

Estudio de Casos. Aprendizaje Servicio (A+S) con la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) - experiencias de socios comunitarios¹

Resumen

En la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) se aplica la metodología de aprendizaje servicio (A+S) desde el año 2004. Su implementación e institucionalización está a cargo del Centro de Desarrollo Docente, entidad que identificó la necesidad de actualizar la información cualitativa respecto a la vinculación de los cursos A+S con los socios comunitarios. Se llevó a cabo un estudio de casos cualitativo que buscó responder a la pregunta: ¿Cómo ha sido la experiencia de distintos socios comunitarios con la metodología A+S en cursos de la UC? La investigación se realizó entre marzo y julio del 2023, con tres organizaciones: Corporación Dolores Sopena, Fundación Factoría Musical y Corporación 3 y 4 Álamos. Los resultados dan cuenta de cómo ocurre la vinculación entre los distintos actores de los proyectos A+S: docentes, estudiantes y socios comunitarios. Se encuentran coincidencias entre los procesos identificados y los modelos propuestos por el programa A+S en la UC. Además, emergen elementos claves como la importancia del involucramiento efectivo de los actores, ligada a la utilidad del servicio; la relevancia de una comunicación fluida y el uso de estrategias para enfrentarse a tiempos limitados por los semestres académicos. En base a los resultados, se plantea un análisis teórico de carácter antropológico, que aporta una reflexión crítica a cómo se entienden las relaciones que ocurren entre la universidad y la comunidad en A+S. A partir de la investigación se levantan desafíos respecto a cómo se trabajan los vínculos con las comunidades en contextos de aprendizaje servicio.

Palabras clave: socios comunitarios, estudio de casos antropológico, vinculación con organizaciones sociales, aprendizaje, alteridad.

Francisca del Valle Denegri

Escuela de Antropología
Pontificia Universidad Católica
de Chile
Santiago, Chile
francisca.delvalle@uc.cl

¹ Resultados de esta investigación también fueron presentados de manera online en el “IV SIMPOSIO GLOBAL UNISERVITATE, Aprendizaje-Servicio: promoviendo el protagonismo estudiantil, las alianzas con la comunidad y la espiritualidad transformadora para el cambio social”, el cual fue realizado el 8 y 9 de noviembre de 2023, en Universidad De La Salle, Filipinas.

Abstract

At the Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), the service-learning methodology (A+S) has been applied since 2004. Its implementation and institutionalization oversee the Center for Teaching Development, which has identified the need to update qualitative information regarding linking A+S courses with community partners. A qualitative case study was carried out that sought to answer the question: What has been the experience of different community partners with the A+S methodology in UC courses? The research was carried out between March and July 2023 with three organizations: Corporación Dolores Sopena, Fundación Factoría Musical, and Corporación 3 y 4 Álamos. The results show how the connection occurs between the different actors of the A+S projects: teachers, students, and community partners. There are coincidences between the identified processes and the models proposed by the A+S program at UC. In addition, key elements emerge, such as the importance of effective involvement of the actors, linked to the service's usefulness, the relevance of fluid communication, and the use of strategies to face limited times due to academic semesters. Based on the results, a theoretical analysis of an anthropological nature is proposed, which critically reflects how the relationships between the university and the community in A+S are understood. From the research, challenges arise regarding how links with communities are worked in service-learning contexts.

Keywords: community partners, anthropological case study, connection with social organizations, learning, otherness.

Planteamiento del problema

A grandes rasgos, el aprendizaje servicio, que surge como una forma de involucrar al estudiantado en proyectos sociales, puede entenderse como una “propuesta pedagógica que permite a niños, adolescentes y jóvenes desarrollar sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio solidario a la comunidad” (Tapia, 2006, p.17). En la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) el programa de Aprendizaje Servicio (A+S) nace el año 2004 y en la actualidad depende del equipo de Formación para el Compromiso Público, que es parte del Centro de Desarrollo Docente.

Tanto en la UC como en otras Instituciones de Educación Superior (a partir de ahora IES) se han realizado múltiples investigaciones respecto a los efectos de la metodología en el aprendizaje del estudiantado (Jacoby, 2015; Pizarro y Hasbún, 2019). No obstante, la cantidad de estudios enfocados en los socios comunitarios, es decir, la comunidad, es mucho menor (Cruz & Giles, 2000; Tapia, 2006; Hammersley, 2012, Tinkler et al., 2014). A nivel de la UC, existen resultados de encuestas aplicadas a los socios comunitarios al final de los cursos entre los años 2019 y 2022, cuyo análisis mostró que los socios tienen en general una perspectiva positiva de los proyectos A+S, aunque hay elementos desafiantes, como la falta de tiempo y la dificultad de profundizar en las necesidades reales de las organizaciones (Penela, et al., 2023). Además, hay dos investigaciones cualitativas sobre resultados en las comunidades y la satisfacción de los socios comunitarios con los servicios prestados (Bustamante, 2007; Fernández y Gaete, 2008), pero estas fueron realizadas hace más de diez años. En este contexto, desde el Centro de Desarrollo Docente se identifica la necesidad de contar con información actualizada respecto de las experiencias de los socios comunitarios, siendo este un tema poco explorado tanto a nivel de la institución como a nivel internacional.

Para esta investigación se determinó trabajar con las perspectivas de socios comunitarios que hayan participado en proyectos de aprendizaje servicio de la UC. Se buscó contestar a la pregunta de investigación: ¿Cómo ha sido la experiencia de distintos socios comunitarios con la metodología A+S en cursos de la Pontificia Universidad Católica de Chile? Esta aproximación contempla la experiencia de los socios tanto durante los proyectos como su perspectiva posterior respecto a los resultados. Esto se realizó por medio de un estudio de casos con tres socios comunitarios que tienen continuidad con la metodología A+S: Corporación Dolores Sopena, Fundación Factoría Musical y Corporación 3 y 4 Álamos.

