



Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio

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

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

Colección *Uniservitate*

Coordinación del Programa Uniservitate: María Rosa Tapia

Coordinación general: María Nieves Tapia

Coordinación editorial: Jorge A. Blanco

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

Corrección y edición de textos en español: Licy Miranda

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

Diseño de la colección y de este volumen: Adrián Goldfrid

© CLAYSS

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

www.clayss.org / www.uniservitate.org



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

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

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

CLAYSS ; Linares : M. Alejandra, 2022.

Libro digital, PDF - (Uniservitate)

Archivo Digital: descarga

Traducción de: Karina Marconi.

ISBN 978-987-4487-28-5

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

CDD 378.103

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Quiénes somos | 6 |
| 1. Introducción | 8 |
| Laura Gherlone y M. Beatriz Isola | |
| Primera parte | |
| Espiritualidad institucional y aprendizaje-servicio desde la misión de la educación superior católica | |
| 2. Líneas para una “espiritualidad institucional” en la educación Superior Católica: “Hacia un nuevo humanismo” | 19 |
| Mauro Mantovani, SDB | |
| <i>Universidad Pontificia Salesiana de Roma</i> | |
| Coloquio entre Rectores | 45 |
| Fernando Ponce SJ, Mauro Mantovani SDB y Daniela Gargantini | |
| 3. La pedagogía de Francisco y la espiritualidad del aprendizaje-servicio | 46 |
| Carina Rossa | |
| <i>Universidad LUMSA de Roma</i> | |
| 4. Los carismas y el aprendizaje solidario. Una sinfonía de cuatro testimonios universitarios | 70 |
| Andrzej S. Wodka, C.Ss.R. | |
| <i>Agencia de la Santa Sede para la evaluación y la promoción de la calidad de las universidades y facultades eclesiales (AVEPRO), Roma</i> | |
| 5. El carisma ignaciano, la universidad y el aprendizaje-servicio | 87 |
| Claudia Mora Motta | |
| <i>Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia</i> | |
| 6. La misión de la Universidad y el carisma del Opus Dei | 95 |
| Isabel Egaña | |
| <i>Universidad Austral, Argentina.</i> | |
| 7. Convertirse en colaboradores de Dios: la espiritualidad lasaliana y el aprendizaje-servicio | 105 |
| Michael Valenzuela, FSC | |
| <i>Colegio San Benildo De La Salle, Manila, Filipinas</i> | |

8. Profecía y solidaridad: una perspectiva franciscana.....115

Daniel Horan, OFM

*Unión Teológica Católica, Chicago***9. Una reflexión crítica sobre como la espiritualidad motiva el aprendizaje-servicio en el contexto de la educación católica superior en Norteamérica** 122

Patrick Green

*Universidad Loyola, Chicago***Segunda parte****Educación superior y liderazgo juvenil: reflexiones sobre liderazgo virtuoso y socialmente responsable****10. Aprendizaje-servicio, educación del carácter y espiritualidad en una universidad católica**.....143

James Arthur y Tom Harrison

*Universidad de Birmingham, Reino Unido***11. Construir la solidaridad mediante una espiritualidad de acción**.....162

Kevin Ahern

*Manhattan College, Nueva York***12. El papel del acompañamiento educativo en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio**.....185

Arantzazu Martínez-Odría y Ana Isabel Gómez Villalba

Universidad de San Jorge, Zaragoza, España

Pbro. Ernesto Jesús Brotóns Tena

*Centro Regional de Estudios Teológicos de Aragón (CRETA), España***13. Servicio y espiritualidad: impacto en la formación de los graduados**.....214

Daniela Gargantini

Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Red de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL)

Federico Giraudo

Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Tercera parte

La espiritualidad como movimiento intencional hacia el cuidado.

- 14. Comprender el aprendizaje-servicio: una nueva visión de la juventud en la sociedad y un nuevo concepto de aprendizaje**..... 237
 James “Jim” Kielsmeier
Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil, EEUU
- 15. La dimensión espiritual del aprendizaje-servicio: una perspectiva multicultural e interreligiosa**....254
 Priscilla A.S.
Colegio Lady Doak, Madurai, India
 Mercy Pushpalatha
Junta Unida para la Educación Superior Cristiana en Asia
- 16. Fraternidad y cuidado en el aprendizaje-servicio**281
 Xus Martín
Universidad de Barcelona, España
- 17. La ecología integral y la espiritualidad del aprendizaje-servicio**.....306
 José Ivo Follmann, SJ
Universidad do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil
- 18. Conclusiones: ¿Para qué complicar lo que es tan simple?**330
 María Nieves Tapia
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)
- 19. Apéndice**.....335
 María Beatriz Isola
 Andrés Peregalli
Uniservitate (CLAYSS-PORTICUS), Pontificia Universidad Católica Argentina

QUIENES SOMOS

Uniservitate

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

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

Porticus

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

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

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

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

CLAYSS

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

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

Colección UNISERVITATE

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

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

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

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



María Beatriz Isola

Es Licenciada en Psicopedagogía y Magíster en Doctrina Social de la Iglesia. Se ha especializado en el asesoramiento institucional educativo y la formación de jóvenes, docentes y directivos. Ha diseñado y moderado en Chile, cursos de iniciación al Aprendizaje y Servicio Solidario para docentes y directivos. Colaboró en la institucionalización del Aprendizaje y Servicio en instituciones de Educación Superior. Se ha desempeñado como Docente universitaria en Doctrina Social de la Iglesia, coordinadora de cursos de Formación Cristiana en Educación Superior y de Equipos de Pastoral Universitaria. Su experiencia en Ecumenismo la ha llevado a ser docente en Diplomados, como también a integrar equipos de investigación. Co-autora del libro "Con 'El Sueño de Chile' del Cardenal Raúl. Construyendo la amistad cívica" (Fundación Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile).



Laura Gherlone

Es Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina y docente-investigadora de la Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires". Se ha formado en Italia donde se ha desempeñado como académica, obteniendo el doctorado en el Departamento de Comunicación e Investigación Social de la Universidad "Sapienza" de Roma. Cuenta con numerosas publicaciones internacionales en el campo disciplinar de los estudios sobre el lenguaje y la comunicación social. Es miembro del equipo de coordinación del Programa Uniservitate donde coordina, bajo la dirección de María Nieves Tapia, el área de investigación, reflexión espiritual y exploración epistemológica del aprendizaje-servicio. Le interesa especialmente el campo disciplinar de la educación a la luz del debate poscolonial y decolonial.

1. INTRODUCCIÓN

El porqué de este libro

La enseñanza superior se enfrenta a numerosos retos en la actualidad. Entre los que se destaca la búsqueda de un sentido profundo, que oriente conjuntamente a profesores, estudiantes y personal universitario, y que contemple la interacción con la comunidad como un componente constitutivo.

Si esto es cierto en general, resuena con mayor urgencia todavía en aquellas instituciones que tienen en sus raíces una vocación y una elección explícitas del compromiso social, como es el caso de las instituciones católicas; y no sólo ellas.

En esta perspectiva, la excelencia académica se perfila como una meta alta y universal al incluir en sus objetivos el bien común, el servicio a los demás en una óptica ecuménica e interreligiosa, el aprendizaje creativo, las experiencias pedagógicas holísticas, el desarrollo sostenible a partir de una revitalización del vínculo persona-medio ambiente. En pocas palabras: el florecimiento humano según una educación integral e inclusiva.

Un tema de investigación, que está atrayendo de modo creciente la atención del mundo académico, es la vinculación de la pedagogía con la espiritualidad. El objetivo es brindar, tanto para las Instituciones Católicas de Educación Superior como para las universidades en general, un espacio de reflexión en su itinerario de discernimiento acerca de su identidad y misión específica.

Un tema de investigación, que está atrayendo de modo creciente la atención del mundo académico¹, es la vinculación de la pedagogía con la espiritualidad, entendida en su sentido más amplio. Este será el foco del volumen que hoy presentamos a los lectores.

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

1 A lo largo del libro, el lector encontrará una amplia bibliografía, útil para ulteriores profundizaciones.

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

La importancia del contexto

Este volumen ha sido escrito en pleno contexto de la pandemia de COVID-19. Es así que sus reflexiones toman un carácter relevante frente a la crisis actual que ha evidenciado la fragilidad de la humanidad y desnudado desequilibrios socio-ambientales, conocidos y desconocidos.

Educar requiere entrar en situación: educar *para* la realidad que acontece y *en* la realidad que acontece. Repensar la educación implica traer a las aulas la realidad misma, junto con las heridas de la sociedad de hoy. Solo así el aprendizaje recobrará sentido para nuestros jóvenes –son ellos quienes ponen en evidencia la urgencia de educar para el hoy: no “ser extraños” frente a un mundo que sufre-.

Se pone en juego la misión social de nuestras Universidades e Institutos educativos, la coherencia entre aquello que se anuncia y cómo se transforma en estilo institucional, impregnando todo su ser, su quehacer y su misión. Como afirma el documento conjunto del Consejo Mundial de Iglesias y el Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso: “Este es un tiempo para descubrir nuevas formas de solidaridad para repensar el mundo posterior al COVID-19” (CMI-PCDI, 2020, p. 10).

Los esfuerzos de acercamiento hacia “el otro más vulnerable”, existen en nuestros espacios educativos. Pero, la realidad que nos rodea nos llama a “trascender [los] límites en el servicio que uno presta a los que sufren y en la solidaridad con ellos” y reconocer “el verdadero sentido del servicio y de la solidaridad”. La realidad no nos permite esperar, seguir en una mera discusión, debemos ponernos ya en marcha y dar respuesta a los desafíos actuales, para inyectar nueva esperanza.

Sin duda, los esfuerzos de acercamiento hacia “el otro más vulnerable”, existen en nuestros espacios educativos. Pero, la realidad que nos rodea nos llama a “trascender [los] límites en el servicio que uno presta a los que sufren y en la solidaridad con ellos” y reconocer “el verdadero sentido del servicio y de la solidaridad” (CMI-PCDI, 2020, p. 7). La realidad no nos permite esperar, seguir en una mera

discusión, debemos ponernos ya en marcha y dar respuesta a los desafíos actuales, para inyectar nueva esperanza.

En el análisis del contexto, también la Agenda 2030 de la ONU cuestiona nuestras prioridades educativas, planteando objetivos específicos a nivel mundial (PNUD, 2015). Frente a esta clara “hoja de ruta” hacia un nuevo paradigma de desarrollo integral, las instituciones educativas religiosas se convierten en interlocutores válidos al hablar de los ODS, por su compromiso en acciones humanitarias y de servicio social, que llevan a la revitalización del tejido social en clave ética (véase en particular el ODS n. 17). Como ha subrayado Elena López Ruf,

La sociedad civil y las organizaciones religiosas desempeñan un rol significativo a la hora de desarrollar propuestas, controlar los avances y garantizar que, en el proceso, participen y sean escuchadas todas las voces. El desafío consiste en generar un espacio de colaboración estratégica y constructiva en la implementación de la Agenda 2030, teniendo en cuenta la identidad religiosa como un factor valorativo, que se expresa en actitudes y elecciones tanto individuales como grupales, que puede brindar propuestas innovadoras al desarrollo humano y sostenible. (López Ruf, 2019, p. 8)

Las instituciones educativas pueden y deben dar una respuesta a las necesidades de hoy y sumarse al llamado mundial explicitado con los ODS. Como afirma el papa Francisco,

hoy, después de tres años y medio desde la adopción de los ODS, debemos darnos cuenta aún más claramente de la importancia de acelerar y adaptar nuestras acciones para responder adecuadamente al grito de la tierra y al grito de los pobres: están conectados. (Papa Francisco, 2019)²

El aprendizaje-servicio puede ser analizado, entonces, como una respuesta eficaz a este hoy de la humanidad. El desarrollo temático nos enfrentará al desafío de conjugar un aprendizaje de calidad con un servicio de calidad, donde el servicio se hace aprendizaje y el aprendizaje se torna en servicio, liderado por el protagonismo estudiantil y el acompañamiento docente, sensible a las urgencias de nuestro contexto.

Este breve paneo nos permite intuir la actualidad y oportunidad que brinda el aprendizaje-servicio leído desde la articulación entre espiritualidad y educación.

Una mirada poliédrica

Para responder a los desafíos educativos de hoy, no basta acercarnos desde una mirada

2 En esta cita el papa Francisco hace referencia a la encíclica *Laudato si'* (LS, 2015, p. 49).

única. La imagen del poliedro utilizada por el papa Francisco³, y tan valorada en el contexto de Uniservitate, expresa la diversidad de pensamientos y acercamientos al mismo tema.

En la sinfonía del mundo de la Educación, las instituciones educativas pueden aprender unas de otras a consolidar prácticas pedagógicas que abran sus horizontes a la realidad circundante, cada una desde su propia misión e identidad institucional. El aprendizaje-servicio se nutre de tal riqueza, y el presente volumen es signo de ello.

En este sentido, el libro ofrece a los lectores la contribución de autores de diferentes contextos culturales, con específicas trayectorias académicas y de investigación, desde las cuales profundizan los alcances del tema “*Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio*”.

Presentamos un breve recorrido por sus capítulos.

Estructura del libro

Este libro se estructura en tres partes. En la primera, los autores abordan distintas miradas del pensamiento de la Iglesia católica sobre la Educación Superior. Novedad e historia(s), dimensión local y horizonte global, institución y espiritualidad, compromiso social universitario y aprendizaje-servicio, dialogan en vistas de la formación integral de la persona y el auténtico compromiso social universitario.

En la segunda parte, ya adentrándonos en la espiritualidad y la educación, el aprendizaje-servicio se explora bajo la lente de distintos enfoques y contextos. Su denominador común será la necesaria formación de los jóvenes para un *liderazgo virtuoso y socialmente responsable*. Una mirada desde el rol de los formadores y del impacto formativo en la educación de los estudiantes.

Finalmente, en la tercera y última parte del libro las reflexiones proceden de distintos contextos universitarios, incorporando reflexiones ecuménicas, interreligiosas y no religiosas. En todos encontramos la *espiritualidad como movimiento intencional hacia el cuidado*, cuya urgencia se manifiesta en particular en el mundo educativo post-COVID-19.

3 Cf. papa Francisco, 2013, EG, 235-237.

Primera parte

Espiritualidad institucional y aprendizaje-servicio desde la misión de la educación superior católica

Novedad e historia(s), dimensión local y horizonte global, institución y espiritualidad, compromiso social universitario y aprendizaje-servicio, dialogan en vistas de la formación integral de la persona y el auténtico compromiso social universitario.

En su contribución, padre Mauro Mantovani SDB (Italia) propone pasar del binomio espiritualidad-institución a una espiritualidad institucional capaz, no solo de validar la excelencia académica, sino también de asegurar una síntesis identitaria, comunitariamente compartida, del “ser” y del “actuar”. Mantovani profundiza la amplia reflexión del patrimonio educativo en la Iglesia católica. En su visión, el aprendizaje-servicio representa una irrenunciable *cita con la historia*, camino para un Nuevo Humanismo. A esta contribución se suma un “Coloquio entre Rectores”, bajo la forma de recurso multimedia: Fernando Ponce SJ (Rector de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador) y Mauro Mantovani SDB (entonces Rector de la Pontificia Universidad Salesiana, Roma), con la moderación de Daniela Gargantini (Universidad Católica de Córdoba), dialogan sobre el tema de la Espiritualidad Institucional. El enlace a este video se encuentra disponible en la página 45.

Carina Rossa (Argentina/Italia) nos permite sumergirnos en la teología del papa Francisco, poniendo de relieve tres aspectos medulares de su ética social: la misericordia, la opción preferencial por los pobres y la centralidad del espíritu de discernimiento. Desde estos tres ejes y su implicancia en la educación, se abordan los nuevos desafíos subrayados por el Papa: la pedagogía de la armonía, la pedagogía del pueblo y la pedagogía de la ternura. En esta perspectiva, el aprendizaje-servicio se presenta como una forma de educarnos para adquirir una mirada amorosa hacia sí mismos y hacia los demás, aprendiendo a *des-centrarnos* y *ver* la realidad circundante con sus heridas y posibilidades creativas.

El capítulo del padre Andrzej S. Wodka CSsR (Vaticano) nos introduce en la reflexión sobre la dimensión carismática de la espiritualidad que anima (o puede potencialmente animar) el aprendizaje-servicio en una institución católica de educación superior. Wodka pone de relieve cómo el aprendizaje-servicio ha demostrado ser una linfa para el *espíritu de gratuidad* inherente a cada Carisma (que, de hecho, como nos sugiere la etimología, significa *gracia*), ayudando a comprender mejor la especificidad de la propia misión educativa y social. Esta exposición se completa con la presentación de cuatro trabajos de universidades católicas, na-

El capítulo del padre Andrzej S. Wodka CSsR (Vaticano) nos introduce en la reflexión sobre la dimensión carismática de la espiritualidad que anima (o puede potencialmente animar) el aprendizaje-servicio en una institución católica de educación superior. Wodka pone de relieve cómo el aprendizaje-servicio ha demostrado ser una linfa para el *espíritu de gratuidad* inherente a cada Carisma (que, de hecho, como nos sugiere la etimología, significa *gracia*), ayudando a comprender mejor la especificidad de la propia misión educativa y social. Esta exposición se completa con la presentación de cuatro trabajos de universidades católicas, na-

cidas de diferentes carismas, y donde el aprendizaje-servicio, elegido de forma más o menos explícita, es un pilar en su implementación: desde la Universidad Javeriana Cali de Colombia, Claudia Mora Motta, el carisma ignaciano; desde Argentina, Isabel Egaña, la espiritualidad del Opus Dei en la Universidad Austral; desde el College of Saint Benilde de Filipinas, Michael Valenzuela FSC, la influencia del carisma lasallano; desde Estados Unidos, Daniel Horan OFM, el carisma franciscano en la Universidad⁴.

Siguiendo la estela de reflexión sobre la dimensión carismática en el aprendizaje-servicio, esta primera parte se cierra con el aporte de Patrick M. Green desde el contexto estadounidense, ofreciendo una investigación basada en cuatro universidades. El análisis sobre su implementación identifica los rasgos distintivos, la particular misión, identidad y especificidad del compromiso comunitario en cada institución y cómo se vincula la práctica del aprendizaje-servicio con la formación en la fe y/o el desarrollo espiritual.

Segunda parte

Educación superior y liderazgo juvenil: reflexiones sobre liderazgo virtuoso y socialmente responsable

El aprendizaje-servicio se explora bajo la lente de distintos enfoques y contextos. Su denominador común será la necesaria formación de los jóvenes para un liderazgo virtuoso y socialmente responsable. Una mirada desde el rol de los formadores y del impacto formativo en la educación de los estudiantes.

En el marco de la llamada “Educación del carácter”, James Arthur y Tom Harrison (Gran Bretaña) proponen leer el aprendizaje-servicio a partir de la práctica de las virtudes morales y cívicas, donde el servicio representaría el camino (la forma mentis) hacia el crecimiento espiritual, personal y comunitario: en definitiva, hacia el florecimiento del carácter y la construcción del bien común. Los dos autores basan su propuesta en una amplia colección de estudios de casos promovidos por el Jubilee Centre for Character and Virtues de la Universidad de Birmingham y el Oxford Character Project de la Universidad de Oxford.

Kevin Ahern (Estados Unidos) nos ofrece una reconstrucción histórica del modelo y mé-

Kevin Ahern (Estados Unidos) nos ofrece una reconstrucción histórica del modelo y mé-

4 El capítulo que aquí se propone es una re-edición de un trabajo relacionado con la experiencia del fr. Horan en el Siena College de Estados Unidos, una universidad de la Orden de Frailes Menores.

todo “Ver-juzgar-actuar” y su posible aportación al desarrollo de una Espiritualidad de la Acción, capaz de alimentar el enfoque del aprendizaje-servicio desde los cimientos. Lejos de una reducción de la solidaridad, el fundamento espiritual de este enfoque pedagógico lo lleva a convertirse en un elemento clave en la formación de líderes holísticos y éticos: líderes que no privilegian fórmulas a bajo costo, sino que disciernen y optan por soluciones realistas frente a las injusticias y las desigualdades de poder.

En esta dinámica entre formación virtuosa y liderazgo, una función medular la juegan los docentes con su actividad de acompañamiento. De este tema se ocupa la contribución de Arantzazu Martínez-Odría, Ana Isabel Gómez Villalba y Ernesto Jesús Brotóns Tena (España), los cuales se enfocan en el papel del formador para promover el aprendizaje integral, según una espiritualidad del don. A partir de tres ejes teóricos principales (la inteligencia espiritual de F. Torralba, el itinerario de personalización de P. Teilhard de Chardin y la renovación pedagógica en clave solidaria de M. N. Tapia), los autores proponen un modelo en tres fases y seis procesos para poner en marcha un camino educativo de “capacitación en humanidad”.

Finalmente, Daniela Gargantini y Federico Giraudó (Argentina) acercan las voces de los estudiantes y, específicamente, estudian el impacto de la Responsabilidad Social Universitaria sobre la vida de los graduados. Para ello, ofrecen los resultados de una investigación cualitativa realizada en la Universidad Católica de Córdoba (Argentina), poniendo el énfasis en la calidad educativa integral: una cualidad que es tal en la medida en que produce cambios en todos los actores del proceso y permite el desarrollo de una espiritualidad personal y duradera asociada a las vivencias de aprendizaje-servicio y su trascendencia.

Tercera parte

La espiritualidad como movimiento intencional hacia el cuidado

Las reflexiones proceden de distintos contextos universitarios, incorporando reflexiones ecuménicas, interreligiosas y no religiosas. En todos encontramos la espiritualidad como movimiento intencional hacia el cuidado.

James Kielsmeier pone de relieve que, en una época de inestabilidad personal y social como la que estamos viviendo, el aprendizaje-servicio puede convertirse en una estrategia tanto de crecimiento académico como de desarrollo

espiritual. Su reflexión, respaldada por décadas de investigación en el campo de la edu-

cación y alimentada por una perspectiva cristiana ecuménica en el marco institucional del National Youth Leadership Council (NYLC), ofrece un diagnóstico preciso del mundo educativo actual: un giro estructural hacia el aprendizaje-servicio requiere y al mismo tiempo puede impulsar dos grandes cambios de pensamiento: una nueva visión de la juventud en la sociedad y un nuevo concepto de aprendizaje.

Con Mercy Pushpalatha y Priscilla A. S. (India) el libro se enriquece con la mirada asiática, con su enfoque milenario en la espiritualidad. Como subrayan las autoras, la espiritualidad -entendida como desarrollo permanente del sentido del propio yo auténtico- se perfila como un proceso intrínsecamente vinculado con el tejido de relaciones de cuidado entre los seres humanos y el mundo que los alberga. En esta perspectiva, una educación que da cuenta de la dimensión espiritual tiene que incluir en sus cimientos un enfoque holístico junto con el servicio a los demás, como lo demuestran los casos de aprendizaje-servicio en Asia, que se presentan en este capítulo.

Xus Martín (España) vincula la dimensión espiritual del aprendizaje-servicio con los valores del cuidado y la fraternidad, interpretando la crisis engendrada por el COVID-19 como un “efecto lupa” –una crisis que ha agrandado, desenmascarándolos, innumerables problemas sociales al mismo tiempo que desataba, cual reacción en cadena, sus efectos globales–. Según Martín, el aprendizaje-servicio permite introducir seriamente el compromiso cívico como una tercera misión de la institución universitaria, así como incorporar la dimensión ética de la experiencia formativo-vivencial de los estudiantes, poniendo al centro los conceptos del cuidado y la fraternidad.

El libro se cierra con el aporte del padre José Ivo Follmann S.J. (Brasil) quien coloca la reflexión sobre el aprendizaje-servicio (como filosofía, metodología y conjuntos de prácticas) en la intersección entre educación, espiritualidad y ecología, temática de gran actualidad. El paradigma de la “ecología integral” abre a la concepción de justicia socioambiental, portadora de la espiritualidad del cuidado, en vistas del desarrollo sostenible. Refiriéndose en particular al contexto brasileño, su estudio se basa sobre los resultados de dieciocho proyectos sociales desarrollados por la Universidad de Vale do Rio dos Sinos.

Laura Gherlone y María Beatriz Isola

Referencias

EG. Papa Francisco (2013). Exhortación apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

LS. Papa Francisco (2015). Carta Encíclica Laudato Si': Sobre el Cuidado de la Casa Común. Recuperado de:

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

CMI-PCDI Consejo Mundial de las Iglesias - Pontificio Consejo para el Diálogo interreligioso (2020). Al servicio de un mundo herido mediante la solidaridad interreligiosa: Una llamada cristiana a la reflexión y a la acción durante el COVID-19 y más allá. Ginebra y Ciudad del Vaticano: WCC Publications/PCID. Recuperado de:

<https://www.oikoumene.org/es/resources/publications/serving-a-wounded-world-in-interreligious-solidarity>

López Ruf, E. (2019). Introducción. En La contribución de las organizaciones basadas en fe a la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en Argentina. Resumen Ejecutivo (pp. 8-10). Buenos Aires: PNUD. Recuperado de:

<https://creas.org/contribucion-de-las-organizaciones-basadas-en-fe-a-la-agenda-2030-en-argentina/>

Papa Francisco (2019). Discurso del Santo Padre a los participantes en una Conferencia sobre el tema "Las religiones y los Objetivos de Desarrollo Sustentable". Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2019/march/documents/papa-francesco_20190308_religioni-svilupposostenibile.html

PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030. Recuperado de: <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

PRIMERA PARTE

Espiritualidad institucional y aprendizaje-servicio desde la misión de la educación superior católica



Mauro Mantovani, SDB

Es rector de la Pontificia Universidad Salesiana y Presidente de la Conferencia de Rectores de Universidades e Instituciones Pontificias Romanas.

Doctorado en filosofía y teología, es profesor ordinario de Filosofía teórica, con investigaciones y publicaciones respecto a la teología filosófica, la filosofía de la historia y temas de confín entre teología, filosofía y ciencia. Es miembro de la Pontificia Academia Santo Tomás de Aquino y del Consejo científico de la agencia AVEPRO, y colabora con la Pastoral Universitaria de la Diócesis de Roma. Sobre el tema en cuestión ha publicado, entre otros, junto a E. dal Covolo y M. Pellerey, L'Università per il Patto Educativo (2020).

2. LÍNEAS PARA UNA "ESPIRITUALIDAD INSTITUCIONAL" EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CATÓLICA: HACIA UN "NUEVO HUMANISMO"

Mauro Mantovani

Universidad Pontificia Salesiana, Roma

Resumen

En la Educación Superior Católica, ante una mirada superficial, el binomio entre espiritualidad –lugar propio de la creatividad, expresión de la vitalidad y novedad carismática con que el Espíritu guía a la Iglesia por los senderos de la historia– y realidad institucional, estructurada en cambio para estabilizar lo existente, parecería antitético. Frente a una consideración más atenta por el contrario resultan profundamente interconectadas en una dinámica relacional virtuosa.

Las distintas instituciones, católicas y eclesásticas, renovando las respectivas legislaciones y normativas universitarias están desarrollando, a la luz de los nuevos desafíos culturales y sociales, su identidad, visión, misión y el respectivo servicio formativo y en el territorio. Los "criterios de fondo" expuestos por el papa Francisco en el proemio de la Constitución apostólica *Veritatis gaudium* son muy significativos por la "valiente revolución cultural" auspiciada por la carta encíclica *Laudato si'* (n. 114), para la cual es necesaria "una nueva etapa de pensamiento" y "es necesario construir liderazgos que marquen caminos".

Para ello es necesario pasar del binomio espiritualidad-institución a una "espiritualidad institucional" entendida como síntesis de identidad compartida del ser y del actuar: ésta forma y plasma los perfiles de los docentes, de los estudiantes y del personal, manifiesta los valores y características específicas de la oferta formativa y cultural, anima los dinámicos decisivos y la comunicación interna y externa, inspira las proyectualidades. Bajo esta luz adquiere sentido la promoción del "nuevo humanismo", la ecología integral y el cuidado de la casa común, la valorización de la relacionalidad, de la comunión y del compartir, el "pacto educativo global", la generatividad, el diálogo transdisciplinario e intergeneracional, el protagonismo de los jóvenes, la vocación al don de sí y al servicio competente, la apertura a un "nosotros" más inclusivo y a la "fraternidad universal". En este contexto el aprendizaje-servicio, recuperando la categoría de la caridad "intelectual" junto a la "samaritana" y la "política", representa una verdadera y real "cita con la historia" que no podemos permitirnos perder.

Introducción

Dentro de la reflexión sobre el aprendizaje-servicio en la Educación Superior Católica, y particularmente en la relación entre espiritualidad y aprendizaje-servicio, en este aporte se proponen algunas líneas de pensamiento sobre el tema de la "espiritualidad institucional" dentro de los centros católicos y eclesiales de la instrucción superior.

Frente a un análisis superficial parecería casi antitético el binomio entre espiritualidad –lugar propio de la creatividad, expresión de la vitalidad y novedad carismática con que el Espíritu guía a la Iglesia por los senderos de la historia para "ser *signo e instrumento de la unión íntima con Dios y de la unidad de todo el género humano*" (Concilio Ecuménico Vaticano II, 1965, LG, 1)– y la realidad institucional, normalmente estructurada y orientada a conservar lo existente, mientras frente a una consideración más profunda por el contrario resultan profundamente interconectadas en una dinámica relacional virtuosa.

Como se sabe, el sistema de Educación Superior Católica está configurado según la constitución apostólica del papa san Juan Pablo II *Ex corde Ecclesiae* (cf. Juan Pablo II, 1990, ECE) para lo que concierne a las universidades católicas, y por la constitución apostólica *Veritatis gaudium* del papa Francisco (Cf. Francisco 2017, VG) para las universidades eclesiales. A la luz de estos documentos las distintas instituciones adecuaron sus estatutos y renovaron las respectivas legislaciones y normativas universitarias, profundizando respecto a los nuevos desafíos culturales y sociales que estamos afrontando: su identidad, visión, misión y por lo tanto el servicio formativo y cultural – sea en sentido internacional como local – para la Iglesia y para toda la familia humana.

*La "espiritualidad institucional" representa un paso ulterior del simple binomio "espiritualidad-institución" porque presenta la dimensión identitaria que de modo compartido une el *esse* y el *agere* de cada realidad comprometida en la educación superior y en la formación.*

La "espiritualidad institucional" en este sentido representa un paso ulterior del simple binomio "espiritualidad-institución" porque presenta la dimensión identitaria que de modo compartido une el *esse* y el *agere* de cada realidad comprometida en la educación superior y en la formación.

De ella derivan los perfiles de los docentes, de los estudiantes y del personal, se expresan los valores y las características específicas de la oferta cultural, nacen los estilos y los dinamismos decisionales, se delimitan los rasgos de la comunicación institucional interna y externa, encuentran inspiración las proyectualidades de las varias áreas y de los distintos sectores.

Respecto a esto ofrecemos algunas líneas de reflexión y sugerencias operativas interrogándonos primero: 1) sobre el significado y valor de una "espiritualidad institucional" y carismática; y luego 2) sobre de qué modo pueda constituir una dimensión "estratégica" fundamental en vistas del futuro de nuestras instituciones y de su servicio formativo y cultural.

¿Por qué una "espiritualidad institucional"?

Identidad y carisma

Las Universidades católicas y eclesiósticas se identifican por una identidad específica intrínsecamente vinculada a una experiencia creyente, que lleva obviamente consigo la exigencia de vivir y testimoniar la fe sea en el ser como en el obrar, encarnándola por lo tanto en todas sus dimensiones, individuales y colectivas. No obstante, hoy algunas Instituciones de instrucción superior católicas y eclesiósticas, parecen sufrir una crisis de identidad debida justamente a la divergencia interna y al "des-enhebramiento" entre los aspectos institucionales y académicos y las finalidades y los valores formativos y pastorales, con el riesgo real de discrepancia e incoherencia entre sus estatutos y los procedimientos y prácticas reales que se realizan. El riesgo particular es que falte "un alma" que de forma a "un cuerpo" institucional, que reavivaría la entera vida universitaria. Es por esto que reflexionar sobre la "espiritualidad institucional" puede ser muy indicado para profundizar esta necesaria "encarnación", es decir traducir en términos culturales las potencialidades y las particularidades de una identidad carismática "propia".

Ante todo ¿qué entender por "espiritualidad" y por "carisma"? Se trata de una experiencia de fe vivida y transmisible, que por eso se transforma en una propuesta educativa y formativa ofrecida a toda la Iglesia y a la familia humana, con un rol – también civil, cultural, social, económico y proyectual – que hay que tomar muy en serio. Así describe, por ejemplo, un carisma el economista L. Bruni:

entiendo un don con "ojos distintos" capaces de ver cosas que otros no ven, ojos que ven más y distinto que otros. Aquel o aquella que recibe un carisma es capaz de ver valores donde otros ven solo desvalores, belleza en fealdades, dones en problemas. La acción de los carismas es vasta y potente, recubre y permea de sí al mundo, es como la sangre que corre por las venas de la historia. Las religiones son desde siempre lugares privilegiados donde florecen los carismas, porque en ellos encuentran un terreno particularmente fértil; pero la acción de los carismas va mucho más allá de los confines visibles de las

religiones, es lo más laico que se pueda imaginar. [...] La historia de la humanidad, comprendida la económica y la social, también es fruto de estos carismas. (Bruni, 2007, p. 22).

El magisterio de los pontífices desde el Concilio Vaticano II en adelante ha manifestado claramente la importancia y el valor de las espiritualidades y de los carismas para la misión evangelizadora de la Iglesia, también en términos de promoción cultural. Hoy sabemos bien que sin el carisma de Benito de Nursia y de otros fundadores de monasterios, y sin el carisma de Francisco de Asís, la economía europea no habría sido la misma; las espiritualidades tuvieron un rol fundamental para la vida económica, política y cultural, ejerciendo una presencia operante y una influencia determinante para el desarrollo de la sociedad.

Benito de Nursia, por ejemplo, nos consignó la intuición que para el monje el trabajo tiene la misma dignidad que la oración y así comenzó esa "revolución fundamental" que poco a poco ha ido atribuyendo al trabajo manual un enorme valor en el humanismo medieval y no solo. Si antes el trabajo era una actividad asegurada por los esclavos, cuando se comenzó a ver a los monjes trabajar en los campos, entonces... las ciudades comprendieron que el trabajo es algo importante, es para el hombre libre y a su vez libera y promueve su dignidad. El monaquismo benedictino, en sus múltiples formas históricas, contribuyó notablemente a forjar la cultura occidental, expresándose en arquitectura, pintura, poesía, música, literatura. Podemos decir lo mismo de los Movimientos mendicantes, de los Clérigos Regulares, de las Órdenes y de las Congregaciones que se ocuparon y que siguen dedicándose a la instrucción y a la formación.

El franciscanismo contribuyó a darnos una visión donde la fraternidad es considerada basilar para la vida de relación y social. Es un principio fundacional de la modernidad y como es sabido está inserta entre los tres núcleos fundamentales de la Revolución francesa junto a la libertad y a la igualdad, intuyendo que no basta afirmar los derechos individuales a la libertad y a la igualdad, porque es necesario un "derecho de vínculo": la fraternidad, como nos recuerda no por casualidad, papa Francisco en la *Fratelli tutti* y como dramáticamente se experimenta en momentos de crisis, como durante la emergencia socio-sanitaria de la pandemia, ejerce justamente esta función.

Respecto a esto es interesante notar también la influencia cultural, social y política de los carismas, partiendo de aquellos de las principales órdenes religiosas y de las múltiples obras que surgieron de ellas: estas muestran de manera inequívoca la ausencia de la aparente dicotomía entre la espiritualidad y el compromiso por el hombre. F. Ciardi señala en el campo de la cultura:

Las instancias del pensamiento eugenético-sociológico-sociobiologista [...], la utopía social [...]; los derechos humanos [...]. También el compromiso social y en el campo de la

paz, de la creación, de la vida y de la salud, de la misión, se transitan en gran medida por caminos religiosos. [...] Entre los religiosos encontramos historiadores, literatos, geógrafos, antropólogos, matemáticos, astrónomos, científicos... Su incidencia cultural está vinculada sobre todo al carisma y a la espiritualidad de las cuales eran portadores, que los empujaba, según la diversidad de la gracia, a obrar en favor del hombre tomado en su integridad y concreción, en una actitud de servicio auténtico, que los llevó a ocuparse de toda expresión auténticamente humana. La vida 'interior' se expresó en obras 'externas' adecuadas a ella (Ciardi, 2007, p. 16)

En efecto la historia occidental ha sido signada en el curso de los siglos, por fuerzas espirituales capaces de crear ideas e instituciones originales e innovadoras, origen de profundos cambios. Del orden cisterciense a los post-tridentinos, de los franciscanos a los dominicos a los jesuitas y a los salesianos, a los grandes santos – pensemos por ejemplo en Clara de Asís, Catalina de Siena, Juan de la Cruz y Teresa de Ávila, Juan Bautista de La Salle, Charles de Foucauld, Teresa de Lisieux, Teresa de Calcuta – nuestra historia está llena de figuras carismáticas y movimientos religiosos que han incidido en el *ethos*, en la sociedad y en la cultura europea y mundial (cf. Motta, 2015). Y en esta perspectiva es particularmente interesante el fenómeno más reciente de los Movimientos eclesiales y la consolidación de la "espiritualidad de comunión", un desafío que los carismas antiguos y nuevos están llamados a recoger para ser una respuesta profética para toda la humanidad de hoy.

Las distintas espiritualidades frecuentemente tuvieron un rol "precursor" e innovador en los distintos territorios de frontera, como los hospitales y la asistencia sanitaria, la escuela y la instrucción, la "atención al malestar", logrando que estas áreas se fueran transformando en lugares de políticas públicas e "institucionales" cada vez más específicas.

Las distintas espiritualidades frecuentemente tuvieron un rol "precursor" e innovador en los distintos territorios de frontera, como los hospitales y la asistencia sanitaria, la escuela y la instrucción, la "atención al malestar", logrando que estas áreas se fueran transformando en lugares de políticas públicas e "institucionales" cada vez más específicas.

Y "hoy" – continúa señalando Bruni –

podemos encontrar, si sabemos y queremos verlas, a muchas personas portadoras de carismas que fundan cooperativas sociales, ONGs, escuelas, hospitales, bancos, sindicatos, luchan por los derechos negados a las/os otras/os, a los niños, a los animales, al ambiente, porque ven 'más y distinto' que todos los demás. En la edad actual, aún si es verdad que

en algunos frentes se ve una tendencia radical al individualismo y al empobrecimiento ideal y espiritual, al mismo tiempo es verdad que se asiste a un rico florecimiento de carismas, que operan en las mil batallas por la civilización y la libertad: Gandhi, Nelson Mandela, Martin Luther King, Dorothy Day, pero también Mohammad Yunus, o [respecto a Italia] Andrea Riccardi, el padre Benzi, Ernesto Olivero, Luigi Giussani, Chiara Lubich. Personas diferentes, pero todas capaces de no huir frente a los problemas del mundo, sino de permanecer atraídos, amarlo y transformar así el dolor en amor, la cruz en resurrección (Bruni, 2007, p. 24)

Esta toma de conciencia es particularmente valiosa a propósito de los carismas de ayer y de hoy que se encuentran directamente involucrados en la acción educativa y formativa. Entonces más que en las dificultades que se atraviesan, vale la pena concentrarse en el hecho que delante nuestro se abre una prometedora época para la valorización de las distintas identidades carismáticas y de las espiritualidades de las cuales son portadoras, dentro de un "nosotros" eclesial y social cada vez más inclusivo.

