

Puede ser que todos los niños hayan aprendido la práctica el ejercicio físico, pero puede también que no, nadie asegura ni lo uno ni lo otro y, en su reemplazo, nuevamente se corre el riesgo de acudir solamente a las opiniones de los estudiantes, los "testimonios" de los niños, quienes, juntos, sin duda

¹¹⁴ **Tapia, Maria Nieves.** "La propuesta pedagógica del Aprendizaje y Servicio en la educación superior. Un panorama introductorio". Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS. Buenos Aires, Septiembre de 2006.

¹¹⁵ Para lo cual se requeriría, entre otras cosas, revisar el estado del arte al respecto. Podrían, por ejemplo, ser tablas y gráficos del INTA. (Instituto Nacional de Tecnología y Alimentos. Perteneciente a la Universidad de Chile, es uno de los centros más importantes respecto de la creación de estándares de alimentación saludable).

¹¹⁶ Nos hemos saltado sin duda una enorme serie de pasos y es que sólo queremos ejemplificar respecto de la formulación de objetivos. Encontraremos ejemplos completos tanto al final de este capítulo como en las conclusiones y propuestas, lo cual es el último capítulo de este trabajo.

¹¹⁷ Curso del Programa A+S (Acondicionamiento Físico). Año 2005.

podieron compartir, pasarlo bien, distraerse, crear lazos afectivos, jugar y practicar ejercicio físico, etc., etc.

Pero el objetivo de la intervención no era (solamente) ese, era que los niños conocieran beneficios del ejercicio físico y sin objetivos ni métodos de evaluación mensurables no podemos asegurar que aquello haya ocurrido.

En este sentido, la formas de evaluación del Programa A+S UC parecieran ser más "científica". Se presentan cuadros, con porcentajes sobre los cuales después se interpreta y hacen resúmenes. El "pero" es que no se escapa a la lógica antes descrita, es decir, con mayor nivel de sofisticación si se quiere, no se escapa a la lógica de preguntar la opinión de quienes fueron partícipes el proceso. Las opiniones, en este sentido, puede ser interesante conocerlas (habría que definir bien para qué), pero no constituyen insumo suficientes para saber si el servicio entregado por los cursos fue realmente de calidad, si la intervención ofrecida causó realmente algún impacto positivo en la comunidad y, de ser así, en qué grado y con qué características.

Tabla resumen de respuestas				
Identificación				
N = 9				
Promedio de edad: 22 años				
Femenino= 5 (56%) Masculino = 4 (44%)				
Ítems cerrados	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
La experiencia de servicio facilitó el aprendizaje de los contenidos del curso.	0	2 (22%)	5 (56%)	2 (22%)
La experiencia de servicio me permitió aprender de cosas diferentes a los contenidos del curso.	0	1 (11%)	4 (44%)	4 (44%)
Fue evidente para mí cómo se conectaba la experiencia de servicio con los contenidos del curso	0	1 (11%)	5 (56%)	3 (33%)
Creo que el trabajo que hicimos se basó en una necesidad del socio comunitario.	0	0	4 (44%)	5 (56%)
Creo que el trabajo que hicimos fue un aporte significativo para el socio comunitario	0	0	4 (44%)	5 (56%)

Las instancias en las que reflexionamos en torno a la experiencia de servicio fueron un aporte significativo para el curso. (*)	0	2 (22%)	5 (56%)	0
Creo que la experiencia de servicio enriqueció el curso en general (*)	0	0	7 (78%)	2 (22%)
Los esfuerzos que tuve que realizar para este curso valieron la pena	0	0	8 (89%)	1 (11%)

Quisiera detenerme en los dos siguientes ítemes:

Creo que el trabajo que hicimos se basó en una necesidad del socio comunitario.
Creo que el trabajo que hicimos fue un aporte significativo para el socio comunitario

Como se puede ver, se le preguntan a los estudiantes si "*creen o no que...*"; como se dijo en un capítulo anterior, esto no nos permite saber si el servicio fue o no de calidad, si se está realmente mejorando la calidad de vida de la gente, si se están dando respuesta a "necesidades genuinas" de una comunidad. El Volumen D (guía de orientación para la evaluación) no contempla mecanismos que permita recabar información respecto de estas inquietudes.

Como ejemplo, podemos comparar nuestro que hacer con el de otras áreas, como por ejemplo la medicina. El "servicio" de un cirujano plástico que interviene y hace una rinoplastía, puede ser fácilmente evaluado al final de la operación (el espejo en manos de el/la paciente es una herramienta infranqueable para determinar si el servicio fue "significativo" o de "calidad"). Lo mismo por ejemplo, para un constructor civil, al que si se le cae el puente a los 6 meses de haber sido construido, a menos que sea por un terremoto, no tiene como franquear el hecho de que su servicio fue de pésima calidad, aun cuando él sea la persona más simpática, bondadosa y de buenas intenciones del mundo.

El desafío va a ser, por tanto, llevar ese nivel de mensurabilidad a las intervenciones sociales, para lo cual, un primer paso, es salir del corazón de quienes intervienen. Los valores, los sentimientos, las emociones no están simplemente en las declaraciones verbales de quienes llevan a cabo un servicio. Para el caso del programa A+S UC, no se trata de hacer "sonar en voz alta" (para luego registrar) el sentir, las emociones y los valores de los estudiantes respecto de su experiencia (para lo cual el Programa A+S contempla el espacio de la reflexión), sino de la calidad de la obra que estos valores permiten.

En el cómo se traducen esas convicciones en las formas de hacer se juega el Programa A+S UC, son éstas las que impactan en la calidad de vida de las personas, no los sentimientos que no salen del "corazón".

En este mismo Volumen D hay luces que apuntan a lo que acá hemos dicho, ya que respecto del tercer ítem, donde se orienta respecto de cómo definir las "variables qué" de la evaluación, hay un excelente ejemplo:

"En un curso de ingeniería comercial, donde lo que se quiere evaluar es el servicio realizado por los alumnos en cuanto a la elaboración de un plan de negocios para microempresarios, algunas de las variables serían: variación en el nivel de ventas, proyección a seis meses, variación en el número de empleados, nuevas fuentes de financiamiento obtenidos, grado de formalización final y nueva información relevante ganada por el microempresario, explicando como se espera que ello afecte al negocio"¹¹⁸

Hay aquí un buen camino que demuestra que al interior del Programa está la capacidad instalada para dar el salto requerido. Un error sería que todas estas variables se midieran preguntándoles a los estudiantes si están 'muy en desacuerdo', 'en desacuerdo', 'de acuerdo' o 'muy de acuerdo' con cada una de ellas.

Así, un segundo desafío para el Programa A+S UC va a ser dejar atrás el primado de la mera opinión como elemento fundante de conocimiento evaluativo, para situarla en la perspectiva que corresponda y poner a la mensurabilidad en el lugar que se requiere al interior de una intervención social que pretenda ofrecer servicios e impactos de calidad para las comunidades.