Para contextualizar la temática y entregar un marco para el análisis, se realizó una revisión de antecedentes respecto al aprendizaje servicio y un marco teórico conceptual que permitió una aproximación antropológica al aprendizaje servicio. La metodología contempló entrevistar tanto a representantes de los socios comunitarios como a equipos docentes que hayan trabajado con los socios comunitarios en cuestión. Además, se realizó observación, tanto participante como no participante, de las actividades llevadas a cabo durante la implementación de los proyectos. El análisis cualitativo de la problemática permitió profundizar en la perspectiva de actores que no se han considerado con anterioridad.

Antecedentes y fundamentación teórica

El inicio del aprendizaje servicio bajo ese nombre ocurrió en los años 60' en la educación universitaria estadounidense, en el caso de Latinoamérica, si bien se empieza a implementar antes, destaca la creación del “Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario” (CLAYSS), en el año 2002 (Tapia, 2006). En particular en Chile, una de las primeras iniciativas que utilizaron A+S de manera explícita fue el programa Liceo para Todos, dependiente del Ministerio de Educación. Actualmente existe la Red Nacional de Aprendizaje Servicio Chile (REASE), creada en 2011, que el 2019 tenía representantes de veintisiete instituciones, tanto de educación superior como escolar (Pizarro y Hasbún, 2019). En la Pontificia Universidad Católica de Chile el programa de Aprendizaje Servicio fue fundado en el año 2004, e inicia un proceso de institucionalización de la metodología en la universidad al año siguiente. Para este proceso fue importante el apoyo del rector de la época, Pedro Pablo Rosso, quien señala que con A+S estudiantes y docentes son parte de procesos de transformación cultural, sacando al estudiantado de una lógica individualista contemporánea, alentando a que adquieran un compromiso con el bien común (Jouannet y Rosso, 2023). En esa línea, él plantea que el aprendizaje servicio se posiciona como una escuela de alteridad, al servir al otro, desde una perspectiva cristiana, “una propuesta que fortalece esa dimensión de alteridad que permite que una persona sea más persona” (Jouannet y Rosso, 2023, p.209). En el año 2006 el programa A+S pasa a ser parte del recién creado Centro de Desarrollo Docente.

Respecto a la conceptualización del aprendizaje servicio, destacan las influencias teóricas de Dewey con la idea de aprendizaje experiencial, y de Freire, con el concepto de praxis, la dialéctica entre reflexión y acción, que acompaña la idea de una educación transformadora, presente en su propuesta pedagógica. Además, se

señala que hay una introducción de comportamientos prosociales por medio de A+S, considerando que la prosocialidad está directamente relacionada con actos de servicio (Tapia, 2006).

El programa de A+S UC define el aprendizaje servicio como “una metodología de enseñanza y aprendizaje, que fomenta el aprendizaje situado y basado en la experiencia, orientado a la aplicación de los contenidos vistos en la sala de clase mediante servicios desarrollados con comunidades que tienen necesidades reales (...)” (Burgos, et al., 2019, p.9). La metodología identifica a tres actores protagónicos: el equipo docente, que incluye ayudantes y docentes, el socio comunitario, que es la contraparte con que se trabaja en el curso, y el estudiantado, quienes llevan a cabo el servicio. La relación que se establece entre equipo docente y socio comunitario es un acuerdo bidireccional, que debiera ser basada en diálogos horizontales (Burgos, et al., 2019).

En el modelo que sigue el programa de A+S UC se identifican ciertos elementos comunes a todos los proyectos de A+S, como la definición del servicio, que debe ser en conjunto al socio comunitario, la presencia de reflexión a lo largo del proyecto, y la importancia de comunicar acuerdos y expectativas (Burgos, et al., 2019). También hay un modelo de asesorías para docentes, que pueden ser tanto de implementación como de continuidad, y contemplan la revisión del programa del curso, un análisis de la factibilidad de trabajar con A+S y el acompañamiento en las etapas del modelo de implementación de A+S en un curso.

El programa A+S también contempla la institucionalización de la metodología en la UC, en el 2010 se crea un modelo a nivel carrera, buscando la consolidación y el crecimiento de la metodología (Montalva, et al., 2019). La institucionalización consiste en que la metodología funcione en la carrera, independiente del docente a cargo de cada curso. El modelo de institucionalización cuenta con etapas que ayudan a sistematizar la metodología incorporándola en el currículo de manera coherente con el perfil de egreso de la universidad. Esto implica que haya al menos tres cursos mínimos de la malla curricular de la carrera en que A+S sea parte del programa de los cursos (Caire, et al., 2018).

Es importante considerar que el aprendizaje servicio ha recibido críticas de que, en ocasiones, las comunidades con las que las instituciones se vinculan no necesariamente se ven favorecidas por las actividades realizadas por los estudiantes (Tapia, 2006). Por otro lado, existiría también la posibilidad de caer en una actividad de carácter asistencialista, que podría describirse como “turismo social” (Daher, et al.,

2022). A su vez, esto es problematizado por Asghar y Rowe (2017), con una crítica de que la metodología principalmente beneficia a los estudiantes a expensas de las comunidades con las que trabajan. También destacan las cuatro aproximaciones al A+S descritas por Butin (2005), que en su propuesta distingue una conceptualización técnica, en que el foco está en la eficacia pedagógica; una cultural, orientada a los significados otorgados al aprendizaje servicio; una política, que busca promover y empoderar a grupos con menos poder en la sociedad; y finalmente una aproximación posmoderna. Esta última se focaliza en cómo “el proceso de aprendizaje servicio crea, sostiene y/o altera los límites y normas por los cuales hacemos sentido de nosotros mismos y del mundo” (Butin, 2005, p.91, traducción personal).

Para cerrar, también se revisan los resultados ya existentes de investigaciones respecto a socios comunitarios, tanto a nivel UC como a nivel internacional. En general destaca la importancia de elementos como comunicación, planificación y la profundidad de vínculo que se establece entre los actores. Es relevante mencionar que en el Centro de Desarrollo Docente se realizó un análisis de las encuestas aplicadas a los socios comunitarios entre 2019 y 2022 (Penela, et al., 2023). En este análisis se encontró una recepción positiva por parte de los socios comunitarios, destacando elementos como el trato mantenido, la definición de acuerdos mutuos y la utilidad del servicio. Esta percepción no difiere entre los cursos remotos y presenciales. Respecto de desafíos identificados por los socios, está la falta de tiempo y que se requiere trabajar más con las “necesidades reales” de las organizaciones, ambos elementos afectan a la profundidad que logran los proyectos.