Espiritualidad y cultura

Dentro de la especificidad de cada institución y de su contexto concreto de inserción, una espiritualidad institucional católica tiene a sus espaldas la larga "historia" que acabamos de señalar, de profundas raíces. Justamente porque "católica" debe ser abierta e inclusiva; si de hecho parte de una experiencia particular, está – como tal – orientada a extenderse en "círculos concéntricos" como un ofrecimiento accesible a todos los que estén dispuestos a acogerla y experimentarla. El portador de una espiritualidad carismática no es esencialmente un altruista o un filántropo, sino que es antes que nada un constructor de *comunidad* y un *apasionado*, empujado por el deseo, porque está dotado de ojos para ver algo que lo fascina, y gracias a eso logra arrastrar y atraer a otros detrás de sí.

Entonces hay que reconocer la dinámica siempre en acción, entre "carisma" e "institución". El carismático innova, ve necesidades insatisfechas, reconoce nuevos pobres, abre nuevos caminos para la fraternidad, empuja más allá de "los límites de lo humano" y de la civilización. Después llega la institución que imita al innovador, hace suya la innovación, la "normaliza", la institucionaliza. Es tarea del *liderazgo* reforzar las especificidades, no como contraposición a otras, sino presentándolas como un ofrecimiento característico dentro de un "sistema" más amplio.

Por lo tanto, la encarnación de la espiritualidad institucional en cada una de las Universidades católicas y eclesiásticas hoy, puede ofrecer una contribución importante, como don para

La encarnación de la espiritualidad institucional en cada una de las Universidades católicas y eclesióásticas hoy, puede ofrecer una contribución importante, como don para toda la humanidad, y como una expresión de la "Iglesia en salida". De este modo espiritualidad e institución se transforman en las dos caras de una misma identidad formativa y cultural dirigida a promover el "nuevo Humanismo".

toda la humanidad, y como una expresión de la "Iglesia en salida". De este modo espiritualidad e institución se transforman en las dos caras de una misma identidad formativa y cultural dirigida a promover el "nuevo Humanismo", augurado ya por el papa san Pablo VI al cierre del Concilio Vaticano II y sobre el cual llamaron frecuentemente la atención sus sucesores, hasta el papa Fran-

cisco. Un "nuevo Humanismo" integral, planetario, solidario... como expresión y parte integrante de la "cultura del diálogo" y de la "cultura del encuentro".

Quien tiene experiencia en la vida universitaria, sin duda coincide en la urgente necesidad del crecimiento, en las diversas Instituciones, de una "sabiduría académica" compartida que no solo incluya y conserve, sino que consolide y desarrolle una explícita dimensión espiritual, de modo que se realice una seria y crítica búsqueda y testimonio vivido de la verdad, a través de la colaboración, el diálogo, la apertura a la comunión. La fraternidad de vida, de estudio, de investigación, de trabajo y de organización, constituye de hecho un estímulo precioso a los fines de la cultivación, comunicación y aplicación de los conocimientos.

De hecho no faltan en los siglos pasados numerosos testimonios de experiencias educativas, por citar algunos – pensemos por ejemplo en la Academia de Platón, en la comunidad en torno a Orígenes, en la escuela de Nísibis entre finales del siglo V y el comienzo del VII, en las *Scholae* y Universidades medioevales, en las Academias renacentistas – donde es evidente que la verdad se busca juntos y no solos, se cultiva la amistad y se da un valor fundamental a la calidad de la vida relacional y comunitaria, conscientes que la instrucción no consiste solo en transmitir teorías, sino en comunicar y compartir una experiencia, una vida, a través de un proceso de aprendizaje y de mutuo intercambio de donación y acogida recíprocas que no se refiere solo a la facultad de la inteligencia sino que involucra existencialmente a toda la persona.

En este contexto es interesante, señalar lo que escribe el papa Francisco en la *Veritatis gaudium*, cuando afirma que:

También el beato Antonio Rosmini, entorno al año 1800, invitaba a una reforma seria en el ámbito de la educación cristiana[...] Sólo de este modo será posible superar la «nefasta separación entre teoría y práctica», porque en la unidad entre ciencia y santidad «consiste propiamente la índole verdadera de la doctrina destinada a salvar el mundo», cuyo «adiestramiento [en los tiempos antiguos] no terminaba en una breve lección diaria, sino que consistía en una continua conversación que tenían los discípulos con los maestros» (Francisco, 2017, VG, 4).

Como destacó L. Bruni,

En el mundo pre-moderno los carismas vieron y curaron sobre todo las heridas físicas, dando vida a estructuras de bendición, como lo fueron durante siglos los hospitales, escuelas, orfanatos, etc., heridas amadas por los muchos fundadores de órdenes religiosas y no solo, que hicieron lo humano cada vez más humano y la existencia terrenal soportable para muchos desfavorecidos y excluidos.

En la modernidad y posmodernidad la herida que hay que curar es cada vez más la de la relación, la incapacidad de encontrarse en la reciprocidad: esta herida 'espiritual y relacional', muestra cada vez más su dramatismo. Estamos a la espera de nuevos carismas (¿y si ya estuvieran en acción?), de nuevos ojos que nos ayuden a ver en estas heridas bendiciones.

En la modernidad y posmodernidad la herida que hay que curar es cada vez más la de la relación, la incapacidad de encontrarse en la reciprocidad: esta herida 'espiritual y relacional', muestra cada vez más su dramatismo. Estamos a la espera de nuevos carismas (¿y si ya estuvieran en acción?), de nuevos ojos que nos ayuden a ver en estas heridas bendiciones (Bruni, 2007, p. 27)

Sin dudas esta es una tarea fundamental para la Educación Superior Católica, exactamente como se lee en la *Christus vivit*:

no podemos separar la formación espiritual de la formación cultural. La Iglesia siempre quiso desarrollar para los jóvenes espacios para la mejor cultura. No debe renunciar a hacerlo porque los jóvenes tienen derecho a ella. Y «hoy en día, sobre todo, el derecho a la cultura significa proteger la sabiduría, es decir, un saber humano y que humaniza. Con demasiada frecuencia estamos condicionados por modelos de vida triviales y efímeros que empujan a perseguir el éxito a bajo costo, desacreditando el sacrificio, inculcando la idea de que el estudio no es necesario si no da inmediatamente algo concreto. No, el estudio sirve para hacerse preguntas, para no ser anestesiado por la banalidad, para buscar sentido en la vida [...] Esta es su gran tarea: responder a los estribillos paralizantes

del consumismo cultural con opciones dinámicas y fuertes, con la investigación, el conocimiento y el compartir (Francisco, 2019, ChV, 223)

La asunción vital y el testimonio de los valores identitarios y carismáticos

La espiritualidad institucional debe ser promovida constantemente a la vida académica y a la "tercera misión" de la universidad. En esta perspectiva es estratégica y multidimensional, la formación continua de los docentes y de todo el personal universitario, porque está llamada a unir la profesionalidad – que nunca puede faltar y que debe ser cada vez más calificada y verificada – con los aspectos identitarios, espirituales y de los valores. En esta perspectiva, como subraya P. Carlotti,

no hay quien no vea interpeladas las tres misiones de la universidad: investigativa o de investigación, didáctica o de enseñanza y socio-educativa o de justicia social. El desafío educativo y social hoy emerge claramente cuando se trata de conjugar unidad y diversidad y sobre todo comunión y libertad, unicidad de la persona e interpersonalidad comunitaria y social, libertad y verdad, por ejemplo, en la justicia social. La sana capacidad personal y social de encuentro y de diálogo con el otro distinto de sí, rechaza el erigirse a su medida y de homologarlo a sí, considerándolo simplemente como una variante propia. (Carlotti, 2020, pp. 3-4).

Es estratégica la exigencia de desarrollar culturas compartidas que expliciten la espiritualidad que anima a la Institución: para esto puede resultar muy útil la sensibilización frecuente de todas las componentes de la comunidad universitaria, a tener consciencia de la especificidad propia de la Institución y de sus valores.

Es entonces estratégica la exigencia de desarrollar culturas compartidas que expliciten la espiritualidad que anima a la Institución: para esto puede resultar muy útil la sensibilización frecuente de todas las componentes de la comunidad universitaria, a tener consciencia de la especificidad propia de la Institución y de sus valores.

Ejercitando realmente esta espiritualidad todos son protagonistas, los dirigentes, docentes, administradores y los mismos estudiantes: es por esto fundamental crear un clima colaborativo y de co-participación, evitando que ciertas directivas u orientaciones que no fueron maduras y asumidas lleguen solo "desde arriba" y que por esto no alcancen capilarmente los distintos niveles institucionales y la "base". En particular el rol docente, sufre una transformación profunda, que debe entenderse como compromiso responsa-

ble, personal e integrado en el conjunto de la comunidad educadora, con competencias didácticas profesionales y formativas, para desarrollar un servicio cada vez más adecuado a los alumnos y a la sociedad (cf. Esmenjau Zermeno, 2021). Para esto es fundamental un discernimiento atento en la elección de los colaboradores y en la asignación de los roles directivos y de coordinación, que hay que confiar a personas que efectivamente compartan la espiritualidad institucional.

El cuidado de la calidad relacional del ambiente universitario, a todos los niveles es determinante, porque asumir vitalmente los elementos característicos de una Institución *que tiene un alma* se experimenta – a partir de los estudiantes – casi más por ósmosis y por una experiencia vivida y concreta, que por el solo anuncio y las declaraciones presentes en las normativas y en los documentos oficiales universitarios. La excelencia de la Universidad, su calidad y eficacia, además del valor y oportunidad de la oferta académica, depende mucho del *cuidado de las relaciones*: relaciones positivas entre docentes, entre estudiantes y profesores, y entre la Universidad y la sociedad. Las mismas funciones universitarias (enseñanza, investigación, *outreach*, gestión administrativa, etc.) están todas involucradas. La enseñanza – en el método de realización, en la elección de los temas privilegiados y compartidos, en las relaciones entre docentes – tiene que mostrar aquello que caracteriza a la institución y a sus elecciones estratégicas y de los valores. Hay que orientar la investigación hacia aquello que le es propio, con nuevo impulso y elevando la calidad, y con una real *"investigación compartida y convergente entre especialistas de diversas disciplinas"* (Francisco, 2017, VG, 5). La "tercera misión" es la dimensión que hace presente a la Institución en el territorio, mostrando su capacidad de leer las exigencias, de dialogar y colaborar con otras realidades y los *stakeholders*, de dar forma y continuidad también a lo *cooperativo* y al *aprendizaje-servicio*. La actividad de la Administración tiene una tarea muy importante mostrando la coherencia con los valores profesados. Además es necesario que el *liderazgo* atraiga e involucre, promueva la participación y sepa manifestar en la institución, la armonía de las diversidades y la "convivialidad de las diferencias" según el conocido modelo del "poliedro" y no la desarmonía exclusiva de lo repetitivo y homólogo de la "esfera".

La vida y desarrollo de la *universitas personarum et scientiarum* tiene, ineludiblemente, un carácter sinfónico. *"Cualquier cambio, incluso el actual – afirmó el papa Francisco en 2017 visitando una Universidad italiana –, es un pasaje que trae consigo dificultades, penurias y sufrimientos, pero también nuevos horizontes para el bien. Los grandes cambios exigen un replanteamiento de nuestros modelos económicos, culturales y sociales, para recuperar el valor central de la persona humana"*⁵. La instrucción superior católica y eclesial está llamada a mostrar el valor efectivo de la aplicación de esta dimensión

5 Francisco, 2017, Discurso del Santo Padre Francisco en la Universidad Roma Tre, Roma 17.02.2017, www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170217_universita-romatre.html

dialógica y oblativa, no solo en las relaciones interpersonales sino en el entrelazado entre estructura formal y vida institucional y también en los campos concretos del saber. El diálogo y el don de sí son preciosísimos en el campo académico porque la dialéctica, la investigación, la producción científica, la eficiencia y eficacia de los servicios técnicos, etc., se ven favorecidos por el clima de comunión e intercambio que se instaura entre todas las componentes de la comunidad académica.

Además, una espiritualidad institucional nunca es algo estático y logrado de una vez por todas, sino que es un *proceso dinámico de construcción continua*, que puede verse amenazado especialmente por la asunción de lógicas competitivas y "de mercado", exigencias de *ranking*, etc., que a veces, poco a poco, obligan a renunciar a explicitar y visibilizar la propia, real, identidad.

Si miramos particularmente a la relación entre la cultura institucional y el aprendizaje-servicio, se puede hablar de un refuerzo recíproco, porque el aprendizaje-servicio corresponde muy bien a esa dinámica del "saber, saber hacer, saber ser" y a los aspectos de "mente-corazón-manos" (cf. Francisco, 2019, ChV, 222) que, nos recuerda el papa Francisco, son fundamentales para responder al desafío de la emergencia educativa y volver a lanzar "el pacto educativo global" en clave intergeneracional (cf., entre otros, dal Covolo, Mantovani, Pellerrey, 2020; Ciferri, 2021). Para sostener el aprendizaje-servicio y para la consolidación de la espiritualidad y cultura institucional, existe no solo una "técnica" entre tantas otras, sino una verdadera y propia antropología relacional del "don de sí", que hay que cultivar y difundir siempre más: la persona humana se realiza no por la cantidad de "saber" que logra acumular y manejar, sino por la capacidad de invertir "sabiamente" la propia libertad para el bien de un "nosotros" cada vez más amplio.

Para sostener el aprendizaje-servicio y para la consolidación de la espiritualidad y cultura institucional, existe no solo una "técnica" entre tantas otras, sino una verdadera y propia antropología relacional del "don de sí".

Esta es una dimensión fundamental "de sentido" y también de jerarquización de las energías y recursos, que tendría que hacer la "diferencia" respecto a otras culturas y lógicas institucionales. En continuidad con lo afirmado hasta ahora, emerge claramente la exigencia de una atención hacia los más pobres y vulnerables, "*la opción por los últimos, [y] por aquellos que la sociedad descarta y desecha*" (Francisco, 2017, VG, 4), que no debería faltar en nuestras instituciones empezando por ofrecer verdaderas *chances* a los jóvenes que se encuentran en situaciones desfavorables.

De hecho la Universidad se propone como "el lugar natural donde experimentar la alianza entre el notum de los padres y el novum de los hijos, entre las razones de la cultura y las responsabilidades de la política, entre las respuestas de la tecnología y las preguntas del Humanismo" (Dionigi, 2021, p. 27); donde se realiza un "puente" entre las generaciones, en el testimonio del *studium* (entendido sea como competencia sea como pasión) en el cual los profesores transmiten a los estudiantes una educación de "gran perspectiva" y de "pensamiento amplio" con la capacidad de fascinar (*delectare*), instruir (*docere*, gracias al hecho que es constante el compromiso por aprender, el *discere*) y movilizar (*moveré*) hacia lo verdadero, lo bueno, lo justo y lo bello.

Hacia el futuro

Algunos criterios fundamentales de referencia

Estamos atravesando no solo una 'época de cambios sino "un verdadero cambio de época" (Francisco, 2017, VG, 3) y nos encontramos en medio de una crisis que no es solo económico-financiera y socio-sanitaria-ambiental, sino que antes que nada es antropológica y ética. Por esto se siente fuertemente la necesidad de una "cultura necesaria para enfrentar esta crisis" (Francisco, 2017, VG, 3) y entonces emerge la indispensable y fundamental contribución de la Institución universitaria, hacia un cambio radical.

Hace más de cincuenta años atrás el papa san Pablo VI, había señalado en la *Populorum progressio* que "el mundo se encuentra en un lamentable vacío de ideas" (Pablo VI, 1967, PP, 85), el papa Benedicto XVI invitó a "ensanchar la razón y hacerla capaz de conocer y orientar estas nuevas e imponentes dinámicas" (Benedicto XVI, 2009, CV, 33), este desafío fue acogido plenamente por la *Veritatis Gaudium* y confiado a nuestras instituciones, en un tiempo en el cual es necesario incluso "repensar el pensamiento" (cf. Morin, 2020; Coda, 2018). Por ello las Universidades están llamadas a transformarse en "laboratorios de interpretación no solo informativa, o también formativa, sino realizadora de la realidad, para que puedan ser promovidas hacia formas y soluciones mejores, es decir están al servicio de las calidades de vida de las personas y de los pueblos" (Carlotti, 2020, p. 5).

Como sigue afirmando P. Carlotti, la perspectiva en la que se inserta este discurso

Tiene su raíz en la visión conciliar, activada en el incipit de la constitución apostólica Veritatis gaudium en referencia a la Gaudium et spes 22, texto muy usado por el magisterio y por la teología. Cristo, revelándole Dios al hombre, le revela plenamente el hombre a sí mismo: se ubica en primer plano la conexión cristología-antropología, que origina el nuevo huma-

nismo; el hombre nuevo, salvado en Cristo, creado en el Verbo y en el Señor esperado. Es un nuevo humanismo integral, que en el contexto universitario se torna educativo, según una antropología capaz de pensarse en términos dinámicos. El orden cristológico contiene en su interior otro, el orden pascual. Es en Pascua cuando nacen Cristo y el cristiano, el hombre nuevo cuya novedad es pascual, cuando el amor vence hasta el fin al *mysterium iniquitatis*, por lo tanto, está la obediencia al Padre, la efusión del Espíritu y la revelación de Dios al hombre. Es este *kerigma* que está presente y mueve toda evangelización también la universitaria, el nuevo humanismo, integral y educativo. [...] En el humanismo auténtico, integral y educativo, se encuentran las instituciones universitarias en la bella y comprometedor misión de la investigación y didáctica científicas de excelencia: es aquí donde puede abrirse la novedad del servicio al hombre inaugurada por el Señor, el Crucificado Resucitado. (Carlotti, 2020, pp. 6-7; cf. Concilio Ecuménico Vaticano II, 1965, GS, 22)

La larga cita precedente nos recuerda hasta qué punto la revelación cristiana ilumina profundamente el hecho que el ser humano es por esencia diálogo y que se realiza en el diálogo y recuerda que la persona humana está creada a imagen de un Dios trinitario cuya vida (intratrinitaria), es en sí misma dialógica porque es un flujo continuo e intercambio de amor entre el Padre, el Hijo y el Espíritu, por siempre don. Si Dios es en sí comunión de distintas personas, entonces cada persona humana está llamada por gracia a entrar en comunión con todas las otras personas distintas a ella y por lo tanto a amar, transformando el diálogo en comunión. En el diálogo y en la donación arquetípicos intratrinitarios, se iluminan el diálogo y la donación recíproca entre las personas humanas, también en el contexto de la Educación Superior.

La Veritatis gaudium afirma explícitamente que "la Iglesia se ejercita en la interpretación de la performance de la realidad que brota del acontecimiento de Jesucristo y que se alimenta de los dones de Sabiduría y de Ciencia, con los que el Espíritu Santo enriquece en diversas formas a todo el Pueblo de Dios".

La *Veritatis gaudium* afirma explícitamente al respecto, que "la Iglesia se ejercita en la interpretación de la performance de la realidad que brota del acontecimiento de Jesucristo y que se alimenta de los dones de Sabiduría y de Ciencia, con los que el Espíritu Santo enriquece en diversas formas a todo el

Pueblo de Dios" (Francisco, 2017, VG, 3) Por ello se invoca "impulsar [...] a todos los niveles, un relanzamiento de los estudios [...] en el contexto de la nueva etapa de la misión de la Iglesia" (Francisco, 2017, VG, 1) y se augura "esa renovación sabia y valiente que se requiere para una transformación misionera de una Iglesia «en salida»" (Francisco, 2017, VG, 3)

Desde el punto de vista epistemológico la *Veritatis gaudium* sostiene "el principio vital e intelectual de la unidad del saber en la diversidad y, en el respeto de sus expresiones múltiples, conexas y convergentes es lo que califica la propuesta académica, formativa y de investigación del sistema de los estudios [...], ya sea en cuanto al contenido como en el método" (Francisco, 2017, VG, 4). Los "cuatro criterios fundamentales con vistas a una renovación y a un relanzamiento" expuestos en el Proemio de la citada constitución apostólica (Francisco, 2017, VG, 4) aportan elementos notablemente significativos para orientar hacia una necesaria "nueva etapa de pensamiento" y para "construir liderazgos que marquen caminos" (Francisco, 2017, VG, 2-3)

Estos cuatro criterios pueden constituir una importante referencia para nuestro tema: "la contemplación y la introducción espiritual, intelectual y existencial en el corazón del kerygma, es decir, la siempre nueva y fascinante buena noticia del Evangelio de Jesús, «que se va haciendo carne cada vez más y mejor» en la vida de la Iglesia y de la humanidad"; el "diálogo a todos los niveles"; "la inter y la trans-disciplinariedad ejercidas con sabiduría y creatividad a la luz de la Revelación"; "crear redes" (cf. Francisco, 2017, VG, 4). En este sentido el patrimonio cultural de la "educación cristiana" tiene virtuosismos y potencialidades aún latentes que pueden representar una verdadera respuesta a las exigencias de hoy.

Creer en las sinergias frente a los nuevos desafíos

La exigencia de "crear redes" y de trabajar en sinergia entre las instituciones académicas, de manera siempre más convergente y compartida, se presenta en la *Veritas gaudium* en un cierto sentido como un *output* muy apropiado para el *input* de un enfoque inclusivo, según lo que ya había indicado el papa Francisco cuando en la *Laudato si'* invitaba a "pensar en un solo mundo, en un proyecto común" (Francisco, 2015, LS, 164).

Entre las experiencias positivas presentes en nuestras instituciones observamos en este sentido, antes que nada, el compromiso para la reformulación de los currículos partiendo de la lectura de las exigencias reales y de las posibilidades de salidas, y no por "posturas firmes" o por contentar exigencias individuales en la asignación de materias. Esta perspectiva puede contribuir a superar el límite de la multiplicación y fragmentación de trayectorias de estudio y de formación, cada vez más sectorizadas. En cambio, en el ámbito de la cultura, es la "sabiduría" de la vida la que confiere un horizonte de plena científicidad al saber, que sí exige especialización, pero nunca fragmentación; es más, da y orienta hacia una visión unitaria y orgánica y, por lo mismo, integrada y funcional. Esta era la tarea que hace más de veinte años el papa san Juan Pablo II, confiaba en la *Fides et Ratio* al pensa-

miento cristiano del tercer milenio cuando recordaba que *"El aspecto sectorial del saber, en la medida en que comporta un acercamiento parcial a la verdad con la consiguiente fragmentación del sentido, impide la unidad interior del hombre contemporáneo"* (Juan Pablo II, 1998, FR, 85). Esto permite comprender y mostrar bien la diferencia fundamental entre especialización y fragmentación. La especialización es necesaria para el desarrollo del conocimiento y de la persona, y es inevitable por el mismo límite del hombre. Contrariamente la fragmentación es dañina, son evidentes sus efectos negativos y no se pueden ignorar: hay una multiplicidad cada vez mayor y redundante de datos y conocimientos, pero si no se llega a una visión unitaria, al final se pierde el significado del conocimiento y de lo real y del mismo sentido de la existencia. Separación y fragmentación revelan todo su dramatismo, cuando se verifican no solo en la relación entre dos ciencias en particular, sino cuando tocan también la relación entre fe y razón, entre ciencia y fe.

A través de la excelencia académica y el testimonio concreto del compromiso social, es necesario tratar de evitar una jerarquización de los saberes y de las disciplinas cuyos criterios prioritarios sean la posibilidad del consumo inmediato o del suceso momentáneo; en cambio, es necesario resaltar que todas las disciplinas son necesarias dentro de una arquitectura y de una visión integrada de los saberes, tratando de que interactúen los distintos niveles, entre ellos el teológico, filosófico, social y científico.

En la raíz de esta visión hay una antropología que –como ya se ha dicho– considera a la persona humana en su esencia, como apertura, encuentro, diálogo; caracterizada por el hecho de que el yo existe en la medida en que existe con el otro y para el otro. Esta "dimensión dialogal" no es una cuestión solo metodológica, sino que, siendo un aspecto constitutivo del hombre como persona, abraza inevitablemente toda la vida, individual y socialmente. De esta orientación antropológica y ética derivan las principales líneas de la educación al humanismo solidario, teniendo en cuenta los actuales escenarios sociales, tal como se indica eficazmente en un Documento de la Congregación para la Educación Católica: *humanización de la educación; cultura del diálogo; globalización de la esperanza; auténticos procesos de inclusión; redes de cooperación* (cf. Congregación para la Educación Católica, 2017).

Una concreción específica se puede observar en los siguientes elementos: ecología integral y cuidado de la casa común; valorización de la relacionalidad, de la comunión y del compartir; "pacto educativo global"; generatividad; diálogo transdisciplinario e intergeneracional; protagonismo de los jóvenes; vocación al don de sí y al servicio competente; apertura a un "nosotros" inclusivo y a la fraternidad universal; recuperación de la categoría de la "caridad intelectual" que va junto a la "samaritana" y a la política. Aquí están los ingredientes de nuestro "nuevo Humanismo".

V. Zani indicó sabiamente como los tres principales desafíos del actual contexto: la "crisis de las relaciones y de la comunicación entre las generaciones, la cuestión del trans-humanismo y la pérdida del sentido de la historia" (cf. Zani, 2020, pp. 8-11) en un volumen dedicado a la relación entre los jóvenes y la dimensión social de la fe para construir el futuro. R. Cursi por su parte indica el "post-human, el laicismo y las relaciones internacionales e intercontinentales" dentro de una mirada unitaria e inclusiva de la familia humana (Cf. Cursi, 2021, pp. 83-91). Justamente es en esta perspectiva donde las instituciones universitarias católicas y eclesíásticas, gracias a su identidad carismática, tienen para dar un aporte insustituible.

También es importante organizar las diversas actividades de manera que las prácticas evaluativas universitarias, lleguen hasta el nivel de la espiritualidad institucional, y no se detengan en elementos formales o técnicos; esta también es una cultura, la de la "calidad" y la evaluación, que hay que ayudar siempre a crecer. Además, el reconocimiento –a la luz del Proyecto Estratégico de las distintas instituciones- de un objetivo anual compartido, coparticipado y frecuentemente revisado, contribuye a incrementar elementos de concientización y de convergencia en las propuestas y en los eventos.

Por lo tanto la Educación Superior Católica está llamada a responder al "gran desafío cultural, espiritual y educativo" que "hoy emerge ante nuestros ojos" y que –continúa la *Veritatis gaudium*- "supondrá largos procesos de regeneración" (Francisco, 2017, VG, 6; cf. Francisco, 2015, LS, 202): hay, de hecho, una enorme e impostergable tarea a nivel cultural, de la formación académica y la investigación científica, de elaborar "un cambio radical de paradigma" (Francisco, 2017, VG, 3) y sin duda la universidad constituye (o puede ser) el laboratorio más adecuado y creativo.

Con ocasión del Sínodo de los Obispos sobre *Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional*, justamente se reiteró que, para la comunidad cristiana, es importante expresar una presencia significativa en el ambiente de la escuela y de la Universidad,

con docentes cualificados, capellanías específicas y un empeño cultural adecuado. Las instituciones educativas católicas, que expresan la solicitud de la Iglesia por la formación integral de los jóvenes, merecen una reflexión particular. Son espacios valiosos para el encuentro del Evangelio con la cultura de un pueblo y para desarrollar la investigación. Están llamadas a proponer un modelo de formación capaz de poner en diálogo la fe con las preguntas del mundo contemporáneo, con las diferentes perspectivas antropológicas, con los desafíos de la ciencia y la tecnología, con los cambios en los hábitos sociales y con el compromiso por la justicia. Se debe prestar particular atención a la promoción de la creatividad juvenil en campos como la ciencia y el arte, la poesía y la literatura, la música y el deporte, el mundo digital y el de los medios de comunicación, etc. Así, los jóvenes

podrán descubrir sus talentos y ponerlos a disposición de la sociedad para el bien común.
(Sínodo de los obispos, 2018, 158)

Para construir la "civilización del amor"

El rector emérito de la universidad Alma Mater Studiorum de Bolonia, I. Dionigi, recientemente subrayó la necesidad de un "nuevo humanismo":

Tenemos necesidad de humanismo: entendido no como la reedición de un momento cultural histórico, no como la otra mitad del pensamiento y del saber, no como un punto de vista particular del mundo; sino como capacidad de enfrentar una triple responsabilidad, de la cual no se ocupa la ideología tecnocrática [...]: redescubrir el pensamiento interrogativo, que se alimenta de crítica, autocrítica y cultura extranjera; hacer las paces con el tiempo, mortificado y devorado por un presente privo tanto de la memoria de los antepasados como del proyecto de los por nacer. Volver a apropiarnos del arte de la síntesis, de la ciencia del todo, de la visión del conjunto" (Dionigi, 2021, p. 26)

Una cita muy significativa, porque une -de modo vital- el ámbito epistemológico con el antropológico, de modo que señala la perspectiva de la "civilización del amor" y del "nuevo humanismo" en términos específicos de oferta cultural; cualquier forma de humanismo, para ser verdadera y plenamente "humana", como afirmaba el papa san Pablo VI en la *Popolorum progressio*, tiene que ser "integral" y "pleno" (cf. Pablo VI, 1967, PP, 42-43).

Para ello es importante promover la científicidad de la investigación, de la didáctica y de la relacionalidad epistemológica de las ciencias, con una interdisciplinaridad "fuerte", ordenada y poliédrica. También es necesaria una clara superación de todo tipo de corporativismo, subyacente o no tanto, de cualquier naturaleza -sea académica, religiosa o cultural-, venciendo las lógicas y las dinámicas particulares y abriéndose, en cambio, de modo convencido a las relaciones con las otras instituciones universitarias. Esto con la finalidad de completar, intensificar y crear buenas teorías y buenas prácticas ya presentes y operativas, no solo *in nuce*, sino sobre todo en las federaciones y en los organismos *ad hoc* encargados (cf. Carlotti, 2020)

En 1996 el rector de Harvard, Derek Bok, había escrito a sus estudiantes: "no somos capaces de prepararlos para ese trabajo que casi con certeza no existirá más en torno a ustedes. Solo podemos enseñarles a ser capaces de aprender, porque tendrán que reaprender continuamente" (cf. Dionigi, 2021, p. 26). De hecho, si miramos al futuro, delante nuestro se presentan los desafíos de la innovación, en la didáctica y en la investigación, a partir del desarrollo de las tecnologías digitales, de la inteligencia artificial, de las consecuencias de la crisis socio-sanitaria debida a la pandemia: hubo, hay y habrá distintas

criticidades para afrontar, pero también hay nuevas oportunidades, con la posibilidad de "ensanchar" ampliamente nuestros campus y la accesibilidad de nuestra oferta formativa y cultural, aún sin perder el inestimable valor de la experiencia de la presencialidad, de las relaciones interpersonales e intergeneracionales directas. En todos los casos, son siempre centrales los desafíos provenientes de la transformación digital y del desarrollo de la didáctica innovadora.

Las Instituciones universitarias católicas y eclesiásticas están llamadas a contribuir para dar vitalidad constructiva y mayor incidencia a las líneas de la enseñanza social de la Iglesia que, de hecho, entran en mérito de la gran mayoría de las cuestiones de las que se ocupan nuestras instituciones. La cuestión social, que es eminentemente antropológica, que llama a su causa a una función educativa impostergable, exige una propuesta clara; en un mundo signado por múltiples diferencias culturales, atravesado por visiones heterogéneas del bien y de la vida, y caracterizado por la convivencia de distintas creencias (cf. Congregación para la Educación Católica, 2017)

En este sentido, no puede descuidarse la riqueza que proviene del diálogo, como sugiere la *Veritati gaudium*, con cristianos pertenecientes a otras Iglesias y comunidades eclesiales y con aquellos que adhieren a otras convicciones religiosas o humanistas. El verdadero diálogo en las universidades, de hecho, crea *agorà* culturales que pueden transformarse en un instrumento-lugar de elaboración del encuentro entre fe y cultura en vistas del "cambio de paradigma". Se trata de desarrollar perspectivas de escucha y de colaboración, de receptividad y convivialidad, de una compenetración intercultural que, sin avalar el relativismo, no solo respete las diferencias individuales, sino que destaque las riquezas. De este modo, auténticos procesos de inclusión y redes de cooperación ayudarán a "globalizar" no la indiferencia sino la esperanza. Para concluir, las crecientes sinergias con las instituciones académicas de otros países son un modo específico para contribuir a la construcción de la fraternidad humana universal y al cuidado de la casa común.

Por eso miramos a nuestras instituciones de formación superior católica como a indispensables *laboratorios culturales*, que otorgan cada vez mayor importancia a la educación para la promoción de un auténtico humanismo solidario.

Miramos a nuestras instituciones de formación superior católica como a indispensables laboratorios culturales, que otorgan cada vez mayor importancia a la educación para la promoción de un auténtico humanismo solidario.

para la promoción de un auténtico humanismo solidario. Es necesario promover una formación integral de la persona, abierta a la interioridad, a la relación interpersonal y a la trascendencia. El mundo, de modo particular

los jóvenes, necesitan un renovado compromiso para la formación ética, la consolidación del diálogo y de la paz, la solidaridad de una economía sostenible.

Por lo tanto, hoy es providencial y estratégico el trabajo por una virtuosa articulación entre didáctica, investigación y tercera misión, para favorecer el compromiso de los jóvenes, como protagonistas efectivos del cambio social que desean ver en la sociedad; para que se comprometan en la construcción de la "civilización del amor" (cf. Toso, 2021).

Universidad, servicio e inversión en cultura

Invertir en los temas de la sostenibilidad y del cuidado de la casa común, en términos de una auténtica "ecología integral"⁶ y, por lo tanto, no solo en perspectiva ambiental sino también espiritual, antropológica y ética, en vistas de un nuevo modelo de desarrollo y de una verdadera conversión en los estilos de vida y de relación, ciertamente es hoy una prioridad que nuestras instituciones tienen que tomar muy en serio.

Seguramente hay que promover también una mayor y más adecuada valorización del rol de la mujer en la Iglesia y en la sociedad, en la línea de una antropología dual capaz de expresar lo específico y la vocación propia y no de neutralizar, sino de integrar de manera virtuosa las diferencias.

Los conceptos de fraternidad humana universal, de cultura del diálogo y del encuentro, constituyen –como hemos dicho– un camino y una tarea para las universidades y facultades católicas y eclesásticas, y nos aportan una *diakonia* histórica y cultural a ejercer.

La filosofía y otras materias humanísticas ofrecen, al respecto, un precioso espacio interdisciplinario para los saberes; especialmente en el diálogo entre teología y ciencias humanas y naturales, y para realizar el compromiso –previamente referido– de "integrar los saberes de la cabeza, del corazón y de las manos" (cf. Francisco, 2019, ChV, 222).

Siguiendo esta línea es evidente que la experiencia de un *aprendizaje-servicio* de calidad puede ofrecer una contribución pedagógica específica a la instrucción superior católica y eclesástica, ayudando a que converjan su identidad espiritual, las actividades académicas y la acción de promoción social en el territorio, dando un aporte fundamental para llegar a una efectiva educación integral. Para esto, ciertamente, es importante desarrollar programas institucionalizados de aprendizaje-servicio, también como modo de generar y promover cultura.

6 Cf. Francisco, 2015, LS, 10-11, 62, 124, 137-162, 225, 230.

La experiencia de un aprendizaje-servicio de calidad puede ofrecer una contribución pedagógica específica a la instrucción superior católica y eclesial, ayudando a que converjan su identidad espiritual, las actividades académicas y la acción de promoción social en el territorio, dando un aporte fundamental para llegar a una efectiva educación integral.

"cultura del encuentro" significa que, como pueblo, nos apasiona intentar encontrarnos, buscar puntos de contacto, tender puentes, proyectar algo que incluya a todos. Esto se ha convertido en deseo y en estilo de vida. El sujeto de esta cultura es el pueblo, no un sector de la sociedad que busca pacificar al resto con recursos profesionales y mediáticos. (Francisco, 2019, FT, 216)

Es interesante, al respecto, la forma muy concreta con que el papa Francisco se refiere a la "cultura" en la *Fraternidad*, donde afirma que *Si hablamos de una "cultura" en el pueblo, eso es más que una idea o una abstracción. Incluye las ganas, el entusiasmo y -finalmente- una forma de vivir que caracteriza a ese conjunto humano. Entonces, hablar de*

Especialmente después de la pandemia, se siente una gran necesidad de volver a comenzar; pero no volviendo atrás, sino mirando hacia adelante. Por esto se necesitan docentes que desarrollen la competencia didáctica, profesional y formativa para ofrecer un mejor servicio a los alumnos y a la sociedad; es importante que estén siempre dinámicamente abiertos a una formación continua que trascienda la idea de la actualización sobre el contenido de la disciplina y que se proyecte, en cambio, sobre un espectro mucho más amplio y multidimensional de crecimiento personal y profesional (cf. Esmenjaud Zermeno, 2021, pp. 199-203).

También es necesario favorecer las redes y la confrontación entre los estudiantes; que se ayuden recíprocamente en el estudio, con una atención particular hacia los últimos y los más vulnerables. Se está dando una transformación de los tiempos de aprendizaje y de los ambientes en las estructuras universitarias, y es necesario colocar siempre a la persona en el centro, en sus aspectos relacionales justamente en términos de "laboratorio", favoreciendo -por ejemplo- la práctica de la narración como forma privilegiada de transmisión de los conocimientos. Los estudiantes deben ser protagonistas en los grupos de voluntariado, de "tercer sector", ocupándose de quienes -entre ellos- corren el riesgo de abandono o no gozan de suficiente acceso tecnológico.

Una de las consecuencias de la actual afirmación y globalización del "paradigma tecnológico" (cf. Francisco, 2015, L, 102-136) es el gradual, pero casi inexorable redimensionamiento

to y marginalización del saber histórico, científico y humanístico, con su patrimonio literario y artístico. Justamente por ser *uni-versitas*, cada institución académica y formativa está llamada a ser –así como está escrito en su ADN– un lugar privilegiado y una experiencia vital de convergencia *ad unum* de las “culturas” que pertenecen –y de algún modo manifiestan y transmiten– a las distintas disciplinas: la Universidad se transforma, entonces, en un “laboratorio de *intercultura*” y no de simple yuxtaposición de las culturas. Del mismo modo

Justamente por ser uni-versitas, cada institución académica y formativa está llamada a ser –así como está escrito en su ADN– un lugar privilegiado y una experiencia vital de convergencia ad unum de las “culturas” que pertenecen –y de algún modo manifiestan y transmiten– a las distintas disciplinas.

que se habla de interdisciplinariedad en sentido “fuerte”, por lo tanto, de trans-disciplinariedad, análogamente, la interculturalidad académica, justamente porque si es una verdadera cultura está siempre abierta al diálogo y a la confrontación, lleva en sí una dimensión intrínseca de “transculturalidad”.

El documento ya citado de la Congregación para la Educación Católica justamente sostiene que

una visión correcta de la historia y del espíritu con el cual nuestros antepasados han enfrentado y superado sus desafíos, puede ayudar al hombre en la compleja aventura de la contemporaneidad. Las sociedades humanas, las comunidades, los pueblos, las naciones, son el fruto del pasaje de la historia donde se revela una identidad específica en continua elaboración. Comprender la relación fecunda entre el devenir histórico de una comunidad y su vocación al bien común y al cumplimiento del humanismo solidario implica la formación de una conciencia histórica basada en la conciencia de la indisoluble unidad que lleva a los antepasados, a los contemporáneos y a la posteridad a superar los grados de parentesco, para reconocerse todos igualmente hijos del Padre y, por lo tanto, en una relación de solidaridad universal. (Congregación para la Educación Católica, 2017, 23).

Por eso, hay que ofrecer a los jóvenes, a través de la Educación Superior Católica, la experiencia vivida y testimoniada de la pasión por la cultura, como así también por la verdad, el bien, la justicia y la belleza. Por lo tanto, se necesitan adultos -también en las universidades- que sepan, por un lado, mantener viva una relación de solidaridad con las generaciones que los precedieron y, por otro, que se ocupen del criterio decisivo y cualitativo de la sostenibilidad –a todos los niveles–, con las exigencias de las futuras generaciones. Así también, mañana, en la perspectiva de un verdadero florecimiento humano y sus correspondientes buenos frutos que sabrán actualizarlo, los dones de Dios y de su gracia se encarnarán –asumiéndola– en la cultura de quien los recibirá.