Producto, entonces, del giro propuesto, es que se vuelve necesario repensar el espacio que tienen ciertas dimensiones al interior del programa y, a la vez, las relaciones que entre ellas se dibujan. A ello nos dedicamos en el próximo capítulo.

¹¹⁸ Volumen D. "Metodologías de Evaluación para Cursos A+S". Pág. 5.

Capítulo V : Resignificación de algunos componentes del A+S UC

A propósito del análisis que realizamos en el capítulo III respecto de los límites de la metodología A+S y producto del cual hemos dicho, en el capítulo IV, cómo pueden impactar en las formas de pensar la intervención social, es que podremos ver en este capítulo cómo algunos de los componentes con que se arma el programa pueden ser repensados para intentar conseguir mejores resultados de los hasta ahora obtenidos.

En este sentido, nos vamos a detener en dos aspectos que son fundamentales en la arquitectura del programa: en la noción de solidaridad y el espacio que se le otorga a la reflexión.

El espacio –entonces– de la solidaridad

Si la solidaridad es un valor o un principio ético que sirve de sustento no sólo al programa A+S UC, sino que a la Universidad Católica como institución, podemos detenernos en cuál es el espacio que este valor puede tener dentro de una forma resignificada de pensar los componentes del programa.

Hemos dicho, en el último capítulo, que los principios éticos no están sino en la obra, es decir, en la intervención social misma y no como un momento aparte. En este sentido, la invitación que realizamos es a poder leer la solidaridad en la calidad del servicio, ojalá volviendo términos homólogos, si es que no sinónimos, calidad con solidaridad.

Esto porque en la actualidad son cientos las iniciativas que se desarrollan en Chile "*en nombre de la solidaridad*", pero que pareciera ser que tienen un olvido velado respecto del origen o, al menos, desde donde proviene dicho principio. La apuesta y la invitación es a asumir *la solidaridad como heredera del principio ilustrado de fraternidad*.

Al decir principio ilustrado de fraternidad estamos haciendo referencia a una relación que tiene lugar entre fraternos, hermanos y, por lo tanto, entre iguales, personas que poseen la misma estatura en cuanto se trate de dignidad, libertad y derechos.

Hay aquí, por tanto, una primera y clara apuesta ético-política desde la cual se aborda el fenómeno: "todos los seres humanos somos libres e iguales en dignidad y derecho", principio consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como conquista de la modernidad y como horizonte normativo desde el cual se abre esta propuesta. Pareciera ser muy básica y general, sin embargo, el tener que acudir a esta sentencia nos habla de su ausencia.

En este sentido, dirá Joaquín García Roca, "*mientras la igualdad y la libertad han sabido traducirse en principios y orientaciones que han cristalizado*

*en derechos y deberes, sobre la solidaridad pesa el mismo silencio que sobre la fraternidad*¹¹⁹.

¿Qué implicancias tiene asumir un principio y, por lo tanto, una exigencia de fraternidad a un principio de solidaridad?

Lo que se propone es que si se asume a la fraternidad como sustento de la solidaridad, decir que tal o cual iniciativa es solidaria le va a demandar que tenga como mínimo, dentro de su horizonte normativo, los derechos de las personas. El rescate de una relación entre iguales que ofrece la solidaridad entendida como fraternidad es precisamente comprender "una forma de ver la vida donde tú respetas realmente el derecho del otro a ser como uno..."¹²⁰.

Si existiese ese horizonte, la invitación va a ser tener la creatividad y audacia para hacer confluír los esfuerzos de todos para desplegar intervenciones que no descansen sino hasta conseguir un mínimo que de cuenta del ejercicio pleno de derechos de las personas con las que trabajamos.

Para lo anterior debemos partir por lo que decíamos en el capítulo anterior, respecto de generar mecanismos de medición que nos permitan, en primera instancia, conocer si estamos o no cumpliendo con un objetivo al parecer mucho más ambicioso, pero que no podría ser menos.



De aquí que debemos tener especial cuidado con discursos respecto de la solidaridad donde la fraternidad pareciera estar olvidada por completo. En las imágenes que vemos, se invoca a la solidaridad como una relación entre dos personas, pero por alguna razón ambas no están a la misma altura.

¹¹⁹ García Roca citado en **Aranguren, L.** "Reinventar la Solidaridad voluntariado y educación". Editorial PPC. Madrid, 1998.

¹²⁰ **Dockendorff, C.** "Solidaridad: la construcción social de un anhelo". UNICEF, MIDEPLAN y FOSIS. Santiago de Chile, 1993.

En este sentido, el olvido es que, claro, unos están en mejor "situación" que otros, pero ambos poseen la misma altura moral, la misma altura de derechos y la misma dignidad.

Son esos los referentes normativos que pueden marcar la diferencia entre una y otra intervención. Así por ejemplo, podemos decir que una organización A puede sentirse conforme y "realizada" si cree que la mediagua que hizo fue un gran aporte para la "familia González" que vivía en una 'toma'; mientras que para una organización B, la construcción de la misma mediagua, les deje, por ejemplo, una sensación de disconformidad, puesto que entiende que no es la mediagua, sino una vivienda digna, la que la "familia González" merece. En el primer caso, quienes agradecen son las personas, en el segundo, quienes se disculpan son los voluntarios.

Lo que marca la diferencia es que mientras en la primera organización, la intervención se ve aún como una ayuda voluntaria, que se realiza porque hay la "buena intención" de hacerlo y, por lo tanto, puede perfectamente no hacerse, en la otra organización existe la convicción de que así como unos tienen sus derechos cumplidos, a otros les corresponde exactamente lo mismo y será ese el horizonte hacia el cual se camina y a propósito del cual se diseñarán y, consiguientemente, evaluarán las intervenciones sociales desplegadas.

De aquí que, por ejemplo, un desafío para el programa lo constituya definir claramente sobre qué objetivos se pretende acudir e identificar en qué medida tales objetivos van a decir relación con los propósitos normativos propuestos. Es decir, ver si los "objetivos de servicio" responden en su formulación a este mínimo del cual hablamos y, en caso de responder, saber de qué manera nos aseguramos de que lo haga consistentemente.

El espacio, en definitiva, de la solidaridad es el de la calidad de aquello que se ofrece, de los cambios que provoca la intervención hecha sobre una comunidad: si el impacto ha sido positivo y apunta a que, por ejemplo, un número de familias logren ir acercándose sustantivamente al ejercicio de algunos de sus derechos y tenemos como medir y probar aquello, entonces podemos recién ahí decir que estamos en presencia de un *servicio solidario*... esa es la invitación de esta propuesta.