Marco teórico

Por otro lado, se revisan conceptos propios de la antropología, que proporcionan un marco teórico para una reflexión crítica respecto al A+S. Desde una perspectiva funcionalista la educación es un hecho social, es decir que es observable en lo exterior, colectivo y coercitivo. Según este enfoque, la educación es necesaria para el funcionamiento de la sociedad, mediante el cual las sociedades renuevan las condiciones de su existencia, generando sujetos mediante la socialización (Durkheim, 1973). Así, existen diversos mecanismos de carácter educacional que enseñan habilidades, conocimiento, tradiciones y ética, los cuales estarían presentes en cada cultura, ya que “las tradiciones culturales deben ser transmitidas de cada generación a la otra” (Malinowski, 1961, p.37). El autor plantea que la educación, entre otras instituciones sociales, es culturalmente universal, ya que es indispensable para la permanencia en el tiempo de los grupos humanos. En ese

sentido, para el análisis del aprendizaje servicio, se está estudiando una forma específica de educación, pero aún se puede comprender como una forma de socialización en lo colectivo, desde una perspectiva antropológica funcionalista clásica.

Ingold (2017) plantea que la educación no es una transmisión lineal de conocimientos, sino que ocurre mediante la participación de todos los actores y el encuentro con el otro. Así, la comunidad educativa, se sostiene mediante la variación, no por similitud, ya que todas las personas tienen algo que dar, precisamente porque todas las personas son diferentes (Ingold, 2017). Otro elemento que propone, el autor es que la educación no otorga humanidad a las personas, ya que esta es inherente a las personas desde el nacimiento, pero sí permite que colectivamente seamos sujetos de una manera particular. En este sentido, no existen personas más educadas o superiores, ya que cada individuo construye su humanidad de manera diferente, lo que genera una situación simétrica para todas las personas, independientemente de diversos factores (Ingold, 2017). Este concepto se relaciona con la noción de alteridad en antropología, que se refiere al encuentro con la diferencia cultural. Los contactos culturales que ocurren no se dan en un espacio vacío, sino rodeado por normas sociales específicas y otros elementos condicionantes para este contacto (Krotz, 1994). En ese sentido, el aprendizaje se produce a través de la interacción con esta variación, lo que constituye un encuentro con la alteridad.

Finalmente se considera el concepto de reciprocidad, descrito como un intercambio mutuo y obligatorio que genera vínculos y solidaridad entre grupos sociales (Mauss, 1979). Es importante notar que en literatura e investigación sobre aprendizaje servicio se trabaja con distintas nociones de reciprocidad, pero se mantiene como punto común la idea de intercambio mutuo. Destaca lo planteado por Jacoby (2015), quien señala que tanto los actores de las instituciones educativas como de la comunidad aprenden y sirven, es decir que la comunidad no es un “laboratorio de aprendizaje” al que llegan estudiantes a aprender y servir, donde la comunidad sólo recibe. Conceptos que provienen de la antropología son útiles para la comprensión de procesos propios del aprendizaje servicio. No sólo para escribir sobre A+S en términos teóricos, sino también las metodologías de investigación y de aprendizaje propias del estudio de la antropología (Chin, 2004; Hathaway, 2005; Keene y Colligan, 2005). Chin (2004) plantea que la antropología otorga un marco ideal para el aprendizaje servicio comunitario, considerando la observación participante, la comprensión de la justicia y los cambios sociales desde un análisis de las clases sociales y la distribución del poder.

Además, la reflexión crítica propia del aprendizaje servicio, también es congruente con un análisis cultural de las diferencias que existen entre instituciones que participan en el modelo de A+S. Esto se puede relacionar con las conceptualizaciones señaladas por Butin (2005), tanto desde la política, en que se empoderan las voces de las comunidades, como desde la aproximación posmoderna, enfocada en cómo el aprendizaje servicio crea formas y normas con las que se comprende el mundo. Esta aproximación buscaría entender cómo ocurren las vinculaciones entre los actores y ahí emerge la reciprocidad como un elemento a incorporar en un análisis crítico desde la antropología.

Siguiendo lo propuesto por Butin (2005), Asghar y Rowe (2017) problematizan las relaciones de poder que ocurren en la implementación de proyectos de aprendizaje servicio, ante la posibilidad de que el aprendizaje ocurra a expensas de las comunidades. En un caso como ese, no habría una reciprocidad balanceada. Los autores proponen que para promover la justicia social en el aprendizaje servicio, es crucial lograr reciprocidad y generar reflexión crítica. En una línea similar, Henry y Breyfogle (2006) desafían el entendimiento convencional de la reciprocidad en el aprendizaje servicio, proponiendo una perspectiva enriquecida que reemplaza el concepto de "servir" con "organizar", argumentando que hablar de organizar muestra las estructuras que crean la necesidad de servicio, mientras que hablar de servicio oculta estos patrones de poder.

Hammersley (2012), crítica la falta de atención a las perspectivas de los socios comunitarios y plantea que al trabajar con conceptos de necesidad y servicio se debilitan los conocimientos ya existentes en las comunidades. Propone que las comunidades deben ser consideradas como colaboradores horizontales para lograr reciprocidad mutua. Por otro lado, Clifford (2017) señala que, en el contexto de una universidad neoliberal, el aprendizaje servicio puede reforzar valores individuales por sobre colectivos, tratando lo público como una extensión del mercado, volviéndose transaccional. En ese sentido, habla de solidaridad en el contexto de aprendizaje servicio, concepto utilizado a nivel latinoamericano, entendiéndola como las acciones que se hacen no para la comunidad, sino para ella, volviéndola coprotagonista del proceso.