Conclusión

En estas páginas se trató de profundizar el valor de la "espiritualidad institucional" en el contexto de la reflexión sobre la valorización, extensión e institucionalización del aprendizaje-servicio. En esta perspectiva no se está "forzando" el *aprendizaje-servicio*, sino que contribuye a expresar la dimensión carismática-profética de la instrucción superior católica y eclesial ayudándola a realizar la propia misión de educación integral, para suscitar agentes del cambio social que construyan una sociedad mejor, utilizando la sabiduría del magisterio social de la Iglesia.

Nuestras Instituciones tienen la tarea de representar "*una especie de laboratorio cultural providencial*" (Francisco, 2017, VG, 3) en vistas de una "*valiente revolución cultural*" (Francisco, 2017, VG, 3; Francisco, LS, 114). Un valor que es fruto de la dimensión profética que proviene de las espiritualidades y de los carismas, y que representa un patrimonio precioso, que tiene que pasar de una generación a otra, también a través de la vida universitaria.

En *Christus vivit* leemos:

Si los jóvenes y los viejos se abren al Espíritu Santo, ambos producen una combinación maravillosa. Los ancianos sueñan y los jóvenes ven visiones. [...] Si los jóvenes se arraigan en esos sueños de los ancianos logran ver el futuro, pueden tener visiones que les abren el horizonte y les muestran nuevos caminos. Pero si los ancianos no sueñan, los jóvenes ya no pueden mirar claramente el horizonte. [...] El sueño primero, el sueño creador de nuestro Padre Dios, precede y acompaña la vida de todos sus hijos. Hacer memoria de esta bendición, que se extiende de generación en generación, es una herencia preciosa que hay que saber conservar viva para poder transmitirla también nosotros. (Francisco, 2019, ChV, 192-194)

Referencias bibliográficas

Alcamo, G., La Delfa, R., Naro, M., et al. (2018). Educare "all'umanesimo" solidale per nuovi stili di vita. Milán: Paoline.

Bruni, L. (2007). Economía e carismi: un incontro necessario. *Unità e Carismi* 17 (5), 22-28. Roma: Città Nuova.

Bruni, L., & Smerilli, A. (2008). *Benedetta Economia. Benedetto di Norcia e Francesco d'Assisi nella storia economica europea*. Roma: Città Nuova.

- Ciardi, F. (2007). Il contributo dei carismi religiosi alla società. *Unità e Carismi* 17 (5), 15-21. Roma: Città Nuova.
- Ciferri, C. (ed.) (2021). *Chiamati a rilanciare il Patto Educativo Globale*. Roma: Editrice LAS.
- Carlotti, P. (2020). "Fare rete" secondo la novità di *Veritatis gaudium*. Conferencia en ocasión de la Jornada de estudio organizada el 18 de febrero de 2020 por la Congregación para la educación católica, pp. 1-7.
- ChV. Francisco (2019). Exhortación apostólica postsinodal *Christus vivit* a los jóvenes y a todo el pueblo de Dios. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html
- Coda, P. (2018). Il proemio della *Veritatis gaudium*. Una prospettiva programmatica di rinnovamento. *Educatio Catholica* 4, 2, pp. 45-55. Rivista della Congregazione per l'Educazione Cattolica, Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Congregación para la Educación Católica (2017). *Educar al humanismo solidario. Para construir una "civilización del amor" a 50 años de la Populorum progressio*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html
- Congregación para la Educación Católica (2019). "Maschio e femmina li creò". Per una via di dialogo sulla questione del gender nell'educazione. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en http://www.educatio.va/content/dam/cec/Documenti/19_0996_ITA.pdf
- Cursi, R. (2021). *Sulle strade d'Europa. Giovani e dimensione sociale della fede per costruire il futuro*. Roma: Editrice LAS.
- CV. Benedicto XVI (2009). Carta encíclica *Caritas in veritate*, sobre el desarrollo humano integral en la caridad y en la verdad. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html
- dal Covolo, E., Mantovani, M., & Pellerey, M. (2020). *L'Università per il Patto Educativo: Percorsi di studio*. Roma: Editrice LAS.
- Dionigi, I. (2021). C'è bisogno di un nuovo Umanesimo. Un ponte tra generazioni. *La Repubblica*, 7 de junio de 2021, pp. 26-27.
- ECE. Juan Pablo II (1990). Constitución apostólica *Ex corde Ecclesiae* sobre las Universidades Católicas. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

Esmenjaud Zermeño, L.C. (2021), La labor docente en educación superior. *Ecclesia. Revista de cultura católica* 25, 2, pp. 177-203.

FR. Juan Pablo II (1998). Carta encíclica *Fides et ratio* a los obispos de la Iglesia Católica sobre las relaciones entre fe y razón. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html

Francisco (2017). Discurso en la Universidad Roma Tre (Roma, 17.02.2017). Disponible en www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170217_universita-romatre.html

FT. Francisco (2019). Carta encíclica *Fratelli tutti* sobre la fraternidad y la amistad social. Asís: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

GS. Concilio Ecuménico Vaticano II (1965). Constitución pastoral *Gaudium et Spes* sobre la Iglesia en el mundo actual. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

LG. Concilio Ecumenico Vaticano II (1965). Constitución Dogmática sobre la Iglesia *Lumen Gentium*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html

LS. Francisco (2015). Carta encíclica *Laudato si'* sobre el cuidado de la casa común. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Mantovani, M. (2021). "La gracia supone la cultura, y el don de Dios se encarna en la cultura de quien lo recibe." (*Evangelii gaudium*, 115). *L'Università come providenziale laboratorio culturale*, in *Facoltà di Teologia dell'Università Pontificia Salesiana* (compilado por), *Jesus Christus Heri et Hodie Ipse et in Saecula*. *Miscellanea di studi offerta a S.Em. il Card. Angelo Amato in occasione del suo 80° genetliaco*, Roma, Editrice LAS, 2021, pp. 341-351.

Morin, E. (2020). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milán: Cortina.

Motta, M. (2015). *Carismatica Europa. Come i santi hanno rivoluzionato la storia dell'Occidente*. Roma: Città Nuova.

Papa Francisco (2020). *Il patto educativo globale. Una passione per l'educazione*, compilado por A.V. Zani. Brescia: Morcelliana.

PP. Pablo VI (1967). Carta encíclica *Populorum progressio* sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html

Salesianos de Don Bosco (1984). *Costituzioni della Società di San Francesco di Sales*. Roma: Dirección General Obras Don Bosco.

Schmucki, A., & Bianchi, L. (2018), *La ricerca della verità in un'apertura alla comunione. Spiritualità francescana e vita universitaria*. Bologna: Edizioni Dehoniane.

Sínodo de los Obispos. XV Asamblea General Ordinaria (2018). *Los jóvenes, la fe y el discernimiento. Documento final*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en https://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20181027_doc-final-instrumentum-xvassemblea-giovani_sp.html

Toso, M. (2021). *Dimensión social de la fe. Síntesis actualizada de la Doctrina Social de la Iglesia*. Roma: Editrice LAS.

VG. Francisco (2017). *Constitución apostólica Veritatis gaudium sobre las Universidades y Facultades eclesíásticas*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponible en www.vatican.va/content/francesco/es/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html

Vojtáš, M. (2021). *Pedagogia salesiana dopo Don Bosco. Dalla prima generazione fino al Sinodo sui giovani (1888-2018)*. Roma: Editrice LAS.

Zani, V. (2020). *Reinventare l'educazione oggi. Il contributo dell'Università. Discorso de apertura en la inauguración del año académico de la Pontificia Facultad de Ciencias de la Educación "Auxilium", 29 de noviembre de 2020*. Roma: Pontificia Facultad de Ciencias de la Educación "Auxilium".

COLOQUIO ENTRE RECTORES



En el marco de la redacción de este libro, y bajo el lema “Espiritualidad Institucional y Aprendizaje-Servicio”, Uniservitate organiza el 26 de abril de 2021 un Coloquio entre Rectores.

Fernando Ponce SJ (Rector de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador) y Mauro Mantovani SDB (entonces Rector de la Pontificia Universidad Salesiana, Roma), con la moderación de Daniela Gargantini (Universidad Católica de Córdoba-Argentina), dialogan sobre el tema de la Espiritualidad Institucional.

Link acceso a Coloquio entre Rectores <https://youtu.be/3t-4vJU4HgA>



Carina Rossa

Es Doctora en Pedagogía y Transformación Social, actualmente realiza el Postdoctorado en Ciencias de la Educación. Es profesora de Psicología Social en el Instituto Universitario Sophia de Florencia y es investigadora en la Escuela de Alta Formación EIS (Educar al Encuentro y a la Solidaridad) de la Universidad LUMSA de Roma. Es miembro del Comité promotor del Pacto Educativo Global en la Congregación para la Educación Católica de la Santa Sede. Sus principales intereses de investigación son la pedagogía del papa Francisco, la prosocialidad, el aprendizaje-servicio, la didáctica inclusiva y la cultura de la infancia. Ha presentado el resultado de sus investigaciones en más de veinte publicaciones académicas entre libros y artículos.

3. LA PEDAGOGÍA DE FRANCISCO Y LA ESPIRITUALIDAD DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Carina Rossa

Università LUMSA di Roma - Scuola di Alta Formazione EIS (Educare all'Incontro ed alla Solidarietà).

Resumen

Son numerosos los discursos dirigidos al mundo de la educación que permiten delinear algunos principios de la pedagogía del papa Francisco. Para acercarnos a su pensamiento e individualizar algunas claves de lectura hemos explorado su línea cultural y espiritual. El horizonte ideal en el que se mueve Bergoglio es el de la escuela jesuita francesa, con una gran influencia de la fenomenología argentina y de los teóricos de la Teología del Pueblo. El principio de las oposiciones polares, formulado por Guardini, asume un lugar primordial expresando una lógica de pensamiento, de acción y de gestión que no es dialéctica, en la cual la síntesis absorbe -destruyendo- la identidad de las partes; tampoco es la suma de las partes; más bien se trata de una mirada triádica, generativa y creativa, que da lugar a una tercera área potencial, el espacio de la promesa, fruto de la tensión de las partes. La misericordia es el signo de su pontificado y sobre la cual se funda la dimensión social de una "Iglesia pobre, para los pobres". De estos principios se deriva una pedagogía caracterizada por la búsqueda de armonía entre elementos opuestos y contrapuestos (pedagogía de la armonía), por el protagonismo social de los pobres y excluidos (pedagogía del

Los discursos dirigidos al mundo de la educación permiten delinear algunos principios de la pedagogía del papa Francisco. (...) Una pedagogía caracterizada por la búsqueda de armonía entre elementos opuestos y contrapuestos (pedagogía de la armonía), por el protagonismo social de los pobres y excluidos (pedagogía del pueblo), en escucha del llamado de la misericordia que impulsa a la misión a vivirla, encarnarla y enseñarla (pedagogía de la ternura).

pueblo), en escucha del llamado de la misericordia que impulsa a la misión a vivirla, encarnarla y enseñarla (pedagogía de la ternura). Estos principios están presentes en la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio desde sus orígenes. Este artículo analiza en particular algunas de las antinomias con las cuales se enfrenta este enfoque pedagógico y la promesa de superación implícita; cuál es el lugar de los excluidos y el espacio del encuentro en el

aula y fuera de ella; cuál es la tarea de los agentes de la educación en el cuidado del ser concreto y viviente y su conexión con los aprendizajes académicos.

Introducción

El papa Francisco es considerado uno de los mayores Maestros hodiernos. Su pensamiento, rico de sabiduría y acción concreta, es escuchado por un público que no se limita estrictamente al ámbito de la Iglesia católica. En particular y como rasgo único -comparado con otros pontífices- demuestra una especial atención a temas pedagógicos, apelando continuamente a la enorme influencia que tiene la educación en el campo político, social y ambiental. De hecho, son numerosos los discursos dirigidos al mundo de la educación (alrededor de 150) que permiten delinear algunos principios de su propuesta pedagógica.

Para acercarnos a su pensamiento e individualizar algunas claves de lectura, hemos explorado su línea cultural y espiritual. El horizonte ideal en el que se mueve Bergoglio es el de la escuela jesuita francesa, con una gran influencia de la fenomenología argentina y de los teóricos de la Teología del Pueblo. Su carisma es el de los jesuitas, pero también es profundamente franciscano. Fue formado a la luz del Concilio Vaticano II y de la Conferencia Latinoamericana de Medellín, y protagonista activo de la Conferencia de Aparecida, la cual presidió. Nutre una gran admiración por Pablo VI y aprecia el pensamiento de Gastón Ferrard, Michel De Certeau y de Alberto Methol Ferré. Pero es Romano Guardini, con su idea de la sinfonía de los opuestos y la doctrina de la unidad de los trascendentales, quien más influyó en la construcción de su pensamiento que se refleja en la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*.

Existen tres parejas polares en *Evangelii Gaudium*: la plenitud y el límite; la idea y la realidad; la globalización y la realidad local. Estas tres parejas dan lugar al nacimiento de los principios del discernimiento: el tiempo es superior al espacio; la unidad es superior al conflicto; la realidad es superior a la idea; el todo es superior a las partes. La Exhortación Apostólica aborda, además, otras antinomias tales como: ser contemplativos en acción; la contraposición entre teoría y praxis; la evangelización y la promoción humana. Se trata, no de contraposiciones, sino más bien de un llamado recíproco, que no excluye en absoluto las diferencias de las partes.

En este artículo hemos elegido, además del pensamiento de Guardini, la perspectiva de Juan Carlos Scannone (Scannone 2017) -religioso jesuita, considerado uno de los padres de la Teología del Pueblo, maestro de Bergoglio en Argentina- para comenzar a describir las líneas fundamentales de la espiritualidad del papa Francisco a partir de su ética social.

Esta mirada se entrelaza con discursos, escritos, reflexiones y algunas meditaciones escritas por el mismo Bergoglio -inclusive antes de ser Papa- interpretadas en clave educativa y del momento actual (Bergoglio 2014a; Bergoglio 2014b)

1. La ética social de Francisco

La ética social del papa Francisco sigue el hilo de la misericordia. Una de las consecuencias resultantes es la opción preferencial por los pobres. Hoy, entre los más frágiles de los frágiles se encuentra la “Hermana Madre Tierra”, por lo que estamos inmersos en una única crisis social y ambiental, que nos desafía a tomar decisiones de misericordia, históricamente efectivas, hacia la vida de los pobres y de la tierra. Su ética social está caracterizada no sólo por estos contenidos sino, además, por un método; por la práctica del discernimiento.

“Hermana Madre Tierra”, por lo que estamos inmersos en una única crisis social y ambiental a la que el Papa ha dedicado una Encíclica que nos desafía a tomar decisiones de misericordia, históricamente efectivas, hacia la vida de los pobres y de la tierra.

Su ética social está caracterizada no sólo por estos contenidos sino, además, por un método; por la práctica del discernimiento, de la presencia y acción del Espíritu Santo que nos hace reconocer la voluntad del Padre en Cristo.

Si bien hay otros temas claves en Bergoglio, como la alegría del Evangelio, la no autorreferencialidad de la comunidad eclesial, la Iglesia en salida, la conversión misionera, el ir hacia las periferias; su enfoque para afrontar los grandes temas de la familia, la cultura, la economía, la política, la ecología y también la educación, derivan siempre de estos tres puntos: la misericordia, la opción preferencial por los pobres, el espíritu de discernimiento.

La ética social del papa Francisco, tal y como la describe Scannone (Scannone, 2017), sigue el hilo de la misericordia. Una de las consecuencias resultantes es la opción preferencial por los pobres, que surgió entre Medellín y Aparecida en la Iglesia latinoamericana. Bergoglio expresó desde el principio su deseo de “una Iglesia pobre para los pobres”, considerando a éstos no sólo destinatarios sino también protagonistas de la misión de la Iglesia. Hoy, entre los más frágiles de los frágiles se encuentra la

La misericordia

El lema de Francisco es “*miserando atque eligendo*”: “*Jesús miró a Mateo con amor misericordioso y lo eligió*”. Reconociéndose pecador, se acepta escogido por pura y gratuita misericordia y, por eso, llamado a la misión de vivirla, practicarla y enseñarla: “*Pecador, pero ministro de misericordia*”. Según Scannone,

Este es el carisma, el estado de ánimo existencial, la doctrina y el estilo de gobierno del Papa Francisco. (Scannone, 2017 p. 17)

Se inaugura así un tiempo profético de Misericordia para la Iglesia y para la humanidad. Misericordia que es un mensaje de Gracia en tiempos de violencia, conflictos y pandemias, que caracterizan esta época, y que ofrece un estímulo a abrir nuestro corazón, nuestra mirada y nuestra escucha a los hermanos y hermanas que se encuentran en necesidad. De hecho, la palabra Misericordia significa literalmente “*tener corazón (cor) para los pobres (miseri)*”. En tiempos de sufrimiento sólo la Misericordia puede despertar los corazones.

La Misericordia se expresa en gestos de ternura, que traduce el afecto que Dios nutre por nosotros y, por ende, nosotros podemos ofrecer a nuestros prójimos y a toda la sociedad desencadenando la llamada “*revolución de la ternura*”, connatural a nuestra condición de fragilidad. Se entra en este mundo débiles, desarmados, desprovistos de lo necesario y, por lo tanto, objetos de ternura, de compasión, de cuidado. Mantener esta condición que constata los límites del ser humano, la propia fragilidad, hasta el punto de sentir vergüenza, nos abre a la Misericordia, en una lógica de reciprocidad a través de la cual Misericordia y Misericordia se encuentran y se abrazan.

El camino de la Misericordia y de la ternura nos introduce a una sucesiva pareja polar, la que existe entre la Verdad y la Misericordia. La Misericordia no se afirma contra la Verdad sino como manifestación de la Verdad. La tensión está entre el valor universal de lo verdadero y la práctica de la Misericordia que es siempre particular. Los dos polos se implican a punto tal, que ninguna moral de la situación puede relativizar lo verdadero; así como ninguna doctrina abstracta puede eliminar la modalidad específica de la Caridad solicitada por la misma Verdad. Como dice el pontífice en la Exhortación Apostólica *Amoris Laetitia*,

(...) La misericordia no excluye la justicia y la verdad, pero ante todo tenemos que decir que la misericordia es la plenitud de la justicia y la manifestación más luminosa de la verdad de Dios. (Papa Francisco, 2016, AL, 311)

Según Scannone (Scannone, 2017) la Misericordia en Bergoglio tiene un enfoque trinitario, dado que la principal fuente de Misericordia es el Padre que se revela en el Evangelio

del Hijo, tanto a través de la Iglesia en su doctrina social como a través de cada fiel, a la luz del Espíritu, y se pone en práctica gracias a la fuerza que éste da.

Para Francisco, la misericordia tiene una raíz trinitaria en la que se funda la dimensión social del Evangelio; es decir, la dignidad infinita de toda mujer y de cada hombre se fundamenta en el amor infinito del Padre, gracias a la sangre redentora del Hijo, que no sólo redime al individuo, sino también a las relaciones sociales entre los hombres, y sobre la acción embriagadora del Espíritu Santo, que actúa en todos, penetra en toda situación humana y social y desata los nudos, incluso, de los asuntos humanos más complejos e impenetrables. (Scannone, 2017, p.19)

En la Constitución Apostólica *Veritatis Gaudium* se encuentran también algunas referencias a la unidad conceptual que une Misericordia, ética social y misterio de la Trinidad.

Desde esta concentración vital y gozosa del rostro de Dios, que ha sido revelado como Padre rico de misericordia en Jesucristo (cf. Ef 2, 4), desciende la experiencia liberadora y responsable que consiste en la «mística de vivir juntos» como Iglesia, que se hace levadura de aquella fraternidad universal «que sabe mirar la grandeza sagrada del prójimo, que sabe descubrir a Dios en cada ser humano, que sabe tolerar las molestias de la convivencia aferrándose al amor de Dios, que sabe abrir el corazón al amor divino para buscar la felicidad de los demás como la busca su Padre bueno». De ahí que el imperativo de escuchar en el corazón y de hacer resonar en la mente el grito de los pobres y de la tierra, concrete la «dimensión social de la evangelización», como parte integral de la misión de la Iglesia; porque «Dios, en Cristo, no redime solamente la persona individual, sino también las relaciones sociales entre los hombres». Es cierto que «la belleza misma del Evangelio no siempre puede ser adecuadamente manifestada por nosotros, pero hay un signo que no debe faltar jamás: la opción por los últimos, por aquellos que la sociedad descarta y desecha». Esta opción debe impregnar la presentación y la profundización de la verdad cristiana. De aquí que, en la formación de una

Según Francisco estamos llamados a fomentar una cultura de la misericordia hasta el punto de dar vida a una verdadera revolución cultural: la revolución de la ternura. La misericordia infinita “primerea”, sabe dar el primer paso, sabe tomar la iniciativa sin miedo, ir al encuentro, buscar lo lejano y llegar a la encrucijada de las calles para invitar a los excluidos.

cultura cristianamente inspirada, el acento principal esté en descubrir la huella trinitaria en la creación, pues hace que el cosmos en el que vivimos sea «una trama de relaciones», y en el que «es propio de todo ser viviente tender hacia otra cosa», favoreciendo «una espiritualidad de la solidaridad global que brota del misterio de la Trinidad». (Papa Francisco, 2017, VG 4a)

Los pobres y la Tierra invocan al cielo, y nos exigen justicia y compasión, no solo por quienes la experimentan, sino también por el pecado personal, social y estructural de quienes causan tal sufrimiento. Según Francisco estamos llamados a fomentar una *cultura de la misericordia* hasta el punto de dar vida a una verdadera revolución cultural: *la revolución de la ternura*. La misericordia infinita “primerea”, sabe dar el primer paso, sabe tomar la iniciativa sin miedo, ir al encuentro, buscar lo lejano y llegar a la encrucijada de las calles para invitar a los excluidos.

Opción preferencial por los pobres

Según Francisco, la realidad se ve mejor y de manera más completa, no desde el centro, sino desde las periferias. Allí se coloca para contemplar, desde los más pequeños y pobres, el mundo contemporáneo, su crisis y la respuesta que la Iglesia debe dar al respecto para su conversión misionera, y a toda la humanidad para su conversión social y ambiental comunitaria.

Desde la periferia y desde su perspectiva, por tanto, se redescubre mejor la realidad: tanto la centralidad de los pobres en el mensaje de Jesús, como la actual situación inhumana de la mayoría pobre de la humanidad que sufre las consecuencias de la exclusión generadas por las múltiples crisis que atraviesa el mundo contemporáneo: económicas, políticas, democráticas, ambientales, demográficas, migratorias y sanitarias. Nos encontramos hoy ante un proceso definido como cambio epocal fundado sobre el paradigma de la indiferencia o “*globalización de la indiferencia*” (Papa Francisco, 2013) como la llamó el papa Francisco en su primer viaje a Lampedusa frente a la dramática situación de los migrantes muertos en el Mediterráneo.

El Papa nos invita entonces a “*escuchar el grito de los pobres*” (Papa Francisco, 2013, EG, 187-188) que nos insta no solo a los gestos de solidaridad más simples y cotidianos, sino también a resolver las causas estructurales de la pobreza y promover el desarrollo integral. Para ello, es necesario el valor de la solidaridad, que en Francisco representa un cambio cultural respecto al individualismo competitivo, para crear una nueva mentalidad que piense en términos de comunidad,

La palabra «solidaridad» está un poco desgastada y a veces se la interpreta mal, pero es mucho más que algunos actos esporádicos de generosidad. Supone crear una nueva mentalidad que piense en términos de comunidad, de prioridad de la vida de todos sobre la apropiación de los bienes por parte de algunos. La solidaridad es una reacción espontánea de quien reconoce la función social de la propiedad y el destino universal de los bienes como realidades anteriores a la propiedad privada. La posesión privada de los

bienes se justifica para cuidarlos y acrecentarlos de manera que sirvan mejor al bien común, por lo cual la solidaridad debe vivirse como la decisión de devolverle al pobre lo que le corresponde. (Papa Francisco, 2013, EG, 188-189).

Según el teólogo venezolano Pedro Trigo (Trigo, 2013, pp. 247-262) existen, al menos tres posibles interpretaciones para la expresión “Iglesia de los pobres”: 1) que la Iglesia, sin ser pobre, los considere como receptores preferentes de su acción; 2) que estén en la Iglesia como en casa; 3) que sean sujetos activos privilegiados de su vida y misión, como corazón de la Iglesia y de su praxis. La primera opción, en la visión del papa Francisco, queda descartada ya que los coloca en una posición de meros beneficiarios o destinatarios pasivos de una Iglesia que se coloca como benefactora y asistencialista. La segunda, ya está sucediendo en muchos lugares; en cambio la tercera es la que falta, y se necesita una verdadera conversión espiritual, pastoral y estructural para colocarlos en el centro del camino de la Iglesia, como sujetos activos privilegiados.

Otro punto que señala Scannone (Scannone, 2017) es el aprecio que el Santo Padre tiene por los pobres en el modo de vivir la fe; es decir, en la piedad popular inculta, punto central de la Teología del Pueblo.

Francisco propone una nueva práctica y una nueva hermenéutica, a la luz de la escucha del Pueblo: «las preguntas de nuestro pueblo, sus angustias, sus peleas, sus sueños, sus luchas, sus preocupaciones, poseen valor hermenéutico que no podemos ignorar si queremos tomar en serio el principio de encarnación. Sus preguntas nos ayudan a preguntarnos, sus cuestionamientos nos cuestionan».

serio el principio de encarnación. Sus preguntas nos ayudan a preguntarnos, sus cuestionamientos nos cuestionan» (Papa Francisco, 2018, GE 44)

También en la Exhortación Apostólica *Gaudete et Exultate*, sobre el llamado a la Santidad en el mundo actual, Francisco propone una nueva práctica y una nueva hermenéutica, a la luz de la escucha del Pueblo:

«las preguntas de nuestro pueblo, sus angustias, sus peleas, sus sueños, sus luchas, sus preocupaciones, poseen valor hermenéutico que no podemos ignorar si queremos tomar en

Esta sensibilidad de la escucha del Pueblo se encuentra, además, en los escritos de Miguel Angel Fiorito, jesuita y padre espiritual de Bergoglio,

Las preguntas fundamentales que debiera hacerse el pastor que dice: 'Creo en el Espíritu Santo', tendrían que apuntar a descubrir la acción del Espíritu Santo en su pueblo fiel. En concreto se preguntarán: ¿cómo pasa el Señor por la vida de mi pueblo? ¿Cómo acoge mi pueblo ese paso? ¿Cómo confiesa mi pueblo al Espíritu Santo? (Fioreto, 2019, p. 339)

Estos son algunos de los elementos teológicos y espirituales que animan e iluminan las decisiones del pontífice; que se transforman, además, en un claro criterio de discernimiento a partir de la mirada de los últimos.

En el espíritu de discernimiento

Para el papa Bergoglio, el Amor es más fuerte que el pecado (personal o estructural) tanto en situaciones personales como histórico-sociales. En la tensión y en el exceso, surgen la novedad y la abundancia de armonías y de vida, allí donde la discordia y la muerte parecerían obvias. Esto se verifica, por ejemplo, en el camino realizado por los movimientos sociales, a quienes él llama "*poetas sociales*": se trata de experiencias de salvación comunitaria que suscitan a menudo reacciones creativas.

Evangelii Gaudium describe la dinámica de resolución del conflicto social inspirándose en la armonía de los opuestos, en la cual se refleja una dialéctica de opuestos (no de contradicciones), como advierte Guardini⁷ (Guardini, 1997). En los dos niveles, sin perder el dinamismo tensional, llegamos a la unidad de los contrarios en una síntesis superior que no evita el conflicto pero que tampoco queda atrapado en él; en ambos la unidad, la paz y la armonía son los criterios para seguir adelante.

7 Según Guardini existe una determinada estructura de conceptos que están en relación de "oposición" o en polaridad. El concepto de "oposición" y de "polaridad" coinciden. Guardini prefiere usar el término "polaridad" porque, como él mismo dice, está menos "desgastado". Sucesivamente se comenzó a utilizar el término "oposiciones polares" que es el título de su libro. ¿Qué quiere decir el término "oposiciones polares" en Guardini? Se trata de una relación peculiar en la cual dos cosas o momentos se excluyen recíprocamente y, sin embargo, al mismo tiempo se conectan entre sí. Esta relación que aparece en cada determinación cuantitativa, cualitativa o de forma, se llama "oposición polar". Es decir, dos extremos se excluyen y se conectan al mismo tiempo. En cambio, con el término "contradicciones", Guardini se refiere a la relación que existe entre dos cosas que se niegan y se excluyen recíprocamente y por lo tanto no pueden estar juntas.

Un ejemplo de oposiciones polares en el lenguaje del papa Francisco es la relación existente entre la "educación formal" y la "educación no formal", en la cual hay distinción de forma, pero ambos se reclaman mutuamente. Un ejemplo de "contradicción" es la relación existente entre la "Cultura del descarte" y la "Cultura del Encuentro", en la cual un término implica la negación del otro.

Guardini sostiene que las realidades que se encuentran en oposición polar, siendo elementos de una sola realidad en tensión (y no en contradicción), se mueven hacia una "nueva unidad", un tercer elemento superior, que emerge creativamente gracias a esa misma tensión que las impulsa. Esta "nueva unidad" nace, no mezclando ni negociando, sino llevando estas realidades hacia un plano superior y trascendente.

En la Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium presenta cuatro prioridades como criterio de discernimiento.

En la Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium presenta cuatro prioridades como criterio de discernimiento:

1. *“El tiempo es superior al espacio”* (Papa Francisco, 2013, EG, 222-225): este primer criterio de discernimiento nos invita, en modo revolucionario, a iniciar procesos más que buscar espacios de poder. Dar vida a procesos que construyan un pueblo, antes que obtener resultados inmediatos que produzcan una renta política fácil, rápida y efímera, pero que no construyan la plenitud humana. Se trata de generar nuevos dinamismos, que construyan pueblo y plenitud humana pero que quienes los inicien no ocupen una posición de poder.

2. *“La unidad prevalece sobre el conflicto”* (Papa Francisco, 2013, EG, 226-230): La consonancia, tanto interior como pública, se obtiene con la resolución en un plano superior que conserva en sí las preciosas potencialidades de las polaridades contrastantes. Esto se logra cuando se asume el conflicto, es decir, se acepta soportar el conflicto, resolverlo y transformarlo en un eslabón de conexión que abre hacia un nuevo proceso, en un área vital donde los conflictos, las tensiones y los contrarios pueden alcanzar una unidad pluriforme que genere nueva vida. El fruto es criterio de buen discernimiento y es paz que, a partir de lo dicho, armoniza todas las diversidades. La belleza corona, confirma y abunda en armonía, pues la diversidad es bella cuando acepta entrar constantemente en un proceso de reconciliación. Se trata de diversidad reconciliada.

3. *“La realidad es más importante que la idea”* (Papa Francisco, 2013, EG, 231-233): La idea, las elaboraciones conceptuales, cumplen una función de captar, comprender y dirigir la realidad. Al ser una elaboración humana, es necesario discernir su oposición bipolar con lo real. Hay que evitar que la idea acabe por separarse de la realidad, que se deforme u oculte en lugar de mostrarse. Entre las diversas formas de encubrimiento de la realidad, enumera las siguientes: los purismos angélicos, el totalitarismo de lo relativo, los nominalismos declaracionistas, los proyectos más formales que reales, los fundamentalismos antihistóricos, la ética sin bondad, los intelectualismos sin sabiduría.

4. *“El todo es mayor que la parte (y que la mera suma de las partes)”* (Papa Francisco, 2013, EG, 234-237): Una realidad concebida de manera deformada es parcial, como lo es la mera afirmación de uno solo de los polos en tensión conflictiva. Para Bergoglio la prioridad del tiempo está relacionada con la plenitud final frente al límite. Mantiene siempre una tensión polar entre la esfera global y la esfera local. Sin embargo, es un criterio amplio, a 360°, ya que se extiende a todo tipo de totalidad, distinguiendo la totalidad uniforme (y

homogénea) de la totalidad multiforme (diferenciada) para descartar la primera y promover la segunda.

Estos cuatro principios están encuadrados, a nivel de pensamiento, en las “oposiciones polares” mencionadas anteriormente; y, a nivel de imagen, en la figura del poliedro.

El modelo no es la esfera, que no es superior a las partes, donde cada punto es equidistante del centro y no hay diferencias entre unos y otros. El modelo es el poliedro, que refleja la confluencia de todas las parcialidades que en él conservan su originalidad. Tanto la acción pastoral como la acción política procuran recoger en ese poliedro lo mejor de cada uno. (Papa Francisco, 2013, EG, 236)

Otra característica común es que los cuatro principios rechazan cualquier tipo de absolutización parcial (de una parte, de una idea, etc.) que niega el carácter de interrelación que existe en los opuestos en tensión.

Detrás de estas polaridades y de la síntesis en una “nueva unidad”, se percibe una visión Trinitaria como raíz y sustento.

El Papa Francisco y la educación

Los desafíos que presenta la educación estuvieron siempre en el corazón y en la mirada cuidadosa del actual Pontífice. Teniendo en cuenta los elementos centrales de su pensamiento, se pueden individualizar algunos principios de los cuales se deriva una pedagogía caracterizada por la búsqueda de armonía entre elementos opuestos y contrapuestos (pedagogía de la armonía), por el protagonismo social de los pobres y excluidos (pedagogía del pueblo), en escucha del llamado de la misericordia que impulsa la misión a vivirla, encarnarla y enseñarla (pedagogía de la ternura).

Pedagogía de la armonía

En sus numerosos discursos al mundo de la educación, es muy interesante la relación que Bergoglio establece entre educación, diálogo, arte, belleza, creatividad y armonía. Esta búsqueda de armonía está presente en sus dos “piedras angulares” que repite con frecuencia: la armonía personal que une “*cabeza, manos y corazón*” y la “*reconstrucción del pacto educativo que está roto*” (Papa Francisco 2015). No nos detenemos acá en el desarrollo de estos aspectos, porque abunda literatura al respecto.

Sin embargo, nos parece muy útil reconocer este principio o modalidad que utiliza Bergoglio en su “modo de proceder”, de provocar desorden, “hacer lío” y, en ese desorden, crear armonías gracias a una tensión permanente que es generativa y creativa. Las oposiciones hacen parte de una historia fecunda. Según Spadaro,

Espiritu e institución, para Francisco, no se niegan nunca recíprocamente. La Iglesia es institucionalizada por el Espíritu Santo (...) y esto significa que hay un proceso de institucionalización y desinstitucionalización fluído: queda lo que sirve y no lo que ya no sirve. El futuro de la Iglesia no es estático ni rígido. (Spadaro, 2020, p.352)

Esta dinamicidad que aplica en lo institucional, es también un criterio para la búsqueda del conocimiento y el “encuentro” con la verdad. Para Francisco la verdad no se posee, se encuentra, el deseo de verdad procede “de encuentro en encuentro”, y nuestra relación con ella no es estática, ya que la verdad es infinita y es siempre posible sumergirse en el misterio; es más bien un viaje o una aventura.

La verdad en la que basamos nuestra existencia debe estar abierta al diálogo, a las dificultades que nos muestren los demás o que nos planteen las circunstancias. La verdad es siempre “razonable”, aunque yo no lo sea, y el desafío es permanecer abierto al punto de vista del otro, sin hacer de nuestras creencias un todo inmóvil. Un diálogo que no significa relativismo sino logos, que se comparte, razón que se ofrece en el Amor, para construir juntos una realidad cada vez más liberadora.

Quizás, la clave hermenéutica de la búsqueda de la verdad y, por lo tanto, del método pedagógico de acceso al saber profundo en Bergoglio, está en la unidad de los trascendentales: la verdad nunca se encuentra sola, una verdad es tal si es buena y si es bella.

Hay verdades que desafían a todo el hombre, no sólo a su intelecto. Por tanto, caminar en busca de la verdad, presupone una armonía relacional de contenidos, hábitos, valoraciones, percepciones, que va más allá de la mera acumulación de información. Transitar el camino de la belleza, desde la educación.

Hay verdades que desafían a todo el hombre, no sólo a su intelecto. La ilusión enciclopedista, sin embargo, puede jugaros una mala pasada cuando confundimos la búsqueda de la verdad con el esfuerzo por conocer las cosas. La simple información soslaya la superficie de la realidad y del alma: no mueve ni conmueve las profundidades del pensamiento. (Bergoglio, 2014a, p. 24)⁸

8 Traducción del italiano al español: Carina Rossa

Por tanto, caminar en busca de la verdad, presupone una armonía relacional de contenidos, hábitos, valoraciones, percepciones, que va más allá de la mera acumulación de información. La belleza, entendida no sólo como aquello que es agradable o atractivo, sino como aquello que, en su forma sensible, nos da una maravillosa profundidad de su misterio, nos abre a una verdad siempre más profunda. De hecho, se dice que los artistas están más cerca de Dios porque son más sensibles al espíritu, a la dimensión trascendente. Lo que nos fascina nos expropia y secuestra, la verdad encontrada de esta manera nos hace libres.

¡Cuántos conflictos podrían prevenirse si empezáramos a pensar en la realidad primero como bella y solo entonces como buena y verdadera! Las tres cosas van juntas. Dividir las ha dado lugar a una falta de unidad entre contenidos, actitudes y comportamientos, y métodos; por lo que a menudo nos perdemos (Bergoglio, 2014a, p. 23)⁹.

Por eso la invitación del papa Francisco a buscar

en cada uno de nosotros, en nuestros pueblos, la belleza; la belleza que es nuestro fundamento, con nuestro arte, con nuestra música, con nuestra pintura, con nuestra escultura, con nuestras literaturas. Lo bello. Educar en la belleza... (Papa Francisco, 2015)

Transitar el camino de la belleza, desde la educación, nos lleva a la construcción de armonías; tanto a nivel personal, ofreciendo una educación que integra la persona, como a nivel comunitario y social: la armonía del sistema educativo.

Pedagogía del pueblo

Una pedagogía del pueblo por lo tanto pide a los educadores ir “al encuentro del pueblo”, ir hacia las periferias, y desde allí dar una respuesta al mundo entero. El mayor fracaso que puede tener un educador es educar dentro de las paredes.

Como decíamos antes, la opción preferencial por los pobres los coloca en un rol de sujetos activos, al centro de la acción y protagonistas del cambio. En “Querida Amazonia” se habla de una educación que se les debe ofrecer para desarrollar sus capacidades y empoderamiento;

pero, para que sea tal, debe ser una educación adecuada para cultivar sin desarraigar, hacer crecer sin debilitar la identidad, promover sin invadir. (Papa Francisco, 2020, QAm).

Una pedagogía del pueblo por lo tanto pide a los educadores ir “al encuentro del pueblo”, ir hacia las periferias, y desde allí dar una respuesta al mundo entero.