El espacio –entonces– de la reflexión

La reflexión dentro del actual esquema está propuesta como una *"...actividad conciente que intenta relacionar conceptos y experiencias, de nuevas maneras, para llegar a nuevas conclusiones que permitan comprender, interpretar e internalizar los hechos"*¹²¹

Se contempla como un espacio definido en el cual los estudiantes tienen la posibilidad de (i) desarrollar un espacio de formación en valores, (ii) mejorar

¹²¹ Volumen C. "Metodologías de reflexión para cursos A+S". Página 2.

los aprendizajes de los adultos conectándolos con la experiencia práctica y (iii) mejorar la calidad de los servicios que entregan los alumnos a la comunidad¹²².

Al ser un espacio definido, la reflexión es, en esta metodología, reducida a un momento específico, con lo cual se puede correr el riesgo volverla simplificada en un espacio que permita una suerte de intercambio de vivencias, donde cada uno expresa lo que sintió, lo que le pareció la experiencia de servicio, etc..

Si el objetivo de esos espacios es mejorar los aprendizajes hemos visto que sería plausible pensar la reflexión para estos fines, puesto que efectivamente podrían los alumnos al ver una experiencia práctica respecto de un contenido (por ejemplo, que vean en un laboratorio las mismas células que vieron en libros) mejorar ese aprendizaje y, en este caso, el espacio de la reflexión contribuya a aquello.

Sin embargo, por las razones que hemos dado ya en los últimos capítulos, estaríamos en condiciones de suponer que a través de estos espacios de reflexión no se van a producir necesariamente los conocimientos que permitirían enriquecer una praxis determinada y, con eso, mejorar la calidad del servicio.

No se trata entonces de que los estudiantes ya sea a mitad de semestre, todos los meses, o todas las clases incluso, vayan compartiendo entre ellos o, individualmente (por ejemplo por medio de ensayos) sus experiencias de servicio para, desde allí, repensar estrategias para mejorar y asegurar su calidad.

Visto en éstos términos, el espacio de la reflexión refiere al proceso donde confluyen las elecciones teórico-epistémicas y ético-políticas y como tal no puede reducirse a un momento aislado, programable en sesiones durante el semestre, por que eso lo vuelve prescindible.

La reflexión, así entendida, atraviesa toda la intervención y la ética que la promueve no es más algo evaluable como un componente más dentro del proceso, sino que es palpable, como hemos visto, en cada uno de los procedimientos y las formas en que éstos se relacionan con el proceso de diseño e implementación de la intervención.

La diferencia de lo que se espera de la reflexión por parte de la metodología A+S y por parte de la propuesta de este trabajo, encuentra explicación nada más que en las pretensiones de cada una. No se ha querido decir que la reflexión no pueda permitir mejores aprendizajes, ni tampoco que no permitiría a los estudiantes, tal y como está pensada, compartir sus vivencias respecto de un tema en específico. Pero, los alcances que eso tenga para asegurar la calidad del servicio no son significativos.

Para graficar con un ejemplo, pensemos en un curso de agronomía de segundo año en que se estudien las técnicas de riego en zonas climáticas con características desérticas. Los estudiantes del curso seguramente van a reforzar los contenidos vistos en las salas de clases si se trasladan desde el

¹²² Volumen C. "Metodologías de reflexión para cursos A+S". Página 7.

Campus San Joaquín al norte de Chile durante una semana e implementan técnicas de riego en una comunidad determinada. Es indudable el beneficio que esto trae para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, hemos visto que las pretensiones de la metodología no descansan allí.

Si pretendemos adentrarnos en fenómenos sociales, como lo sería, por ejemplo, el empobrecimiento de ciertas comunidades rurales del norte de Chile debido, entre otros fenómenos, a la escasez de fuentes de riego para sus cultivos, lo que ha incidido considerable y negativamente en los ingresos familiares mensuales, aumentando la pobreza en la zona y provocando migración campo-ciudad, requerimos de otro tipo de propuestas.

Es aquí cuando el aprender de la experiencia se vuelve insuficiente, puesto que para responder con un "servicio de calidad" a ese fenómeno, no se puede suponer que la forma de conocerlo va lograrse en la experiencia, es decir, que los estudiantes vayan, hagan un diagnóstico y después intervengan.

Sería un poco ingenuo pensar que un estudiante o un grupo de ellos van a saber cómo se puede intervenir mejor una comunidad si comparten sus experiencias en una sesión reflexiva... ¿por qué habrían de saberlo?

No existe ninguna garantía de que estudiantes de cualquier año, de cualquier carrera¹²³, al visitar una comunidad y luego compartir entre ellos lo que vivenciaron, puedan imaginar, crear y pensar, desde allí, estrategias de intervención eficaces y de calidad. En este caso, o se sobre estima mucho la capacidad de los estudiantes y/o se subestima la complejidad de los fenómenos que se enfrentan: en ninguno de los dos casos aseguramos mínimos de calidad para el servicio.

De aquí entonces, que la gran oportunidad sea aprovechar los espacios que se han logrado gracias a los esfuerzos del Programa A+S UC, en términos de conseguir horas al semestre o durante las clases, para promover reflexiones... pero éstas deben tener otra pretensión, otro horizonte.

Un horizonte que les permita a los estudiantes reflexionar respecto de ciertas temáticas que le permitan no sólo mejorar su aprendizaje de contenidos específicos, sino que también conocer, por ejemplo, aproximaciones conceptuales respecto de la pobreza, el contexto del Chile en que se despliegan sus esfuerzos, ver películas, leer artículos de actualidad y generar discusiones a propósito de ellas, etc., etc.

La pretensión aquí sigue siendo alta, pero ya no imposible: se trata de proveer de ciertos marcos de análisis, para que la reflexión no sea ya desde el puro sentido común. Ya no se tratará de que en esos espacios los estudiantes se las ingenien, sobre el camino, como pueden hacer mejor la calidad del servicio que están entregando. Es, podemos convenir, es al menos insuficiente para mejorar la calidad de vida de las personas y construir, con ello, un país más justo.

¹²³ Ni siquiera estudiantes de carreras de las Ciencias Sociales, como Psicología, Trabajo Social o Sociología, estarían en condiciones de ofrecer un servicio de calidad, por que son estudiantes todavía, en proceso de formación, es decir, si están estudiando es porque aún deben aprender una serie de contenidos sin los cuales se estima que no están en condiciones de intervenir.

Conclusiones y propuestas

"si rehusamos ser los protagonistas de esta historia, podemos tener la certeza de que nadie la hará por nosotros (...) Es, pues, tiempo oportuno –creo yo– reemprender una reflexión social en voz alta y preguntarse si nos interesa vivir moralmente como sociedad"¹²⁴.

El análisis del Programa Aprendizaje y Servicio UC ha permitido la introducción en variadas conclusiones, dentro de las cuales la más importante es la que dice relación con la cita de Adela Cortina, con la que partimos esta última sección del texto.