Metodología

La presente investigación siguió un enfoque cualitativo, que permite una profundidad inductiva en la experiencia de los participantes (Mendizábal, 2006). Se realizó un estudio de casos, comprendiendo las temáticas de manera contextual y comparativa (Neiman y Quaranta, 2006). El objetivo general del estudio fue analizar la experiencia de distintos socios comunitarios con la metodología A+S en cursos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este se abordó mediante cuatro objetivos específicos: (1) caracterizar a los socios comunitarios y su vínculo con los proyectos de A+S; (2) analizar la experiencia de los socios comunitarios durante la implementación de los proyectos de A+S; (3) caracterizar el análisis de resultados de los proyectos de A+S de parte de los socios comunitarios y (4) contrastar la experiencia de los socios comunitarios durante la implementación de los proyectos de A+S con los modelos de A+S UC.

El muestreo fue intencionado de casos variados (Patton, 2002), siguiendo como criterio de inclusión que los socios comunitarios participantes tuvieran una continuidad de al menos dos semestres con proyectos de A+S, y buscando una variedad de tipos de vínculos con los cursos. Los casos escogidos fueron Corporación Dolores Sopena, Fundación Factoría Musical y Corporación 3 y 4 Álamos. La producción de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a socios comunitarios y docentes, buscando una profundidad descriptiva (Díaz- Bravo et al., 2013), se hicieron tanto presencial como en línea, siguiendo una pauta definida previamente. En total se realizaron entrevistas a cuatro docentes y a siete representantes de socios comunitarios, de los tres casos de estudio seleccionados. Las entrevistas fueron grabadas, con consentimiento informado de sus participantes y transcritas para su posterior análisis. También se llevaron a cabo seis instancias de observación en las actividades de los proyectos A+S del primer semestre del 2023, buscando comprender las prácticas y sentidos otorgados (García y Casado, 2008).

El análisis se realizó en el software Dedoose, siguiendo un enfoque de Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), con un análisis descriptivo, en el que se realizó una codificación abierta y relacional, generando un modelo comprensivo a partir de la codificación axial y selectiva. Para un análisis colaborativo, se realizaron dos instancias de triangulación con el equipo de Formación para el Compromiso Público. Es importante señalar que la investigadora fue parte del equipo de A+S UC entre junio 2021 y marzo 2023, y durante la investigación asistió a las oficinas del centro como estudiante en práctica. La posibilidad de que esta cercanía al equipo y a la metodología A+S generara sesgos, se tomó como una consideración ética durante la investigación, especialmente en la etapa de análisis.

Resultados y discusión

Análisis por caso

Primeramente, se hizo una revisión de resultados por caso, conociendo como cada organización se vinculó con A+S, analizando su implementación y perspectiva que tienen de los resultados de cada proyecto A+S.

En primer lugar, Corporación Dolores Sopena es una organización de orientación católica, enfocada en la superación de la pobreza a través de la formación. Han trabajado con variados cursos de la UC y se han llevado a cabo servicios de distintos tipos: productos, intervenciones, levantamientos de información, entre otras. En este caso, se destaca que se mantiene la comunicación por vías formales claras, lo cual facilita una claridad en los acuerdos tomados, pero en ocasiones también ralentiza la coordinación de reuniones entre estudiantes y el socio comunitario. Otro elemento importante para la organización es que el servicio se implemente de manera efectiva y con una mirada a largo plazo, pudiendo ser útil más allá de la duración del curso A+S. Finalmente, la variedad de cursos con que han trabajado también se ve reflejado en que hay algunos proyectos A+S en que los estudiantes han apoyado operativamente el trabajo de la organización, es decir que los estudiantes colaboran en líneas programáticas ya planificadas, mientras que hay otros servicios que apuntan al desarrollo de la organización, ayudando a “desempeñar algunas actividades que claramente, por un tema de escala profesional no podíamos desarrollar” (Representante socio comunitario 1, comunicación personal, abril 2023). Estas no son indispensables para el funcionamiento de la organización, sino que permiten realizar algo que sin la implementación del proyecto A+S no habrían podido hacer, yendo más allá de lo operacional.

En segundo lugar, Fundación Factoría Musical es una organización que se dedica a la educación y difusión de la música, ha trabajado con un curso de primer año de Comunicaciones. La fundación destacó que los proyectos A+S permiten poner a los estudiantes en una posición más profesional, incluso aunque sean de primer año, teniendo que aprender sobre ciertas formalidades del mundo laboral, en ese sentido, el socio comunitario asume un rol formador. Además, el socio comunitario destaca el rol activo del docente, según su experiencia, este rol se materializaba en cómo el docente guiaba al estudiantado, incentivando una comunicación que permitía “también una reciprocidad, entre lo que nosotros podíamos decir, esto necesitamos y también ellos podían diagnosticar que necesitábamos y que era lo que realmente, una construcción en conjunto” (Representante socio comunitario 3, comunicación personal, abril 2023). Lo

anterior se condice con lo señalado por el docente, quién indicó que complementaban su proyecto A+S con design thinking, una metodología que otorga una gran importancia a la comunicación constante. Por último, en este caso, los servicios realizados por los estudiantes son actividades para las cuales la fundación no tenía la capacidad en ese momento, o sea que A+S posibilita algo que, si no, no se haría: “yo les dije al otro grupo (...), o sea ahora ustedes son como parte de la Factoría Musical, o sea lo que ustedes van a hacer, si no lo hacen ustedes no lo va a hacer nadie” (Representante socio comunitario 3, comunicación personal, abril 2023).