9 Traducción del italiano al español: Carina Rossa

En el Congreso de la Educación Católica de 2015, gran parte de su discurso fue dirigido hacia las congregaciones religiosas, cuyos carismas nacieron para dar respuesta a situaciones de emergencia, pero que hoy han transformado su misión. Los invitaba a “volver a sus orígenes”, ir a las periferias existenciales, colocándose en actitud de aprender de ellos y de su condición:

aquí está el primer desafío que les digo: dejar los lugares donde hay muchos educadores y dirigirse a las afueras. (...) Busquen allí a los necesitados, a los pobres. Y tienen una cosa que los jóvenes de los barrios más ricos no tienen, no es su culpa, pero es una realidad sociológica: tienen la experiencia de la supervivencia, incluso la crueldad, incluso el hambre, incluso la injusticia. Tienen una humanidad herida. Y creo que nuestra salvación proviene de las heridas de un hombre herido en la cruz. Ellos, de esas heridas, sacan sabiduría, si hay un buen educador que las lleve adelante. No se trata de ir allí a hacer caridad, a enseñar a leer, a dar de comer... ¡no! Esto es necesario, pero temporal. Este es el primer paso. El desafío -y los animo- es ir allí para hacerlos crecer en humanidad, en inteligencia, en valores, en hábitos, para que puedan salir adelante y llevarlos a las demás experiencias que no conocen”. (Papa Francisco, 2015)¹⁰

Otra afirmación muy fuerte que hizo en ese Congreso, hablando de inclusión educativa y social, fue la invitación a “educar fuera de los muros”:

El mayor fracaso que puede tener un educador es educar dentro de las paredes. Educar dentro de los muros de una cultura selectiva, los muros de una cultura de seguridad, los muros de un sector social acomodado que no avanza. (Papa Francisco, 2015)¹¹

La construcción de un “aula sin muros” tiene múltiples significados en Francisco, se trata de un aula para todos y todas, inclusiva, en la que no existen obstáculos o barreras para aprender y participar, en línea con la propuesta de “Educación para todos y todas sin excepción” (UNESCO, 2020). En particular, el muro hace alusión simbólica a la inclusión de personas refugiadas e inmigrantes y al discurso amplio de una adecuada educación intercultural.

Por otra parte, el deseo de un “aula sin muros” se refiere a la dimensión global de la educación, a la construcción de redes entre escuelas de todo el mundo, partiendo siempre desde las periferias -recordemos que la forma mentis de Francisco es global, pero parte siempre desde las periferias hacia el centro- y como consecuencia la utilización positiva de la tecnología, que hace posible el “Aula Global”.

Por último, la expresión “aula sin muros” nos conduce a propuestas pedagógicas que

10 Traducción del italiano al español: Carina Rossa

11 Traducción del italiano al español: Carina Rossa

invitan a los estudiantes a salir del aula, a aprender en y a partir del contacto real con las necesidades del territorio.

Pedagogía de la ternura

La misericordia -como hemos ya dicho- impulsa la misión de Francisco y es por ello que, en el corazón de su propuesta educativa, se encuentra la escucha del clamor de las personas que sufren, de las situaciones sociales angustiantes, y el de la sufriente hermana y madre tierra. Escucha que es también un llamado que se transforma en vocación renovadora de la pasión por educar.

Cuando el papa Francisco habla de “*cabeza, manos y corazón*” (Papa Francisco 2015) nos habla de esta actitud de compasión hacia el que sufre y la intención de hacer algo concreto para transformar su realidad.

La cabeza no hace alusión sólo al aspecto intelectual racional, sino también a los canales de apertura: los ojos y los oídos, de los cuales no puede prescindir la acción educativa. Sin apertura no hay aprendizaje y, por lo tanto, la centralidad de la tarea pedagógica está en educar la capacidad de escucha y la mirada, integrando estos componentes con el corazón.

Las emociones, que residen simbólicamente en el corazón, facilitan la apertura de estos

Se abre un panorama de actitudes y comportamientos susceptibles a ser desarrollados dentro de una “pedagogía de la ternura” que van desde la educación de la escucha, de la mirada, el sentimiento de compasión, las actitudes de cercanía y “proximidad”, hasta la competencia amplia y compleja del “cuidado” (de sí mismo, del otro, del mundo circundante, de la Casa Común); actitudes y comportamientos todos que se conjugan con el valor de la gratitud y de la gratuidad.

canales, y entre ellas ocupa un lugar privilegiado el estu-
por, el asombro,

Hay una emoción que es fundamental en el proceso del aprendizaje: el asombro, la capacidad de dejarnos maravillarnos, dejarnos mover y conmover para abrirnos a una realidad nueva: “Aprende del asombro, cultiva el asombro”. (Papa Francisco, 2021)

También las experiencias de sufrimiento poseen la capacidad de “mover y conmover” interiormente. El dolor nos acerca al misterio, susci-

tando preguntas de sentido que -generalmente- abren la mirada hacia la dimensión trascendente. Al mismo tiempo, estas experiencias solicitan saberes y competencias que sean útiles para modificar esta realidad considerada negativa.

El asombro y la experiencia de dolor (personal o ajeno) conducen, entonces, a una conversión que supone diversas posturas conjugadas para movilizar la capacidad de cuidado, de cercanía y de ternura.

Se abre así un panorama de actitudes y comportamientos susceptibles a ser desarrollados dentro de una “pedagogía de la ternura” que van desde la educación de la escucha, de la mirada, el sentimiento de compasión, las actitudes de cercanía y “proximidad”, hasta la competencia amplia y compleja del “cuidado” (de sí mismo, del otro, del mundo circundante, de la Casa Común); actitudes y comportamientos todos que se conjugan con el valor de la gratitud y de la gratuidad.

El aprendizaje-servicio y la pedagogía de Francisco

Estos principios señalados hasta aquí, están presentes en la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio desde sus orígenes. Sin pretender ser exhaustivos, intentamos dar -a continuación- algunas pistas que pueden iluminar esta práctica educativa y abrirnos a nuevos horizontes, a nuevas “promesas”.

Aprendizaje-servicio, entre antinomias y armonías

Hablamos de aprendizaje-servicio cuando en la realización de un proyecto están presentes tanto la intencionalidad pedagógica como la intencionalidad del servicio. Generalmente, en nuestras instituciones educativas, estas dos intencionalidades se oponen, al polarizar algunos aspectos como teoría vs. práctica, reflexión vs. experiencia, estudio vs. vida. Sin embargo, como dicen Puig Rovira y Palos Rodríguez, la novedad de esta propuesta reside precisamente en la armonía de estos dos aspectos:

Se trata de una propuesta innovadora, aunque se base en elementos conocidos y de larga tradición como el servicio, el voluntariado, la ciudadanía activa, por un lado y -por otro- el aprendizaje del conocimiento, habilidades y valores. La innovación, o novedad, no se encuentra en las partes que la componen sino en la estrecha vinculación entre servicio y aprendizaje en una única actividad articulada, coordinada y coherente. (Puig Rovira & Palos Rodríguez, 2006, p. 61)

La integración del servicio con el aprendizaje da lugar a un tercer elemento, una nueva propuesta pedagógica: el aprendizaje-servicio, que transforma ambos componentes, da valor y sentido a cada uno de ellos y crea nuevas cualidades educativas. Se trata de un vínculo profundo entre estos dos polos que mejora cada uno de ellos, produce resultados nuevos y diferentes que no se podrían lograr por separado.

Se podría decir, a este punto, que la fuerza de esta pedagogía está precisamente en la tensión de estos opuestos que se visualiza en el guión (aprendizaje-servicio) que une estas dos realidades. Todo el potencial de la pedagogía de la armonía podría aplicarse y leerse desde el guión que une y trasciende las partes.

Como dice Nieves Tapia,

Una de las grandes fortalezas del A-S reside justamente en superar las viejas antinomias entre formación científica y formación ética, entre aprender contenidos y desarrollar competencias, entre excelencia académica e inclusión educativa. (Tapia, 2014, p.55)

La superación de estas antinomias ha dado lugar a una relación de recíproco beneficio, o “círculo virtuoso” entre el aprendizaje y el servicio, a través del cual los aprendizajes sistemáticos enriquecen la calidad de la actividad social y el servicio impacta en la formación y estimula a una ulterior producción de conocimientos. Numerosas investigaciones demuestran estos efectos:

A nivel mundial, en las últimas décadas se han multiplicado las investigaciones que muestran que las experiencias de A-S no solo permiten aplicar lo ya aprendido en contextos reales, sino que, además, favorecen el aprendizaje de nuevos conocimientos y el desarrollo de competencias para la vida, el trabajo y la participación ciudadana (Furco, 2005; Billig, 2006; PNEC, 2007; Ierullo, 2012) (...) Investigaciones y estudios de casos en los cinco continentes están mostrando, en definitiva, que las buenas prácticas de A-S generan “un aprendizaje que cambia las perspectivas. (Eyler y Giles, 1999). (Tapia, 2014, p.54)

Estos nuevos conocimientos generados y el desarrollo de nuevas competencias, que superan lo esperado por el docente, puede ser considerado uno de los elementos emergentes de esta tensión polar.

Aprendizaje-servicio, entre Verdad, Bondad y Belleza

Para muchos docentes e instituciones educativas, que los estudiantes aprendan y que aprendan más de lo esperado es ya un buen resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva de la pedagogía de Francisco y desde una mirada espiritual del aprendizaje-servicio deberíamos hacernos además otras preguntas: ¿cuál es el tipo de conocimiento

Para muchos docentes e instituciones educativas, que los estudiantes aprendan y que aprendan más de lo esperado es ya un buen resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva de la Pedagogía de Francisco y desde una mirada espiritual del aprendizaje-servicio deberíamos hacernos además otras preguntas: ¿cuál es el tipo de conocimiento adquirido? ¿Ese conocimiento puede considerarse de tipo sapiencial? ¿Esos conocimientos permiten alcanzar una dimensión de comprensión, de valor y sentido trascendente?

adquirido? ¿Ese conocimiento puede considerarse de tipo sapiencial? ¿Esos conocimientos permiten alcanzar una dimensión de comprensión, de valor y sentido trascendente?

Una primera respuesta viene dada, gracias al indudable horizonte de sentido que ofrece el aprendizaje-servicio a los estudiantes; los cuales descubren a través del servicio que estudiar sirve y que lo que se aprende puede ser un don para los demás. En general, quien realiza una buena experiencia, descubre el propósito por el

cual estudiar, que va más allá de la búsqueda de la verdad (conocimiento, información, afirmación de convicciones) sino también de la bondad (búsqueda del bien común, la auto-trascendencia en la búsqueda del bien de los demás) acompañado de una gran dosis de gratuidad.

Estos dos propósitos, Verdad y Bondad, se reclaman mutuamente y se abren a una dimensión tridimensional que incluye también a la Belleza.

El trinomio de los valores trascendentales de la Verdad, Bondad y Belleza, que, desde la antigüedad filósofos, teólogos y artistas han intentado describir, caracteriza la propuesta de Bergoglio como hemos explicado antes. Para el Papa, lo verdadero no se puede escindir de lo bueno y de lo bello. También autores contemporáneos, como Howard Gardner (Gardner, 2011), lo proponen como uno de los saberes necesarios para la educación del futuro, en una época caracterizada por el progreso tecnológico que descuida los valores trascendentes de la naturaleza humana.

Desde la perspectiva de los comportamientos prosociales¹², se comprende que el valor

12 El centro de investigación LIPA (Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada), de España, considera comportamientos prosociales: "Comportamientos que, sin previsión de recompensas extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos según el criterio del otro, o metas sociales objetivamente positivas, aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos involucrados" (Roche Olivar 2010). Esta definición propone al destinatario de la acción de ayuda como criterio último; esto supone una diferencia con otros enfoques centrados en el autor de la acción y no en su receptor. Una ac-

trascendente que impulsa a realizar acciones que benefician a los demás -sin previsión de recompensa- es la Bondad, la cual en el aprendizaje-servicio se abre también a la Verdad porque lo conecta con algunos saberes. La pregunta que surge espontáneamente, siguiendo la pedagogía de Francisco, es ¿cuál es el rol que cumple el valor de la Belleza? ¿La Belleza se encuentra siempre presente como principio característico?

Se trata, sin lugar a dudas, de un campo interesante para explorar, hipotetizando que una “educación de la mirada” nos podría llevar a ver elementos emergentes de Belleza, que hasta hoy no son los que se ponen inmediatamente en evidencia en un proyecto de aprendizaje-servicio¹³. Sin embargo, en nuestra opinión, se encuentra como característica de este, *sine qua non*, ya que se observa el valor contrario a la Belleza: la Fealdad, entendiéndolo por ella todas aquellas realidades que generan desprecio, indignidad, vergüenza, deformación, límite; es decir, todas aquellas características presentes en “los descartados” y que forman parte de esa realidad social que se elige afrontar desde el proyecto.

Lo que es bello nos atrae enseguida. Con la misma rapidez, rechazamos lo que es feo. Tratamos de remover todo lo que habla de sufrimiento, pobreza, enfermedad, todo lo que

Las heridas de estos excluidos, heridas que en una experiencia de aprendizaje-servicio se invita a “tocar con las manos”, con corazón de misericordia, y con las competencias de la razón para indagar sobre las causas estructurales que las provocan y, por cuanto sea posible, tratar de revertirlas a partir de lo aprendido en clase. Quizás, el aprendizaje más importante que podemos ofrecer a nuestros estudiantes sea el desarrollo del valor y la actitud de la “proximidad”, acercarnos a la humanidad descartada.

es ineficiente, desarmónico, todo lo que el papa Francisco llama “cultura del descarte”, que se evidencia en las nuevas formas de pobreza: personas sin hogar, toxicodependientes, migrantes y refugiados, pueblos indígenas, ancianos, víctimas de la trata de personas, mujeres que sufren exclusión, maltrato y violencia, etc. Los migrantes son las mayores víctimas de nuestro tiempo asediado por el terrorismo, la violencia urbana, el sin futuro y el hambre.

ción prosocial beneficia a los demás, como el otro quiere beneficiarse; por tanto, implica el conocimiento de las necesidades, la identidad y la cultura de los demás, a través de la empatía. Incorporar la realidad del otro evita el riesgo de tolerar como prosociales acciones que, más que beneficiar, perjudican al otro, generando relaciones de dependencia o haciéndoles sentirse infravalorados. (Escotorin y otros 2014 p.13-14).s

13 Salvo en casos de experiencias realizadas en el mundo de las Artes pero en este caso sería un aspecto parcial que compromete sólo algunos proyectos.

La Fealdad reivindica las heridas de estos excluidos, heridas que en una experiencia de aprendizaje-servicio se invita a “tocar con las manos”, con corazón de misericordia, y con las competencias de la razón para indagar sobre las causas estructurales que las provocan y, por cuanto sea posible, tratar de revertirlas a partir de lo aprendido en clase.

Pero, quizás, el aprendizaje más importante que podemos ofrecer a nuestros estudiantes sea el desarrollo del valor y la actitud de la “proximidad”, acercarnos a la humanidad descartada; como Francisco, que se llevó a los más pobres bajo el columnado de la Plaza San Pedro. Aprender a acercarnos para devolverles un poco de la dignidad perdida, o -al menos- para compartir en modo solidario nuestras miserias que nos unen como seres humanos. Como dice el papa Francisco,

De esta compasión tenemos necesidad hoy, para vencer la globalización de la indiferencia. De esta mirada tenemos necesidad cuando nos encontramos frente a un pobre, a un marginado, a un pecador. Una compasión que se nutre de la conciencia de que nosotros somos igualmente pecadores. (Francisco, 2016, P.102)

La Belleza se constituye así en la “promesa” del aprendizaje-servicio, y el camino es el de la Misericordia.

Aprendizaje-servicio, entre miradas y amor por el mundo

Por último, es importante destacar la tarea del docente que está animado por el aprendizaje-servicio, quien -por las características propias de esta pedagogía- “pierde lugar”, descentrándose, poniendo al estudiante y a la búsqueda del bien de la comunidad en el centro. Se trata, sin embargo, de un des-centrarse que no lo disminuye sino, al contrario, le otorga una gran responsabilidad: de él depende que el estudiante logre obtener sabiduría al ponerse en contacto con las heridas de la humanidad; de él depende conectar estos saberes con los aprendizajes formales; de él depende la educación de la mirada, el “aprender a ver” la realidad circundante, con una mirada creativa que conduzca a nuevas Armonías.

Como dice Donha Schlobitten, el aprendizaje toma forma a partir de la mirada y los docentes tienen que acompañar este devenir,

En el espacio de la mirada emergen las tareas y las preguntas del mundo. Tenemos que tomar el mundo como tarea, superando a nosotros mismos en la finitud y reconocer lo que tenemos que desarrollar, en base a lo que revela sólo nuestra vulnerabilidad. (Donha Schlobitten, 2020, p. 236)

Este modo de ver la realidad requiere cuidado y formación de la mirada, amor por el mundo y magnanimidad.

Conclusión

La misericordia impulsa la misión de Francisco, es su hilo conductor y se traduce -inclusive- en una propuesta pedagógica que mantiene vivos los valores trascendentales de la Belleza, la Bondad y la Verdad creando siempre y constantemente nuevas Armonías.

El aprendizaje-servicio une teoría y práctica, proponiendo un tipo de educación encarnada que enseña a los estudiantes a abrir los ojos para mirar las miserias del mundo, y los oídos para escuchar su grito.

En la educación ¿cómo puedo poner en práctica las obras de misericordia?

El papa Francisco, en la conclusión del Congreso de la Educación Católica de 2015, sugería a todos los presentes

reflexionar sobre esto: *en la educación ¿cómo puedo poner en práctica las obras de misericordia? (Papa Francisco, 2015)*¹⁴

Ofrecemos, por lo tanto, al final del capítulo, a modo de “tarea para el hogar” –como él mismo dice- una reflexión suya sobre el examen final:

Abramos nuestros ojos para mirar las miserias del mundo, las heridas de tantos hermanos y hermanas privados de la dignidad, y sintámonos provocados a escuchar su grito de auxilio. Nuestras manos estrechen sus manos, y acerquémonos a nosotros para que sientan el calor de nuestra presencia, de nuestra amistad y de la fraternidad. Que su grito se vuelva el nuestro y que juntos podamos romper la barrera de la indiferencia que suele reinar campante para esconder la hipocresía y el egoísmo. (...) No podemos escapar a las palabras del Señor, y en base a ellas seremos juzgados: si dimos de comer al hambriento y de beber al sediento; si acogimos al extranjero y vestimos al desnudo; si dedicamos tiempo para acompañar al que estaba enfermo o prisionero. (cfr. Mt 25, 31-45) Igualmente se nos preguntará si ayudamos a superar la duda, que hace caer en el miedo y en ocasiones es fuente de soledad; si fuimos capaces de vencer la ignorancia en la que viven millones de personas, sobre todo los niños privados de la ayuda necesaria para ser rescatados de la pobreza; si fuimos capaces de ser cercanos a quien estaba solo y afligido; si perdonamos a quien nos ofendió y rechazamos cualquier forma de rencor o

¹⁴ Traducción del italiano al español: Carina Rossa

de odio que conduce a la violencia; si tuvimos paciencia siguiendo el ejemplo de Dios que es tan paciente con nosotros; finalmente, si encomendamos al Señor en la oración nuestros hermanos y hermanas. En cada uno de estos “más pequeños” está presente Cristo mismo. Su carne se hace de nuevo visible como cuerpo martirizado, llagado, flagelado, desnudado, en fuga... para que nosotros lo reconozcamos, lo toquemos y lo asistamos con cuidado. No olvidemos las palabras de san Juan de la Cruz: «En el ocaso de nuestras vidas, seremos juzgados en el amor». (Papa Francisco, 2015, MV 15)

En el ocaso de nuestras vidas seremos juzgados en el Amor, en esto consiste el examen más importante que tendremos que afrontar. Como en repetidas ocasiones dijo Nieves Tapia, el aprendizaje-servicio es esa propuesta que prepara no sólo para adquirir las competencias necesarias para desenvolvernó en la sociedad, sino también para el examen más importante de nuestra existencia: el examen final.

Referencias

Al Papa Francisco (2016) Exhortación Apostólica Postsinodal Amoris Laetitia sobre el amor en la familia. Recuperada de

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html

EG Papa Francisco (2013) Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

GE Papa Francisco (2018) Exhortación Apostólica Gaudete et Exsultate. Sobre el llamado a la Santidad en el mundo actual. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20180319_gaudete-et-exsultate.html

MV Papa Francisco (2015) Misericordiae Vultus. Bula de convocación del Jubileo extraordinario de la Misericordia. 11 de abril 2015. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/bulls/documents/papa-francesco_bolla_20150411_misericordiae-vultus.pdf

QAm Papa Francisco (2020) Exhortación Apostólica Postsinodal Querida Amazonia. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20200202_querida-amazonia.html

VG Papa Francisco (2017) Veritatis Gaudium sobre las Universidades y Facultades eclesiásticas. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html

Bergoglio, J. (2014a). *La bellezza educherà il mondo*. Bologna: Ed. EMI.

Bergoglio, J. (2014b) *Nel cuore di ogni padre. Alle radici della mia spiritualità*. Milano: Rizzoli

Borghesi, M., Moran, J., Uelmen, A. & Dell'Olio, T. (2020) *Francesco*. Roma: Ed. Città Nuova.

Coda, P. (2017) *La Chiesa è il Vangelo. Alle sorgenti della teologia di papa Francesco*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Donha Schlobitten, Y. L'origine della transdisciplinarietà del pensare e del vedere secondo Romano Guardini in rivista *Mysterion.it* 13 (2020/2) pp. 222-236. Rivista web semestrale di Ricerca in Teologia Spirituale. Recuperado de: <http://www.mysterion.it/>

Escotorin, P.; Roche, I. & Delvalle, R. (2014) *Relaciones prosociales en comunidades educativas. Algunas conclusiones del proyecto europeo MOST*. La Garrig: Fundacion Universitaria Marti L'Huma.

Fiorito, M.A. (Narvaja, J.L. compilador) (2019) *Escritos 1972-1975*. Roma: La Civiltà Cattolica. 338-341

Francesco (2016) *Il nome di Dio è Misericordia*. Milano: Ed. Piemme.

Gardner, H. (2011) *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli Editore.

Global Education Monitoring Report 2020: *Inclusion and education: All Means All*. © UNESCO, 2020. Recuperado en: <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

Guardini, R. (1997). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Editrice Morcelliana.

Puig Rovira, J. M. & Palos Rodríguez, J., *Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio*. En *Cuadernos De Pedagogía* N° 357. Mayo 2006 N° Identificador: 357.014. P. 60-63

Roche Olivar, R. (2010) *Prosocialidad, nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ed. Ciudad Nueva.

Papa Francesco (2015) *Discorso ai partecipanti al Congresso Mondiale promosso dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica (degli Istituti di Studi)*. 21 de noviembre de 2015. Recuperado de: https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151121_congresso-educazione-cattolica.html

Papa Francisco (2013) Homilía del Santo Padre Francisco. Campo de deportes "Arena". Lampedusa. 8 de Julio 2013 Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2013/documents/papa-francesco_20130708_omelia-lampedusa.pdf

Papa Francisco (2015) Mensaje de Clausura. Congreso mundial educativo de Scholas Occurrentes, Aula del Sínodo, Jueves 5 de febrero de 2015. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/february/documents/papa-francesco_20150205_scholas-occurrentes.html

Papa Francisco (2021) Homilía del Santo Padre Francisco. Basílica de San Pedro. 28 de marzo de 2021. Recuperado de https://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2021/documents/papa-francesco_20210328_omelia-palme.html

Scannone, J. C. (2017). *Il Vangelo della Misericordia nello spirito di discernimento. L'etica sociale di papa Francesco*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Spadaro, A. (2020) *Il governo di Francesco. È ancora attiva la spinta propulsiva del pontificato? – Quaderno 4085*. Pag. 350-364. Anno 2020. Volume III Roma: La Civiltà Cattolica. Riproduzione riservata.

Tapia, N., (2014) *La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo ¿De qué calidad educativa hablamos?* En Cuadernos de Pedagogía, N° 450, Sección Tema del Mes, Noviembre 2014, Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322

Trigo, P., (2013) *Una Iglesia pobre para los pobres. ¿Adónde nos lleva el sueño del papa Francisco?* En: *Revista Latinoamericana de Teología*. REDICCES. 30, 247-262. Recuperado de:

<https://revistas.uca.edu.sv/index.php/rlt/issue/view/514>



Andrzej S. Wodka

Es sacerdote de la Congregación del Santísimo Redentor. Es presidente de la agencia de la Santa Sede para la evaluación y promoción de la calidad de las universidades y facultades eclesíásticas (AVEPRO). Es profesor ordinario de Teología moral bíblica, en la Academia Alfonsiana, que forma parte de la facultad de Teología de la Pontificia Universidad Lateranense. Durante el período 2013-2018 fue director de la Academia Alfonsiana y en esos mismos años fue secretario de la Conferencia de rectores, Universidades e Instituciones Pontificias Romanas (CUIPRO). Es autor, coautor y compilador de numerosos libros y artículos.

4. LOS CARISMAS Y EL APRENDIZAJE SOLIDARIO. UNA SINFONÍA DE CUATRO TESTIMONIOS UNIVERSITARIOS.

Andrzej S. Wodka, C.Ss.R.

Agencia de la Santa Sede para la Evaluación y la Promoción de la Calidad de las Universidades y Facultades Eclesiásticas (Avepro), Roma.

Introducción

El aprendizaje-servicio ha desarrollado una dimensión central para la educación: la solidaridad. Esto corresponde al pasaje de la “simple” enseñanza al aprendizaje. Pasaje que coloca la figura del estudiante en el centro de la atención educativa e implica diferentes dinámicas.

El arte de enseñar es fecundo cuando despierta la subjetividad del estudiante, infundiéndole la capacidad de aprendizaje personal y personalizado. Las potencialidades que genera la reflexión sobre el propio aprendizaje en el espacio existencial y comunitario confirman la convicción de que “aprender sirve y servir enseña”.

El arte de enseñar es fecundo cuando despierta la subjetividad del estudiante, infundiéndole la capacidad de aprendizaje personal y personalizado. Las potencialidades que genera la reflexión sobre el propio aprendizaje en el espacio existencial y comunitario confirman la convicción de que “aprender sirve y servir enseña”. Las varias iniciativas que

se proponen “acompañar y servir a los estudiantes, educadores y organizaciones comunitarias que desarrollan o quieren implementar proyectos educativos de solidaridad o de aprendizaje-servicio” (Del Campo et al., 2017), encuentran así plena justificación.

Los carismas y la educación: ¿una relación natural?

No pocas instituciones en el mundo educativo católico, nacieron porque lo exigía un carisma, manifestándose en un determinado contexto histórico, con una exigencia educativa toda “suya”, sostenida en el tiempo.

Los carismas –en la teología– son dones del Espíritu, dados para sostener el camino de la comunidad creyente hacia la parusía final. En sus discursos de “despedida” (Jn 13-17),

Jesús articuló cinco promesas respecto a la venida de “Otro Paráclito” y a su rol en la vida de la Iglesia post-pascual. Antes que Juan, con el aporte decisivo de Pablo, se comprendió mejor cómo el Espíritu sigue dando sus dones para sostener a la Iglesia en su camino, frecuentemente accidentado por vientos contrarios y por las dramáticas turbulencias históricas, como bien lo testimonia la correspondencia con la comunidad de los Corintios.

Tales dones, tanto personales como comunitarios, se dan a la comunidad para el bien y para la edificación del entero Cuerpo de Cristo, donde ÉL es la cabeza y los creyentes son los miembros (cf. Rm 12, 4-5; Ef 4, 11-13). La edificación recíproca y la solidaridad cristiana, en un solo Cuerpo, expresan la verdadera “ley de Cristo” que se realiza en “ayúdense mutuamente a llevar las cargas” (Gal 6, 2). Como dones espirituales que dependen del Espíritu esas energías y las consecuentes obras, se distinguen por la libertad del Paráclito y no están sometidas –en la historia– a un presunto “control” humano total.

En la historia, frecuentemente, los carismas se expresaron como respuestas particulares de Dios dadas para las específicas necesidades de ese tiempo. Ellos originan nuevos movimientos, frecuentemente variados y pluriseculares, portadores de nuevas sensibilidades operativas a inéditas llagas sociales y religiosas, con las que debe confrontarse la humanidad. Los carismas sugieren que los recursos humanos puramente “institucionales” y, de todos modos, solamente humanos no son suficientes para afrontar las nuevas emergencias, frecuentemente dramáticas. De hecho, la historia enseña que solo recurriendo a las surgentes trans-históricas de gratuidad es posible volver a orientarse y renacer.

Así nacieron las familias religiosas, definidas precisamente “carismas”, que en el tiempo tuvieron también que organizarse e institucionalizarse como “obras”. Efusiones de esas manifestaciones continúan como respuesta de la Providencia al grito de la humanidad en cada coyuntura de su historia. El conjunto histórico de tales manifestaciones fue definido como “Cristo desplegado en los siglos” (Lubich, 1994), abrazando las formas de vida cada vez más comunitarias y cada vez más explícitamente al servicio del ser humano, con quien siempre el Redentor del hombre se ha identificado, asumiendo como propias las llagas de cada uno de sus hermanos y de sus hermanas. Los “carismas” como aperturas del Cielo hacia la Tierra, hoy son sorprendentemente abundantes, saliendo también del cauce de la vida consagrada y tomando tonalidades más laicas, originadas siempre por el Evangelio.

Una dimensión particular de la irradiación histórica de los carismas es el amor a la Verdad del Evangelio que es al mismo tiempo un *esplendor del proyecto* de Dios sobre el hombre y la *alegría de la existencia* redimida, compartida frente a lo que es verdadero, bello, bueno y justo. Simplificando, es así como nacieron numerosas universidades, creadas como respuesta a los impulsos encarnacionales propios de un carisma, necesitado de traducir (como

Es unir todos los elementos de la naturaleza y de la gracia de modo accesible al lenguaje cultural compartido, para que converjan; es más, “uni-dirigirse” hacia una nueva epifanía de la Verdad que ama; por lo tanto, salva, sana y hace crecer a la familia humana en la historia.

un rostro explícito de la Verdad) las potencialidades de la propia gracia que sana a la humanidad. Los carismas manifestados en los santos fundadores como Benito, Francisco, Domingo, Ignacio, Alfonso, Juan Bosco y muchos otros, respondieron –cada cual a su

manera– a esta invitación íntima del propio “don de gracia” a articularse como “*universitas*”. Es unir todos los elementos de la naturaleza y de la gracia de modo accesible al lenguaje cultural compartido, para que converjan; es más, “uni-dirigirse” hacia una nueva epifanía de la Verdad que ama; por lo tanto, salva, sana y hace crecer a la familia humana en la historia.

Los próximos cuatro aportes expresan esta potencialidad específica que cada carisma lleva consigo y que antes o después se reviste de lenguaje, también formal, de rigor expositivo, argumentativo y comunicativo, accesibles a toda mente y corazón que sinceramente busca y estudia la Verdad. Si el Evangelio de la gracia es un denominador común para todos los carismas que se comprenden solo juntos en el cuerpo de la Iglesia, la especificidad del “rostro carismático” de la verdad salvífica es distinta para cada uno de ellos y esto se ve también en el campo académico. Esta especial “coloración” carismática se vinculará aquí con el aprendizaje-servicio que, con sus iniciativas y dinámicas, es un punto fijo para las cuatro instituciones universitarias tomadas en consideración a nivel global e inspiradas respectivamente en el carisma ignaciano (Compañía de Jesús), en el de san José María Escrivá de Balaguer (Opus Dei), de Juan Bautista de La Salle y finalmente de san Francisco de Asís.

Esta rosa de carismas será enriquecida ulteriormente por la reflexión de Patrick M. Green que se concentra en el contexto norteamericano, tomando en consideración el impacto del aprendizaje-servicio en cuatro universidades inspiradas respectivamente en el carisma jesuita, marianista, vicentino y católico.¹⁵

Los maius de San Ignacio: la formación y el servicio a la justicia

Con el primer aporte de Claudia Mora Motta, promotora del aprendizaje-servicio en la Universidad Javeriana Cali, vamos directo al grano: “El carisma ignaciano, la universidad y el aprendizaje-servicio”. El carisma que habla aquí es el de san Ignacio de Loyola (1491-

¹⁵ Tendremos en cuenta este último a través del estudio del caso de la Universidad de San Diego, nacida por un acuerdo entre la Diócesis de San Diego y la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús.

1556), fundador de la Compañía de Jesús (1540). Es sabido universalmente cuán activos son los jesuitas en el campo de la educación en el mundo, en las 112 naciones de su misión evangelizadora.

Provocada por las inspiraciones del papa Francisco, contenidas en su libro *Ritorniamo a sognare. La strada verso un futuro migliore* (2020), Mora resalta que el punto de partida es siempre la necesidad humana concreta a la cual Dios responde con los recursos de un carisma. En este caso, el ignaciano. Se comprende mejor la invitación de Francisco, un pontífice jesuita, a “descentralizar” y a “trascender”; válido también para la academia: se trata de ampliar la perspectiva para tomar contacto con la realidad, asumiendo el riesgo de cambiar formas de pensar y de actuar frente a cada crisis que golpea a la sociedad.

Las universidades están llamadas a encontrar e implementar metodologías experienciales aptas para desarrollar actitudes de corresponsabilidad y de servicio, en una educación auténtica que involucre el corazón, la mente y las manos.

También la actual crisis pandémica puso al desnudo múltiples llagas de la sociedad en la que vivimos: pobreza extrema, iniquidad de los sistemas sanitarios y educativos, deseo ilimitado de acumular y modos “voraces” en el trato a la Madre Tierra. Aquí,

las universidades están llamadas a encontrar e implementar metodologías experienciales aptas para desarrollar actitudes de corresponsabilidad y de servicio, en una educación auténtica que involucre el corazón, la mente y las manos.

Las reflexiones de este aporte ponen en foco a *la justicia* y el rol del aprendizaje-servicio del modo en que fue asumido por la universidad de la Compañía de Jesús, llamada –por carisma– a formar hombres y mujeres a una vida vivida “para los otros, para la mayor gloria de Dios”. El *magis* ignaciano, el horizonte del “algo más”, empuja a la búsqueda del bien “más grande”, más universal, marcado por la excelencia. En el contexto universitario, el *magis* implica también un *apostolado intelectual y social*, para poner el conocimiento y la ciencia al servicio de los demás.

Entonces, la universidad está llamada a estar “insertada” en las dinámicas sociales locales, y esto la lleva a la definición de proyectos políticos y culturales en favor de los más pobres. Testimonia esto la experiencia referida por Mora sobre un grupo de mártires jesuitas de la Universidad José Simeón Cañas de El Salvador (finales de los años '80 del siglo pasado). La inspiración ignaciana estimuló a un valeroso análisis de la realidad social económica y política, dirigido al respeto universal de la dignidad humana. La universidad

pudo realizar de este modo una “proyección social” hacia un movimiento de liberación, de mayor conciencia y de transformación.

La presencia relevante de la universidad de carácter ignaciano en la sociedad, fue magistralmente ilustrada por algunas intervenciones de Peter H. Kolvenbach (1928-2016), prepósito general de la Compañía. Una educación resulta pertinente o relevante cuando desarrolla un pensamiento crítico capaz de transformar las estructuras de la injusticia. La cultivación de este tipo de saber debe preguntarse, siempre, “en favor de quién y para qué sirve”. Un criterio decisivo, para la evaluación de las universidades jesuitas, es aquello en que se transforman los estudiantes frente a los sufrimientos del mundo, aprendiendo a “percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar por los derechos de los otros”.

Es un enfoque pedagógico que lleva a la formación de la “persona completa” en su “ser solidaria”. La injusticia sufrida con los otros toca el corazón y por eso logra cambiar la mente, catalizando la solidaridad, indispensable en toda investigación intelectual y reflexión moral relevantes. Es aquí donde encuentra sus raíces la “responsabilidad social de la universidad”, a través de la cual contribuir en la transformación de la realidad de manera inteligente y eficaz. Las personas son “enteras”, cuando son portadoras de una “solidaridad bien informada”.

Esto implica una pedagogía activa y experiencial. El docente y el estudiante están invitados a “salir de sí mismos” para “encontrar al otro” en el intercambio de conocimientos, de experiencias y de oportunidades. La pedagogía realiza tal proceso formativo en cinco momentos típicamente ignacianos: contexto, experiencia, participación reflexiva, acción y evaluación. También la metodología del aprendizaje-servicio se basa en la educación de tipo experiencial, donde los objetivos del aprendizaje curricular se confrontan con los desafíos del contexto, para “resignificarlos” a través de una reflexión sistemática e intencional.

Las distintas coincidencias entre la finalidad del *proyecto educativo* de la Universidad javeriana y las modalidades de realización del aprendizaje-servicio permiten que los estudiantes sean formados efectivamente para ser futuros sujetos políticos, defensores de la justicia y agentes de la mejora de la calidad de vida para todos.

El carisma del Opus Dei y la formación al trabajo que sirve y une.

El segundo aporte es de Isabel Egaña, docente de la Universidad Austral en Argentina, en el campo de la pedagogía orientada hacia la solidaridad social. En su texto, la autora

expone el tema que une “la misión de la universidad y el carisma del Opus Dei”. Egaña basa su reflexión en el patrimonio directo del santo fundador del Opus, Josemaría Escrivá de Balaguer (1902-1975) canonizado en 2002. Desde las primeras palabras, en el flujo del pensamiento aparecen términos grávidos de teología, como “iniciativa divina”, “santificación de la realidad humana”, “amar a Dios” y “amar al mundo”. Así como en el caso de san Ignacio, también en el pensamiento -mucho más reciente- de san Josemaría estos términos-valores son expuestos en estrecha relación con el mundo humano concreto. La inmediata especificidad de este carisma los asocia a una dimensión que se encuentra en el centro de la reflexión: es el “trabajo bien hecho”, con explícita actitud de servicio hacia los otros.

En el centro de la reflexión está justamente el “trabajo profesional”. A él tiende la actividad educativa, orientada a la “materialización” del mensaje evangélico para el bien común de la humanidad entera. Un trabajo bien hecho tiene un alma propia. Su trascendencia sobrenatural hace de él un medio de unión con Dios y de transformación de la sociedad, a través de la caridad.

En el centro de la reflexión está justamente el “trabajo profesional”. A él tiende la actividad educativa, orientada a la “materialización” del mensaje evangélico para el bien común de la humanidad entera. Un trabajo bien hecho tiene un alma propia. Su trascendencia sobrenatural hace de él un medio de unión con Dios y de transformación de la sociedad, a través de la caridad.

Esta visión está en relación con una experiencia eucarística de san Josemaría (1931), en la que Cristo “atrae todo a sí” (cf. Jn 12, 32), particularmente al ser humano en sus actividades y a la humanidad entera en todas las relaciones sociales. Los cristianos hechos “otros Cristos” se transforman –justamente a través del trabajo– en luz y levadura en sus ambientes de vida y los transforman. Esto, con la misma energía de Cristo: Él es el “pináculo de toda actividad humana”, por lo tanto, lo encontramos en medio de las cosas del mundo.

En este sentido, un ejemplo encarnado del carisma del *Opus Dei*, es la Universidad Austral, una iniciativa corporativa al servicio de la sociedad. La fuerza inspiradora del carisma, desde el nacimiento de la “primogénita” Universidad de Navarra (1952), permite articular el servicio universitario uniendo la búsqueda de la verdad, el desarrollo y la transmisión del saber, con la formación de las personas siguiendo la estela de su “destino trascendente” y con el complemento de las correspondientes virtudes. Esto lleva al *liderazgo* intelectual, profesional, social y público, impensables sin el concurso de la educación medida sobre el Evangelio y “caldeada” con el mismo amor de Cristo.

Estamos en el corazón del tema: el servicio a la sociedad mediante la preparación profesional y la formación integral de los miembros de la comunidad académica. Ellos deben ser capaces de orientar los cambios sociales, científicos y tecnológicos, con instrumentos siempre más actualizados, pero siempre en armonía con la “cosmovisión cristiana” y en colaboración sinérgica con otras instituciones de servicio análogo.

Finalmente, el aporte evidencia las dos caras de la misma moneda: la formación universitaria tiene que apuntar a la excelencia de la *preparación profesional*, pero este objetivo no podrá ser alcanzado sin asumir el *servicio* como una verdadera y propia *misión*. El metro de esta necesaria y no siempre fácil síntesis, se identifica con la capacidad de dar reales impulsos hacia una “Responsabilidad Social Universitaria”, presente en cada unidad y potencialmente bien definida. Esto puede expresarse en iniciativas como “Acción Universitaria”, o bien en programas como “Puna Solidaria Austral”, donde docentes, estudiantes y voluntarios pueden realizar varios proyectos de aprendizaje-servicio, coordinados y articulados de manera interdisciplinaria, de relevancia didáctica, pedagógica, sanitaria, administrativa e incluso lúdica, según las necesidades locales. En este sentido, el aprendizaje-servicio, con sus enfoques y programas, se ha transformado en un *must* también en los currículos de las distintas propuestas universitarias y en la preparación específica del cuerpo docente.