En este sentido, la emergencia de un programa como este responde a un proceso que pareciera ir en franco y sostenido aumento y el cual dice relación con el cómo la sociedad civil de nuestro país ha retomado sus espacios y se propone no dejar ya todo en manos del estado, menos aún del mercado y constituirse ella como un referente desde el cual pensar el país. Por tal razón es que una primera conclusión tiene que ver con saludar y valorar los esfuerzos y las iniciativas que se han desplegado desde el Programa para comenzar a gestar los espacios que permitan acudir a este nuevo y, desde mi punto de vista, alentador contexto.

La tarea de hoy día es la de asumir nuevos desafíos: cómo hacer que ese ímpetu de la sociedad civil se traduzca en intervenciones sociales de calidad o servicios solidarios significativos, de manera tal que los esfuerzos valgan la pena y las esperanzas puestas en ellos no sean defraudadas.

Estando en el camino, debemos reconocer hoy día cuáles son las herramientas que nos permiten caminarlo con la audacia, la creatividad, la imaginación y la pasión que requiere la tarea de superar la pobreza, la exclusión y desintegración social, la inequidad y la desigualdad que nos golpea como país.

En el caso particular del Programa Aprendizaje y Servicio UC hablamos de una fórmula académica que ha facilitado a los estudiantes de la UC, en estos años que lleva de implementación, no sólo mejorar sus aprendizajes, sino que además salir del aislamiento y desconexión en que se encuentran muchas universidades respecto del medio social que las rodea. Hay aquí un gran avance el cual representa, a su vez, la oportunidad de ser capitalizado en la medida en que se logren introducir criterios y herramientas que nos aseguren que estamos entregando un servicio de calidad.

Existen investigaciones preliminares en que se parte precisamente de esa inquietud, en el sentido del aporte que esto significa para los socios comunitarios y las comunidades con las que se interviene¹²⁵. El temor, en este sentido, es que las comunidades puedan ser utilizadas como objetos que sirvan

¹²⁴ **Cortina, Adela.** "Hacer reforma. La ética de la sociedad civil". Ed. Alauda Anaya. Madrid, 1994. Págs. 11-23.

¹²⁵ **Bustamante, Andrés.** "¿Qué opinan nuestros socios? La visión de las comunidades sobre el Programa Aprendizaje y Servicio UC". (Inédito)

a las necesidades de los estudiantes de mejorar sus aprendizajes, lo cual contraría cualquier presupuesto ético no sólo de la UC, sino que, sin duda alguna, del Programa A+S UC y los miembros de su equipo. Nada de aquello podría ser solidario, si entendemos el principio como acá lo hemos propuesto. Entre el "aprender haciendo" y el "echando a perder se aprende" hay sólo un paso, razón por la cual urgen nuevas estrategias para mantener un buen aprendizaje y asegurar un servicio de calidad.

En este sentido, en primer lugar debemos recordar cuál sería, en virtud de lo que acá hemos propuesto, el principal obstáculo que presenta hoy para dar el salto que requiere el Programa A+S UC: el problema de la metodología A+S radica en su pretensión, radica en lo que se le está pidiendo que nos de. Se trata, como dijimos en el Capítulo III, de una metodología educativa y, como tal, no ofrece modelos ni herramientas para enfrentar fenómenos sociales en otro orden de complejidad.

En este otro orden son otras las herramientas las que requerimos y, desde el Trabajo Social, vimos algunos aspectos claves a considerar: la *mensurabilidad*, en cuanto a hacer medible objetivos y sistemas de evaluación de una intervención; la *noción de derechos*, lo cual está posibilitado, entre otras tareas, al girar y enriquecer el concepto de solidaridad al entenderla como heredera del principio ilustrado de fraternidad, lo cual pasa por la *gramaticalidad* presente en la intervención, en cuanto a las formas de nombrar no sólo a los fenómenos, sino también a los sujetos que con ellos se ven relacionados.

En segundo lugar, se debe tener especial consideración de no caer en la tentación, sobre todo en la "jerga" de los trabajos voluntarios, de llamar por el nombre de la profesión a los estudiantes de la misma. Así, es común escuchar llamar "los doctores" a los estudiantes de medicina muchas veces de primer o segundo año; "los sociólogos", "los arquitectos", a los estudiantes de dichas carreras, aun cuando lleven un semestre en la Universidad.

Esto no es problemático, no es para nada algo grave y puede no ser más que una forma de facilitar el reconocimiento entre unos y otros... el problema surge cuando la confusión se toma en serio. Y ahí es donde emergen trabajos voluntarios que van a hacer talleres de salud a la gente a cargo de "los doctores", los que pueden perfectamente ser estudiantes que hasta hace menos de 6 meses estaban en el colegio, en cuarto medio.

Lo que se busca decir con esto no es nada más que lo siguiente: en función de los derechos de las personas y de la calidad del servicio que queremos asegurar, debemos poner en su justo lugar los saberes que cada uno puede ofrecer para hacer mejor una tarea específica.

El problema sigue siendo de pretensión, a la cual debemos oponer la humildad, la humildad de simplemente reconocer, por ejemplo, que no tenemos idea cómo hacer clases a niños de entre 6 y 9 años en el marco de los tan extendidos "talleres" para niños en gran parte de los trabajos voluntarios, al menos los de la UC.

No sabemos porque no tenemos por qué saber: si alguien estudia periodismo, otro física y otro estudia biología, seguramente todos saben leer y escribir, los números del 1 al 100 y el ciclo del agua... ¿pero saben cómo planificar una actividad con niños donde poder pasarles estos contenidos de manera consistente? ¿Tienen las herramientas pedagógicas para trabajar con niños? Para ello son necesarios otros saberes¹²⁶.

Así, el desafío de la sociedad civil hoy en general y del programa A+S UC en particular, pareciera ser la tarea de encontrar una fórmula en que todos podamos aportar desde lo que sabemos, al servicio siempre de la calidad de una intervención... es eso lo que queremos para la gente.

El esquema de compartimentalización

El actual esquema en que se compartimentaliza por un lado al aprendizaje, por otro al servicio y en otro la formación de valores, y que los tres reunidos formarían Aprendizaje y Servicio, responde a un esquema académico cuya finalidad son los aprendizajes de los estudiantes. ¿Cómo pensar un nuevo esquema que responda a los nuevos desafíos propuestos? Sin duda que es una pregunta con muchas respuestas posibles.

En este sentido una primera propuesta concreta es la siguiente: hasta ahora, es cada curso el que determina, por medio de su docente y la relación (facilitada por el A+S UC) con un socio comunitario específico, qué tipo de servicio se va a realizar, en qué plazos y de qué forma.