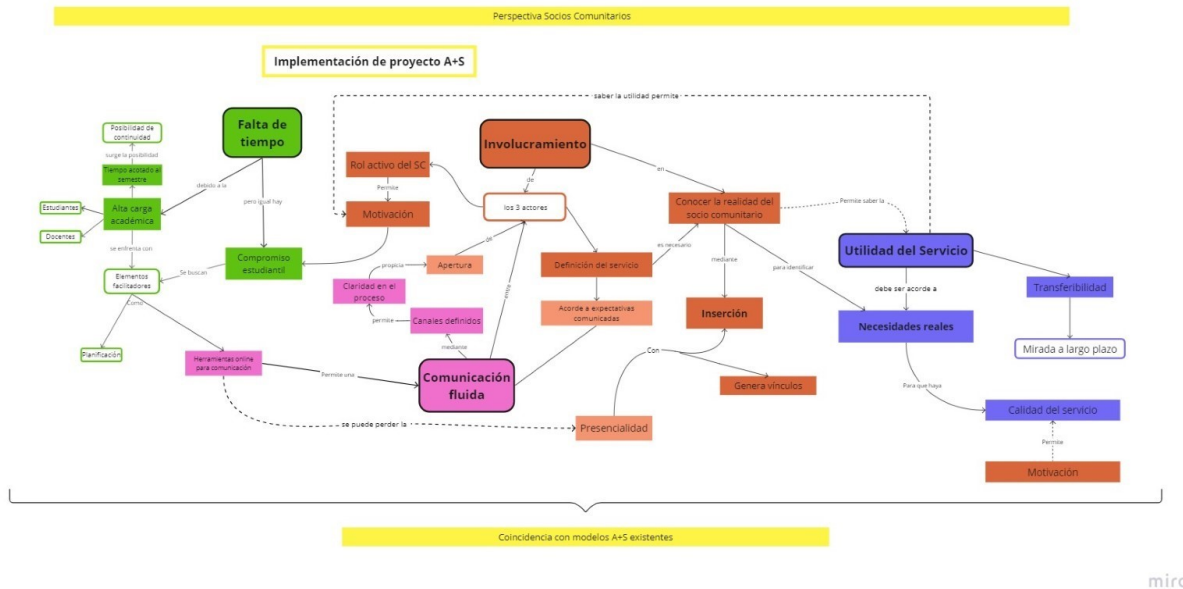
Finalmente, la Corporación 3 y 4 Álamos es una organización sin fines de lucro que trabaja temáticas de memoria y derechos humanos, específicamente la recuperación del sitio que durante la dictadura fue un centro de detención, torturas y exterminio, y en la actualidad es un centro de detención de menores administrado por gendarmería. La organización trabaja con un curso optativo de la facultad de Educación. En este caso se observa que, para la corporación, el hecho mismo de tener una vinculación con la universidad ya permite una visibilización de su labor en temáticas de derechos humanos, además de romper algunos sesgos que existían hacia la UC, generando redes con sus actores. También se identifica una dimensión intergeneracional del trabajo por la memoria, ya que desde la organización quieren transmitir a los jóvenes la historia de parte de quienes la vivieron: “estamos preocupados de poder, sobre todo a las generaciones jóvenes nuevas, de poder hacer este traspaso oral de lo que sucedió en nuestra historia reciente, nos venía como anillo al dedo y esta ha sido una experiencia espectacular” (Representante socio comunitario 4, comunicación personal, mayo 2023). Por último, se señala que la continuidad en la vinculación es una forma de mejorar la experiencia, ir aprendiendo de los errores de versiones anteriores y fortalecer los vínculos entre los actores del proyecto. Esto también contrasta con experiencias que la organización ha tenido con proyectos de otras instituciones, en los que no ha habido devolución ni continuidad.

Análisis Agrupado

A partir del análisis agrupado de los distintos casos estudiados, se identifican cuatro categorías principales que influyen en la implementación de los proyectos A+S desde la perspectiva de los socios comunitarios: falta de tiempo, comunicación fluida, involucramiento y utilidad del servicio. Estas categorías se relacionan entre sí en un modelo comprensivo (ver figura 1). Se encuentra una coincidencia entre los conceptos emergentes del análisis y los modelos propuestos por la UC en relación al A+S. Los elementos destacados por las encuestas aplicadas a los socios comunitarios también se observan en las entrevistas, tanto en fortalezas

como en desafíos. Sin embargo, se nota la ausencia del eje de reflexión en A+S en las propuestas metodológicas de la UC, elemento que no emergió de manera clara en el campo.

Figura 1. Modelo Comprensivo Análisis Agrupado



Nota Para visualizar en más detalle, revisar este [link](#).

Los proyectos de aprendizaje servicio se enmarcan en el tiempo acotado del semestre académico, lo que genera la sensación de que el tiempo no es suficiente, en un contexto de alta carga académica de los estudiantes y laboral de los equipos docentes y socios comunitarios. Para abordar este desafío, los socios comunitarios identifican la continuidad de los proyectos como una posible solución, dependiendo de las particularidades del curso. Otros elementos facilitadores son el uso de herramientas online para la comunicación y una planificación clara, que puede ayudar a superar la falta de tiempo y alcanzar los objetivos del proyecto.

También se destaca de que a pesar de la demanda académica que tienen los estudiantes, sigue habiendo un alto compromiso de su parte. En esa línea se identifica la importancia del involucramiento activo de parte de los distintos actores del proyecto A+S, para lo cual la inserción y la presencialidad juegan un rol relevante. Esto permitiría comprender la realidad del socio comunitario,

comprendiendo las necesidades levantadas y generando vínculos: *“nosotros preferimos las instancias y las intervenciones de manera presencial. Sentimos que todavía el contacto cara a cara es muy importante para los procesos de intervención, para la acogida y, sobre todo, para la vinculación”* (Representante Socio Comunitario 2, comunicación personal, mayo 2023).

Lo anterior es fundamental para la definición del servicio, ya que, mediante una comunicación clara de las expectativas de los diferentes actores y una verdadera comprensión de las necesidades planteadas por el socio comunitario, se puede lograr que el servicio sea verdaderamente útil. Conocer la utilidad del servicio a partir de conocer la realidad de la comunidad también brindaría motivación al compromiso de los participantes del proyecto: *“yo creo que ellos [estudiantes] le dedican muchas horas [al proyecto A+S] porque al visualizar al socio ya como que no se permiten entregar un trabajo a medias”* (Docente 1, comunicación personal, mayo 2023). Esta motivación también es incentivada por los socios comunitarios, que toman un rol activo tanto como formadores como al procurar una comunicación constante con los estudiantes: *“que sientan, que nosotros valoramos y nos importa mucho lo que están haciendo y lo agradecemos, y vamos a estar pendientes también de supervisar el proceso”* (Representante Socio Comunitario 3, comunicación personal, abril 2023). En ese sentido, se destaca la relevancia de la comunicación fluida como un eje transversal a todas las categorías, siendo fundamental para lidiar tanto con los tiempos ajustados como con lograr una transmisión clara de las expectativas y los cambios que van ocurriendo a lo largo del proyecto.