También en el caso del carisma fundacional del Opus Dei, por el hecho de fluir desde una única fuente trans-histórica, hay una profunda sintonía con el aprendizaje-servicio. Esta modalidad educativa, de hecho, es reconocida como una oportunidad para “materializar el amor a Dios y a la humanidad”, a través de la transformación del mundo por medio del “trabajo bien hecho”, respondiendo a las verdaderas necesidades humanas de la actualidad, manifestadas en las comunidades. Un punto fuerte conclusivo: se encargan del protagonismo del cambio *in primis* los estudiantes.

El carisma de De La Salle: colaborar con Dios en la educación

El tercer aporte, escrito por Michael Valenzuela, FSC, del Colegio de La Salle de San Benildo (Romançon) tiene la intención de reunir “la espiritualidad lasallana y el aprendizaje-servicio”, como es puesto en práctica en esta institución de los hermanos de las escuelas cristianas en Las Filipinas. Como en los casos precedentes, la actividad universitaria de estos lasallanos está conectada con su fuente carismática: san Juan Bautista de La Salle (1651-1719). El santo educador francés formó una asociación de maestros laicos dedicada a la educación cristiana de los niños y jóvenes pobres y abandonados. En los años siguientes, de La Salle y los hermanos de las escuelas cristianas, dieron acceso a los pobres a una

educación de calidad y a la formación cristiana, con innovaciones educativas básicas para la educación moderna. La enseñanza se transformó en una verdadera y propia vocación cristiana. De La Salle, canonizado en 1900, fue declarado en 1950, patrono de los docentes y de los educadores. Su obra, conocida como Hermanos de las Escuelas Cristianas, sigue desarrollando la misión educativa, compartiendo la espiritualidad y el carisma lasallano con más de 70.000 educadores en casi ochenta países.

La espiritualidad lasallana nace como un llamado a dos miradas contemplativas: el amor inclusivo de Dios, que sigue redimiendo a sus hijos, y el hambre de los jóvenes de vivir la vida con dignidad y significado. De esta doble mirada presente en el corazón de los docentes, nace una compasión que participa del *pathos* del Padre Celestial por sus hijos más vulnerables. San Juan de La Salle contempla en el Padre un tal *celo* y *afecto* que motiven el envío del Hijo, forma y medida de todo celo educativo de los Hermanos. El proyecto lasallano parte de “sentir como siente Dios”, para ofrecer las oportunidades de plena humanización a quien está privado de ella, aún al precio de la cruz. Para los educadores de la

Frente a la progresiva alienación de la religión de la vida concreta, la propuesta lasallana trata de integrar, a partir de la fe y no fuera de ella, la excelencia profesional y la responsabilidad social, pero también la búsqueda de la santidad que conecta con la obra creadora y redentora de Dios en el mundo. Aquí el aprendizaje-servicio es una estrategia importante para alcanzar esta “meta integral”.

tradición lasallana la fidelidad a Dios exige la fidelidad a los jóvenes, sea cual fuere su situación. Esta visión contribuye a una notable síntesis de fe y trabajo, de vida espiritual y de compromiso profesional, llevando a todos a la comunión a través de la solidaridad fraterna. Esto es posible cuando se comparten los desafíos, los pesos y las gracias, sirviendo con la educación a la causa de la humanización y de la liberación espiritual de todos.

El Colegio de La Salle de san Benilde es un buen testimonio de esto. Desde sus comienzos en 1980, el Colegio no ha dejado de ofrecer cursos profesionales, innovadores y pioneros en la promoción de la inclusión en la instrucción terciaria y otras, abriendo pistas hacia el futuro para las industrias creativas. Desde la encíclica *Laborem Excercens* de san Juan Pablo II (1981), “*la clave esencial de toda la cuestión social*” es el trabajo. En ella se inspiran las escuelas lasallanas y tratan de integrar la educación práctica con la formación cristiana. De hecho, frente a la progresiva alienación de la religión de la vida concreta, la propuesta lasallana trata de integrar, a partir de la fe y no fuera de ella, la excelencia profesional y la

responsabilidad social, pero también la búsqueda de la santidad que conecta con la obra creadora y redentora de Dios en el mundo. Aquí el aprendizaje-servicio es una estrategia importante para alcanzar esta “meta integral”.

El trabajo sigue siendo, también para el papa Francisco, la clave de la cuestión social, como lo testimonia la exhortación *Evangelii gaudium* (2013). Frente a la familia humana que habita un “planeta en extinción”, lastimada por una explotación que maximiza solo la ganancia, la adopción del aprendizaje-servicio desde 2018-2019 implica a todas las titulaciones. Se pide a los estudiantes que se comprometan, al menos, en dos proyectos colaborativos coherentes con la misión de la escuela y dirigidos a los objetivos de desarrollo sostenible.

Hacia el final de este importante aporte, Valenzuela enumera siete modos específicos, con los cuales una espiritualidad de inspiración lasallana sostiene y profundiza el aprendizaje unido al servicio. Son elementos dignos de un atento estudio por su fuerza inspiradora. Solo en la perspectiva de Dios (hambre espiritual), las heridas dolientes del mundo pueden encontrar respuestas que superen la mera ley del lucro y llevar a la dignidad de todos. La “doble mirada contemplativa” lasallana (Dios se sitúa en el grito del dolor humano) ayuda a los jóvenes a prestar atención a los detalles concretos de la vida, al rigor del análisis de los problemas cruciales y a la búsqueda de posibilidades de vida en situaciones difíciles. La innata dignidad de las personas, descubierta a partir de la experiencia de relación con el amor de Dios, lleva a los alumnos a dar prioridad a las personas en cada proyecto y a tratar a cada uno con respeto incondicional.

Esto desarrolla una empatía social, un punto fuerte del aprendizaje-servicio, con el cual contrastar toda instrumentalización. La excelencia profesional de tipo lasallano está animada por el celo hacia el bienestar de las personas a las que se sirve. En el trabajo, abierto de este modo a la trascendencia, el perfeccionamiento constante es una exigencia espiritual y profesional a la vez. El énfasis lasallano sobre la colaboración fraterna y sobre la solidaridad en la misión común, favorece la construcción de relaciones semejantes en la misma sociedad, y comporta la esperada transfiguración interhumana y económica. Una integración de la vida espiritual de este tipo, del compromiso profesional y de la responsabilidad social, es terapéutica en un mundo donde -exiliando los valores morales y espirituales- se deshumaniza y se producen serios daños a la sociedad y al ambiente. Finalmente, el aprendizaje-servicio basado en la espiritualidad, ayuda a los estudiantes a afrontar el posible cinismo que siempre puede surgir, partiendo del desencanto frente a los graves y aparentemente irresolubles problemas sociales. Descubrir a Dios en estas crisis puede ofrecer una nueva síntesis de realismo y de esperanza, tanto en el estudio como en la productividad profesional. Cada esfuerzo caritativo, aún si imperfecto, es aquí precioso para la construcción del Reino de Dios e infunde confianza en medio de las dificultades.

El carisma de san Francisco: profetas de la solidaridad

Este último aporte lo ofrece Daniel P. Horan, OFM., de la Catholic Theological Union de Chicago. El autor se propone ofrecer una perspectiva franciscana sobre el nexo entre la profecía y la solidaridad. Esta vez, la mirada va hacia una educación revestida por el carisma franciscano, abriéndola a la pedagogía basada en el aprendizaje-servicio, integrada con las finalidades y los principales objetivos curriculares típicamente franciscanos.

La comunidad académica es tal si se compromete. Se trata de un esfuerzo programático para introducir a los estudiantes en un nuevo modo de vivir la experiencia educativa, yendo más allá “del aula” hacia las comunidades locales y globales. El contenido educativo clásico llevaba al “texto”. En cambio, la experiencia del compromiso de la comunidad académica suministra a los estudiantes y a los mismos docentes una nueva forma de aprendizaje. Entonces el “compromiso de la comunidad académica” se transforma en un “nuevo texto”, un nuevo “plan de clase”. El compromiso comunitario aquí se transforma en sinónimo de aprendizaje-servicio, donde se abren nuevos espacios para la enseñanza creativa y las experiencias de instrucción se tornan holísticas.

Aquí, Horan ofrece dos sugerencias. La primera se refiere a la “gramática pedagógica del compromiso de la comunidad académica”, donde se puedan reflejar -mayormente- concepciones relativas a la responsabilidad cívica, incluso a la caridad, en favor de una noción más transparente de solidaridad. La solidaridad lleva, en sí misma, la posibilidad de definir la propia posición en el mundo. La sumisión intencional, presentada en la vida y en las reglas de Francisco de Asís, otorga un modelo para una actitud auténticamente cristiana, entendida también como la *vida evangélica*. Hoy en día no faltan propuestas dirigidas a educar instilando los valores de la responsabilidad cívica, del interés filantrópico o de la construcción de la comunidad en los jóvenes adultos de hoy. El enfoque franciscano aporta -para el *compromiso de la comunidad académica*- una capacidad de influir no genérica, ayudando a modelar mejor las formas de vida del discipulado cristiano, según el ejemplo de Francisco y de Clara de Asís.

La segunda sugerencia nace de la solidaridad entendida como elemento constitutivo de la tradición franciscana, cuyos presupuestos permiten presentar a los actuales Millennials, un desafío fundamental para el horizonte de sentido. Se trata de reconocer que las normas sociales cada vez más comunes sostienen, de hecho, el deseo fragmentado de movilidad social y de acumulación de las riquezas. La inspiración franciscana denuncia esa teleología materialista y ofrece un sentido siempre más integrado de llamado profético a vivir como discípulos cristianos. Gracias a esto, los estudiantes Millenials se pueden capacitar para discernir y trabajar bajo esta inspiración “profética”. No faltan las fuentes:

san Buenaventura ofrece una útil teología de la profecía en su *Legenda Major*, relacionada con la vida del mismo Francisco.

El compromiso de la comunidad académica que busca formar “graduados profetas”, para que su modus vivendi en el mundo sea concretamente solidario, muestra cuánto es este profundamente intrínseco al carisma fundacional de Francisco y a la larga tradición franciscana presente en el mundo.

La solidaridad, como modeladora del compromiso de la comunidad académica y de la promoción de los graduados de las instituciones franciscanas superiores como profetas, son realizables en base a una rica “tradición latente” entre los miembros de la AFCU (Association of Franciscan Colleges and Universities). El compromiso de

la comunidad académica que busca formar “graduados profetas”, para que su *modus vivendi* en el mundo sea concretamente solidario, muestra cuánto es este profundamente intrínseco al carisma fundacional de Francisco y a la larga tradición franciscana presente en el mundo.

De este modo, el servicio solidario se transforma en un actuar implícito en cualquier compromiso originado en la fe y sus valores. Transformarse en personas proféticas, nacidas de la Palabra de Dios, no se da automáticamente, los programas tendrían que otorgar nuevas condiciones para posibilitar tal “conversión profética”. La tradición franciscana asumió esa chance que lleva hacia una educación holística para los jóvenes adultos de hoy, pasando del servicio a la solidaridad. El “servicio a la comunidad” –un componente del aprendizaje integrado– ayuda a contrastar las leyes del lucro y del “ascenso” social, para posicionarse en la solidaridad, donde la verdad estudiada y experimentada libera a las personas de manera profética, anticipación de la novedad del Evangelio encarnado en los tiempos que se acercan.

El corrimiento del discurso desde el servicio hacia la solidaridad y el desafío de ser profetas cristianos contemporáneos –concluye Horan– es un precioso objetivo de las instituciones franciscanas de instrucción superior. Este implica un continuo redescubrimiento de dinámicas educativas más adecuadas para formar a las próximas generaciones de jóvenes adultos como miembros integrados de la comunidad cristiana y global.

Cuatro carismas en sintonía, para transfigurar el mundo global

Con estos cuatro aportes, es posible percibir cómo interactúa lo divino con lo humano en la historia de la humanidad, por amor y para la redención de esta última. Personas

formadas a la integridad, se comprometen por la justicia (Ignacio), trabajan con profesionalidad responsable en favor de los otros (Escrivá de Balaguer), enseñan sirviendo como colaboradores de Dios (de La Salle) y generan “profetas” de la solidaridad, en la gratuidad y no por el lucro (Francisco de Asís).

Claudia Mora Motta, de la Universidad Javeriana Cali, muestra de qué manera el carisma y la misión de la Compañía de Jesús se transforman “carismáticamente” en un servicio a la fe, integralmente conectado con la promoción de la justicia. Esta última es percibida por los mismos jesuitas como “una exigencia absoluta”, propia de la tradición ignaciana, que hoy incluye el cuidado de la creación, el enrolarse de parte de los excluidos y los marginados, desafiando las estructuras sociales injustas.

El aprendizaje-servicio armoniza bien con el carisma ignaciano, que “busca a Dios en todas las cosas”. La experiencia de Dios en el sentido ignaciano, lleva a encontrarlo en el camino del amor, también en la cotidianidad: en el trabajo y en las cosas más ordinarias de la vida. Un Dios viviente es el que está presente en todos los seres vivientes, encontrados en la cotidianidad. Las personas formadas a la integridad, se transforman en “sujetos conscientes, competentes, compasivos y comprometidos”. El espíritu humanista que “genera a las personas” (Nicolás, 2008)¹⁶, hace que el crecimiento personal se dé en la integración entre una sólida “reflexión sobre la trascendencia” y el “conocimiento puesto al servicio de los otros, para construir sociedades justas”.

La lectura del aporte de Mora manifiesta cuánto los distintos aspectos del carisma ignaciano y los del aprendizaje-servicio se entrelazan en el ambiente universitario. Se trata siempre de la experiencia directa y real, de la formación de toda la persona, de la opción preferencial por los pobres, de la lectura crítica del contexto, de “dejarse impactar”, de reconocer las tensiones de la vida, del discernimiento y de la acción en favor de los otros, para contribuir en la transformación de las estructuras inicuas en la sociedad. El espíritu de san Ignacio es infalible en esto: “hay que poner al amor más en los hechos que en las palabras”.

También Isabel Egaña, de la Universidad Austral, une “la misión de la universidad y el carisma del Opus Dei”. Tomando de su fuente carismática –san Josemaría Escrivá de Balaguer-, Egaña recupera las expresiones llenas de espiritualidad “clásica” para proponerlas con ropa nueva, en estrecho vínculo con la vida universitaria. Aquí, el horizonte de vida es saber “amar al mundo apasionadamente, atreviéndose a buscar soluciones creativas a sus problemas, en colaboración con los otros”. La universidad que se inspira en esto puede y tiene que llegar a ser un ambiente, donde la fe auténtica se hace “tangible en todas sus

16 Para consultar la referencia bibliográfica, ver el capítulo de Claudia Mora Motta en el presente volumen.

manifestaciones”. Esto es vital para afrontar –como academia– las incertidumbres y las inquietudes de la sociedad, no con soluciones inmediatas, sino despertando los corazones y las mentes hacia una ciudadanía más justa, estudiando los problemas con honestidad crítica y profundidad científica, y proponiendo paradigmas consolidados de desarrollo.

Si la lectura no es errónea, el rol del trabajo profesional -hecho con dedicación y maestría- se transforma en la vía maestra para la transfiguración social; pero el servicio es su “alma” escondida (como actitud) y a la vez su encarnación más inmediata (como realización), en la progresiva manifestación del mundo querido por Dios y soñado por la humanidad. Sería uno de los casos de la circularidad entre el *sacrum* y el *profanum*: lo sagrado es el alma de lo profano, y uno sin el otro se diluyen en la nada. De modo semejante, el trabajo y el servicio, están en la circularidad que, a través del servicio marcado por la gratuidad, salva al trabajo de su materialidad puramente productiva y egoísta, mientras que el trabajo hecho con amor y dedicación manifiesta una dimensión “unitiva” que va más allá de lo visible y crea vínculos trascendentes.

En esta clave, para que el trabajo tenga su alma y logre informar la realidad humana con lo divino, Egaña llama la atención sobre la necesidad de una educación apropiada tendiente al trabajo profesional de este tipo. La creatividad laboral puede contribuir al bien común de todos, pero debe ser capaz de mediar el encuentro pluridimensional en la caridad con lo que trasciende el mero cálculo. Solo de este modo el trabajo realizado por los cristianos puede ser asumido por Cristo mismo y contribuir eficazmente a transfigurar la realidad social, económica o política, según las aspiraciones de las generaciones que vendrán.

Aquí el carisma contribuye a la formación de una *mentalidad de servicio*, combinando una sana “inquietud por el otro”, con la generosidad personal hacia el efectivo cuidado del otro, liberando a las personas del límite de un “pequeño mundo privado”, orientándolas a la gozosa construcción de un mundo solidario y corresponsable.

Continuando con los aportes, el tercero, propuesto por Michael Valenzuela del Colegio lasallano San Benilde en Las Filipinas, es especial. Pone de relieve un carisma que coloca a la educación cristiana en el mismo nivel de participación de la obra salvífica de Dios. Este carisma es educativo desde su raíz. Educar es su “razón de ser”: es colaborar en la manifestación concreta e histórica del misterio propio de Dios, quien continuamente “hace salir a los seres humanos de la alienación espiritual y entrar en la comunión de amor”. De este modo, el educador cristiano se transforma en un “colaborador de Dios”, un “embajador de Cristo”, un “mediador” y “ministro de la reconciliación” entre Dios y los jóvenes.

La obra educadora de origen carismático, implica la cultivación de una constante conciencia de la presencia de Dios en las personas y en los eventos cotidianos, para responder a las continuas invitaciones de Dios a amar, servir, crecer y hacer crecer. Tal espiritualidad no hará distinciones entre la búsqueda de la propia salvación y el cumplimiento de los deberes profesionales, como ya lo hemos visto en san Ignacio de Loyola y en san Josemaría Escrivá de Balaguer. San Juan de La Salle está convencido de que “el servicio de guías y animadores de las almas” se juega delante de Dios y a la vez realiza Su proyecto y la santificación de los educadores junto a los educandos.

La espiritualidad lasallana se reconoce como fundante no solo para la propia misión educativa, sino también para el aprendizaje-servicio tal como ha sido adoptado en sus programas e insertado en la misión-visión sobre los valores fundamentales que llevan a los estudiantes a considerar sus futuras profesiones como medios para promover la dignidad humana y el bien común, según el “sentir de Dios”.

La respuesta histórica a las necesidades humanas es una característica de todo carisma de Dios que se encarna. Esta reactividad es una particular característica distintiva de la espiritualidad lasallana, que encuadra a la educación como participación en la obra salvífica de Dios en el mundo. El programa de aprendizaje-servicio, bajo una inspiración carismática de este tipo, puede ayudar no solo a salvar la brecha entre la fe y la vida profesional, sino también a responder a las amenazas locales y globales al mismo *humanun* de modo realmente significativo.

La sinfonía de los cuatro carismas adquiere un crescendo final con la voz franciscana de Daniel P. Horan, de la Catholic Theological Union de Chicago, él subraya que el aprendizaje-servicio no es específicamente franciscano, dado que no pertenece a las congregaciones o tradiciones religiosas que, de todos modos, siempre subrayan la importancia del servicio a la comunidad como elemento constitutivo de una educación contemporánea. Esto no disminuye la importancia del aprendizaje combinado al servicio en los programas educativos integrados de hoy. Al contrario: el aprendizaje-servicio tiene potencialidades que pueden hacer más genuinas las expresiones originales de un carisma, en este caso hacer “más franciscanas” las trayectorias educativas inspiradas en el Santo de Asís.

El autor está convencido de que el *compromiso comunitario académico*, como un rostro del aprendizaje-servicio, ofrece una oportunidad única para los colegios y las universidades de origen o inspiración franciscana. Este permite integrar mejor las dimensiones explícitamente franciscanas del carisma de fundación de las varias instituciones en la experiencia educativa de sus alumnos. Se trata de exponer mejor los valores inherentes a

la tradición intelectual y espiritual franciscana, de modo que las instituciones del AFCU puedan articular sus programas de modo verdaderamente “franciscano”.

La propia conversión de Francisco a una vida de solidaridad con los pobres de todo tipo, representa el modelo del estilo de vida más esperado por las próximas generaciones de graduados. Se trata de servicio (no de filantropía o gratificación) capaz de identificar la injusticia que exige protesta y compromiso.

Por lo tanto, estudiantes-profetas a través de una vida de solidaridad. El desafío está en el juego semántico entre el “lucro (*profit*)” y el “profeta (*prophet*)”, cercanos por la asonancia y lejanísimos por el contenido. Los millennials que terminaron su primer o último año como adolescentes durante los años 2000 (pero también la “Generación Z” que les sigue), están invitados a trascender las restricciones impuestas por la cultura del lucro para entrar en una comunidad de significado distinto, como ofrece el cristianismo, certificándolo en particulares modelos de vida, como la de Francisco de Asís.

Cuatro santos que vivieron en distintos tiempos, cuatro carismas con diversas encarnaciones, cuatro propuestas de educación universitaria que forme al hombre nuevo, recreado en Cristo, manifestadas históricamente primero en Europa, para expandirse después hacia los otros continentes, allí donde el ser humano eleve el grito necesitado de redención concreta en las llagas personales, sociales y estructurales de todo tipo...

Cuatro santos que vivieron en distintos tiempos, cuatro carismas con diversas encarnaciones, cuatro propuestas de educación universitaria que forme al hombre nuevo, recreado en Cristo, manifestadas históricamente primero en Europa, para expandirse después hacia los otros continentes, allí donde el ser humano eleve el grito necesitado de redención

concreta en las llagas personales, sociales y estructurales de todo tipo...

Sin la educación, la historia no evoluciona. Sin el servicio solidario, la humanidad no aprende a ser amada más allá de toda capacidad de imaginación y a ser capaz -a su vez- de amar así.

Referencias

LE. Juan Pablo II (1981). Carta encíclica “Laborem exercens” sobre el trabajo humano en el 90° aniversario de la “Rerum Novarum”. Recuperado de

https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens.html

Del Campo, G., Gimelli, A. & Tapia, M. N. (2017). Escuelas para el Encuentro. Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario. Buenos Aires: CLAYSS-Scholas Occurrentes. Recuperado de

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

Lubich, C. (1994). Cristo dispiegato nei secoli. Roma: Città Nuova.

Papa Francisco (2013). Visita pastoral a Asís. Homilía. Asís, 4 de octubre de 2013. Disponible en

https://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2013/documents/papa-francesco_20131004_omelia-visita-assisi.html

Papa Francisco (2020). Ritorniamo a sognare. La strada verso un futuro migliore (conversación con A. Ivereigh). Milán: Piemme.



Claudia Lucía Mora Motta

*Es psicóloga, magister en educación popular y desarrollo comunitario. Ha sido consultora para la red AUSJAL en temas de liderazgo, aprendizaje-servicio, compromiso y responsabilidad social. Es evaluadora de proyectos de aprendizaje-servicio en varias redes universitarias internacionales. Ha escrito cinco libros y ocho artículos entre los cuales “Education out side the classroom: Social commitment in university education” (con James Cuenca Morales) publicado en *Socially Responsible Higher Education: International Perspectives on Knowledge Democracy* (UNESCO, 2021). Actualmente, trabaja en consultoría en la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Forma parte del Comité Directivo del Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz).*

5. EL CARISMA IGNACIANO, LA UNIVERSIDAD Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Claudia Mora Motta

Pontificia Universidad Javeriana Cali

Presentación

En estos últimos meses me interpela el texto del papa Francisco *Soñemos Juntos. El camino a un futuro mejor* (2020). Su invitación a descentrarse y trascender, ubica el lugar de la academia y de cada uno de nosotros en estos tiempos de crisis.

Su planteamiento de moverse del lugar de comodidad para salir de sí al encuentro del otro, nos implica -necesariamente- un ejercicio de “*abrir puertas, abrir ventanas, ir más allá*” (p. 139); ampliar la perspectiva para tomar contacto con la realidad, analizar sus diferentes aristas, y asumir el riesgo de cambiar de formas de pensar y de actuar.

No me es posible abstraer mi reflexión del momento actual. La crisis sanitaria, social y política que vivimos ha evidenciado las múltiples fracturas que nuestras sociedades han generado: la pobreza extrema, la inequidad de los sistemas sanitarios y educativos, el deseo ilimitado por la acumulación y la forma voraz en la que nos relacionamos con la naturaleza, nuestra Casa Común.

Ahora bien, en este contexto: ¿Que nuevos sentidos deberían asumir las universidades en su compromiso social?; ¿cómo implementar metodologías experienciales que logren desarrollar una actitud de corresponsabilidad y de servicio?; ¿cómo lograr una educación pertinente y transformadora, que toque el corazón, la mente y las manos?

Agradezco la invitación que me hicieron los colegas y amigos del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), para compartir esta reflexión en mi condición de laica, educadora e impulsora del aprendizaje-servicio en la Universidad Javeriana Cali por más de una década.

He situado algunas preguntas claves, de manera que las reflexiones que siguen puedan contribuir a formular algunas respuestas posibles, tomando en consideración la perspectiva del carisma ignaciano y su relación con el aprendizaje-servicio.

La justicia y su papel en la universidad de la Compañía de Jesús

En las universidades de la Compañía de Jesús, se pueden establecer diferentes ideas fuerza que se consideran un llamado a la academia para que cumpla su misión de formar hombres y mujeres para el servicio a los demás, a mayor gloria de Dios. Entendido como el Magis, la búsqueda del mayor bien, el más universal en una perspectiva de la excelencia. En el contexto universitario, implica el propósito del apostolado intelectual, es decir, su compromiso social en el sentido de poner el conocimiento y la ciencia al servicio de los demás.

En las universidades de la Compañía de Jesús, se pueden establecer diferentes ideas fuerza que se consideran un llamado a la academia para que cumpla su misión de formar hombres y mujeres para el servicio a los demás, a mayor gloria de Dios. Entendido como el Magis, la búsqueda del mayor bien, el más universal en una perspectiva de la excelencia. En el contexto universitario, implica el propósito del apostolado intelectual, es decir, su compromiso social en el sentido de

poner el conocimiento y la ciencia al servicio de los demás.

Dicha reflexión acerca del compromiso social universitario se enmarca en tres ideas:

► La universidad insertada en la realidad

Hacia 1989, un grupo de jesuitas mártires (Ignacio Ellacuría, Ignacio Martín Baró, Segundo Montes, Armando López, Juan Ramón Moreno) estaba al frente de la Universidad José Simeón Cañas, de El Salvador, promoviendo una perspectiva universitaria de inspiración cristiana e ignaciana, centrada en el análisis de una realidad social, económica y política en la que todos los seres humanos fueran respetados en su dignidad humana. Así, toda la fuerza de la Universidad, desde su docencia, investigación y proyección social dinamizaban un movimiento de liberación, de mayor conciencia y transformación (Sols, 2016).

Esta concepción de la Universidad insertada en la dinámica social del país y la región, marcó un claro compromiso de la academia en la definición de un proyecto político y cultural a favor de los más pobres.

► La pertinencia de la universidad

En su intervención en la Universidad de Santa Clara, Estados Unidos, el padre Kolvenbach (2000), hizo una interpelación a las universidades de la Compañía de Jesús para lograr una educación pertinente, articulada en la dinámica social, política, económica y cultural; y para desarrollar un pensamiento crítico capaz de transformar las estructuras de injusticia. Su planteamiento se expresa en este párrafo: *“quiero dejar claro que todo el conocimiento que se adquiere en la universidad es valioso en sí mismo, pero es además un conocimiento que tiene que preguntarse a sí mismo a favor de quién y de qué está”* (p. 9).

Además, en su intervención, Kolvenbach actualiza una perspectiva de la universidad enmarcada en tiempos, lugares y personas. Así, señala que, aunque la educación universitaria está sometida a la presión por la competencia e individualismo que marca una forma de entender el éxito, *“el criterio real de evaluación de nuestras universidades jesuitas radica en lo que nuestros estudiantes lleguen a ser”* (p. 8). Es decir,

...los estudiantes a lo largo de su formación, tienen que dejar entrar en sus vidas la realidad perturbadora de este mundo; de tal manera que aprendan a sentirlo, a pensarlo críticamente, a responder a sus sufrimientos y a comprometerse con él de forma constructiva. Tendrían que aprender a percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar en favor de los derechos de los demás, especialmente de los menos aventajados y de los oprimidos. (p. 8)

Un planteamiento pedagógico que implica la pertinencia de la propuesta educativa y la formación de la “persona completa en la solidaridad”; en la cual la experiencia directa acompañada de la reflexión y el análisis crítico, logran transformar la perspectiva de la vida, el ejercicio profesional y el sentido de construcción colectiva, donde los pobres tienen un lugar digno.

En otras palabras, Kolvenbach (2000) hace un planteamiento pedagógico que implica la pertinencia de la propuesta educativa y la formación de la *“persona completa en la solidaridad”* (p.8); en la cual la experiencia directa acompañada de la reflexión y el análisis crítico, logran transformar la perspectiva de la vida, el ejercicio profesional

y el sentido de construcción colectiva, donde los pobres tienen un lugar digno. De una manera inspiradora, plantea:

cuando la experiencia directa toca el corazón, la mente se puede sentir desafiada a cambiar. La implicación personal en el sufrimiento inocente, en la injusticia que otros sufren, es el catalizador para la solidaridad que abre el camino a la búsqueda intelectual y a la reflexión moral. (p.8)

Por su parte, la pertinencia universitaria está enmarcada en el proyecto de nación que evidencia una vida digna para todos. Remolina (2007) lo plantea como la responsabilidad social de la universidad, que integra toda la labor académica por la intencionalidad de formar integralmente hombres y mujeres que presten un servicio calificado a la sociedad, fundamentado en principios éticos. Además, se señala una investigación capaz de lograr una transferencia social del conocimiento, que posibilite una mejor calidad de vida. Desde esta perspectiva, *“la Universidad debe extremarse en la búsqueda y constitución de ciencias y técnicas pertinentes; es decir, de ciencias que toquen la realidad del país para ayudar a transformarla de manera inteligente y eficaz”*. (p. 164)

▶ La formación de la persona completa

Desde su constitución, la educación jesuita ha promovido la formación integral; educar “a toda la persona”, a la “persona completa”,

tanto intelectual y profesionalmente, como psicológica, moral y espiritualmente. Pero en este mundo globalizado emergente, con sus inmensas posibilidades y sus profundas contradicciones, la “persona completa” se entiende de modo diferente a como se entendía en la contrarreforma, en la revolución industrial o en el siglo XX. Y la “persona completa” del mañana no podrá ser “completa” sin una conciencia instruida de la sociedad y de la cultura, con la que contribuir generosamente en el mundo tal cual es. La “persona completa” del mañana debe tener, por resumirlo, una solidaridad bien informada. (Kolvenbach, 2000, p.8)

Siguiendo este planteamiento, Adolfo Nicolás S.J. (2008) anterior General de la Compañía de Jesús; señaló que, *“en efecto, el espíritu humanista genera personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas”* (p.10) con su crecimiento personal, que integra una sólida reflexión por la trascendencia y el conocimiento puesto al servicio de los demás para construir sociedades justas.

Las tres ideas fuerza expuestas, tienen un denominador común en el enunciado de la misión de la Compañía de Jesús, señalada como servicio de la fe y promoción de la justicia; pues según reza, *“la misión de la Compañía de Jesús, hoy, es el servicio de la fe, del que la promoción de la justicia constituye una exigencia absoluta”* (Compañía de Jesús, 1974, Congregación General XXXII, d.4.n.2). Como se puede establecer, existe una clara relación con el planteamiento del papa Francisco (2020), cuando hace el llamado a descentrarse y trascender para encontrar el lugar de la acción en favor de los demás.

En las siguientes Congregaciones Generales (la última ha sido la N° XXXVI) se confirmó y ahondó en el sentido de dicho enunciado, haciendo énfasis relevante en que

... la justicia a la que se refieren es una justicia enraizada en el Evangelio y vivida dentro de una tradición, la ignaciana... la necesidad de modificar las estructuras socio-culturales... Hoy la promoción de la justicia incluye el compromiso de cuidar la creación... defender al excluido, situarse junto al marginado y desafiar las estructuras sociales injustas. (Secretariado para la Justicia Social y la Ecología, 2014, pp. 11-12 n. 1.2)

El aprendizaje-servicio y el carisma Ignaciano

Encontrar a Dios en todas las cosas es una manera de poner a Dios en el centro de la vida. En el carisma Ignaciano la cualidad propia, profunda, es la experiencia de que Dios es amor. En una perspectiva secular y contemporánea, esto implica integrar la dimensión espiritual en las labores cotidianas, ordinarias; en función de un Dios vivo, presente en todos los seres vivos en el día a día. Es decir, (...) *“pedir conocimiento interno de tanto bien recibido, para que yo, enteramente reconociendo, pueda amar y servir a su divina majestad”*. (San Ignacio de Loyola, EE 230-233)

Ahora bien, integrar esta perspectiva en el mundo universitario y específicamente en función de la formación integral de los estudiantes, de la persona completa, nos lleva a identificar una serie de posibilidades de pedagogía activa y experiencial, que motivan al profesor y al joven universitario a querer salir de sí para encontrarse con el otro en el intercambio de saberes, experiencias y oportunidades.

Desde la pedagogía ignaciana, el proceso formativo se articula en torno a cinco momentos: contexto, experiencia, implicación reflexiva, acción y evaluación. Es por esto que se puede relacionar con la propuesta metodológica del aprendizaje-servicio, que se fundamenta en la educación experiencial y logra la articulación de objetivos de aprendizaje curricular con desafíos del contexto, que se resignifican en un proceso de reflexión sistemático e intencionado.

En este sentido, en referencia a la formación integral de los estudiantes, Mora y Torres (2018) destacan diversas coincidencias entre el propósito del Proyecto Educativo de la Universidad Javeriana y los modos de realización del aprendizaje-servicio:

... la importancia de que la formación universitaria debe contribuir a incrementar la conciencia de libertad y responsabilidad social que le permita a los estudiantes convertirse en sujetos políticos, defensores de la justicia y agentes del mejoramiento de la calidad de vida para todos ... el reconocimiento de que los distintos saberes, ordenados en propuestas curriculares, deben facilitar a profesores y estudiantes el reconocimiento de la

realidad del país y su vinculación a procesos que tratan de solucionar problemáticas concretas. (p.48)

Además, continúan Mora y Torres (2018),

...el tránsito desde modelos pedagógicos centrados en contenidos y en la presencia activa del docente hacia otros modelos en los que sea fundamental el diálogo del conocimiento con las realidades del contexto, y en los que se destaque la presencia activa de los estudiantes en su propio proceso formativo es una tarea de largo aliento... (p.49)

Los elementos claves de la pedagogía ignaciana y la metodología del aprendizaje-servicio coinciden, sobre todo porque el espíritu de ambos redunda en las relaciones intersubjetivas, en el reconocimiento del otro, en la transformación de la persona en todas sus dimensiones a partir del análisis crítico de la realidad, en educar para un mayor bien, para ayudar y promover la justicia, la paz y otros valores.

Entonces, los elementos claves de la pedagogía ignaciana y la metodología del aprendizaje-servicio coinciden, sobre todo porque el espíritu de ambos redunda en las relaciones intersubjetivas, en el reconocimiento del otro, en la transformación de la persona en todas sus dimensiones a partir del análisis crítico de la realidad, en educar para un mayor

bien, para ayudar y promover la justicia, la paz y otros valores.

En este contexto, la universidad tiene un gran potencial para aportar en lo que los estudiantes lleguen a ser en esa perspectiva de descentrarse, actuar y trascender. Adicionalmente, tiene la posibilidad de crear nuevas maneras de interacción, desde su docencia, investigación y extensión, con los diferentes actores sociales, para avanzar hacia un compromiso social y político, pertinente y decidido.

En síntesis, son múltiples los aspectos del carisma Ignaciano y del aprendizaje-servicio que se entretajan en el ámbito universitario: la experiencia directa y real, la formación de la persona completa, la opción preferencial por los pobres, la lectura crítica del contexto, dejarse afectar, reconocer las tensiones de la vida, el discernimiento y la acción en favor de los demás, para incidir en la transformación de las estructuras de injusticia e inequidad de la sociedad. Pues, como señala san Ignacio *“el amor se debe poner más en las obras que en las palabras” (E.E. 230).*

Referencias

Compañía de Jesús. (1974) Congregación General XXXII de la Compañía de Jesús. Razón y Fe.

https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/documents/2019/09/CG32_ESP.pdf

Kolvenbach, P.H. (2000) El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús en los Estados Unidos. Universidad de Santa Clara.

https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/fe_y_justicia.univ._santa_clara._kolvenbach.pdf

Mora, C. y Torres, C. (2018). Aprendizaje-servicio. Una guía para su implementación. (Segunda Edición). Sello Editorial Javeriano.

Nicolás, A. (2008). Misión y Universidad: ¿Qué futuro queremos? Compañía de Jesús a Catalunya.

<https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/2021/04/Mision-y-Universidad-Que-futuro-queremos.pdf>

Papa Francisco. (2020). Soñemos Juntos. El camino a un futuro mejor. Penguin Random House.

Remolina, G. (2009). La responsabilidad social de la universidad frente a la problemática del país en Voces de un vigía. Reflexiones y mensajes de un rector universitario. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

San Ignacio de Loyola. (1996). Ejercicios Espirituales. Ediciones Mensajero.

Secretariado para la Justicia Social y la Ecología. (2014). La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía. (No. 116). https://unijes.net/wp-content/uploads/2019/06/pj_116_esp.pdf

Sols, J. (2016). El pensamiento de Ignacio Ellacuría acerca de la función social de la universidad. Arbor, 192(782), a362. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2168/2923>



Isabel Egaña

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra. Se ha dedicado a la docencia y a la gestión educativa en los niveles primario, secundario y superior. En los últimos años ha trabajado en formación docente como profesora y coordinadora en la Universidad Austral (Argentina). Ha coordinado el proyecto "Puna Solidaria Austral", impulsado y dirigido actividades de aprendizaje y servicio solidario en instituciones educativas y en diversos centros de formación de la Prelatura del Opus Dei en Argentina, a la cual pertenece.

Ha escrito "El voluntariado como estrategia pedagógica adecuada para hacer visible la misión propia de la Universidad Austral: experiencia de campo 'Puna Solidaria Austral 2011'." (Sudamericana, 2012).

6. LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y EL CARISMA DEL OPUS DEI

Isabel Egaña

Universidad Austral, Argentina

Introducción

Nacido por iniciativa divina y dirigido a todos los hombres y mujeres de todos los tiempos, el Opus Dei promueve la santificación de todas las realidades humanas —amando a Dios y al mundo apasionadamente—, a través del trabajo bien hecho con una actitud de servicio a los demás.

Muchas son las iniciativas que recogen este mensaje a través de la educación. La Universidad Austral —junto con otras universidades y obras corporativas del Opus Dei—, impulsan las actividades de aprendizaje y servicio solidario²⁸ como el modo adecuado para materializar el mensaje de servicio y amor a todos los hombres, entregado a san Josemaría Escrivá para el bien de la humanidad.

Como botón de muestra, mencionaré algunas iniciativas que venimos realizando desde la Austral con la intención de que la Responsabilidad Social Universitaria no solo sea una realidad declarada institucionalmente, sino una realidad vivida y palpable en todas las dimensiones de la actividad educativa universitaria.

Humanizar la sociedad a través del trabajo realizado con una actitud de servicio

Cuando Josemaría Escrivá de Balaguer —un joven sacerdote español de 26 años— vio el Opus Dei en 1928, comprendió que Dios quería recordar al mundo la trascendencia sobrenatural del trabajo hecho por amor a Dios, como materia de santificación personal, y como medio para santificar el mundo.