Lo que se propone es que el servicio solidario o la intervención social propuesta sea llevada a cabo, es decir, diseñada, planificada y evaluada desde el Programa A+S UC. Es decir, es el programa el que se hace responsable de que se lleve a cabo un análisis de una situación específica, determinar qué es lo que puede ofrecer, cómo lo puede hacer, en cuánto tiempo y, fundamentalmente, qué necesita para llevar a cabo dichas tareas, dentro de lo cual emergen con mucha fuerza los contenidos de ciertos cursos que puedan ser útiles (servir) a una comunidad específica.

No vaya a leerse esto como la clásica centralización burocrática estatal. Trabajar así no significa necesariamente hacerlo de manera antidemocrática y verticalista donde unos (los de arriba: el equipo A+S) deciden lo que otros (los de abajo: docentes, estudiantes, socios, etc.) tienen que hacer. Nada más ajeno a esta propuesta una concepción como esa.

Se propone que, en virtud de las características que ya muestra el programa respecto de la horizontalidad con que se trabaja, de las buenas relaciones que se han tejido entre los participantes, la deferencia con que se invita a participar, se capitalicen dichas buenas formas de participación y se permita, a través de ésta, pensar en conjunto una intervención a desarrollar en un lugar específico. La diferencia es que quien lleva el proceso adelante es el programa, en un período que no tiene porqué ser de cinco meses (como ahora

¹²⁶ En este caso, por ejemplo, de estudiantes de pedagogía que sepan hacer planificaciones educativas (por lo cual tendrían que ser necesariamente de 4to o 5to año).

ocurre), en conjunto con docentes, estudiantes, ayudantes, asesores, socios comunitarios y todos los actores involucrados.

Esto en vez de que cada curso lo haga por sí solo en un período de tiempo acotado, sin criterios claros de cómo medir la calidad de su servicio; esto no sólo por la falta de tiempo que en la gran mayoría de las evaluaciones a los cursos aparece como un obstáculo, sino también por la ausencia de competencias de profesores y estudiantes de áreas que, si bien expertas en sus temas, no lo son en otros referidos a fenómenos sociales.

Se trata de maximizar recursos, aunar esfuerzos y aprovecharlos, se trata de que si un curso sabe como mejorar las técnicas de riego de una comunidad, ese conocimiento pueda ser utilizado y transformado en servicio de calidad y para eso deben crearse las estructuras que lo permitan, de manera ordenada, planificada, seria y responsable. Nada de lo anterior, aunque con todas sus ganas quisieran, pueden asegurarlo estudiantes de un curso de agronomía o un docente experto en bioquímica.

Se trata en definitiva que inventar, de crear los espacios que permitan canalizar las ganas de aportar de cada uno, traducidas éstas en competencias concretas que puedan resultar un servicio de calidad para las personas.

De aquí que una segunda propuesta concreta sea modificar el *modus operandis* actual respecto de cómo se realiza el proceso de planificación de cursos y el diseño de objetivos. Actualmente, un curso que parte en Marzo se supone empieza a ser planificado en Enero.

Una propuesta puede ser que las planificaciones de los cursos que vayan a intervenir en Marzo, se realicen en un proceso que parta al menos en el semestre anterior (Julio), proceso que incluye la detección de una situación específica que se podría intervenir, formular una propuesta de intervención en conjunto con los socios comunitarios¹²⁷ y los docentes de los cursos que podrían participar, determinar objetivos a conseguir, en qué plazos, qué actividades se llevarán a cabo para conseguirlas, cuántos recursos son necesarios, proyectar sistemas de evaluación de los objetivos, definir cómo se va a medir que se cumplieron, en qué grado, entre otros pasos de la intervención.

Así, por ejemplo, no se tendrían que estar diseñando ni ofreciendo estrategias para que los cursos solucionen los "problemas que les salen en el camino", como se estipula en el Volumen A de Planificación de Cursos de A+S. Para qué inventar esquemas y gastar ideas en pensar cómo se pueden solucionar las cosas en el camino y mejor no buscamos las formas de minimizar el efecto de esos obstáculos que siempre van a aparecer. Además, no sólo es muy poco probable que esas "piedras en el camino" no se

¹²⁷ Lo cual no es obligatorio en el actual esquema, puesto que se contempla que el servicio y la definición de sus características pueden ser realizadas solamente por el docente y, posteriormente, ofrecerla a un socio comunitario. Si las intervenciones no se piensan con la gente que la va a recibir, difícilmente pueda ser de calidad. Ver "Volumen A. Planificación de Cursos de A+S".

solucionen efectivamente, sino que además, si lo hicieran, debemos preguntarnos a costa de qué se están solucionando.

Así, en resumen, una propuesta es que sea el programa el que lleve adelante las intervenciones y que sea desde éste desde donde se organizan los cursos, los docentes y los socios comunitarios y que, además, se realice con al menos un semestre de anticipación.

Vamos a terminar este trabajo mostrando con un ejemplo de (i) cómo sería intervenir una misma situación desde el actual esquema del Programa A+S UC y (ii) cómo podría resultar si se consideraran las ideas propuestas.

Un Ejemplo: cómo es, cómo sería

La situación a enfrentar dice relación con el bajo nivel de lactancia que presentan las mamás del Hospital San Juan de Dios, por la falta de conocimiento respecto de los beneficios de la lactancia. Consecuencia de lo anterior es que un número importante de ellas dejan de darle leche a sus hijos antes del tiempo previsto.

(i) ¿Cómo se ve esto en el Programa A+S UC?

En este caso, el Socio Comunitario va a ser el Hospital, en concreto la encargada, al interior de éste, del área maternal, el cual va a estar en contacto directo con el docente del curso gracias al puente que realiza el programa.

El curso podría ser uno de enfermería de segundo año, donde se entreguen los contenidos a los estudiantes, de los beneficios que trae tanto para la madre como para el recién nacido la lactancia materna y la aplicación de técnicas de amamantamiento adecuadas.

Entonces, si la *necesidad genuina* de la comunidad es que hay un bajo nivel de conocimiento respecto de los beneficios de la lactancia materna y, por otro lado, las estudiantes de enfermería están en proceso de aprendizaje de tales contenidos, pareciera ser bastante obvia la simbiosis que puede producirse.

Para acometer sobre esta necesidad genuina, se estipula la realización de un taller para madres respecto de los beneficios de la lactancia, por lo cual las estudiantes de enfermería de segundo año que están recién conociendo los beneficios de la lactancia (porque nadie dice que aún los sepan), tiene que:

- Diseñar un taller mediante el cual traspasar esos contenidos.
- Encontrar la metodología pedagógica para que mujeres adultas puedan aprender lo que se les está enseñando.
- Diseñar material didáctico atractivo mediante los cuales reforzar los contenidos que se están ofreciendo (trípticos informativos).
- Evaluar si los contenidos fueron aprendidos efectivamente por las mamás.