Finalmente es importante destacar que a pesar de que la reflexión es un concepto que está presente en todos los modelos de aprendizaje servicio UC, este no emerge de manera detallada en ninguna de las instancias de producción de información. Esto da cuenta de que es posible que sea un elemento poco abordado con relación a los socios comunitarios en el transcurso de los casos estudiados.

Análisis Antropológico

A partir de un análisis del aprendizaje servicio desde una perspectiva antropológica surge una pregunta muy propia de la disciplina: ¿qué sujeto social se genera en aprendizaje servicio? ¿Y cómo? En ese sentido el A+S no se está entendiendo como una metodología, sino como un modelo de vinculación social entre los distintos actores, lo cual responde a una perspectiva posmoderna del aprendizaje servicio (Butin, 2005). En ese sentido, al retornar a una perspectiva funcionalista se tiene que la educación es una

forma de socialización a través de la cual ocurre la transmisión de la cultura (Durkheim, 1973; Malinowski, 1961). No obstante, en el encuentro con el otro que ocurre en A+S, la propuesta más participativa de la educación planteada por Ingold (2017) se vuelve relevante.

A partir de lo analizado, se identifica un rol formador del vínculo con los socios comunitarios. Este aprendizaje ocurre en el encuentro con la alteridad (Krotz, 1994), en lo que Ingold (2017) describiría como la “diversidad del continuo de común-icación”, enfatizando en lo común de la comunicación. Así, más que una transmisión de conocimientos de un actor a otro, los conocimientos son generados con el otro. En los casos estudiados en esta investigación, pueden entenderse como alteridad en dos sentidos, el primero intergeneracional, entre estudiantes y socios comunitarios, que se sitúan en generaciones distintas, ya sea por una distancia entre el “mundo universitario” y el “mundo laboral”, en el que al desarrollar un trabajo conjunto ocurre un aprendizaje mutuo de ese mundo del otro; como de una historia de vida distinta, como en el caso de 3 y 4 Álamos, en que los estudiantes se encuentran con experiencias vitales particulares de un momento histórico que ellos no vivieron.

También ocurre un encuentro con la alteridad en un sentido de un acercamiento a lo público, lo cual se relaciona con la manera en que el rector Rosso describía A+S: una propuesta que fortalece la alteridad que hace a las personas más personas (Jouannet y Rosso, 2023). Esto es congruente con lo planteado por Ingold (2017), en cuanto no es que la educación nos haga humanos, sino que la educación nos brinda una forma particular de ser humanos, que se genera de manera colectiva. De esta manera, en A+S hay una vinculación con distintas alteridades que son parte de lo público y cada socio comunitario sostiene un mundo específico con su labor, son esas las alteridades particulares en torno a las cuales ocurre aprendizaje en A+S. Así, la forma singular en que se están generando cada uno de esos sujetos, está afectada de manera colectiva por ese encuentro.

Otro elemento a considerar es el excedente de aprendizajes. Esto referido no solo a estudiantes, sino que a todos los actores del proceso. Radica en que hay aprendizajes que van más allá de los objetivos de aprendizaje del curso. Siguiendo la misma línea teórica anterior, de que el aprendizaje ocurre en la variación y no la similitud (Ingold, 2017), el aprendizaje experiencial que ocurre en A+S va más allá de los objetivos curriculares del curso, que serían similares para todos sus participantes. Aprendizajes valóricos o de formas de

trabajo, tanto de los estudiantes, como los socios comunitarios y el equipo docente, son parte de este excedente de aprendizajes. Esa es parte de la experiencia que puede ser transformadora, entendiéndolo a partir de lo planteado por Freire, quien desde el concepto de praxis propone una dialéctica entre reflexión y acción (Cruz, 2020). Para que estos aprendizajes que emergen en la experiencia sean transformadores debe haber una reflexión crítica, no sólo respecto a los contenidos del curso, sino a los vínculos que se establecen en el marco del proyecto A+S.

Considerando lo anterior, es relevante cuestionar la ausencia de mayores menciones a instancias de reflexión crítica de manera explícita durante el trabajo de campo de la presente investigación, a pesar de ser uno de los ejes de la metodología. ¿Qué ocurre con la reflexión en los proyectos de A+S UC? Una posibilidad es que el compromiso de los actores a pesar de la falta de tiempo para los proyectos se enfoca más en la calidad y utilidad del servicio, y deja de lado la reflexión. Esto no quiere decir que no exista reflexión en absoluto en los cursos A+S UC, pero sí da cuenta de que hay elementos en los que no se está profundizando suficientemente. Considerando la posibilidad transformadora de la dialéctica entre reflexión y acción descrita por Freire (Cruz, 2020), es interesante tener esa reflexión crítica entendiendo el aprendizaje que ocurre en la acción participativa como producto colectivo de un encuentro de alteridades (Ingold, 2017).

Por último, desde el estudio también emerge una distinción entre lo opcional y lo obligatorio del aprendizaje servicio. En esta investigación fueron estudiados solo casos donde los cursos eran mínimos u optativos de profundización. Cabe señalar que algunos cursos tenían vacantes libres, por lo que estudiantes cursaban el ramo como un electivo y eso era un elemento valorado por los socios. Analizando esta distinción desde la antropología, en la idea de reciprocidad hay una obligatoriedad del intercambio, que está basado en normas, que pueden ser explícitas o implícitas (Mauss, 1979). En A+S las normas son explícitas por los acuerdos que se generan al principio de los cursos. En esa obligatoriedad del vínculo que ocurre en el marco de los acuerdos del curso, que también responde a lo que la UC busca para sus estudiantes en términos de perfil de egreso. Lo opcional se da en el compromiso que tienen los actores, que muchas veces va más allá de una reciprocidad transaccional pactada. Esto es un elemento que emerge en las entrevistas, por ejemplo, en la

corporación Dolores Sopena señalaron que años atrás tenían voluntarios trabajando con ellos, pero que cada vez había menos personas que querían ser voluntarios en general y considerando ese problema veían A+S como una solución a ello. Por otro lado, en las instancias de observación se vio el compromiso de los estudiantes, que querían conocer a los usuarios, o asistían a actividades en horarios extras de fines de semana.