El trabajo profesional es el medio querido por Dios para iluminar e impregnar el ambiente donde el cristiano desarrolla su tarea. El 7 de agosto de 1931, mientras celebraba la Santa Misa, en el momento de alzar la Hostia escuchó, dentro suyo, al Señor que le decía aquella frase de la Escritura *“Cuando sea levantado sobre la tierra, todo lo atraeré hacia*

28 De aquí en adelante se citará aprendizaje y servicio solidario con la sigla AySS, que utiliza el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).

M^{ra} (Jn. 12,32). Entendiendo que el Señor se refería:

en el sentido de que me pongáis en lo alto de todas las actividades humanas; que, en todos los lugares del mundo, haya cristianos con una dedicación personal y libérrima, que sean otros Cristos (Vázquez de Prada, p. 380).

Y, en otro momento explicaba:

Comprendí que serán los hombres y mujeres de Dios, quienes levantarán la Cruz con las doctrinas de Cristo sobre el pináculo de toda actividad humana... Y vi triunfar al Señor, atrayendo hacia Sí todas las cosas. (Hermida, 2020, p. 43)

Dios le dio a entender a san Josemaría que la búsqueda de la santidad en medio del mundo incluía desempeñar con la mayor perfección humana y sobrenatural posible el trabajo profesional. A través del trabajo, el cristiano inunda la sociedad de los valores del Evangelio; de esta manera la humaniza y la cristianiza, proponiendo modelos laborales y profesionales que velen por el bien común de las personas.

Dios le dio a entender a san Josemaría que la búsqueda de la santidad en medio del mundo incluía desempeñar con la mayor perfección humana y sobrenatural posible el trabajo profesional. El trabajo es el recurso poderoso con que cuenta el cristiano para encarnar en su vida el mensaje del Evangelio, haciendo propios todos los rasgos y modos de un hombre

enamorado de Cristo. Se trata de ser “Cristo que pasa” en medio del mundo.

Pero el cristiano no es un verso suelto en el poema de la sociedad, forma parte de la trama social en la que se desenvuelve su vida y está llamado a irradiar el mensaje evangélico en ese entorno.

Eres, entre los tuyos —alma de apóstol—, la piedra caída en el lago. Produce con tu ejemplo y tu palabra un primer círculo... y este, otro... y otro, y otro... Cada vez más ancho. ¿Comprendes ahora la grandeza de tu misión? (Escrivá de Balaguer, 1996, n. 831)

A través del trabajo, el cristiano inunda la sociedad de los valores del Evangelio; de esta manera la humaniza y la cristianiza, proponiendo modelos laborales y profesionales que velen por el bien común de las personas.

Con un lema muy característico suyo, san Josemaría resumía el estilo del servicio que el cristiano está llamado a encarnar: “para servir, servir”. Explicaba que para servir a los demás tenemos que ser útiles y, por tanto, formarnos.

Un trabajo que sea útil a los demás reclama una buena formación profesional por parte de quien lo desempeña. Por eso, animaba a considerar el servicio como una “grande y hermosa misión”, que ha de impregnar todo el trabajo, dándole sentido sobrenatural y humano. Sobre todo, en estos tiempos en que muchos se resisten a servir y se asustan, movidos por el egoísmo y la soberbia:

Por eso, como lema para vuestro trabajo, os puedo indicar éste: para servir, servir. Porque, en primer lugar, para realizar las cosas, hay que saber terminarlas. No creo en la rectitud de intención de quien no se esfuerza en lograr la competencia necesaria, con el fin de cumplir debidamente las tareas que tiene encomendadas. No basta querer hacer el bien, sino que hay que saber hacerlo. Y, si realmente queremos, ese deseo se traducirá en el empeño por poner los medios adecuados para dejar las cosas acabadas, con humana perfección. Pero también ese servir humano, esa capacidad que podríamos llamar técnica, ese saber realizar el propio oficio, ha de estar informado por (...) el espíritu de servicio, el deseo de trabajar para contribuir al bien de los demás hombres. (Escrivá de Balaguer, 2001, pp.116-117)

Amar al mundo apasionadamente, atreviéndose a buscar soluciones creativas a sus problemas, en colaboración con otros

En el marco de la Universidad de Navarra, san Josemaría hacía un llamado a sus hijos, a estar presentes en todas las actividades humanas, para santificarlas desde dentro, en colaboración con otros:

Allí donde están vuestros hermanos los hombres, allí donde están vuestras aspiraciones, vuestro trabajo, vuestros amores, allí está el sitio de vuestro encuentro cotidiano con Cristo. Es en medio de las cosas más materiales de la tierra, donde debemos santificarnos sirviendo a Dios y a todos los hombres. (Escrivá de Balaguer, 2012, pp. 485-486)

Con estas palabras, espoleaba a sus hijos a estar presentes en todo el abanico de las actividades humanas, descubriendo lo divino escondido en las situaciones más comunes de la vida.

Se trata de adquirir una sólida preparación profesional que contenga los valores cristianos para estar en condiciones de aportar soluciones integrales al mundo complejo y en constante cambio.

Se trata de adquirir una sólida preparación profesional que contenga los valores cristianos para estar en condiciones de aportar soluciones integrales al mundo complejo y en constante cambio.

La tarea del ciudadano cristiano es contribuir a que el amor y la libertad de Cristo presidan todas las manifestaciones de

la vida moderna: la cultura y la economía, el trabajo y el descanso, la vida de familia y la convivencia social. (Escrivá de Balaguer, 1993, n.302)

Proponía llevar al pequeño y gran mundo que cada uno tiene por delante, la alegría, solidaridad, deseos de unidad y de paz, etc., que impregnan la vida cristiana. El camino para llevar el mundo a Dios comienza amándolo, para estar en condiciones de proponer —junto con otros ciudadanos—, modos atinados de mejora y crecimiento, así como fomentar la convivencia pacífica.

La Universidad de inspiración cristiana, lugar donde se hace tangible la fe en todas sus manifestaciones

Junto con una vasta gama de iniciativas apostólicas en el mundo, el Opus Dei impulsa y vela por la formación que se da en Universidades dispersas en los cinco continentes.

Estas palabras dichas en la Universidad de Navarra —primogénita entre las Universidades que lleva adelante el Opus Dei—, apenas tres años antes de su partida al cielo, son un buen resumen de su sentir.

La universidad no vive de espaldas a ninguna incertidumbre, a ninguna inquietud, a ninguna necesidad de los hombres. No es misión suya ofrecer soluciones inmediatas. Pero, al estudiar con profundidad científica los problemas, remueve también los corazones, espolea la pasividad, despierta fuerzas que dormitan, y forma ciudadanos dispuestos a construir una sociedad más justa. Contribuye así con su labor universal a quitar barreras que dificultan el entendimiento mutuo de los hombres, a alejar el miedo ante un futuro incierto, a promover —con el amor a la verdad, a la justicia y a la libertad— la paz verdadera y la concordia de los espíritus y de las naciones. (Mora, 2012)

Las universidades de inspiración cristiana están llamadas a movilizar a sus miembros al estudio serio de los temas, generando aprendizajes que tengan impacto significativo en la sociedad y en la vida de cada uno de los ciudadanos que la integran, buscando y creando las condiciones para encontrar en todas las áreas del saber la armonía entre la razón y la fe.

En otras palabras, las universidades de inspiración cristiana están llamadas a movilizar a sus miembros al estudio serio de los temas, generando aprendizajes que tengan impacto significativo en la sociedad y en la vida de cada uno de los ciudadanos que la integran, buscando y

creando las condiciones para encontrar en todas las áreas del saber la armonía entre la razón y la fe.

La Universidad Austral, una iniciativa corporativa del Opus Dei al servicio de la sociedad

Doy paso al mismo san Josemaría que en el año 1967, en el campus de la Universidad, explicaba lo que son las obras corporativas del Opus Dei:

No son obras eclesísticas. No gozan de ninguna representación oficial de la Sagrada Jerarquía de la Iglesia. Son obras de promoción humana, cultural, social, realizadas por ciudadanos, que procuran iluminarlas con las luces del Evangelio y caldearlas con el amor de Cristo. (Escrivá de Balaguer, 2012, p. 499)

La Universidad Austral, por ser obra corporativa del Opus Dei, se construye sobre estos principios que se hacen explícitos en su misión institucional:

La Universidad Austral se propone servir a la sociedad a través de la búsqueda de la verdad, mediante el desarrollo y transmisión del conocimiento, la formación en las virtudes y la atención de cada persona según su destino trascendente, ejerciendo un liderazgo intelectual, profesional, social y público. (Austral, s.f)

En su Ideario quedan detallados los rasgos fundacionales, entre los que destaco aquellos que tienen directa relación con el tema que nos ocupa hoy: realizar un servicio a la sociedad mediante la preparación profesional y la formación integral de sus miembros; orientar los cambios sociales, científicos y tecnológicos al pleno desarrollo de la persona, buscando soluciones adecuadas a sus problemas; optimizar la calidad de la enseñanza, investigación y extensión para transformar las cosas y la sociedad –acorde con una cosmovisión cristiana– y nutrir a la actividad de extensión universitaria de una estrecha relación con otras instituciones del medio (privadas y estatales) como una propuesta a la sociedad mediante una actitud sensible y activa ante los grandes problemas que afectan al bien común.

Si bien los principios enunciados en el párrafo anterior pueden ser declaraciones hechas por cualquier otra universidad, sin una explícita referencia al AySS, las palabras que cito a continuación, nos centran en el enfoque que se da a las actividades que desarrolla la Austral. En una entrevista sobre la Universidad al servicio de la sociedad actual, san Josemaría dice:

Es necesario que la Universidad forme a los estudiantes en una mentalidad de servicio: servicio a la sociedad, promoviendo el bien común con su trabajo profesional y con su actuación cívica. Los universitarios necesitan ser responsables, tener una sana inquietud

por los problemas de los demás y un espíritu generoso que los lleve a enfrentarse con sus problemas, y a procurar encontrar la mejor solución... la Universidad... debe formar a sus estudiantes para que su futuro trabajo profesional esté al servicio de todos. (...) El ideal es, sobre todo, la realidad del trabajo bien hecho, la preparación científica adecuada durante los años universitarios. (...) La Universidad no debe formar hombres que luego consuman egoístamente los beneficios alcanzados de sus estudios, debe prepararlos para una tarea de generosa ayuda al prójimo, de fraternidad cristiana. Muchas veces esta solidaridad se queda en manifestaciones orales o escritas, cuando no en algaradas estériles o dañosas: yo mido a la solidaridad por las obras de servicio, y conozco miles de casos de estudiantes (...), que han renunciado a construirse su pequeño mundo privado, dándose

Es necesario que la Universidad forme a los estudiantes en una mentalidad de servicio: servicio a la sociedad, promoviendo el bien común con su trabajo profesional y con su actuación cívica.

a los demás mediante un trabajo profesional, que procuran hacer con perfección humana, en obras de enseñanza, de asistencia, sociales, etc. Con un espíritu siempre joven y lleno de alegría. (Escrivá de Balaguer, 2012, pp. 362-364)

La misión de servicio y la preparación profesional de excelencia: dos caras de la formación universitaria

Desde la Universidad Austral, respondiendo a nuestra propia Misión y a distintas necesidades del alumnado y de la sociedad, en los últimos años se están realizando diversas actividades de aprendizaje y servicio solidario.

Desde el CADS —Centro Austral de Desarrollo Sostenible— de la Universidad Austral, con el objetivo de determinar el estado actual de la Responsabilidad Social de la Universidad (Martino S., 2011), se hace un relevamiento de las distintas propuestas que se realizan para impulsar la Responsabilidad Social Universitaria en cada unidad académica, junto con una propuesta de definición de una política institucional al respecto.

Atendiendo a este informe y a las recomendaciones de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), la Comisión Permanente del Consejo Superior de la Universidad Austral, en su comunicación N° 145/2014, ha creado el área “Acción Universitaria” que cuenta con una persona dedicada a coordinar y gestionar la colaboración de alumnos, profesores y personal voluntario. Dependiente de la Dirección de Estudios,

tiene como objetivo promover y encauzar las actividades de aprendizaje-servicio y voluntariado que se desarrollan desde las distintas unidades.

Como parte de mi trabajo en la Universidad Austral, he venido impulsando el AySS en la última década: desde la Oficina de Evaluación Institucional —dependiente del Rectorado—, mediante la coordinación de los proyectos sociales “Puna Solidaria Austral”, tema que he desarrollado en publicaciones anteriores (Bosch, T & Egaña, I, 2012). Desde la Escuela de Educación, como Coordinadora del Profesorado Universitario para el Nivel Secundario y Superior —carrera destinada a la formación docente de profesionales jóvenes— ofreciendo los Talleres de AySS para alumnos. Para toda la comunidad docente de la Universidad Austral, la coordinación de Seminarios de AySS a cargo de CLAYSS.

El programa “Puna Solidaria Austral” tiene su origen en los años 2011 y 2012, cuando un grupo de profesores y alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales (Sede Rosario), movidos por un fuerte compromiso social y con la inquietud de contribuir al desarrollo de la zona jujeña, limítrofe con Bolivia, realizaron ocho viajes de trabajo social voluntario (entre los años 2004 y 2007). El programa “Puna Solidaria Austral” consistió en dos viajes posteriores al norte argentino, para emprender actividades interdisciplinarias —previamente planificadas en conjunto con los lugareños— en las que intervinieron alumnos y profesores de diversas unidades académicas de la Austral, con el fin de trabajar sobre las necesidades detectadas en las comunidades.

Se brindaron capacitaciones a docentes y directivos de pueblos y parajes de la zona, en las que se abordaron temas antropológicos, pedagógicos y didácticos, relativos a la lengua y la matemática; capacitación *in company* para la Escuela de Abra Colorada —previo estudio de documentos y entrevistas personales—; en coordinación con una agente sanitaria del lugar, las enfermeras y estudiantes de medicina dirigieron talleres a padres sobre cuestiones de salud y cuidado de la higiene; además, se llevaron adelante diversas actividades recreativas y lúdicas con los niños de las escuelas que visitamos. Las alumnas de Ciencias Empresariales intercambiaron experiencias y saberes con los artesanos de las comunidades, brindándoles orientaciones relativas a la profesionalización de los micro-emprendimientos que llevan a cabo y aprendiendo sobre el negocio de las artesanías y la ruta de distribución de los productos que llega a las ciudades. De esta manera, los estudiantes de la universidad que participaron en el programa, se enriquecieron en el diálogo intercultural y en la convivencia con las comunidades de la Puna.

En el marco del Profesorado Universitario, en los Talleres de Integración para los alumnos —a lo largo de toda la Carrera—, se abordaron distintos aspectos referentes al AySS, donde los alumnos diseñaron proyectos que llevaron a la práctica en distintas institucio-

nes educativas en las que se desempeñan. En la actualidad, estas clases se han reemplazado por un Seminario de AySS para que los estudiantes puedan conocer esta metodología y plantear acciones a realizar en su práctica docente.

Los Seminarios de AySS, abiertos a los profesores de la Universidad Austral, consistieron en cursos dictados por María Nieves Tapia, Isabel Hevia y Enrique Ochoa —especialistas en la temática— para sensibilizar y orientar al cuerpo docente sobre el modo de aplicar la metodología en sus respectivas áreas disciplinares. A partir de entonces la Facultad de Ciencias Empresariales (sede Buenos Aires) comenzó a incorporar actividades de AySS en la currícula de su Carrera.

El carisma fundacional del Opus Dei, plasmado en las universidades de inspiración cristiana, tales como la Universidad Austral, encuentra en el AySS una oportunidad de materializar el amor a Dios y a los hombres, a través de la transformación del mundo por medio del trabajo bien hecho, respondiendo a las necesidades reales —y percibidas como tales— de las comunidades donde se actúa, donde el protagonismo del cambio está a cargo de los estudiantes.

Para concluir, quisiera destacar que el carisma fundacional del Opus Dei, plasmado en las universidades de inspiración cristiana, tales como la Universidad Austral, encuentra en el AySS una oportunidad de materializar el amor a Dios y a los hombres, a través de la transformación del mundo por medio del trabajo bien hecho, respondiendo a las necesidades reales —y percibidas como tales— de las comunidades donde se

actúa, donde el protagonismo del cambio está a cargo de los estudiantes.

Referencias

Austral, U. (s.f.). Universidad Austral. Misión y visión. Obtenido de <https://www.austral.edu.ar/la-universidad/mision-vision/>

Bosch, T & Egaña, I. (2012). El voluntariado como estrategia pedagógica adecuada para hacer visible la misión propia de la Universidad Austral: experiencia de campo “Puna Solidaria Austral 2011”. Enseñanza de la Responsabilidad Social Empresarial. Retos de las universidades en Iberoamérica (págs. 411- 431). Buenos Aires: Sudamericana.

Escrivá de Balaguer, J. (2012) Conversaciones con Monseñor Escrivá de Balaguer. Edición crítico-histórica preparada bajo la dirección de José Luis Illanes. Instituto Histórico san Josemaría Escrivá de Balaguer. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.

Escrivá de Balaguer, J. (1993). Surco. Ed. 4º. México: MI-Nos.

Escrivá de Balaguer, J. (1996). Camino. Ed. 64º. Madrid: Rialp.

Escrivá de Balaguer, J. (2001). Es Cristo que pasa. México: Ed. MiNos S.A. de C.V.

Martino, S. (2011). Universidad Austral. Relevamiento - Responsabilidad Social Universitaria. Recuperado de: https://www.academia.edu/49036376/RELEVAMIENTO_RSU_AUSTRAL_MARTINO_2012

Mora, J. (2012). Universidades de inspiración cristiana: identidad, cultura, comunicación. Romana. Boletín de la Prelatura de la Santa Cruz y Opus Dei. N.54, p. 194 - 220. Recuperado de:

<https://es.romana.org/54/estudio/universidades-de-inspiracion-cristiana-identidad-c/>

Hermida, P. (2020). Cristianos en la sociedad del siglo XXI. Conversación con Monseñor Fernando Ocariz, Prelado del Opus Dei. Madrid: Cristiandad.

Ponz, F. (1977). La Educación y el quehacer educativo en las enseñanzas de Monseñor Josemaría Escrivá de Balaguer. En F & Del Portillo A & Ponz, En Memoria de Monseñor Josemaría Escrivá de Balaguer (págs. 61 - 132). Pamplona: EUNSA

Vázquez de Prada, A., (1997). El Fundador del Opus Dei, Tomo I: ¡Señor, que vea!, Madrid: Rialp.

**Michael Valenzuela FSC, PhD,**

Es Hermano de las Escuelas Cristianas y trabaja como consultor y profesor a tiempo parcial en el Colegio San Benildo De La Salle en Manila, Filipinas. Su tesis doctoral, "Apostles, Prophets, Ambassadors and Angels: De La Salle's Meditations for the Time of Retreat and the Apostolic Imagination" (2004), utiliza un texto espiritual clásico para explorar el papel de la imaginación y la narrativa en la fe y la espiritualidad. Ha formado parte de dos comisiones internacionales de investigación lasaliana, ha publicado artículos sobre educación religiosa y espiritualidad y participa activamente en la formación de socios misioneros lasalianos en Filipinas.

7. CONVERTIRSE EN COLABORADORES DE DIOS: LA ESPIRITUALIDAD LASALIANA Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Michael Valenzuela, FSC

Colegio de San Benildo de la Salle, Filipinas

La espiritualidad lasaliana²²: un resumen

Nacido en una familia adinerada de Reims en 1651 y ordenado a la edad de 26 años, Juan Bautista De La Salle parecía destinado a un ascenso constante dentro de la jerarquía eclesiástica cuando dejó de lado la riqueza y el privilegio social para formar una asociación de maestros laicos dedicados a la educación cristiana de niños pobres y abandonados. En los años siguientes, De La Salle y los Hermanos de las Escuelas Cristianas ofrecieron a los pobres la posibilidad de acceder a una educación de calidad y una formación cristiana, introduciendo importantes reformas e innovaciones educativas que sentaron las bases para la educación moderna. A través de sus esfuerzos pioneros en formación de maestros, dignificaron una profesión menospreciada, convirtiéndola en una auténtica vocación cristiana. De La Salle fue canonizado en 1900 por el papa León XIII y fue nombrado patrono de los maestros en 1950. Actualmente hay cerca de 4000 Hermanos de las Escuelas Cristianas que comparten la misión educativa, la espiritualidad y el carisma con más de 70.000 educadores en unos 80 países.

Lo que hoy llamamos espiritualidad lasaliana surgió de la experiencia vivida de esta comunidad de maestros de escuela que llegó a considerar que habían sido llamados por Dios para participar en la salvación integral de los jóvenes pobres y abandonados.

Lo que hoy llamamos espiritualidad lasaliana surgió de la experiencia vivida de esta comunidad de maestros de escuela que llegó a considerar que habían sido llamados por Dios para participar en la salvación integral de los jóvenes pobres y abandonados.

No es producto de la contemplación conciliadora, sino que surge de la ruptura interna nacida de una confrontación entre la fe en un Dios amoroso que quiere que todos se salven y el encuentro con el sufrimiento y la alienación espiritual de los jóvenes incapaces de vivir plenamente una vida humana. Es una espiritualidad orientada a la praxis que impulsa un proceso continuo de compromiso y discernimiento en respuesta a las necesidades de los jóvenes, particularmente aquellos que carecen de oportunidades para el desarrollo humano integral.

22 "lasallanos" o "lasalianos": seguidores de san Juan Bautista de La Salle.

La espiritualidad lasaliana está arraigada en una doble contemplación: la del amor inclusivo y redentor de Dios, por un lado, y, por el otro, la del hambre de los jóvenes en riesgo por una vida vivida digna y con sentido (Salm, 2017). El vuelco de la complacencia y la profunda compasión que tal contemplación despierta en el corazón de los maestros, refleja, aunque débilmente, el amor ardiente y el *pathos* del Padre por sus hijos más vulnerables. En una meditación, De La Salle escribe:

Tenéis que imitar en esto, en cierto modo, a Dios, pues amó tanto a las almas que creó, que viéndolas sumidas en el pecado y sin posibilidades de librarse de él por sí mismas, se vio impulsado por el celo y el ansia de su salvación, a enviar a su propio Hijo, para apartarlas de tan desdichado estado. Esto movió a Jesucristo a decir que Dios amó tanto al mundo que le dio a su Hijo único, para que quien crea en Él no perezca, sino que alcance la vida eterna. He ahí lo que Dios y Jesucristo hicieron para restablecer a las almas en la gracia que habían perdido. ¡Qué no deberéis hacer también vosotros por ellas en vuestro ministerio, si tenéis celo de su salvación (...)! (De La Salle, 2007, p. 596)

Para quienes sienten como Dios siente y están abiertos a la gracia y al riesgo, tal contemplación mueve a unirse a Dios para la liberación y salvación de aquellos privados de dignidad y oportunidades de plena humanización. La experiencia espiritual fundamental que anima el proyecto educativo lasaliano es el amor ardiente e inquebrantable de Dios que permanece fiel a los jóvenes pecadores, sufrientes y vulnerables hasta la cruz. Para los educadores de tradición lasaliana, la fidelidad a Dios exige fidelidad a los jóvenes sea cual sea su situación.

La educación cristiana es una participación en la “obra de Dios” en el sentido paulino, es una manifestación histórica concreta del misterio permanente por el cual Dios saca a los seres humanos de la alienación espiritual y los lleva a la comunión amorosa. Así, el educador cristiano es un “colaborador de Dios”, un “embajador de Cristo”, un “mediador” y “ministro de reconciliación” entre Dios y los jóvenes. El maestro que representa a Cristo para los jóvenes contempla las palabras y los hechos del maestro para llegar a una conformidad interior con Cristo en sus virtudes, actitudes e intenciones. Los maestros deben imitar especialmente el amor y el celo de Cristo por salvar a los dañados y quebrantados por la vida, a través de la gratuidad y generosidad de su cuidado y preocupación, de su abandono en Dios de quien reciben la gracia necesaria para su trabajo, y soportando las dificultades y los sacrificios que afrontan como participación en el misterio pascual.

La obra de Dios se desarrolla en y por medio de las relaciones humanas. La preocupación tierna y desinteresada de los docentes por sus alumnos despierta en estos últimos su dignidad innata, les genera confianza y los hace más abiertos al aprendizaje, la tutoría y la corrección. Tales relaciones a menudo tienen una profundidad sacramental tanto para el

alumno como para el maestro: para los alumnos, porque la preocupación desinteresada del maestro encarna el amor salvífico de Dios, y para los docentes, porque a través de su preocupación por sus alumnos, Dios los invita a trascender el egoísmo y avanzar hacia la integridad y el amor desinteresado que constituyen la libertad espiritual y la santidad.

Tal cooperación con Dios implica cultivar una conciencia permanente de la presencia de Dios en las personas y en los eventos cotidianos con miras a responder a las continuas invitaciones de Dios a amar, servir y crecer. Los docentes que ven su trabajo como un ministerio deben estar preparados para abrazar la voluntad de Dios tal como se les presenta en sus responsabilidades diarias y en las necesidades insatisfechas de los jóvenes, confiando en Dios para que sus esfuerzos den fruto. Tal espiritualidad no distingue entre buscar la propia salvación y cumplir con los deberes profesionales.

Como describe De La Salle:

Si cumplen bien la función de guías y conductores de las almas de quienes les están confiados, cumplirán igualmente bien sus obligaciones para con Dios; y Dios los colmará de tantas gracias, que se santificarán ellos mismos en la medida en que contribuyan todo lo que puedan a la salvación de los demás. (De La Salle, 2007, p. 604)

Los esfuerzos de santificación personal y todos los ejercicios espirituales deben estar dirigidos a asegurar el bienestar humano y espiritual de los que están confiados a su cuidado. Esta perspectiva contribuye a una síntesis notable de fe y trabajo, de vida espiritual y compromiso profesional.

La misión genera comunión. La solidaridad fraterna se construye cuando los docentes comparten juntos desafíos, cargas y bendiciones. Esta comunión fraterna, que los lasalianos llaman “asociación para la misión”, posibilita el apoyo mutuo y el acompañamiento y facilita la colaboración en la creación de iniciativas educativas que sirvan a la causa de la humanización y la liberación espiritual. En última instancia, tanto la misión como la fraternidad encuentran su fuente en el Dios Uno y Trino que atrae a toda la humanidad a una comunión de vida y amor.

Aprendizaje-servicio en el Colegio San Benildo De La Salle

El Colegio San Benildo De La Salle es una escuela superior profesional de tradición lasaliana que, en palabras de su declaración de misión, está “comprometida con la construcción de una sociedad justa y humana, estando a la vanguardia de una educación

innovadora y accesible a los pobres y a los alumnos con talentos diversos".²³ Desde sus inicios como institución superior nocturna en 1980, Benildo se ha ganado una reputación por los cursos profesionales innovadores, los esfuerzos pioneros en promover la inclusión en la educación terciaria, el liderazgo en la educación superior y promoción de las personas sordas, los programas de educación profesional continua y como semillero para las industrias creativas. Lograr que la educación sea más accesible a los sectores desatendidos (los económicamente desfavorecidos, aquellos con necesidades especiales de aprendizaje, personas con discapacidades) y desafiar a los estudiantes y al cuerpo docente a innovar en respuesta a las necesidades sociales, fueron acciones que se adoptaron formalmente como principios estratégicos para la institución en 2013.

El difunto san Juan Pablo II en su encíclica *Laborem Exercens* señaló que *"el trabajo humano es una clave, quizá la clave esencial, de toda la cuestión social"* (Juan Pablo II, 1981, LE, 3). Esto tiene relevancia para las escuelas lasalianas encargadas de integrar la educación práctica con la formación cristiana con el fin de preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo. Esta tarea se ha vuelto cada vez más desalentadora en contextos en los que la religión se enfrenta con el desinterés o bien se privatiza en gran medida. Hoy en día, muchos de los que profesan creencias religiosas resultan ser "secularizadores" para quienes la fe no juega ningún papel en la vida profesional y empresarial, o bien "espiritualizadores" para quienes las intenciones piadosas no se traducen en conductas, políticas y prácticas más justas y humanas (Alford y Naughton, 2001, págs. 10-15). Por el contrario, la intuición

Lasaliana es la excelencia profesional, responsabilidad social y búsqueda de la santidad que se integran cuando se emprenden desde la fe como parte de la obra creadora y redentora de Dios en el mundo. Esta integración es lo que el Colegio de San Benildo De La Salle propone a sus estudiantes y el aprendizaje-servicio es una estrategia importante para ayudar a lograrlo.

lasaliana es la excelencia profesional, responsabilidad social y búsqueda de la santidad que se integran cuando se emprenden desde la fe como parte de la obra creadora y redentora de Dios en el mundo. Esta integración es lo que el Colegio de San Benildo De La Salle propone a sus estudiantes y el aprendizaje-servicio es una estrategia importante para ayudar a lograrlo.

En *Evangelii Gaudium*, el papa Francisco critica la idolatría de la riqueza que engendra una economía de exclusión y una "cultura del descarte" en la que incluso los seres humanos son meros recursos para ser explotados y descartados (Francisco, 2013, EG, 52-67). Si

23 Traducción propia

el trabajo es de hecho la clave de la cuestión social, es necesario proponer una visión más humanizadora del trabajo, así como una espiritualidad que pueda ayudarnos a lidiar con los problemas a los que nos enfrentamos como miembros de una familia humana unidos en un planeta *in extremis*. Perpetuar una visión del trabajo y los negocios centrada exclusivamente en maximizar las ganancias no es suficiente. Por esta razón, un buen número de educadores benildeanos²⁴ ya estaban involucrando a los estudiantes en proyectos que los pusieron en contacto con los desafíos concretos del desarrollo inclusivo y sustentable antes de la implementación formal del aprendizaje-servicio en 2018 y 2019.²⁵ La adopción del aprendizaje-servicio en todos los programas de carreras de grado y exigir que los estudiantes se involucren en al menos dos proyectos de colaboración en consonancia con la misión de la escuela y el abordaje de objetivos de desarrollo sostenible otorga reconocimiento institucional, intencionalidad y sostenibilidad a un fermento que ya está en marcha.²⁶

El esquema de aprendizaje-servicio de Benildo reconoce que la espiritualidad lasaliana es fundamental para el programa de aprendizaje-servicio del colegio y la misión misma del colegio en sí:

En el núcleo del esquema del programa de aprendizaje-servicio del Colegio San Benildo De La Salle se encuentra la espiritualidad lasaliana que influye e inspira la visión-misión de la universidad y las expresiones benildeanas de los valores fundamentales lasalianos. Este núcleo es lo que guía e impulsa la implementación del programa de Aprendizaje-Servicio.²⁷ (Anicete et al., 2015)

El aprendizaje-servicio en Benildo invita a los estudiantes a considerar sus futuras profesiones como un medio para promover la dignidad humana y el bien común de acuerdo con la visión-misión del Colegio San Benildo, sus compromisos con la innovación y la inclusión, las expresiones benildeanas de los valores fundamentales lasalianos (que vinculan la centralidad en Dios con respeto por las personas en su singularidad, responsabilidad

24 “benildeanos”: pertenecientes a la comunidad educativa del colegio San Benildo.

25 Por ejemplo, en el 2018, los estudiantes de Benildo rediseñaron y renovaron cuatro guarderías comunitarias que atienden a familias de bajos ingresos sobre la base de diálogos con los beneficiarios, con líderes comunitarios e investigación de los estudiantes sobre los principios del aprendizaje y el desarrollo de la primera infancia. También recaudaron fondos para completar el proyecto y proporcionar recursos de aprendizaje adicionales. Los estudiantes de arquitectura que buscan abordar el vertido de basura en una vía fluvial pública trabajaron con la comunidad local para crear un centro comunitario flotante que le proporcionaría un incentivo para asumir la responsabilidad de mantener limpias las vías fluviales.

26 Entre los ejemplos de proyectos de aprendizaje-servicio in situ están: el de los estudiantes de diseño de moda que brindan capacitación en diseño textil a Gawang Kamay, una organización popular de subsistencia, y el de los estudiantes de artes multimedia que diseñaron y crearon los materiales de marketing de la organización. Los estudiantes de gestión de hoteles y restaurantes llevaron a cabo encuestas sobre gestión de residuos en comunidades urbanas pobres para proporcionar datos de referencia para el programa de gestión de residuos urbanos del gobierno local. Desde la pandemia, el aprendizaje-servicio se ha trasladado a una plataforma en línea.

27 Traducción propia

social, solidaridad con los pobres y excelencia profesional) y el marco de desarrollo social del colegio.

La espiritualidad lasaliana y el aprendizaje-servicio

A pesar de ser una espiritualidad propia de los educadores, los elementos de la espiritualidad lasaliana tienen relevancia para cualquiera que busque articular la fe, la responsabilidad social y la vida profesional, una función importante de las instituciones católicas de nivel terciario y, en particular, para una institución de formación profesional como el Colegio San Benildo De La Salle. Aquí hay algunas formas en las que una espiritualidad inspirada en lasalianos apoya y profundiza el aprendizaje-servicio:

1. Enmarcar la vida profesional como una participación en el trabajo creativo y redentor de Dios en el mundo, desafía a los jóvenes a considerar sus futuras profesiones como un medio para abordar los puntos débiles de un mundo *in extremis*. Al hacerlo, se invita a los estudiantes a seguir una orientación vocacional integradora por sobre la convencional orientada al lucro que ha llevado a muchos de los problemas sociales y ambientales que vemos hoy. Reimaginar el propósito del trabajo de esta manera pone el servicio del bien común y la promoción de la dignidad humana como algo intrínseco a la naturaleza y al propósito del trabajo de acuerdo con la Doctrina social de la Iglesia. Esto alimenta el hambre espiritual de significado y propósito, que a menudo es consecuencia de considerar el trabajo simplemente como un medio para ganarse la vida.
2. Participar en la doble contemplación que nos impulsa al compromiso compasivo y a la solidaridad, tiene mérito en contextos más amplios cuando los reclamos que se atienden pertenecen a quienes la sociedad desatiende, o incluso a las víctimas de las fuerzas sociales, culturales, económicas y políticas opresivas. Reconocer que Dios está obrando en nuestras circunstancias particulares, moviéndonos a tomar decisiones vivificantes, ayuda a los jóvenes a estar atentos a las realidades existenciales, sociales, políticas y culturales, a atender los detalles concretos, a dar rigor al análisis de los problemas y a estar atento a las posibilidades de dar vida en las situaciones difíciles.
3. Esta misma doble contemplación y el carácter fuertemente relacional de la espiritualidad lasaliana subraya la dignidad innata de las personas como objetos de la alianza de amor de Dios. Invita a los estudiantes a priorizar a las personas en cada proyecto, a tratar a cada una, sin importar sus circunstancias, con un respeto incondicional.

Alienta a los estudiantes a construir relaciones que favorezcan la colaboración, a sentir empatía al escuchar las opiniones, experiencias e historias de sus beneficiarios, a estar genuinamente preocupados por su bienestar, un control importante de la tendencia en el aprendizaje-servicio a instrumentalizar las comunidades beneficiarias.

4. La espiritualidad lasaliana vincula la excelencia profesional, la innovación, la responsabilidad y la conciencia del oficio con el celo por el bienestar de las personas atendidas. Los estudiantes adquieren un aprecio más profundo por su oficio cuando se dan cuenta de su potencial para contribuir al bien común y mejorar la calidad de vida de la comunidad beneficiaria. Esto vincula el trabajo con un propósito superior, un factor clave en la motivación intrínseca. Así, el dominio y la superación continuas se convierten en una exigencia espiritual-vocacional.
5. El énfasis lasaliano en la colaboración fraterna y la solidaridad en el cumplimiento de una misión común favorece la construcción de esas relaciones entre los miembros del equipo y los de la comunidad beneficiaria para asegurar el éxito y la sostenibilidad de un proyecto en el tiempo. Desafía a los estudiantes a ir más allá del paternalismo hacia la amistad genuina y la reciprocidad que los humaniza, al mismo tiempo que dignifica al beneficiario.
6. Una espiritualidad de inspiración lasaliana favorece la integración de la vida espiritual, el compromiso profesional y la responsabilidad social, una integración muy necesaria en un mundo donde el exilio de los valores morales y espirituales de la vida profesional y empresarial ha llevado a la desvinculación, la deshumanización y el daño a la sociedad y al medio ambiente.
7. Esta espiritualidad ayuda a los estudiantes a lidiar con la ansiedad, la frustración y el cinismo que pueden surgir al darse cuenta de la profundidad e insolubilidad de los problemas sociales más graves a los que se enfrentan. Abandonarse a Dios sabiendo que los resultados están en sus manos proporciona una combinación muy necesaria de realismo y esperanza. Lo que Dios nos pide es que hagamos lo mejor que podamos sin preocuparnos demasiado por lo que está fuera de nuestro control. Ningún esfuerzo caritativo es en vano porque Dios hace que incluso nuestras contribuciones defectuosas sean fructíferas para nosotros mismos y para la construcción del Reino de Dios. Esta confianza en Dios sustenta la fortaleza ante las dificultades.

La capacidad de respuesta a las necesidades, una característica definitoria de la educación lasaliana, tiene sus raíces en una espiritualidad que enmarca la obra de la educa-

Al adaptar la espiritualidad lasaliana para abarcar todas las profesiones que promueven la dignidad humana y el bien común, un programa de aprendizaje-servicio inspirado en lasalianos puede contribuir de forma significativa para ayudar a las personas de fe a salvar la brecha entre la fe y la vida profesional, así como desafiarlas a responder como profesionales ante las amenazas locales y globales para el humanum.

ción como una participación en la obra salvífica de Dios en el mundo. Al adaptar la espiritualidad lasaliana para abarcar todas las profesiones que promueven la dignidad humana y el bien común, un programa de aprendizaje-servicio inspirado en lasalianos puede contribuir de forma significativa para ayudar a las personas de fe a salvar la brecha entre la fe y la vida profesional, así como desafiarlas a

responder como profesionales ante las amenazas locales y globales para el *humanum*. Dada la gravedad de los problemas que enfrentamos a nivel local y global, esta contribución no es insignificante.

Referencias

EG. Evangelii Gaudium. Papa Francisco (2013). Exhortación apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual. Ciudad del Vaticano. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

LE. Juan Pablo II. (1981). Laborem exercens. Carta Encíclica sobre el trabajo humano en el 90° aniversario de la Rerum Novarum. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens.html

Alford, H. & Naughton, M. (2001). *Managing as if faith mattered*. Notre Dame:

IND: University of Notre Dame Press.

Anicete, R., Ibalobor, R., Cortes, L., Albania, L., Perez, V., Tan, V., Valerio, L.,

Miguel, J.E., Blay, B., Gomez, G., Ochoco, M., Catap, R. (2015). *De La Salle*.

College of Saint Benilde Service-Learning Framework. Manila, Philippines.

De La Salle, J. B. (2007). *Meditations* (R. Arnandez & A. Loes, Trans.). Landover, MD: Christian Brothers.

Rodrigue J.-G. (2007). Introduction. En: J. B. De La Salle, *Meditations* (R. Arnandez & A. Loes, Trad.). Landover, MD: Christian Brothers.