Empecemos con los "peros": ¿Qué sucede, como pasa en muchas instituciones públicas, si para llevar a cabo el taller se requiere de la voluntad del resto de los funcionarios, quienes no se muestran abiertos a facilitar los recursos (salas, por ejemplo) para desarrollar la actividad? ¿o, por ejemplo, las mamás simplemente no pueden asistir el tiempo requerido para las sesiones del taller porque tienen otras urgencias?

Eso constituye, por ejemplo, una de las "piedritas del camino" a las que hacíamos alusión hace poco, las cuales pueden ser mitigadas si el trabajo se planifica con mayor anticipación, sin imponer nada a nadie, sino invitándolos a participar. Sucede, en muchos casos, y no sólo a nivel de voluntariado sino que muy a menudo en el sector público, que al final se termina culpando a la gente de no querer recibir ciertos beneficios, cuando en realidad el problema ha sido que desde los programas no se adecuan a las contingencias de las personas. Eso debe ser logrado leer en la comprensión del fenómeno.

Segundo "pero": Las estudiantes de enfermería van a dictar los talleres a las mamás respecto de la importancia de la lactancia; no obstante, no hay nada que asegure que (i) la estrategia pedagógica utilizada fue la correcta, ni que (ii) el material con que se apoyó la exposición fuera de calidad en términos de su diseño.

Probablemente al enseñar lo que están aprendiendo (por el concepto de aprender enseñando) las estudiantes van a aprender mejor los beneficios de la lactancia materna. El problema emerge cuando preguntamos por la calidad del servicio.

Así, finalizado el semestre vienen los procesos de evaluación, donde a los estudiantes, al socio comunitario y al docente se les consultará por su opinión en encuestas tipo likert, donde cada uno podrá decir el grado de satisfacción del proceso llevado a cabo y el grado de acuerdo con ciertas sentencias, como por ejemplo: "¿crees tú que el servicio realizado respondió ante una necesidad genuina de una comunidad?" Ya hemos visto los límites de aquello.

La pregunta entonces es: ¿sabemos con esto si se logró un impacto del taller sobre la importancia de la lactancia materna en las mujeres de la unidad maternal del Hospital San Juan de Dios? ¿Tenemos las herramientas además de cuantificar ese impacto?

Se generará, también, un espacio de reflexión en la cual los alumnos van a expresar lo que significó la experiencia para ellos, contando qué les pareció lo vivido, todo lo cual va a quedar registrado en conversaciones posteriormente transcritas en un documento de texto y, luego, almacenadas en un computador del programa. ¿Con qué fin? Lamentablemente eso no constituye mayores insumos como unidades analíticas que permitan hacer emerger ideas de mejores estrategias de intervención social.

Podemos preguntarnos, al final, ¿de qué forma todos estos esfuerzos permiten ofrecer mayor calidad de vida a las personas con quienes trabajamos? ¿esto permite avanzar hacia un país más justo? Puede que sí,

como también puede que no. Ese es el gran problema, no tenemos cómo asegurarnos de que no estamos trabajando en vano.

(ii) ¿Cómo se podría ver esto en el Programa A+S UC?

El socio comunitario es el mismo (Hospital), las beneficiarias también (mamá) y la situación a enfrentar sigue siendo el bajo nivel de conocimiento respecto de los beneficios de la lactancia materna. Tomando en cuenta la primera propuesta concreta, aquí sería el programa A+S UC el que va a diseñar la forma que adoptará el servicio.

i) Lo primero a definir es qué tipo de competencias, conocimientos y habilidades son necesarias para enfrentar esta situación y ofrecer un servicio de calidad.

En este proceso se identifican los cursos que son necesarios se involucren y, con un período de anticipación, se puede diseñar con los docentes de aquellos cursos, en conjunto con el socio comunitario, el tipo de intervención a realizar. Para el caso del ejemplo propuesto, las competencias que se requieren podemos encontrarlas en cursos como enfermería, pedagogía y diseño gráfico. Veremos el aporte de cada una al respecto.

ii) Lo segundo a realizar, en este sentido, es un objetivo mensurable que nos permita saber qué queremos lograr y en cuánto tiempo. Así, el objetivo va a ser, por ejemplo, que al cabo de 5 meses un grupo determinado de mamá del Hospital (20) logren conocer los beneficios de la lactancia materna, logrando con ello no sólo que conozcan los contenidos, sino que además puedan hacerlos efectivos con sus propios hijos (respecto de técnicas de amamantamiento, calendarización de las horas en que se da leche, etc).

iii) Lo tercero es lograr crear la plataforma donde cada uno de los cursos puedan aportar desde lo que saben; así, si tomamos en cuenta los tres cursos antes señalados, debemos especificar qué tareas cumplirán cada uno.

Así, los contenidos respecto de los beneficios de la lactancia materna los podrán ofrecer los estudiantes de enfermería; la forma en que éstos contenidos pueden llegar de la manera más adecuada por medio de talleres a las mamá, es posible que la entreguen estudiantes de pedagogía que estén estudiando planificación; finalmente, el diseño de trípticos informativos respecto de los contenidos, pueden ser fruto de un trabajo de estudiantes de diseño gráfico. No sólo por que una mejor calidad de la forma en que se entrega la información permitiría penetrar de mejor manera los contenidos que se quieren entregar, sino además por hacer una intervención que tome en cuenta la posibilidad de lo bello, asumiendo que "las cosas bonitas" no pueden estar reducidas sólo a una élite; la belleza es también un elemento de valor dentro de la intervención¹²⁸.

¹²⁸ La dimensión estética de la intervención social es un aspecto de aún incipiente desarrollo. Un análisis interesante lo podemos ver en **Roa, Javiera**. "La estética en la intervención social". Proyecto de Tesis en Magíster Trabajo Social. PUC. (Inédito)

La ejecución de los talleres y los materiales utilizados quedan entonces sustentados por un trabajo hecho por estudiantes que son de esas áreas y, además, supervisados por un profesional al respecto. Es decir, la planificación propuesta por los estudiantes de pedagogía, por ejemplo, va a ser la planificación final de los talleres siempre y cuando apruebe mínimos de calidad que son evaluados por el profesor del curso. La forma de saber si determinada planificación es o no de calidad, puede observarse en la calificación que de ellas haga el docente a cargo. Una planificación con nota 3,0 no podría ser de calidad, como tampoco un trabajo en diseño con igual o peor nota.

iv) Finalmente, aplicados los talleres llega la hora de evaluar su impacto. Esta tarea la desarrolla fundamentalmente el Programa A+S UC mediante la aplicación de procedimientos y estrategias definidos con anterioridad.

Así, si el objetivo era que 20 mamás del Hospital San Juan de Dios conocieran e internalizaran en sus propias prácticas los beneficios de la lactancia materna y de diferentes técnicas de amamantamiento, van a existir varias formas de saber si se logró o no.