Una crítica que se realiza al uso del concepto de reciprocidad en A+S, es la idea de que se pueda volver una noción meramente transaccional en un contexto educativo neoliberal (Clifford, 2017). La autora propone usar el concepto de solidaridad, que, reconociendo desigualdades estructurales, trabajaría por la justicia social más allá de la implementación de los proyectos. Este concepto también es utilizado en Latinoamérica, entendiendo al servicio como un proceso del cual el socio comunitario es coprotagonista (Tapia, 2012). Es posible que en Chile ese concepto esté más asociado a la caridad en el imaginario colectivo. En ese sentido, quizás más que enfocarse en qué concepto se use, un elemento importante es la esencia del mismo, que sería el entendimiento de aprendizaje servicio donde es “todos servimos y todos aprendemos”, no sólo “estudiantes sirven y aprenden y la comunidad recibe” (Jacoby, 2015).

Para llegar a esa forma más acabada de reciprocidad (o solidaridad), se hace necesario hacer una reflexión crítica de las relaciones de poder, identificando los sistemas asimétricos en los que ocurre el aprendizaje servicio. Mediante esta dialéctica entre acción y reflexión (Cruz, 2020), se llega a una educación transformadora. Considerando este análisis, cabe preguntarse si corresponde hablar de prosocialidad (Eberly y Roche-Olivar, 2002) en el A+S mismo, ya que, aunque haya un compromiso elevado por parte de los actores, el vínculo se basa en la posibilidad de beneficio mutuo. Desde esa perspectiva, sí podría sembrarse la semilla de un comportamiento prosocial en el futuro, fuera de la implementación del proyecto, como ocurre en el caso de 3 y 4 Álamos: “yo creo que la mitad de los estudiantes que han pasado por el curso sigue manteniendo contacto con los socios” (Docente 2, comunicación personal, mayo 2023), en que los vínculos se mantienen más allá del intercambio. En ese sentido, sí se fomentaría un comportamiento prosocial a partir de lo aprendido en A+S, pero éste, además de verse favorecido por el carácter experiencial del aprendizaje servicio como señalan Eberly y Roche-Olivar (2002), también dependería de que se haga una reflexión crítica que posibilite la educación transformadora.

Conclusiones

En esta investigación se ha abordado la perspectiva de los socios comunitarios desde distintos enfoques, pasando desde una mirada más descriptiva a una abstracción relacional y teórica. En ese sentido, puede parecer que un análisis más abstracto se aleja de los socios comunitarios y termina enfocándose más en la perspectiva desde la universidad. No obstante, en un análisis a partir de la experiencia de los socios comunitarios, se logra entender de manera profunda la vinculación que existe entre los distintos actores desde una perspectiva crítica. Esta aproximación evalúa la reciprocidad considerando las relaciones de poder existentes entre actores, ante la cual se identifica una necesidad de reflexión crítica del encuentro con lo público y cómo ocurre esta vinculación. Esto también afecta cómo es y será la experiencia de los socios comunitarios, porque ante estas reflexiones se pueden generar cambios, más allá de escuchar y sistematizar la experiencia, se abre la posibilidad de tomar medidas al respecto.

En esa línea, se destacan los vínculos que se pueden establecer entre los actores del A+S, yendo más allá de lo transaccional y generando aprendizajes que trascienden el contenido de los cursos, mediante una reflexión crítica que propicia educación transformadora. Además, al entender el A+S como un modelo de vinculación social en el que emergen sujetos específicos, destaca el encuentro y aprendizaje en la alteridad. Eso se enmarca en relaciones que pueden partir desde la obligatoriedad, pero transitan hacia compromisos personales de vinculación con el otro. Para que esto ocurra, además de la necesidad de una reflexión crítica respecto a la alteridad, se requieren distintos elementos (identificados en Figura 1), como lo son una planificación clara considerando los tiempos acotados, una comunicación fluida, el involucramiento efectivo de los actores y la definición participativa del servicio acorde a la realidad de la comunidad; claves al momento de generar alianzas efectivas en A+S. Esto también da cuenta de cómo los modelos propuestos por la UC se ven reflejados en la implementación de los proyectos de aprendizaje servicio.

La reflexión respecto al encuentro con el otro distinto, teniendo conciencia respecto relaciones de poder, no es sólo aplicable a un análisis del aprendizaje servicio, sino a diversos espacios donde convergen diversidad de saberes. En ese sentido, la reflexión de que hay un aprendizaje en el encuentro con el otro es una perspectiva que

puede acompañar la cotidianidad más allá del A+S, tanto en otras propuestas de vinculación con comunidades, como una forma personal de enfrentarse a la alteridad cotidiana. Así, siguiendo el análisis realizado en esta investigación, surge la posibilidad de seguir profundizando en cómo ocurre la vinculación con los socios comunitarios, pero también como una aproximación al aprendizaje desde el encuentro con la alteridad, puede aplicarse a otros contextos además del A+S.

Proyecciones y limitaciones del estudio

Respecto a las limitaciones de la investigación, a pesar de que hay conclusiones que alcanzan un alto nivel de abstracción, sigue siendo una investigación muy focalizada sólo en la Universidad Católica como institución. En ese sentido, es necesario seguir explorando la temática en otros contextos e instituciones. También este enfoque tan claro en la UC, acompañado por la inserción de la investigadora en el Centro de Desarrollo Docente, en ocasiones dificultó el tomar una distancia epistémica necesaria para lograr un análisis crítico de los resultados. Finalmente, una dificultad de la investigación en términos metodológicos es la temporalidad, ya que fue una investigación que buscaba un gran nivel de profundidad en un tiempo, al igual que los proyectos de A+S, acotado al semestre. Por lo mismo, no se pudo explorar una variedad de casos muy amplia y los tres socios comunitarios con los que se trabajó tuvieron en general una buena experiencia con la metodología. Es necesario también estudiar casos en que la experiencia no haya sido positiva, para obtener conclusiones a partir de ello.