Salm, L. (2017). The Lasallian educator in a shared mission. *AXIS: Journal of Lasallian Higher Education*, 8(1), 145-157. Recuperado de: <https://axis.smumn.edu/wp-content/uploads/2018/01/234-832-1-PB.pdf>

Valenzuela, M. (2012). The ministerial spirituality of De La Salle: an exercise in Interpretation. *AXIS: Journal of Lasallian Higher Education*, 3(2). Recuperado de: <https://axis.smumn.edu/2018/01/02/the-ministerial-spirituality-of-de-la-salle-an-exercise-in-interpretation>



Daniel P. Horan, OFM, PhD

*Es el Director del Centro de Espiritualidad y Profesor de Filosofía, Estudios Religiosos y Teología en Saint Mary's College en Notre Dame, Indiana. Anteriormente ocupó la Cátedra de Espiritualidad Duns Scotus en la Catholic Theological Union (Unión Teológica Católica) en Chicago, donde enseñó teología y espiritualidad sistemáticas. Es columnista de National Catholic Reporter y autor de catorce libros, incluido el galardonado *Catolicidad y personalidad emergente: una antropología teológica contemporánea* (2019) y *El corazón franciscano de Thomas Merton: una nueva mirada a la inspiración espiritual de su vida, pensamiento y escritura* (2014). Los libros más recientes del P. Daniel son *Guía de un católico blanco sobre el racismo y los privilegios* (2021) y *El camino de los franciscanos: un viaje de oración durante la Cuaresma* (2021).*

8. PROFECÍA Y SOLIDARIDAD: UNA PERSPECTIVA FRANCISCANA¹⁷

Daniel Horan, OFM

Unión Teológica Católica, Chicago

Introducción

¿Qué es lo que ofrecemos a nuestros estudiantes al impartirles una educación franciscana? En este último tiempo, la tendencia ha sido responder a esa pregunta con miras a integrar la pedagogía basada en el aprendizaje-servicio solidario con metas y objetivos curriculares básicos.¹⁸ Esto, en sí mismo, es un componente admirable e importante para una educación universitaria integral y debe ser apoyado y alentado. Sin embargo, el aprendizaje-servicio solidario, como tal, no es franciscano.¹⁹ Muchas instituciones terciarias y universitarias asociadas con diferentes congregaciones religiosas o tradiciones hacen hincapié en la importancia del servicio a la comunidad como un elemento constitutivo de la educación artística liberal y contemporánea. Sugerir que el servicio es un pilar central de la educación franciscana es postular un falso monopolio en el mercado de eficaces planes de estudio en carreras de grado.²⁰ La idea de que el aprendizaje-servicio solidario no es exclusivamente franciscano no socava la importancia de su papel en los programas educativos articulados de hoy en día. En cambio, la pregunta que surge al señalar esta observación es: ¿qué pasa con el aprendizaje-servicio solidario, tal como se realiza en las escuelas explícitamente franciscanas, instituciones miembros de la Asociación de Colegios y Universidades Franciscanas (AFCU, por su sigla en inglés), por ejemplo, que lo convierte en franciscano? O, en otras palabras, y quizá de manera más realista: ¿qué se puede hacer para que esos programas sean más franciscanos?

17 Este artículo es un extracto de: Daniel P. Horan (2011). Profit or Prophet? A Franciscan Challenge to Millennials in Higher Education. *The AFCU Journal*, 8, 59-73.

18 Varios volúmenes anteriores del *AFCU Journal* ofrecen perspectivas al respecto. Para obtener un ejemplar, consulte: Godfrey & Cockrum (2006, 2007, 2008, 2010); Coughlin (2010); Sills y Johnson (2010); Coate y Palmer (2008); Espías (2007).

19 Para una descripción general de la adaptación temprana y el desarrollo de los llamados programas de "aprendizaje-servicio solidario" en una variedad de instituciones de educación superior, véase Astin, Sax & Avalos (1999); y, aunque está dirigido específicamente a las especialidades de las carreras de grado, el siguiente estudio brinda comentarios esclarecedores sobre los planes de estudio de servicio y participación comunitaria en general: Vickers, Harris y McCarthy (2004).

20 Un estudio (ver Reed-Bouley, 2008) sugiere el servicio como un medio para introducir efectivamente a los estudiantes en la Doctrina Social de la Iglesia, trascendiendo así las delimitaciones carismáticas con el fin de destacar la misión e identidad más genérica de todas las instituciones católicas de enseñanza superior. Asimismo, el artículo de Paulli en la revista *NCEA* sugiere que lo que distingue al aprendizaje-servicio solidario en las llamadas instituciones laicas de las católicas es precisamente la catolicidad presente dentro de la tradición fundacional de la escuela (véase Paulli, 2010).

Participación comunitaria académica: del servicio a la solidaridad

La participación comunitaria académica, una frase que prefiero a la expresión aprendizaje-servicio solidario, denota un esfuerzo programático para introducir a los estudiantes en una nueva forma de conceptualizar la experiencia educativa que los lleva más allá del aula y hacia las comunidades locales y globales. Al hacerlo, se presenta a los estudiantes un nuevo medio de contenido educativo. Mientras que el contenido educativo se asocia en gran medida con el texto en la mayoría de los planes de estudio de humanidades, la experiencia de participación comunitaria académica proporciona a los estudiantes (y profesores) una nueva forma de aprendizaje. Como tal, la participación comunitaria académica se convierte en un nuevo texto, un nuevo plan de clases. Si se considera a la participación comunitaria, o al aprendizaje-servicio solidario como un texto, el énfasis tradicionalmente concebido en los contenidos se descentra para abrir un espacio para el aprendizaje creativo y las experiencias holísticas de educación.

Al reenfocar el plan de estudios para dar forma más integral a la participación comunitaria académica para exhibir los valores inherentes a la tradición intelectual y espiritual franciscana, las instituciones de la AFCU podrían distinguir mejor sus programas como “franciscanos”.

Creo que la participación comunitaria académica brinda una oportunidad única para que las instituciones de educación superior franciscanas articulen las dimensiones explícitamente franciscanas del carisma fundacional de las diversas instituciones en la experiencia educativa de sus

estudiantes. Al reenfocar el plan de estudios para dar forma más integral a la participación comunitaria académica para exhibir los valores inherentes a la tradición intelectual y espiritual franciscana, las instituciones de la AFCU podrían distinguir mejor sus programas como “franciscanos”. Esto se puede hacer de varias formas, pero someteré dos sugerencias a consideración. La primera es el desafío de cambiar la gramática pedagógica de la participación comunitaria académica de concepciones que se asemejan a la responsabilidad cívica, la caridad, el servicio, etc., a una noción más exclusiva de solidaridad. Como se presentará a continuación, la solidaridad proporciona el marco para reconsiderar nuestra posición en el mundo. La autosubordinación intencional exhibida en la vida y las reglas (*regula*) de Francisco de Asís proporciona un modelo para una postura auténticamente cristiana o *vita evangelica*. Si bien las instituciones que representan las tradiciones religiosas de todo tipo e incluso las universidades laicas o estatales pueden proporcionar programas y planes de estudio destinados a inculcar la responsabilidad cívica, el interés filantrópico y los valores de construcción comunitaria en los adultos jóvenes de hoy, el en-

foque franciscano hacia la participación comunitaria académica debería ser menos genérico en cuanto a sus obligaciones, avanzando hacia la formación y el fomento de una vida de discipulado cristiano siguiendo el ejemplo de Francisco y Clara de Asís.

La segunda sugerencia surge de esta primera consideración de la solidaridad como elemento constitutivo de la tradición franciscana. A saber, un desafío que la tradición franciscana debería plantear a los milenials en la educación superior es si estos estudiantes quieren apropiarse de las normas sociales cada vez más comunes que apoyan el deseo descontrolado de movilidad social y la acumulación de riqueza o si quieren diferenciarse de tal teleología materialista, en cambio, trabajando hacia un sentido cada vez más articulado de llamada profética a vivir como discípulos cristianos de acuerdo con la tradición franciscana. El significado de la profecía puede variar mucho de una autoridad a otra; por lo tanto, parece apropiado buscar en la tradición franciscana una guía que explique su significado. San Buenaventura nos proporciona una útil teología de la profecía en su Leyenda Mayor, inspirada en la vida de Francisco para servir como contexto hagiográfico en la cual se basa Buenaventura para presentar su interpretación.

Una generación de jóvenes comprometidos con el servicio, no por un sentido de filantropía o autogratificación condescendiente, sino por identificación de la injusticia en el mundo que exige protesta y un compromiso comprometido. Que nuestros estudiantes se conviertan en profetas, viviendo la Palabra de Dios de tal manera que vean el mundo de nuevo y le digan la verdad al poder, es tanto lo que se deriva de una vida de solidaridad como lo que sostiene la vida cristiana.

Estas dos sugerencias, el énfasis en la solidaridad para dar forma a las oportunidades de participación comunitaria académica y la promoción de los graduados de las instituciones franciscanas de educación superior como profetas de acuerdo con la teología de Buenaventura, se basan en el llamado a llegar a la rica tradición latente en el propio establecimiento de los colegios y universidades miembros de la AFCU (para una buena descripción general de esta tarea,

véase Carney, 2005). Dirigir la participación comunitaria de una manera que busque formar graduados proféticos cuya postura en el mundo sea de solidaridad no es extrínseca al carisma fundacional, sino que fluye de la tradición franciscana.

La conversión de Francisco a una vida de solidaridad con los pobres, marginados y oprimidos ejemplifica el tipo de estilo de vida que más deseamos para la próxima generación

de graduados universitarios. Una generación de jóvenes comprometidos con el servicio, no por un sentido de filantropía o autogratiificación condescendiente, sino por identificación de la injusticia en el mundo que exige protesta y un compromiso comprometido. Que nuestros estudiantes se conviertan en profetas, viviendo la Palabra de Dios de tal manera que vean el mundo de nuevo y le digan la verdad al poder, es tanto lo que se deriva de una vida de solidaridad como lo que sostiene la vida cristiana. Cuando ofrecemos a los milenials el desafío de “obtener o promover”, invitamos a la próxima generación a trascender las restricciones limitadas y egocéntricas de una cultura con fines de lucro para ingresar en una comunidad de significado arraigada en la narrativa del cristianismo modelada en la vida particular de Francisco de Asís.²¹

Comentarios finales

El servicio en un sentido genérico, por admirable que sea, no es más que una acción extrínseca a cualquier compromiso de fe o comprensión exclusivamente cristiana de la vida valorada. Si bien no se puede esperar que todos los estudiantes acepten el desafío, vivan en solidaridad y se conviertan en personas de las Escrituras y, por lo tanto, en profetas, la cuestión que debemos tener en cuenta es si el plan de estudios proporciona o no la condición para la posibilidad de tal conversión. La tradición franciscana que sirve como carisma fundador de las instituciones de educación superior de la AFCU ofrece un enfoque oportuno y único de la educación integral para los jóvenes adultos de hoy. Los milenials, al ya estar predispuestos al servicio, están particularmente posicionados para formarse en una tradición que va más allá del concepto de servicio hacia una postura de solidaridad. Fomentar el servicio comunitario como un componente del aprendizaje articulado no es el desafío que necesitan los milenials, especialmente de colegios y universidades franciscanas. En cambio, se debería impulsar a los milenials a salir de las estructuras sistémicas de la injusticia motivadas tan a menudo por las ganancias y la movilidad social ascendente y, en cambio, posicionarse en un lugar de solidaridad. Teniendo en cuenta que la pobreza evangélica no es lo mismo que la pobreza abyecta, conviene animar a los jóvenes de hoy a mirar el modelo de Francisco de Asís y reapropiarse de su forma de vida para la vida contemporánea. Para sostener esta forma de vida cristiana y aprender a ver el mundo de nuevo, los milenials deben estar abiertos a la Palabra de Dios y vivirla de tal manera que digan la verdad que viene con el llamado del profeta.

21 Para más información sobre la formación de una toma de decisiones moral y ética a la luz de la narrativa cristiana, consulte Hauerwas (1981). Lo que he imaginado aquí es una noción particularmente franciscano-cristiana de formación ética arraigada en un plan de estudios y un entorno educativo moldeados por una reflexión explícita sobre la vida y la influencia de Francisco de Asís y la posterior tradición franciscana.

Los estudiantes pueden responder a esta noción con diversos grados de entusiasmo (véase Horan, 2010), pero la condición para la posibilidad de alguna respuesta, es decir, el cambio en el discurso administrativo del servicio a la solidaridad y el desafío de ser profetas cristianos contemporáneos, debería ser el objetivo de las instituciones franciscanas de educación superior. Articular programas cuyo objetivo es precisamente éste podría permitir que las instituciones de la AFCU ofrezcan una *educación* particularmente *franciscana* a sus alumnos. La evaluación continua y el (re)desarrollo de planes de estudio y programas educativos no es ajena a la tradición franciscana. Porque se recuerda que el mismo Francisco, poco antes de su muerte, dijo: “*Comencemos, hermanos, a servir al Señor Dios, pues escaso es o poco lo que hasta ahora hemos adelantado*” (de Tomás

La evaluación continua y el (re)desarrollo de planes de estudio y programas educativos no es ajena a la tradición franciscana. Porque se recuerda que el mismo Francisco, poco antes de su muerte, dijo: “Comencemos, hermanos, a servir al Señor Dios, pues escaso es o poco lo que hasta ahora hemos adelantado”

de Celano, cap. VI, v. 103). Es de esperar que un énfasis renovado en la solidaridad y la profecía como elementos constitutivos de una educación franciscana, pueda contribuir a la formación de la próxima generación de jóvenes adultos en miembros articulados de la comunidad cristiana y global.

Referencias

- Astin, A., Sax, L. & Avalos, J. (1999). Long-Term Effects of Volunteerism During the Undergraduate Years. *The Review of Higher Education*, 22, 187-202.
- Sandel, M. (2005). The ‘DNA’ of Franciscan Institutions. *The AFCU Journal*, 2, 1-17.
- Coate, C. & Palmer, T. (2008). Franciscan-Based Service Learning: The Evolution of a Service Experience. *The AFCU Journal*, 5, 134-147.
- Coughlin, F. E. (2010). Serving Generously and Loving Rightly: Insights for a Value-Centered Life from the Franciscan Tradition. *The AFCU Journal*, 7, 28-43.
- Godfrey, K. & Cockrum, K. (2006). ‘What are You Serving Today?’ How AFCU Member-Schools are Helping Students Integrate the Franciscan Ideal of Service into Their Personal and Professional Lives - Parts One through Four. *The AFCU Journal*, 3, 81-101.

Godfrey, K. & Cockrum, K. (2007). 'What are You Serving Today?' How AFCU Member-Schools are Helping Students Integrate the Franciscan Ideal of Service into Their Personal and Professional Lives - Parts One through Four. *The AFCU Journal*, 4, 73-86.

Godfrey, K. & Cockrum, K. (2008). 'What are You Serving Today?' How AFCU Member-Schools are Helping Students Integrate the Franciscan Ideal of Service into Their Personal and Professional Lives - Parts One through Four. *The AFCU Journal*, 5, 150-158.

Godfrey, K. & Cockrum, K. (2010). 'What are You Serving Today?' How AFCU Member-Schools are Helping Students Integrate the Franciscan Ideal of Service into Their Personal and Professional Lives - Parts One through Four. *The AFCU Journal*, 7, 143-157.

Hauerwas, S. (1981). *A Community of Character: Toward a Constructive Christian Social Ethics*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Horan, D. (2010). St. Francis and the milenials: Kindred Spirits. *St. Anthony Messenger Magazine*, 118, 30-34.

Paulli, K. (2010). Catholic Colleges Offer a Purposeful Engagement of the Head, Heart and Hands with the Love of Christ. *Momentum*, 41, 60-63.

Reed-Bouley, J. (2008). Social Analysis in Service-Learning: A Way for Students to Discover Catholic Social Teaching. *Journal of Catholic Higher Education*, 27, 51-64.

Sills, M. & Johnson, T. (2010). Reconstructing the Gilt: Using Franciscan Thought to Foster Service Learning. *The AFCU Journal*, 7, 65-79.

Spies, B. (2007) Using Academic Service-Learning to Teach Franciscan Values. *The AFCU Journal*, 4, 66-72.

Vickers, M., Harris, C. & McCarthy, F. (2004). University-Community Engagement: Exploring Service-Learning Options Within the Practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32, 129-141.



Patrick M. Green

*Doctor en Educación, es el director ejecutivo del Center for Engaged Learning, Teaching, and Scholarship (CELTS), y profesor de práctica en la Escuela de Educación de la Universidad Loyola de Chicago. Es coeditor de *Crossing Boundaries: Tension and Transformation in International Service-Learning* (Stylus Publishing, 2014), *Re-conceptualizing Faculty Development in Service-Learning/Community Engagement: Exploring Intersections and Models of Practice* (Stylus Publishing, 2018), y editor invitado de *Metropolitan Universities*, número especial de la revista sobre la fe y el compromiso comunitario (2020). El Dr. Green trabaja como académico residente en la Asociación Internacional para la Investigación del Aprendizaje-Servicio y la Participación Comunitaria (IARSCLE).*

9. UNA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE CÓMO LA ESPIRITUALIDAD MOTIVA EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA SUPERIOR EN NORTEAMÉRICA

Patrick M. Green

Universidad Loyola, Chicago

Resumen

El aprendizaje-servicio ha surgido como una potente pedagogía en las últimas tres décadas, especialmente como una forma específica de enseñanza y aprendizaje experiencial, que hace que los estudiantes se involucren en las prioridades de la comunidad y los sumerge dentro de ella. A medida que los estudiantes se encuentran con diferentes comunidades y abordan problemas sociales complejos, aprenden sobre el tema de estudio (su curso y contenido académico), pero también se desenvuelven en otras áreas, como el desarrollo personal, cívico, socioemocional y espiritual. La formación religiosa que surge de las experiencias de aprendizaje-servicio varía en el contexto de las instituciones norteamericanas de educación superior. El contexto importa, ya que los carismas de la institución y su enfoque del aprendizaje-servicio motivan el abordaje del desarrollo espiritual.

A través de un diálogo con académicos-profesionales en cuatro instituciones católicas de educación superior en Norteamérica, este ensayo reflexivo interrogará nuestra práctica desde la perspectiva de tres preguntas reflexivas: 1) ¿De qué manera el contexto de su institución católica (misión, identidad, enfoque y práctica de la participación comunitaria) motiva el aprendizaje-servicio? 2) ¿Qué distingue este enfoque de otras instituciones católicas? 3) ¿Cómo se relaciona esta práctica con la formación religiosa y/o el desarrollo espiritual?

Desde una reflexión crítica, este ensayo proporciona una perspectiva general de los enfoques de los profesionales respecto del aprendizaje-servicio considerando una variedad de contextos en las instituciones católicas de educación superior. Este enfoque de investigación crítica sobre la práctica brinda una oportunidad para que los académicos-profesionales reflexionen sobre su práctica y articulen el enfoque del aprendizaje-servicio en la convergencia entre fe y participación comunitaria. En resumen, este punto de vista exploratorio profundiza la comprensión de la práctica del aprendizaje-servicio, al mismo tiempo que plantea nuevas preguntas sobre la relación entre la fe, la práctica del aprendizaje-servicio y el contexto institucional del aprendizaje-servicio basado en la fe.

Introducción

El aprendizaje-servicio, a menudo denominado aprendizaje basado en la comunidad, ha surgido como una potente pedagogía en las últimas tres décadas, especialmente como una forma específica de enseñanza y aprendizaje experiencial, que hace que los estudiantes aborden los problemas complejos del mundo real en relación con las prioridades de la comunidad y los sumerge dentro de ella. A medida que los estudiantes se encuentran con diferentes comunidades y abordan temas sociales como problemas sociales complejos, aprenden sobre el tema de estudio (su curso y contenido académico), pero también se desenvuelven en otras áreas, como el desarrollo personal, cívico, socioemocional y espiritual (Eyler et al., 2001). Los beneficios del aprendizaje-servicio se han registrado a través de la literatura basada en los resultados de los estudiantes durante las últimas dos décadas, pero algunos estudios recientes han indicado que el desarrollo espiritual es un resultado potencial significativo del aprendizaje (Sterk Barrett, 2015). Con alrededor de mil instituciones de afiliación religiosa o basadas en la fe, el desarrollo espiritual y la formación religiosa se han vinculado explícitamente con el aprendizaje-servicio y la participación comunitaria (Green et al., 2020; Mann, 2021). La relación entre ellas a menudo se ha posicionado en que el desarrollo espiritual (resultado del aprendizaje) surge del aprendizaje-servicio (actividad de aprendizaje). Sin embargo, si reformulamos esta relación, ¿se puede afirmar lo contrario? En otras palabras, ¿cómo la fe y la espiritualidad motivan el aprendizaje-servicio?

La formación religiosa que surge de las experiencias de aprendizaje-servicio sin duda varía en el contexto de las instituciones norteamericanas de educación superior basadas en la fe. En *“Mission animation: Christian higher education, the common good, and community engagement”*, Mann (2021) posicionó a la educación superior cristiana desde la óptica de las instituciones basadas en la fe cristiana evangélica y católica romana, y explica los fundamentos filosóficos de cada participación comunitaria de impacto:

Al igual que la educación superior cristiana evangélica, la educación superior católica tiene su propia identidad y misión únicas, al mismo tiempo que brinda espacio para que cada institución individual tenga su propia cultura. (...) Las instituciones católicas están dedicadas a un conjunto de valores. (...) Estos valores sirven para vincular la programación y el plan de estudios con la fe católica y la tradición intelectual católica en las universidades católicas y los campus universitarios.²⁹ (Mann, 2021, pp. 11-12)

Entonces, el contexto de la institución católica importa, ya que los carismas de la institución y su enfoque sobre el desarrollo de la fe/espiritualidad motivan la programación y la aplicación del aprendizaje-servicio. Sin embargo, ¿cómo funciona realmente en la práctica?

29 Traducción propia.

Enfoque de investigación profesional-académico

Como profesionales del aprendizaje-servicio y la participación comunitaria, y partiendo de un marco profesional-académico, esta investigación tiene sus raíces en nuestra práctica en las universidades católicas norteamericanas. ¿De qué manera la fe y la espiritualidad motivan el aprendizaje-servicio y la participación comunitaria? ¿Qué elementos de nuestra práctica se mejoran con la fe y qué aspectos necesitan mejorarse? Por ejemplo, la relación entre fe, aprendizaje-servicio y participación comunitaria muchas veces está

La relación entre fe, aprendizaje-servicio y participación comunitaria muchas veces está relacionada con los resultados de equidad, justicia y acceso. Recientes estudios sugieren que la participación comunitaria en la educación superior cristiana se vincula con la misión y la identidad institucionales, lo que a menudo conduce a asociaciones comunitarias que responden a las problemáticas locales para abordar los resultados relacionados con la justicia.

relacionada con los resultados de equidad, justicia y acceso. Rine y Quiñones (2021) sugieren que la participación comunitaria en la educación superior cristiana se vincula con la misión y la identidad institucionales, lo que a menudo conduce a asociaciones comunitarias que responden a las problemáticas locales para abordar los resultados relacionados con la justicia. ¿Los resultados del aprendizaje-servicio se relacionan con la fe? ¿Están motivados

por el contexto de la fe o la espiritualidad? Mann (2021, p. 7) sugiere además que la fe y la espiritualidad son un «principal motivador del servicio y el compromiso y que las instituciones de educación superior de afiliación religiosa muchas veces impulsan sus misiones y visiones institucionales a través de la búsqueda de la justicia social, la filantropía y el servicio»³⁰. El concepto de justicia, o un derivado de ella, desempeña también un papel central en esta investigación.

En la Conferencia sobre la Justicia de junio de 2021 patrocinada por la Asociación de Colegios y Universidades Jesuitas (AJCU por su sigla en inglés), el P. Tom Smolich S.J., Director Internacional de los Servicios Jesuitas para los Refugiados, en su presentación sobre “*Spirituality and Justice in Jesuit Higher Education*, nos desafió a considerar dos interrogantes fundamentales: “¿Qué podría significar para nosotros una justicia arraigada en la fe?” y “¿qué significa el servicio de la fe en el 2021?”. El P. Smolich enmarca el servicio de manera intencional y crítica como profundamente vinculado con la fe:

³⁰ Traducción propia.

La tradición intelectual católica, la base de nuestro proyecto de educación superior y de mucho progreso en el mundo, corre el riesgo de caer en el secularismo y fundamentalismo si no luchamos con las cuestiones en torno a la fe. Además, si nuestros esfuerzos por la justicia no están ligados a la fe, ¿caerán en el círculo interminable de la justicia de quien estamos hablando?³¹ (Smolich, 2021)

Señaló que “Luchar con la cuestión de la fe es fundamental (...). El servicio de la fe es el motor de nuestra promoción de la justicia”³² (Smolich, 2021). Cabe preguntarse: ¿es la fe/espiritualidad el motor del aprendizaje-servicio y la participación comunitaria y, de ser así, de qué manera?

Para lidiar con tales preguntas, nos basamos en las prácticas profesionales de participación comunitaria mediante una postura de indagación (Ravitch, 2014). Además, la participación comunitaria y el aprendizaje-servicio requieren una reflexión continua para fomentar el aprendizaje, y buscamos darle forma como profesionales pensantes (Dostilio, 2017). Al explorar la práctica de la participación comunitaria relacionada desde la perspectiva de los profesionales, nos basamos en las reflexiones de profesionales-académicos que facilitan los programas de participación comunitaria en cuatro instituciones católicas de educación superior. Cada una de las instituciones varía de acuerdo con su perspectiva católica (jesuita³³, marianista³⁴, vicentina³⁵ y católica³⁶). Este enfoque de investigación crítica sobre la práctica brinda una oportunidad para que los académicos-profesionales reflexionen sobre su práctica y articulen el enfoque del aprendizaje-servicio en la convergencia entre fe y participación comunitaria. A través de un diálogo con académicos-profesionales en cuatro instituciones católicas de educación superior en Norteamérica, este ensayo reflexivo interrogará nuestra práctica desde la perspectiva de tres preguntas a continuación:

- ▶ ¿De qué manera el contexto de su institución católica (misión, identidad, enfoque y práctica de la participación comunitaria) motiva el aprendizaje-servicio?
- ▶ ¿Qué distingue este enfoque de otras instituciones católicas?
- ▶ ¿Cómo se relaciona esta práctica con la formación religiosa y/o el desarrollo espiritual?

Desde esta perspectiva de reflexión crítica, este ensayo explorará los enfoques del pro-

31 Traducción propia.

32 Traducción propia.

33 Universidad Marquette, Milwaukee, Wisconsin, EE.UU.

34 Universidad de Dayton, Dayton, Ohio, EE.UU.

35 Universidad DePaul, Chicago, Illinois, EE.UU.

36 Universidad de San Diego, San Diego, CA, EE.UU. (Esta institución académica surgió de un acuerdo entre la Diócesis de San Diego y la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús).

fesional respecto del aprendizaje-servicio, considerando diversos contextos en las instituciones católicas de educación superior. Este enfoque exploratorio busca profundizar la comprensión de la práctica del aprendizaje-servicio, al mismo tiempo que descubre oportunidades que fortalezcan la relación entre la fe, la práctica del aprendizaje-servicio y el contexto institucional del aprendizaje-servicio basado en la fe.

El contexto importa

El contexto característico de la misión y la identidad basadas en la fe de la Universidad influyó en la forma en que propiciaron el aprendizaje-servicio. Por ejemplo, algunos profesionales-catedráticos hicieron hincapié en que muchas escuelas públicas tienen programas de aprendizaje-servicio, pero la identidad y misión católicas informa la aplicación del aprendizaje-servicio desde su tradición basada en la fe.

Al reflexionar sobre el contexto de sus instituciones, cada uno de los profesionales señaló la importancia de la misión de la Universidad de informar sobre el aprendizaje-servicio. En otras palabras, el contexto característico de la misión y la identidad basadas en la fe de la Universidad influyó en la forma en que propiciaron el aprendizaje-servicio. Por ejemplo, algunos profesionales-catedráticos hicieron hincapié en que

muchas escuelas públicas tienen programas de aprendizaje-servicio, pero la identidad y misión católicas informa la aplicación del aprendizaje-servicio desde su tradición basada en la fe. Especificaron el énfasis de sus programas, que derivan del contexto distintivo de su programa basado en la fe:

Nuestra identidad y misión católicas es realmente lo que respalda el aprendizaje-servicio, lo refuerza y le da alas para volar... Esa identidad nos llama a dar preferencia a los pobres, a ser receptivos con nuestros vecinos, especialmente con el extraño, a interesarnos en la lucha por la justicia, a generar lazos con los miembros de nuestra comunidad, especialmente con los marginados, a vivir nuestra fe al servicio de los demás y con ellos, y a vivir a imagen de Cristo. Entonces, cuando se unen los objetivos relacionados con la misión de nuestra institución católica jesuita con una pedagogía de gran impacto y eficaz, da como resultado una transformación para nuestros estudiantes, el cuerpo docente y la comunidad.³⁷ (Kim Jensen Bohat, Director de Aprendizaje-Servicio, Universidad Marquette, Milwaukee, Wisconsin, EE.UU.)

37 Traducción propia.

*

La Universidad DePaul se identifica como católica, vicentina y urbana y se esfuerza por modelar programas curriculares y cocurriculares y políticas universitarias según el trabajo del sacerdote Vicente de Paúl del siglo XVII. En particular, la universidad y el cuerpo docente apoyan la promoción del aprendizaje-servicio como una iniciativa para articular los valores de servicio vicentinos directamente en el plan de estudios en todas las disciplinas, departamentos, facultades y universidades. Por lo tanto, el aprendizaje-servicio se ve como un reflejo directo de la misión vicentina. El aprendizaje-servicio en DePaul se desarrolló durante la década de 1990. En tanto que universidad basada en la fe y orientada a la misión, DePaul se sintió naturalmente atraída por las estructuras de apoyo que se alineaban con el modelo de profesor-académico de larga data de la universidad. En 1998, la universidad estableció la Oficina de Aprendizaje-Servicio Comunitario para apoyar principalmente el nuevo plan de estudios y así brindar oportunidades de aprendizaje experiencial a todos los estudiantes universitarios. El Requisito de Aprendizaje Experiencial se estableció como parte del plan de estudios de grado en Artes Liberales de DePaul. El curso que articula la pedagogía de aprendizaje-servicio y 25 horas de servicio durante el ciclo lectivo fue una opción para completar este requisito. Se consideró que este enfoque infundía la identidad vicentina, católica y urbana de la universidad en el plan de estudios básico como la forma principal en que los estudiantes cumplen con un requisito de graduación.³⁸ (Howard Rosing, Director Ejecutivo, Steans Center for Community-based Service Learning and Community Services Studies, Universidad DePaul, Chicago, Illinois, EE.UU.)

*

*La Universidad de San Diego (USD por su sigla en inglés) se ha dedicado históricamente al servicio público y al desarrollo de individuos con compromiso cívico. Desde su fundación en 1949, la universidad ha adoptado una acción socialmente responsable que mejora la condición humana, promueve la reflexión profunda y la empatía, y cultiva un ecosistema que genera conocimiento para el bien de la sociedad, todo lo cual refleja el enfoque de la institución en la educación en artes liberales, su compromiso con la justicia social y su identidad basada en la fe en relación con la tradición intelectual católica. Su declaración de misión identifica a la universidad como “una institución católica romana comprometida con el avance de la excelencia académica, la expansión del conocimiento liberal y profesional, la creación de una comunidad diversa e inclusiva y la preparación de líderes dedicados a la conducta ética y al servicio compasivo”. Tener una misión y valores centrales que se alineen con la Doctrina Social de la Iglesia ha sido importante en la universidad, históricamente para sentar las bases sobre las cuales construir programas en conjunto con socios comunitarios y fomentar oportunidades de compromiso cívico.

38 Traducción propia.

Partiendo de este fundamento inicial basado en la fe, la universidad ha articulado varios avances a lo largo de los años que reflejan el compromiso de la institución con el bien público y también se alinean con tendencias nacionales más amplias, que incluyen la expansión de la participación comunitaria, la incorporación de la innovación social y la articulación de un discurso de institución ancla. La evolución de estos avances sin duda ha contribuido a la labor general de justicia social en la comunidad de San Diego y fuera de ella.³⁹ (Chris Nayve, Vicepresidente Adjunto de Participación Comunitaria, Karen & Tom Mulvaney Center for Community, Awareness and Social Action, Universidad de San Diego, San Diego, California, EE.UU)

*

La Universidad de Dayton fue fundada por la Sociedad de María y es una institución marianista; nuestra biblioteca mariana es la colección sobre María más grande del mundo. La universidad atrae a personas que quieren hacer el bien en el mundo, que quieren generar un impacto positivo y que creen genuinamente en el poder de la comunidad y el Bien Común ("Universidad para el Bien Común" es el «lema» /la identidad de nuestra universidad). Muchos de nuestros estudiantes trabajan con socios comunitarios que atienden a pobres y marginados; muchos estudiantes de diversas especializaciones, desde negocios hasta ingeniería y estudios de derechos humanos, desempeñan un papel en el diseño de ideas y proyectos aplicados que tienen un impacto directo en la comunidad.⁴⁰ (Karen Lovett, Directora of Aprendizaje Experiencial, Universidad de Dayton, Dayton, Ohio, EE.UU.)

Cada uno de los profesionales señaló que el énfasis de su misión basada en la fe y la identidad institucional, influyó en las prioridades del programa de aprendizaje-servicio y su aplicación.

Cada uno de los profesionales señaló que el énfasis de su misión basada en la fe y la identidad institucional, influyó en las prioridades del programa de aprendizaje-servicio y su aplicación. Esto se ve claramente en las asociaciones

comunitarias que desarrollan, en los resultados del programa que articulan y en el hincapié (por ejemplo, justicia social) relacionado con la misión.

Diferentes enfoques

Las prácticas de aprendizaje-servicio fueron específicas para cada una de estas cuatro instituciones, determinadas por la importancia y las prioridades asociadas a la misión de

³⁹ Traducción propia.

⁴⁰ Traducción propia.

fe. Al reflexionar sobre lo que distingue su enfoque, cada uno de los profesionales pudo identificar aspectos de la misión relacionados con esa herencia católica y recursos relacionados con esa tradición católica.

Yo diría que el Paradigma Pedagógico Ignaciano es lo que realmente distingue la manera en la que abordamos el aprendizaje-servicio en comparación con otras Escuelas Católicas. El aprendizaje-servicio es un modelo activo de este paradigma. Los modelos de reflexión crítica que utilizamos se basan en el Examen y en otras formas de reflexión jesuita como los Ejercicios Espirituales.⁴¹ (K. Bohat)

*

En el 2001, DePaul recibió una donación para crear el Centro Irwin W. Steans de Aprendizaje-Servicio Comunitario y Estudios de Servicio Comunitario para expandir aún más el aprendizaje-servicio en el plan de estudios en cada una de sus 10 universidades y facultades y en programas de grado y posgrado. En su trabajo cotidiano, el Centro mantiene una crítica de las estructuras institucionales de élite que han provocado muchos de los problemas a los que se enfrentan las comunidades a las que el Centro trata de apoyar. Como señala el sacerdote vicentino Anthony Dosen, C.M., “los administradores vicentinos deben desafiar a sus colaboradores no solo a ser buenos en sus respectivas tareas. Sostiene que “la tarea de los administradores vicentinos no es simplemente la de brindar desarrollo profesional a sus colegas, sino la posibilidad de transformación personal”. Por lo tanto, el Centro busca administrar sus asuntos, incluso el desarrollo del personal administrativo y el enfoque dado a las interacciones con las distintas partes interesadas (estudiantes, cuerpo docente, comunidad) de una manera que esté alineada con esos valores. Este enfoque está estrechamente alineado con el Desarrollo Comunitario Basado en Activos que, como tal, se centra en los dones y talentos de las personas como los principales activos de las comunidades. Este marco se alinea bien con el valor del personalismo vicentino en el centro del enfoque vicentino para atender a los más necesitados, al mismo tiempo que se valora que aquellos que son atendidos poseen atributos importantes para ser reconocidos y elevados.⁴² (H. Rosing)

*

La característica marianista que creo que más se asemeja al aprendizaje-servicio (aprendizaje con compromiso comunitario es el término que usamos en la Universidad de Dayton) es “educar para el servicio, la justicia y la paz”, particularmente cuando habla de atender a los pobres y marginados. Tenemos un Centro de Derechos Humanos (el primero de su tipo) que también encarna este espíritu marianista de educar para el servicio, la justicia y la paz.⁴³ (K. Lovett)

*

41 Traducción propia.

42 Traducción propia.

43 Traducción propia.

La integración de la innovación social, la participación cívica/comunitaria, la participación comunitaria con enfoque local, con una misión de ancla, es lo que mejor describe a nuestro enfoque. La introducción del discurso del “generador de cambios” en la Universidad de San Diego refleja tendencias más amplias. La creación del Changemaker Hub [Nodo Generador de Cambios] en la universidad fue un acontecimiento importante que siguió a la designación inicial de Ashoka de manera más inmediata. En lugar de fundar un nuevo centro o instituto, el nodo se conceptualizó para actuar como una “universidad paraguas” en la que los individuos, el plan de estudios y diferentes organizaciones convergerían en el trabajo diverso y multifacético de generación de cambios. En lugar de buscar la autonomía organizativa, la atención se ha centrado en la “propiedad” compartida del nodo en todo el campus. Muchos años después de su creación, el nodo continúa esforzándose por fomentar la colaboración entre las unidades académicas en el campus, ayudando a expandir el alcance y la capacidad de la universidad para involucrar a la comunidad y promover el emprendimiento social y los proyectos innovadores. En cuanto al compromiso del cuerpo docente, el nodo revisó su programa anterior Changemaker Faculty Champions [Promotores del Cuerpo Docente para la Generación de Cambios] y creó un Changemaker Faculty Fellows Development Program [Programa de Desarrollo del Cuerpo Docente para la Generación de Cambios en 2017-2018]. Mientras que el primero solicitó a los decanos que nominaran un cuerpo docente como «promotor para la generación de cambios», la iniciativa Faculty Fellows (Miembros del Cuerpo Docente) permite que las personas se autonominen a través de un proceso de solicitud. Como resultado de esto, el nodo puede colaborar con el cuerpo docente que tenga un interés genuino en la generación de cambios y la innovación social. Además, el enfoque se traslada hacia una perspectiva de desarrollo y la continuidad del trabajo en el futuro. Los miembros se reúnen habitualmente para realizar una serie de talleres sobre cómo implementar la generación de cambios y la innovación social en la enseñanza, la investigación y los compromisos de servicio. Esta transformación del programa ha resultado valiosa; la cohorte actual del cuerpo docente ha demostrado no solo una comprensión más profunda de la iniciativa sobre generación de cambios de la Universidad de San Diego, sino también un entusiasmo por seguir colaborando con el nodo durante el próximo año académico. A través de colaboraciones con otras unidades en el campus, como el Centro Mulvaney para la Comunidad, la Conciencia y la Acción Social; el Centro para la Inclusión y la Diversidad; el Centro de Excelencia Educativa; y el Ministerio de la Universidad, el nodo ha creado una serie de iniciativas para apoyar la práctica de generación de cambios. Por ejemplo, el Social Change Corps [Cuerpo de Cambio Social] (SCC) es un programa cocurricular que brinda a los estudiantes, que trabajan en grupos de dos a cinco, la oportunidad de aprender sobre los problemas sociales que les importan y sugerir formas de abordar estos problemas. El SCC alienta a los estudiantes a pensar de manera creativa sobre los

problemas que existen tanto dentro como fuera del campus y a comprometerse con la comunidad de manera significativa, sostenible y recíproca.