En primer lugar, podemos rescatar los modos de observación respecto de cómo una madre aplica las técnicas enseñadas. Podría sonar esto inconsistente en función de todo lo que hemos dicho hasta ahora respecto del rol que tiene la observación. Hay una pequeña gran diferencia.

Si le pedimos a una estudiante de enfermería que observe a una madre cómo le da leche a su hijo, si aplica técnicas de amamantamientos, si aplica, en definitiva, los conocimientos entregados, esa estudiante *sabe qué es lo que tiene que ver*, sabe distinguir entre una técnica bien aplicada y una mal aplicada. Es eso lo que va a reportar en un informe técnico, no lo que él cree que vio, o su percepción al respecto. No podríamos pedirle una observación de ese orden, sobre el mismo hecho (amamantamiento) a los otros estudiantes de pedagogía y diseño gráfico.

Ahora bien, podemos aplicar cuestionarios ya no referidos a la satisfacción de los usuarios en la experiencia, sino referido a los conocimientos entregados, como una suerte de prueba (para lo cual nuevamente requeriríamos de los conocimientos de un curso de pedagogía) mediante la cual saber si aprendieron y en qué grado los conocimientos entregados.

Otra forma de evaluar la calidad del servicio podría ser que, sumado a los anteriores, se generara un proceso de involucramiento de las mamás que ya fueron capacitadas en la participación de futuros talleres. En este sentido, si las mamás aprendieron van a poder después, si es que se las capacita para ello, enseñar los contenidos a otras mamás... hay ahí por tanto otra forma de medir el impacto de la intervención.

Si lográsemos desarrollar lo anteriormente expuesto, referiremos a uno de los aspectos más relevantes de una intervención y que dice relación con la generación de autonomía en las personas con quienes se trabaja. Solamente generando autonomía se aboga por instalar ciertas competencias en los sujetos, asumiéndolos como personas iguales con potencialidades, lo cual dice relación con la sustentabilidad de la intervención.

La ambición, en el caso de este ejemplo, sería que luego de unos cuantos semestres, se formara un equipo de capacitación respecto de técnicas de amamantamiento y beneficios de la lactancia materna en el Hospital San Juan de Dios, donde las protagonistas fueran cada vez más las mamás que ya fueron capacitadas y la presencia de estudiantes se vuelve cada vez más prescindible.

En este caso, es el programa el que puede planificar un trabajo ya a más largo plazo (3 o 4 semestres), distinguiendo etapas y lo que se espera que al final de cada una de ellas haya resultado. Así, en el primer semestre se buscará comenzar con un grupo reducido de mamás (20), para lograr que de las 20 que fueron capacitadas, ojalá tres se puedan involucrar en un proceso similar en el semestre siguiente, capacitándose ya no sólo en los contenidos (que ya los saben), sino que en estrategias para desarrollar los talleres.

Al cabo de un año, el taller sobre lactancia del Hospital San Juan de Dios podría contar ya no con 3, sino con 8 mamás que participaran activamente de la producción de materiales y la planificación de los talleres.

A eso es a lo que se hace referencia cuando hablamos de dejar competencias instaladas, a eso nos referimos con generar autonomía, cuando entendemos que el éxito de la intervención va a ser el día en que las mamás de ese hospital ya no necesiten ni de estudiantes ni del programa para llevar a cabo adelante los talleres de manera adecuada.

Hemos comprendido el concepto de autonomía cuando entendemos que el horizonte de una buena intervención es que algún día sea des-necesaria... esa es una intervención exitosa.

Ahora, debemos hacernos la misma pregunta... ¿conseguimos con esto asegurar calidad en el servicio? ¿construimos con esto un país más justo? Podemos decir que se generan las condiciones para que así sea, pero lo más importante es que se generan las herramientas que permiten conocer si los esfuerzos desplegados surten los frutos que buscan. De esa forma, si la intervención, a pesar de todo, fue de mala calidad, la gran diferencia con el modelo anterior es que nos vamos a dar cuenta, vamos a saber que estuvo mala y porqué.

Mensurar nos permite salir de la angustia de estar haciendo y haciendo, sin saber si ese hacer da cuenta de lo que realmente queremos hacer; es decir, saber si estamos o no contribuyendo, o quizás estemos obstaculizando, las posibilidades de aportar a una mejor sociedad.

Consideraciones finales

Finalmente, quisiera consignar que el actual Programa A+S UC tiene falencias, pero no mayores ni en absoluto más graves que las que tienen otras cientos de iniciativas sociales y, para que decir, programas estatales. En Chile se ha aumentado en un 160% el gasto del '90 hasta ahora, pero nadie puede decir que la calidad de vida de la gente ha aumentado en esa proporción... ¿donde ha ido toda esa inversión?

Somos testigos, día a día, del enorme despilfarro de dinero que significan políticas públicas mal hechas (Transantiago, Programa Puente, por poner ejemplos coyunturales) y vemos, además, que para el Estado es muy difícil cambiar las lógicas que lo llevan a seguir botando la plata de los más pobres.

Es más, cada vez que se denuncian "irregularidades" se las sindicamos como "casos aislados", se dice que las acusaciones son persecuciones políticas, se hacen programas televisivos y se hacen defensas corporativas¹²⁹, salen personeros de la oposición acusando al gobierno, el gobierno se defiende y los acusa de no tener moral por haber apoyado a Pinochet, va la oposición y les dice que son resentidos, y va el gobierno y les dice que tienen síndrome de que ven que todo está mal.....etc, etc. etc.

¿Y la gente que está en las poblaciones sufriendo lo que ninguno de nosotros sufre?

Por eso creo que el espacio más rico hoy en día es el de la sociedad civil, porque es un espacio nuevo aún no colonizado (o no al menos tan fuertemente) desde el cual poder pensar en construir un país donde la Justicia Social sea la regla y no la excepción, sin las ataduras que corroen el sistema político actual y contaminan, en definitiva, la calidad de nuestra democracia.

Lo anterior lo veo reflejado en la invitación que se me hizo a hacer este trabajo, aunque no textual, fue más o menos así: "*nosotros sabemos que este programa no es nada comparado con lo que puede ser en 5 años más*". Nada más motivante que un discurso y una mentalidad como esa.

Es esa convicción la que permite superar la autocomplacencia de los discursos oficiales y reconocer que las cosas no están bien y asumir que si queremos dar el salto debemos adentrarnos en temas más complejos de los que hasta ahora pensábamos, porque las actuales formas y herramientas que tenemos no son suficientes.