Siguiendo lo anterior, las limitaciones de la investigación se vuelven desafíos a considerar tanto para investigaciones futuras como para el trabajo de vinculación de los proyectos A+S con las comunidades. Respecto a lo primero, una gran oportunidad es seguir propiciando la investigación cualitativa respecto al aprendizaje servicio, la experiencia de sus actores y los modelos utilizados. Esto complementará la información cuantitativa disponible, logrando una mayor profundidad. Además, para lograr un mayor alcance de la investigación, una posibilidad es realizar investigaciones desde una perspectiva comparativa entre instituciones, analizando contrastes entre el mundo público y privado. Un potencial espacio para propiciar investigaciones de carácter interinstitucional sería la Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE). Sobre la vinculación con las comunidades, surge el desafío de lograr procesos más efectivos y participativos, considerando a los distintos actores de los proyectos. Es especialmente relevante incentivar los procesos reflexivos, buscando una

educación transformadora y compromiso de las partes. A partir del análisis de esta investigación no sólo se puede seguir profundizando en cómo ocurre la vinculación con los socios comunitarios, sino también en tener una aproximación al aprendizaje desde el encuentro con la alteridad, aplicándola a otros contextos educativos y a distintos espacios donde convergen diversidades de saberes.

Agradecimientos

Esta investigación fue realizada en el marco de un taller de titulación de Antropología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y solicitado por el área de Formación para el Compromiso Público del Centro de Desarrollo Docente de la universidad. Especiales agradecimientos a la profesora guía de esta investigación, Francisca Massone, de Escuela de Antropología UC. Al Centro de Desarrollo Docente por su acogida y apoyo durante la investigación, en particular al equipo de Formación para el Compromiso Público. Finalmente, gracias a las organizaciones y docentes que participaron en la investigación.

Referencias

- Asghar, M y Rowe, N. (2017). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>
- Burgos, A., Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J. y Ponce, C. (2019). *Guía para el diseño e implementación de un curso con aprendizaje servicio (A+S)*. Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bustamante, A. (2007). *Más allá de la Universidad: Estudio de caso sobre resultados en la comunidad de proyectos que incorporan la metodología A+S*. Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Butin, D.W. (2005). Service-learning as postmodern pedagogy. En D.W. Butin (Ed.), *Service-learning in higher education: Critical issues and directions* (pp. 89-104). Palgrave. 10.1057/9781403981042_6
- Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J. y Ponce, C. (2018). *Guía para la Institucionalización de Aprendizaje Servicio de una carrera*. Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Chin, P. N. (2004). Teaching Critical Reflection Through Narrative Storytelling. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(3), 57-63.
- Clifford, J. (2017). Talking About Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity?. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1-13.
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- Cruz, N. & Giles, D. (2000). Where's the community in service-learning research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 28-34.
- Daher, M., Rosati, A., Vásquez, N. y Carstens, L. (2022). Fortaleciendo el vínculo universidad-comunidad: Buenas prácticas y material de apoyo para el aprendizaje servicio. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 13(2), 1-26.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme.
- Fernández, R. y Gaete, G. (2008). *Satisfacción con el servicio A+S UC. Una mirada desde los socios comunitarios*. Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García, A. y Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En A. Gordo y A. Serrano (Eds.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*, (pp. 48-72). Pearsons.
- Hammersley, L. (2012). Community-based service-learning: Partnerships of reciprocal exchange?. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 14(3), 171-184.
- Hathaway, A. W. (2005). *"Ethnographizing" Service-Learning: Creating Politically Engaged Anthropology* [tesis de Magister, University of South Florida]. USF Tampa Graduate Theses and Dissertations. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/2921>
- Henry, S. E. y Breyfogle, M. L. (2006). Toward a New Framework of "Server" and "Served": De (and Re)constructing reciprocity in Service-Learning Pedagogy. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 27-35.
- Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as Education*. Routledge
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers and Lessons Learned* (1a ed.). Jossey-Bass a Wiley Brand.

- Jouannet, C. y Rosso, P. P. (2022). El rol de liderazgo del rector en los procesos de institucionalización del aprendizaje servicio. El caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En C. Jouannet y L. Arocha (Eds.), *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior* (1a ed., pp. 198-212). CLAYSS.
- Keene, S. A. y Colligan, S. (2004). Service-Learning and Anthropology. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(3), 5-15. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0010.301>
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11.
- Malinowski, B. (1960). *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*. Oxford University Press.
- Mauss, M. (1979). Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas. En *Sociología y antropología* (pp. 153-263). Tecnos.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Giardino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (1a ed., pp. 65-105). Gedisa.
- Montalva, J., Jouannet, C., González, M. y O’Ryan, L. (2019). Aprendizaje Servicio en la Pontificia Universidad Católica de Chile (A+S UC). Un camino para el desarrollo de ciudadanos comprometidos. En V. Pizarro y B. Hasbún (Eds.), *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena* (cap. 3). CEA-FEN Universidad de Chile.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Giardino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (1a ed., pp. 213-237). Gedisa.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications
- Penela Quinteros, F. Adasme Cáceres, M., Jouannet Valderrama, C. y Cofré Valenzuela, R. (26 de enero de 2023). *La percepción del socio comunitario en A+S presencial y remoto: Proyecciones para la nueva presencialidad* [Presentación de Ponencias] XI Congreso Nacional y V Internacional de aprendizaje-servicio Universitario, Barcelona, España.
- Pizarro, V. y Hasbún, B. (2019). Historia del aprendizaje servicio en Chile. En V. Pizarro y B. Hasbún (Eds.), *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena* (cap. 1). CEA-FEN Universidad de Chile.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.

- Tapia, N. M. (2012). Academic excellence and community engagement: reflections on the Latin American experience. En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (1a ed.; pp. 187-204). Palgrave.
- Tinkler, A., Tinkler, B., Hausman, E. & Tufo Strouse, G. (2014). Key Elements of Effective Service-Learning Partnerships from the Perspective of Community Partners. *Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civic Engagement*, 5(2), 137-152.