Es esa la convicción la que puede permitir al Programa A+S UC ganar el reconocimiento al interior de la Universidad y de sus más altas autoridades; la única forma de convencer de que se debe dar mayor apoyo es mostrar que las cosas resultan, con evidencias que son posibles de obtener si pensamos

¹²⁹ A propósito del Programa Contacto, emitido por Canal 13 (19 de Junio recién pasado), donde se dejó al descubierto las graves falencias del Programa estrella del gobierno de Lagos para superar la pobreza (Programa Puente). La reacción de sus ex ministros y del propio ex mandatario no se hizo esperar, alegando campañas publicitarias en su contra. Más allá de que pueda o no pueda ser una "jugada" política, las falencias del puente son irrefutables.

nuevas formas que nos permitan formular objetivos más ambiciosos y generar las herramientas para mensurar sus posibilidades.

Es esa la convicción que puede permitirle al equipo del A+S UC asumir estos nuevos desafíos y ser pionero en el país en términos de ofrecer un modelo de aprendizaje y de servicio que genere realmente no sólo aprendizajes sino también servicios de calidad.

Es esa la convicción que puede permitirle al Programa A+S UC y a todos quienes en él están involucrados, en definitiva, aportar y contribuir a la consecución de un país más justo, realmente solidario.

Bibliografía

- "Aprendizaje Servicio. Manual para Docentes UC". Documento disponible en el sitio web www.uc.cl/dge/aprendizajeservicio.
- "Planificación Estratégica. Aprendizaje y Servicio UC". Año 2005.
- **Arancibia, Violeta., Herrera, Paulina., Strasser., Katherine.** "Manual de Psicología Educacional". Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- **Aranguren, L.** "Reinventar la Solidaridad voluntariado y educación". Editorial PPC. Madrid, 1998.
- **Ausubel, David P., Novak, Joseph D., Hanesian, Helen.** "Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo". Ediciones Trillas. Segunda Edición. Ciudad de México, 2001. (decimocuarta reimpresión).
- **Billing, Shelley. y Furco, Andrew.** "Service-Learning. Through a multidisciplinary lens". Edited by Shelley H. Billing and Andrew Furco. USA, 2002. Introduction (vii).
- **Bajoit, Guy.** "Todo Cambia: Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas". Ediciones LOM, 2003.
- **Bustamante, Andrés.** "¿Qué opinan nuestros socios? La visión de las comunidades sobre el Programa Aprendizaje y Servicio UC". (Inédito)
- **Cortina, Adela.** "Hacer reforma. La ética de la sociedad civil". Ed. Aluda Anaya. Madrid, 1994.
- **Cortina, Adela.** "Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía". Alianza Editorial. Madrid, 1999.
- **Diario La Tercera, Editorial.** Sábado 8 de Julio, 2006.
- **Dockendorff, Cecilia.** "Solidaridad: la construcción social de un anhelo". UNICEF, MIDEPLAN y FOSIS. Santiago de Chile, 1993.
- **Eyler, J., Giles, D.** "Identificando el impacto del servicio en los aprendizajes". Traducción libre y en revisión del capítulo *"Identifying the Learning outcomes of Service"* en *"Where is the learning in service learning"*. 1999.
- **Furco, Andrew y Billig, S.** "Service Learning: The essence of pedagogy". Connecticut.:IAP. 2002.

- **Furco, Andrew. y Russel, Sally.** "Strategic plan for advancing academic service learning at UC Berkeley". UC Berkeley. California, 1999.
- **Howard, Jeffrey.** (2001). "Michigan Journal of Community Service Learning".
- **Howard, Jeffrey.** "Service Learning Research: foundational issues".
- **Jiménez de la Jara, Marcela.** "El Tercer Sector en Chile: una realidad emergente". Revista de Trabajo Social Nº 71, 2003.
- **Jiménez de la Jara, Mónica.** "Promoviendo la Responsabilidad Social Universitaria". Presentación disponible en www.construyepais.cl
- **Kliksberg, Bernardo.** "Inequidad y Crecimiento: nuevos hallazgos de investigación". En *"De Igual a Igual: el desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales"*. Carpio, J., Novacovsky, I. Compiladores. Ed. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Buenos Aires, 1998. Pág. 54
- **Maturana, Humerto.** "El árbol del conocimiento". 1994.
- **Matus, Teresa.** "Apuntes sobre intervención social".
- **Matus, Teresa.** "La Intervención Social como gramática". En Revista de Trabajo Social PUC nº71. Santiago, 2003.
- **Matus, Teresa.** Apuntes Cátedra "Epistemología y Trabajo Social". I Semestre. ETSUC. PUC-Chile.
- **Matus, Teresa.** "Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social: Hacia una Intervención Polifónica". Editorial Espacio. Buenos Aires, 1999.
- **Moulián, Tomás.** "Chile Actual: Anatomía de un Mito". Ediciones LOM. Santiago de Chile, 2002.
- **Orellana, Víctor.** "En nombre de la solidaridad". Proyecto de Tesis de Magíster en Trabajo Social, PUC. (Inédita)
- **Popper, Karl.** "La lógica de la investigación científica". Editorial Tecnos. Madrid, 1962.
- **Roa, Javiera.** "La estética en la Intervención Social". Proyecto de Tesis en Magíster Trabajo Social. PUC. (Inédito)
- **Schneider, Mary.** "Models of good practice for Service Learning programs".

- **Tapia, María Nieves.** "Aprendizaje y Servicio Solidario: algunos conceptos básicos". Documento disponible en www.uc.cl/dge/aprendizajeservicio.
- **Tapia, María Nieves.** "Aprendizaje y Servicio Solidario". Ediciones Ciudad Nueva. Buenos Aires, 2006.
- **Tapia, María Nieves.** "La propuesta pedagógica del Aprendizaje y Servicio en la educación superior. Un panorama introductorio". Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS. Buenos Aires, Septiembre de 2006.
- **Tapia, María Nieves.** "La solidaridad como pedagogía", Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires, 2001.
- **Universidad Construye País.** "Marco Conceptual sobre la Responsabilidad Social Universitaria". Diciembre, 2002. Pág. 4.
- **Universidad Construye País.** "Responsabilidad Social Universitaria: una manera de ser universitario. Teoría y Práctica en la experiencia chilena". Santiago de Chile, 2006.
- **Villegas, Fernando.** "El Chile que NO queremos". Editorial Sudamericana. Santiago de Chile, 2005
- **VOLUMEN A.** "Planificación e implementación de los Cursos A+S". Guía de Orientación del Programa A+S UC.
- **VOLUMEN C.** "Metodologías de Reflexión para cursos A+S"
- **VOLUMEN D.** "Metodologías de Evaluación para cursos A+S". Guía de Orientación del Programa A+S UC.
- **Waldstein, Friedic.** "Epistemology and Service Learning".
- **Zulueta, Sebastián.** "La evolución del Voluntariado en Chile entre los años 1990 y 2002". Tesis para optar al grado de Magíster en Sociología, PUC. Santiago, 2003.