Por último, las tensiones producidas en torno a la noción ambigua de generación de cambios también llevaron a un grupo del cuerpo docente y del personal administrativo de la Universidad de San Diego, patrocinado por el Centro para la Excelencia Educativa, a diseñar un “modelo de cambio” en un intento por desarrollar un marco más inclusivo y holístico para un cambio social positivo (Guerrieri & Sgoutas-Emch, 2016). Este modelo tiene varios principios rectores, incluso el imperativo de trabajar en solidaridad ética con los demás en un intento de construir asociaciones más equitativas, recíprocas y democráticas, lo que también significa centrarse en los atributos de la comunidad y, al mismo tiempo, profundizar en la comprensión de la complejidad de los problemas a través de la exploración de aspectos históricos, políticos, sociales, culturales, entre otros. Elevándose por encima de los parámetros y limitaciones de cualquier enfoque único para trabajar por el bien común, en última instancia, este grupo perteneciente al cuerpo docente y al personal administrativo, intentó desentrañar cuestiones más amplias de cambio y trató de encontrar un marco más abierto y maleable que pudiera ayudar a examinar, enriquecer e interconectar múltiples modalidades de participación. El desarrollo, la discusión y la implementación del modelo se convirtió en una de las formas en que la universidad continúa trabajando para la integración de diferentes entidades e iniciativas en el campus.⁴⁴ (C. Nayve)

Los elementos distintivos de cada institución basada en la fe (es decir, jesuita, marianista, vicentina o católica) repercuten en la ejecución de los programas de aprendizaje-servicio y participación comunitaria. Desde la manera en la que se facilita la reflexión hasta el contenido que se discute y los resultados que se destacan en la experiencia de participación comunitaria (por ejemplo, derechos humanos), cada profesional identificó distintos elementos relacionados con su tradición católica y misión institucional.

Práctica de aprendizaje-servicio y formación religiosa

Cuando cada uno de los profesionales reflexionó sobre la manera en la que su práctica se relaciona con la formación religiosa y el desarrollo espiritual, las respuestas variaron en cuanto al grado en que esto era un resultado explícito. Muchas instituciones norteamericanas tienen otros departamentos, como la pastoral universitaria, que hacen hincapié en y promueven explícitamente los programas de formación religiosa y los resultados del desarrollo espiritual. Las reflexiones indicaron resultados que sirven o conducen a la fe y al desarrollo espiritual, al mismo tiempo que se separan de estos resultados explícitos. Re-

⁴⁴ Traducción propia.

flexionar sobre las prácticas de participación comunitaria también demostró que el método de aprendizaje-servicio (a través de alianzas, prácticas relacionadas con la comunidad, el trabajo de una institución ancla) puede servir o conducir a la fe y al desarrollo espiritual.

Uno de nuestros principales objetivos de aprendizaje en nuestro programa de aprendizaje-servicio es la formación profesional, y si bien eso difiere en cierto modo de la formación religiosa o espiritual, también están muy relacionados. Durante y después de la experiencia de aprendizaje-servicio, les preguntamos a los estudiantes ¿a qué se sienten llamados a ser? ¿De qué manera lo que aprendieron de esta experiencia moldeó la forma en que ven el mundo, su fe y su comprensión del lugar que ocupan en este universo? ¿De qué manera la experiencia reafirmó o negó sus valores respecto de la religión y la espiritualidad? Cada tres semestres también organizamos una sesión de reflexión que trata específicamente sobre el servicio y la fe. Creo que, a través de nuestra serie de reflexiones y esta pedagogía, estamos enseñando a los estudiantes técnicas, estrategias y caminos para pensar más profundamente sobre cuestiones difíciles, y esto incluye pensar en su fe y espiritualidad.⁴⁵ (K. Bohat)

*

El Centro Steans no participa directamente en la formación religiosa y/o el desarrollo espiritual, aunque colabora con la Oficina de Misión y el Ministerio, que se encarga directamente de este objetivo. El centro considera importante la construcción de relaciones tanto interna como externamente, como algo de vital importancia para contribuir a la misión más amplia de la universidad. En otras palabras, la forma en que el cuerpo docente del Centro se relaciona entre sí y el mundo exterior, puede tener un impacto directo en la forma en que las personas desarrollan su propio sentido de fe o espiritualidad. El aprendizaje-servicio exitoso comprometido con organizaciones comunitarias de forma que reconozca honestamente el efecto dañino de enfoques académicos anteriores puede, por ejemplo, contribuir en gran medida a construir asociaciones auténticas, haciendo que las personas se sientan conectadas en un sentido espiritual más profundo. Reconocer a las organizaciones como activos prácticos e intelectuales en sus comunidades y que la universidad no está allí para apropiarse del conocimiento, no solo resulta totalmente compatible con la misión de la universidad, sino que ayuda a modelar una forma de aplicar la fe o la espiritualidad en acción para los estudiantes.⁴⁶ (H. Rosing)

*

Debo decir que después de entrevistar a decenas de estudiantes de la Universidad de Dayton sobre sus experiencias de aprendizaje experiencial, nunca he estado en un lugar en el cual los estudiantes tengan tanto interés en hacer el bien y “retribuir”, y usar su educación en la universidad para producir un verdadero cambio. Los estudiantes son apasionados y están motivados por el aprendizaje comprometido con la comunidad.

45 Traducción propia.

46 Traducción propia.

Muchos provienen de entornos religiosos y el grupo demográfico marianista/católico es claramente una mayoría. También creo que nuestro cuerpo docente y personal administrativo tienden a identificarse con nuestro carisma marianista, y sin dudas crea vínculos entre los empleados de la universidad. Inspira la forma en que nos relacionamos entre nosotros y con nuestros estudiantes. Influye en el asesoramiento y la tutoría en la universidad. Los estudiantes han comentado en su mayoría que se sintieron apoyados en la universidad y creo que mucho de eso se debe a nuestra historia e identidad como institución marianista. (K. Lovett)

*

Con respecto al tipo de colaboración comunitaria realizada a lo largo de los años, el marco de participación comunitaria de la Universidad de San Diego ha operado en paralelo o se ha articulado con una amplia gama de actividades centradas en la comunidad que podrían entenderse como prácticas ancla, tales como prestación de servicios de resolución de conflictos entre propietarios e inquilinos, ofrecer exámenes médicos, dotar de personal a los centros de salud de la comunidad, brindar clases de desarrollo de la primera infancia para padres, así como ofrecer cursos de desarrollo económico y mercadotecnia para propietarios de pequeñas empresas. (...) Además, la sostenibilidad y adaptabilidad de estas asociaciones es cuestionable. Cuando se completa un proyecto, ¿qué sucede con la asociación? ¿Qué recursos o estructuras existen para garantizar el mantenimiento y el crecimiento de un programa en particular? Un enfoque para abordar estas brechas, adoptado por la nueva administración de la universidad, consiste en entender la universidad como una institución ancla dentro de la comunidad. (...) Las instituciones ancla son universidades, escuelas, organizaciones sin fines de lucro, hospitales y otras organizaciones que se consideran ubicadas permanentemente en una ciudad o región. Al estar arraigadas en sus comunidades locales y, a menudo, controlando o supervisando recursos considerables, tienen el potencial de brindar beneficios esenciales y medibles a sus vecinos. En última instancia, la universidad busca continuar creando asociaciones a largo plazo, interdependientes y sostenibles con la comunidad circundante, y las organizaciones asociadas se consideran cocreadoras que guían la dirección del cambio social. En este sentido, la creación de Linda Vista Anchor Institution Advisory Board [Junta Asesora de la Institución Ancla de Linda Vista], que comprende líderes, residentes y profesionales comprometidos con el aumento de la salud económica, cultural y social de la comunidad, es un ejemplo de que la universidad es solo uno de los muchos pilares de la comunidad, y los puntos críticos de colaboración están constituidos por áreas identificadas por la comunidad, como la salud pública, la educación, la seguridad alimentaria y el desarrollo económico. El objetivo es una integración profunda.⁴⁷ (C. Nayve)

47 Traducción propia.

Cada uno de los profesionales-académicos identificó formas en las que la práctica del aprendizaje-servicio y la participación comunitaria sirven para lograr mayores objetivos a través de la formación religiosa, o pueden conducir al desarrollo espiritual, pero también diferenciaron explícitamente su trabajo programático de estos objetivos. Sus respuestas indicaron que, en la práctica, la fe no era necesariamente el motor de las actividades de aprendizaje-servicio y participación comunitaria, sino que era un factor clave y una influencia en estas actividades. En otras palabras, el desarrollo de la fe no se identificó explícitamente como una meta del aprendizaje-servicio en estas instituciones católicas, aunque se reconoció que el aprendizaje-servicio puede conducir al crecimiento en esta área. Sin embargo, cabe señalar que la fe moldea e influye en el aprendizaje-servicio en todas las instituciones.

Cada uno de las respuestas de los profesionales-académicos indicó que, en la práctica, la fe no era necesariamente el motor de las actividades de aprendizaje-servicio y participación comunitaria, sino que era un factor clave y una influencia en estas actividades.

Conclusiones

Reflexionar sobre la práctica de participación comunitaria es una herramienta poderosa para ayudar a organizar temas o conceptos que surgen en el contexto de las instituciones católicas de educación superior. Desde la perspectiva de este análisis temático, las reflexiones de nuestros cuatro profesionales-académicos en diferentes instituciones evidencian que el contexto institucional basado en la fe y los distintos elementos de esa tradición de fe católica repercuten en el desarrollo del programa de aprendizaje-servicio. Además, los programas de aprendizaje-servicio pueden ofrecer una puerta de entrada a la formación religiosa y al desarrollo espiritual, aunque estos resultados pueden no articularse ni promoverse explícitamente en la aplicación de estos programas. Como miembro profesional-académico en el campo de la participación comunitaria, esto se corresponde con y resuena profundamente en mi propia práctica profesional, así como en el programa y la práctica en la Universidad Loyola Chicago. Mis propias reflexiones sobre la práctica profesional reflejan estos temas que surgen de estos diálogos entre profesionales y académicos.

Si el contexto y los elementos distintivos basados en la fe de nuestros programas de aprendizaje-servicio en cada una de nuestras instituciones moldean y dan cuenta de lo que ofrecemos y genera una puerta de acceso que potencialmente conduce a la

formación religiosa y al desarrollo espiritual, ¿existe una oportunidad para diseñar de manera más intencionada el aprendizaje-servicio para vincularlo con estos resultados? De estas reflexiones surgen algunos conceptos clave que formulan un marco para la práctica del aprendizaje-servicio en un contexto basado en la fe católica.

A través de la reflexión y el diálogo con profesionales de participación comunitaria en cuatro instituciones católicas de educación superior diferentes, surge un marco conceptual que puede dar cuenta de una conexión más profunda con el contexto basado en la fe con un diseño intencional de aprendizaje-servicio. Históricamente, se define al marco conceptual como una estructura para organizar ideas y una iteración de la indagación de un investigador que puede evolucionar a medida que evoluciona la indagación (Leshem y Trafford, 2007). Punch (2000) sugiere que los marcos conceptuales representan el estado conceptual de los temas en cuestión y su relación entre sí.

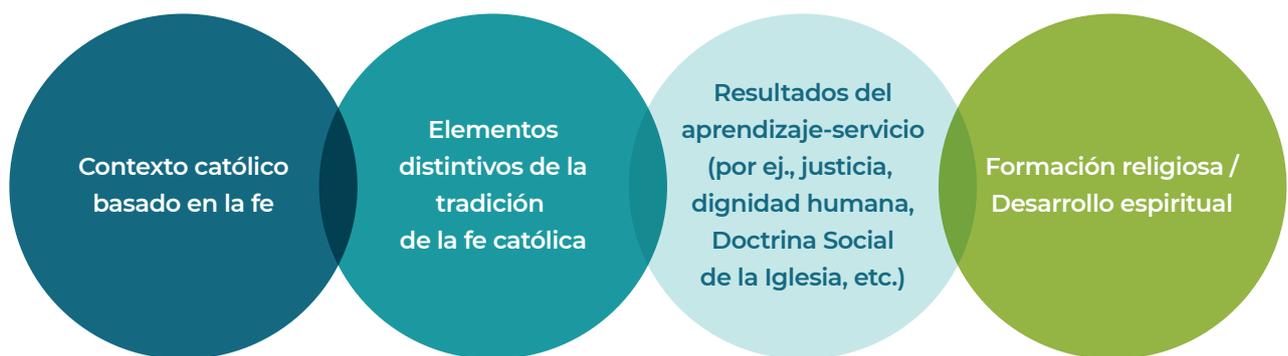


FIGURA 1: Diseño intencional de aprendizaje-servicio en instituciones basadas en la fe

Como se desprende de nuestra reflexión sobre la práctica, el contexto basado en la fe y los marcados elementos de esa tradición de fe católica dan forma al programa de aprendizaje-servicio y participación comunitaria, que luego genera una puerta de entrada por medio de una variedad de resultados integrados que potencialmente conducen a la formación religiosa y al desarrollo espiritual. Mediante el diseño intencional de experiencias de aprendizaje-servicio que reconozcan y articulen el contexto, la característica tradición basada en la fe, los resultados y las vías de conexión con la formación religiosa (Figura 1), los profesionales tienen la oportunidad de profundizar la relación entre el aprendizaje-servicio y la misión católica de nuestras instituciones.

También existe la oportunidad de estudiar más en profundidad, explorando específicamente cómo influyen los valores asociados con las diferentes tradiciones católicas, o dan forma y definen los resultados, las experiencias y las asociaciones del aprendizaje-servicio. Además, ¿qué enfoques de diseño de aprendizaje elevan los valores y la misión institucional como un aspecto importante del curso? ¿Se configura el aprendizaje de forma diferente debido a este impacto en el aprendizaje-servicio y el compromiso con la comunidad, y si es así, cómo? Es esencial seguir investigando sobre la conexión entre el aprendizaje-servicio y la fe. Esta investigación reflexiva sobre la práctica señala vínculos específicos que requieren una mayor exploración con respecto a cómo los valores y enfoques católicos influyen, dan forma y definen el aprendizaje-servicio y conducen al desarrollo de la

Es esencial seguir investigando sobre la conexión entre el aprendizaje-servicio y la fe. Esta investigación reflexiva sobre la práctica señala vínculos específicos que requieren una mayor exploración con respecto a cómo los valores y enfoques católicos influyen, dan forma y definen el aprendizaje-servicio y conducen al desarrollo de la fe.

fe. Estas nuevas líneas de investigación también reflejan un llamado a la acción para que los profesionales de las instituciones basadas en la fe sean más explícitos en lo que respecta a las conexiones entre los valores católicos y el aprendizaje-servicio, aprovechando los valores específicos que surgen de la Doctrina Social de la Iglesia, así como las diversas formas de justicia.

Reflexiones sobre la práctica: Un llamado a celebrar los enfoques basados en la fe en el aprendizaje-servicio como instrumento en el cambio social

Al analizar la Figura 1, existe una oportunidad para que los profesionales del aprendizaje-servicio y la participación comunitaria en las instituciones católicas hagan una pausa y reflexionen sobre su práctica. Esta reflexión puede permitir a los profesionales trabajar hacia un diseño intencional de aprendizaje-servicio bajo la óptica de un contexto católico, valores, resultados explícitos relacionados con el aprendizaje-servicio y el desarrollo de la fe/espiritualidad. Algunos ejemplos de preguntas de reflexión son:

Contexto

1. ¿Cuál es el contexto católico de su institución?
2. ¿Cómo se articula la misión con esta identidad?

Valores

1. ¿Qué valores se expresan y se ponen de relieve para representar su identidad y misión católicas?
2. ¿Dónde advierte que están integrados y plasmados estos valores?

Resultados del aprendizaje-servicio

1. ¿Qué resultados relacionados con la justicia se vinculan mejor con su programa de aprendizaje-servicio?
2. ¿Qué resultados asociados con la Doctrina Social de la Iglesia están mejor representados a través de su programa de aprendizaje-servicio?
3. ¿Cómo se representan y desarrollan las asociaciones comunitarias teniendo en cuenta estos resultados?

Desarrollo de la fe/espiritualidad

1. ¿De qué modo sirve el aprendizaje-servicio como vía de acceso para el desarrollo de la fe/espiritualidad en su institución?
2. ¿Qué vías de acceso están disponibles para los estudiantes que buscan crecer en esta área?
3. ¿Cómo puede diseñar el programa de aprendizaje-servicio (por ejemplo, cursos, actividades, recursos) para articular las oportunidades para crecer en esta área?

De esta investigación reflexiva surge un claro llamado a la acción: es hora de *celebrar* nuestro contexto basado en la fe dentro de las instituciones católicas de educación superior. El contexto norteamericano, históricamente definido por la separación de la Iglesia y el Estado, ha abordado durante mucho tiempo la labor de compromiso comunitario bajo

De esta investigación reflexiva surge un claro llamado a la acción: es hora de celebrar nuestro contexto basado en la fe dentro de las instituciones católicas de educación superior. (...) Sin embargo, está claro que nuestro contexto basado en la fe en las instituciones católicas, junto con nuestras tradiciones religiosas, eleva el trabajo de aprendizaje-servicio al darle forma a la ejecución y los resultados del programa.

el dominio de esta política. Sin embargo, está claro que nuestro contexto basado en la fe en las instituciones católicas, junto con nuestras tradiciones religiosas, eleva el trabajo de aprendizaje-servicio al darle forma a la ejecución y los resultados del programa. Si diseñamos programas de participación comunitaria de manera intencional y sin excusas para conectar con nuestro contexto, tradiciones

y objetivos basados en la fe, educamos con la formación religiosa en primer plano, en lugar de en los márgenes.

Al igual que Mitchell (2008) instó a los profesionales a aplicar principios críticos de aprendizaje-servicio para abordar el poder y los privilegios, fomentar relaciones auténticas dentro de nuestras comunidades y promover una orientación de cambio social (justicia), es hora de que todas las instituciones católicas de educación superior vinculen explícitamente los resultados de justicia (justicia social, económica, racial y ambiental) con sus programas y actividades de aprendizaje-servicio. Los valores basados en la fe asociados con la justicia claramente motivan y dan forma al aprendizaje-servicio en la práctica, la ejecución de programas y las estrategias de colaboración. Es esencial reflejar esta práctica con prioridades articuladas dentro de nuestro contexto católico basado en la fe, dado que el potencial para involucrar a los estudiantes en el trabajo relacionado con la justicia tiene posibles vías de acceso a la formación religiosa y al desarrollo espiritual. Partiendo de la tradición de la Doctrina Social de la Iglesia, permitamos que las instituciones de educación superior católicas sean líderes en el cambio social y defensoras de la justicia social a través del aprendizaje-servicio, proporcionando modelos para otras instituciones de educación superior sobre la manera en que la educación basada en valores conduce a la *práctica* y a la *fe*.

Referencias

Dostilio, L. D. (Ed.) (2017). The community engagement professional in higher education: A competency model for an emerging field. Boston: Campus Compact.

Eyler, J.S., Giles, D.E. Jr., Stenson, C.M. & Gray, C.J. (2001) At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993- 2000: Third Edition. Higher Education. 139. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/139>

Green, P.M., Stewart, C.P., Bergen, D.J. & Nayve, C. (2020) Faith and Community Engagement at Anchor Institutions: Exploring the Intersection and Turning toward an Engagement of Hope. Metropolitan Universities, 31(3), 3-21. DOI: <https://doi.org/10.18060/24784>

Guerrieri, K. & Sgoutas-Emch, S. (2016) Immersions in global equality and social justice: A model of change. Engaging Pedagogies in Catholic Higher Education (EPiCHE), 2(1). <https://digitalcommons.stmarys-ca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=epiche>

Leshem, S. & Trafford, V. (2007) Overlooking the conceptual framework. Innovations in Education and

Teaching International, 44(1), 93-105. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703290601081407>

Mann, J. (2021). Mission animation: Christian higher education, the common good, and community engagement. En: P.J. Rine & S. Quiñones (Eds.), *Community Engagement in Christian Higher Education: Enacting Institutional Mission for the Public Good* (pp. 7-28). Nueva York: Routledge.

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65.

Punch, K. F. (2000). *Developing effective research proposal*. London: Sage.

Ravitch, S. M. (2014). The transformative power of taking an inquiry stance on practice: Practitioner research as narrative and counter-narrative. *Perspectives on Urban Education*, 11(1), 5-10. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1022575.pdf>

Rine, P.J. & Quiñones, S. (Eds.) (2021). *Community Engagement in Christian Higher Education: Enacting Institutional Mission for the Public Good*. Nueva York: Routledge.

Smolich, T. S.J. (junio, 2021). Spirituality and Justice in Jesuit Higher Education (Conferencia Virtual sobre el Compromiso con la Justicia en la Educación Superior Jesuita, 2021). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NjUTzmaOF5E>

Sterk Barrett, M. C. Fostering the spiritual development of undergraduates through service-learning (Tesis doctorales de posgrado). Recuperado de https://scholarworks.umb.edu/doctoral_dissertations/222/

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a mis cuatro colegas que amablemente compartieron sus puntos de vista como profesionales-académicos, reflexionando conmigo sobre el tema para apoyar este ensayo de reflexión crítica. El trabajo y los conocimientos de estos cuatro profesionales fueron una importante contribución para este ensayo, así como más allá de él:

Kimberly Jensen Bohat, Directora del Programa de Aprendizaje-Servicio, Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje, Universidad de Marquette, Milwaukee, Wisconsin, EE.UU.

Karen Lovett, Directora de Aprendizaje Experiencial, Universidad de Dayton, Dayton, Ohio, EE.UU.

Christopher Nayve, Vicepresidente Adjunto de Participación Comunitaria, Karen & Tom Mulvaney Centro Karen & Tom Mulvaney para la Comunidad, la Conciencia y la Acción Social, Universidad de San Diego, San Diego, California, EE.UU.

Howard Rosing, Director Ejecutivo, Centro Steans para Aprendizaje-Servicio Comunitario y Solidaridad comunitaria, Universidad DePaul, Chicago, Illinois, EE.UU.

SEGUNDA PARTE

**Educación superior y liderazgo juvenil:
reflexiones sobre liderazgo virtuoso y
socialmente responsable**



James Arthur

*Es director del Jubilee Centre for Character and Virtues de la Universidad de Birmingham. Ha sido decano de Educación (2010-2015) y vicerrector adjunto (2015-2019) de la Universidad. Ha escrito extensamente sobre la relación entre la teoría y la práctica en educación, en particular los vínculos entre el carácter, las virtudes, la ciudadanía, la religión y la educación. Entre sus numerosas publicaciones se encuentran los recientes libros *Policy Entrepreneurship in Education: Engagement, Influence and Impact* (Routledge, 2018), *The Formation of Character in Education: From Aristotle to the 21st Century* (Routledge, 2019), *Virtues in the Public Sphere: Citizenship, Civic Friendship and Duty* (Routledge, 2019) y *A Christian Education in the Virtues: Character Formation and Human Flourishing* (Routledge, 2021).*



Tom Harrison

*Es profesor adjunto, miembro de número de la HEA (Higher Education Authority) y miembro de la National Teaching. Es Director de Educación en el Jubilee Centre for Character and Virtues y Director del Programa del Máster en Educación del Carácter. Tom Harrison se especializa en temas tales como el carácter, la ciber-sabiduría e Internet; la educación del carácter y la ética de las virtudes; la acción social de los jóvenes y la educación para la ciudadanía. Su libro más reciente es *Thrive - how to cultivate character so your children can flourish online* (Robinson, 2021).*

10. APRENDIZAJE-SERVICIO, EDUCACIÓN DEL CARÁCTER Y ESPIRITUALIDAD EN UNA UNIVERSIDAD CATÓLICA

James Arthur

Universidad de Birmingham, Reino Unido

Tom Harrison

Universidad de Birmingham, Reino Unido

Resumen

El aprendizaje-servicio debe tener como objetivo formar a las personas para que puedan vivir bien en un mundo que valga la pena. La convicción de la fe cristiana que los seres humanos tenemos un *telos* común, que hay un bien común último, o un bien supremo, que es Dios, es fundamental para cualquier concepto católico de servicio. La práctica de las virtudes, a través del servicio, es el camino hacia este fin espiritual. Cuando los estudiantes se comprometen en acciones de servicio significativas, hay un “doble beneficio”: una contribución al bien común de la sociedad y la construcción del propio carácter. El servicio a los demás es, por tanto, una virtud importante que hay que cultivar en los alumnos. En este capítulo adoptamos una lente de educación del carácter para describir cómo pueden entenderse el servicio y el aprendizaje-servicio con respecto a la espiritualidad y al papel de las universidades católicas. Describiremos cómo las universidades católicas tienen tradicionalmente muchas características que las sitúan en una buena posición para cultivar la virtud cívica del servicio, necesaria para una ciudadanía comprometida y responsable. También mostraremos cómo podrían mejorarse los programas de aprendizaje-servicio enfocándose en cinco hallazgos clave de la investigación sobre la educación del carácter y cómo éstos contribuyen a que los jóvenes desarrollen hábitos de servicio.

Introducción

Este capítulo está escrito en dos partes. La primera parte ofrece una teología del aprendizaje-servicio para las universidades católicas. Explora cómo estamos hechos para la relación con Dios y con los demás. El aprendizaje-servicio debería tener como objetivo formar a las personas para que puedan vivir bien en un mundo que valga la pena vivir. La segunda parte presenta algunas últimas investigaciones sobre el aprendizaje-servicio y analiza qué implicancias prácticas tiene para las universidades católicas. Cuando los estu-

diantes se comprometen en acciones de servicio significativas, hay un “doble beneficio”: una contribución al bien común de la sociedad y la construcción del propio carácter. El servicio a los demás es, por tanto, una virtud importante que hay que cultivar en los alumnos. A lo largo de este capítulo adoptamos una lente de educación del carácter para describir cómo pueden entenderse el servicio y el aprendizaje-servicio con respecto a la espiritualidad y al papel de las universidades católicas. Describiremos cómo las universidades católicas tienen tradicionalmente muchas características que las sitúan en una buena posición para cultivar la virtud cívica del servicio, necesaria para una ciudadanía comprometida y responsable.

Cuando los estudiantes se comprometen en acciones de servicio significativas, hay un “doble beneficio”: una contribución al bien común de la sociedad y la construcción del propio carácter. El servicio a los demás es, por tanto, una virtud importante que hay que cultivar en los alumnos.

También mostraremos cómo podrían mejorarse los programas de aprendizaje-servicio enfocándose en cinco hallazgos clave de la investigación sobre la educación del carácter y cómo éstos contribuyen a que los jóvenes desarrollen hábitos de servicio.

Los fundamentos teológicos del aprendizaje-servicio

En una universidad católica, el servicio se concibe con una finalidad teológica y filosófica definida. Sin un fundamento doctrinal, la noción católica de aprendizaje-servicio no tiene sentido. La teología cristiana es la sabiduría que explica, defiende, juzga y guía el proceso de aprendizaje-servicio. La teología cristiana compromete al educador con una serie de afirmaciones: la existencia de Dios; la creencia en el más allá; la creencia en un *telos* para la humanidad; la creencia en el Espíritu Santo y en las afirmaciones cristianas sobre Jesucristo. Todas ellas tienen un impacto en nuestra idea y práctica del servicio, y sin que tales afirmaciones se conviertan en creencias personales, no puede haber un auténtico aprendizaje-servicio cristiano. Las creencias marcan la diferencia en lo que hacemos y en lo que enseñamos. Sin embargo, estas afirmaciones no se realizan necesariamente en un contexto cristiano meramente nominal: (es decir, en una institución que se autodenomina “cristiana”, a través de una educación impartida por profesores que son cristianos o una educación recibida por alumnos que son cristianos). Como observa Max Bonilla (2018, p. 26)

Un punto clave a reconocer es que una universidad católica no es católica porque tenga crucifijos en sus aulas, porque tenga una oficina activa de pastoral y porque estudiantes y cuerpo docente cumplan con los sacramentos. Tampoco es católica porque pueda

asegurar un porcentaje, aunque sea importante, de asignaturas en su plan de estudios que traten de filosofía, teología o doctrina social de la Iglesia. Más bien, lo que hace que una universidad sea católica es, ante todo, el modo específico en que utiliza la razón en todas las facetas de la vida universitaria y, por tanto, en el modo en que busca la verdad y el amor. En otras palabras, se requiere una visión de la persona humana en la que se utilice la razón de una manera particular que sea coherente con la naturaleza católica de la universidad. Se trata de un enfoque contracultural, contrario a la cultura secular que ha existido durante los últimos siglos en la vida universitaria. Es un enfoque que sólo puede tener éxito si se basa en una comprensión sólida y madura de lo que significa ser humano. Esta es la tarea que parece imprescindible porque, de lo contrario, las universidades católicas seguirán topándose con obstáculos insalvables relacionados con una mayor visión secular de la vida.⁴⁸

Hay muchas universidades católicas que parecen adoptar una justificación secular para el aprendizaje-servicio y carecen de una teología cristiana explícita del servicio. Sin embargo, si el aprendizaje-servicio no está fundamentado teológicamente, puede colapsar fácilmente en programas motivados políticamente y, por lo tanto, socavar la singular concepción católica del aprendizaje-servicio.

En efecto, hay muchas universidades católicas que parecen adoptar una justificación secular para el aprendizaje-servicio y carecen de una teología cristiana explícita del servicio. Sin embargo, si el aprendizaje-servicio no está fundamentado teológicamente, puede colapsar fácilmente en programas motivados políticamente y, por lo tanto, socavar la singular concepción católica del aprendizaje-servicio.

concepción católica del aprendizaje-servicio.

Como se expresa comúnmente en sus declaraciones de misión, las instituciones católicas afirman que el aprendizaje-servicio es un elemento indispensable de su identidad católica. Sin embargo, tanto las universidades laicas como las confesionales utilizan el término “aprendizaje-servicio”, y ambas tienen ejemplos destacados de programas de aprendizaje-servicio que parecen muy similares. Las instituciones católicas no tienen el monopolio de los programas que atienden a los pobres y marginados. Por lo tanto, ¿deberían los estudiantes y graduados de un colegio o universidad católica tener un mayor compromiso con el aprendizaje-servicio que los de instituciones seculares? En este caso, ¿pueden explicar por qué debería ser así y cuál es la diferencia católica? ¿No es cierto que toda la educación se utiliza, en última instancia, al servicio de los demás? ¿No es tam-

48 Traducción propia.

bién el caso que la visión católica del aprendizaje-servicio es radicalmente diferente de la secular porque tiene una antropología diferente y por lo tanto una noción diferente del desarrollo humano?

El aprendizaje-servicio debe tener como objetivo formar a las personas para que puedan vivir bien en un mundo que valga la pena vivir. La convicción de la fe cristiana que los seres humanos tenemos un *telos* (propósito) común, que hay un bien común último, o bien supremo, que es Dios, es fundamental para cualquier concepto católico de aprendizaje-servicio. La práctica de las virtudes de compartir, cuidar y cooperar, a través de su integración en el aprendizaje-servicio, es el camino hacia este fin esencialmente espiritual. Fundamenta el servicio y las virtudes en relación con la creación de la persona a imagen de Dios que acepta que cada uno de nosotros somos unidades únicas de cuerpo y alma, dotadas de intelecto, voluntad, instinto y emoción. Somos seres humanos porque hemos sido creados a imagen de Dios (Génesis 1:26-28) y esto es fundamental para la comprensión cristiana del servicio. La *Imago Dei* es la base de nuestra capacidad de relación con los demás y con Dios. Por lo tanto, los seres humanos contribuyen con sus buenas acciones a la formación y comprensión de su aprendizaje del servicio, y cada persona debe decidir si desea que la imagen de Dios se refleje en ella cooperando con la gracia de Dios. Esto se debe a que existe una gran distancia entre el *saber* y el *hacer*. El servicio a los demás no se asegura sólo con una educación intelectual, sino que requiere oración, adoración comunitaria y un cierto sacrificio por parte del estudiante. El ser humano necesita algo más que *información*: necesita *motivación*, que la fe puede proporcionar. Vivir de una vida de servicio consiste en el ejercicio de las virtudes morales, y esto depende normalmente de la comprensión y la prudencia. Sin embargo, la vida moral cristiana debe constituir siempre un encuentro personal con Dios, una relación íntima con la Divinidad a través de Cristo y del Espíritu Santo. García-Contreras (2011, pp. 284-285) resume el propósito del programa de aprendizaje-servicio de una universidad católica:

Los programas de aprendizaje-servicio de la Universidad de Santo Tomás son, en esencia, un esfuerzo concreto para promover la solidaridad, fomentar la dignidad humana y cultivar el amor. La solidaridad se manifiesta a través de la propia naturaleza del programa. La vida de quienes participan en el programa se enriquece a través de la experiencia compartida de trabajar entre sí. La dignidad humana se fomenta por la capacidad del programa de reconocer a todos los participantes como seres humanos con miedos, objetivos y aspiraciones similares. Además, el programa es capaz de transformar la vida de cualquier persona, independientemente de las limitaciones de sus propias circunstancias.⁴⁹

Este enfoque nos recuerda que la transformación a través del aprendizaje-servicio también implica la formación espiritual.

49 Traducción propia.

El aprendizaje-servicio es, en efecto, una forma concreta de poner en práctica los valores del Evangelio, pero también es un ejercicio espiritual guiado por la Doctrina Social de la Iglesia. Esto sólo puede lograrse a través de la oración y la renovación espiritual que permiten que el Espíritu Santo trabaje en nosotros para que podamos orar en solidaridad con los que son vulnerables. Necesitamos discernir en oración e identificar las acciones a realizar. Tenemos que hacer que nuestra teología sea práctica. En consecuencia, podemos adquirir un conocimiento especial, una especie de comprensión moral instintiva, que nos regala el Espíritu Santo, que entra potencialmente en el alma de cada ser humano y transforma sus acciones. La sabiduría cristiana va más allá de los conocimientos adquiridos; su capacidad se extiende a la *correcta aplicación de los conocimientos para que podamos*

En última instancia, la adoración ayuda a que pensemos y actuemos de forma correcta para que nuestro crecimiento espiritual sea un resultado de la participación en el aprendizaje-servicio.

poseer el buen sentido y el buen juicio. En última instancia, la adoración ayuda a que pensemos y actuemos de forma correcta para que nuestro crecimiento espiritual sea un resultado de la participación en el aprendizaje-servicio.

Los cristianos están llamados por Dios a «reproducir la imagen de su Hijo» (Romanos 8:29-30), a “revestirse de Cristo”, a “seguir a Cristo” y a ser «transfigurados a su propia imagen”. Cristo es “el camino, la verdad y la vida” (Juan 14: 6). La persona humana puede verse como: (a) corporal, (b) racional, (c) volitiva, (d) relacional, (e) sustancialmente una, (f) creada por Dios a su imagen, (g) debilitada por el pecado, e (h) invitada a convertirse en miembro del cuerpo de Cristo mediante el bautismo. Somos seres humanos, con un alma espiritual e inmortal, dotados de inteligencia y libre albedrío y hechos a imagen y semejanza de Dios. Si amamos a Dios, debemos amar a los demás seres humanos que Dios ha creado, ya que cada uno es una expresión de su naturaleza, una *imago dei*. El servicio surge, pues, de haber experimentado nosotros mismos el amor de Dios. Por lo tanto, el servicio debe estar motivado para compartir el amor de Dios con los demás, lo que hace que el aprendizaje-servicio sea un acto religioso. La razón por la que la oración es parte integral del aprendizaje-servicio es porque es un medio para expresar el amor de Dios y para buscar la ayuda de Dios en el servicio a los demás. Cada persona tiene la dignidad de estar hecha a imagen de Dios, y esta dignidad se promueve cuando, ayudados por la gracia, elegimos realizar actos humanos buenos. Sin embargo, el pecado nos aleja de Dios, no podemos alcanzar la perfección en esta vida, ni siquiera avanzar hacia ella, sin la gracia de Dios. También es el pecado el que perturba nuestras relaciones con los demás. El pecado oscurece nuestra vista, desestabiliza nuestros deseos y debilita nuestra voluntad. El pecado y sus efectos pueden ser disminuidos y finalmente superados a través de Jesús que nos invita a

una relación con Dios. Sin embargo, aunque la capacidad de actuar virtuosamente viene principalmente por la gracia, no es sin la cooperación y el esfuerzo de nuestra parte.

Los seres humanos tienen una inclinación natural a seguir y perseguir el bien; en otras palabras, tenemos una capacidad natural para discernir entre el bien y el mal. El bien se hace cuando una persona actúa de forma auténticamente humana, y una vida buena hace posible el florecimiento. De ahí que la mente iluminada por la gracia de Dios y guiada por la razón crezca al servicio de los demás. Este proceso de transformación es continuo y de por vida y requiere una apertura, una voluntad y un compromiso para ser transformado. Como humanos, siempre estamos en un estado de potencialidad dado por Dios, y la adquisición de las virtudes nos transforma, no simplemente a través de la obtención de una sabiduría filosófica, sino haciéndonos más semejantes a Cristo. Dado que la vida buena para los católicos es la santidad, es a ese fin al que se dirige realmente el aprendizaje-servicio: llegar a ser lo que Dios quiere que seamos. Dios nos da capacidades únicas y se alegra cuando las utilizamos bien.

La Doctrina Social de la Iglesia nos muestra que podemos modelar el orden social que nos rodea y, por tanto, tenemos responsabilidades morales para hacerlo. Tenemos responsabilidades religiosas por el tipo de “Reino” que construimos en la tierra. Estas responsabilidades son de este mundo, pero también son trascendentes y se centran en la salvación de nuestra alma. Existe una conexión necesaria entre la *metafísica* (quién soy como animal social racional), la *ética* (logro de la felicidad mediante la vivencia de las virtudes), la *política* (promoción del bien común) y la *religión* (Dios como principio y fin de toda realidad). La Doctrina Social de la Iglesia nos informa que la visión que tenemos del servicio es algo por lo que nos esforzamos, ya que nunca se realiza plenamente. Nuestro intelecto es limitado y puede impedirnos vivir de acuerdo con la visión que nos proponemos, pero, en mayor medida, la pecaminosidad humana es, sin dudas, el mayor obstáculo para que alcancemos nuestra visión. Sin embargo, si encontramos algo injusto, debemos, como cristianos, tratar de corregirlo. La noción de servicio cristiano trasciende lo temporal, lo material y lo secular y apunta hacia lo eterno, lo espiritual y lo religioso. No se trata simplemente de lo que debo hacer, sino también de lo que *debo ser* y *llegar a ser*. Los cristianos están llamados por Dios a servir, y las universidades católicas promueven un “desarrollo humano integral” que busca el florecimiento de toda persona y comunidad.

En resumen, la noción y la práctica cristianas del servicio son únicas porque su fuente es nuestra restauración en Cristo. Se trata de modelar las virtudes del carácter de Cristo, en particular su servicialidad, y está motivado por el amor de Dios. El aprendizaje-servicio se entiende a la luz de Cristo y de la fe católica que nos transforma. No se trata de “hacer el bien”, ya que debe ser una expresión del amor de Dios por nosotros y de nues-

tro amor por Cristo combinado con nuestra fidelidad a la Iglesia. El aprendizaje-servicio cristiano debe conducir a actos prácticos de fe en acción y debe ser un componente fundamental de todo colegio y universidad católica. El aprendizaje-servicio es una forma de testimonio cristiano y evangelización. Es de esperar que los graduados de las instituciones católicas se comprometan con el mandato de Cristo de servir de manera justa,

Los programas de aprendizaje-servicio en las universidades católicas deben tener fundamentos teológicos que sirvan a un propósito espiritual.

afirmando el amor, liberando y vivificando. Los programas de aprendizaje-servicio en las universidades católicas deben tener fundamentos teológicos que sirvan a un propósito espiritual.

Pasamos ahora a la segunda parte de este capítulo para explorar algunas investigaciones recientes que nosotros, los autores, hemos realizado sobre el servicio y que creemos que pueden ofrecer algunas ideas útiles para las instituciones católicas.

Un hábito de servicio

Entre 2015 y 2017, en el Jubilee Centre for Character and Virtues de la Universidad de Birmingham emprendimos un estudio en el Reino Unido para averiguar qué factores hacen más o menos probable que los jóvenes desarrollen un hábito de servicio (Arthur et al., 2017). Más de cuatro mil quinientos jóvenes de 16 a 20 años participaron en la investigación, lo que la convierte en el mayor estudio de este tipo en el mundo. En el estudio definimos un hábito como un comportamiento que se ha realizado con frecuencia en el pasado y que es probable que se vuelva a realizar en el futuro (Astin et al., 1998; Lally et al., 2010; Marta et al., 2014). Queríamos saber qué factores animan o dificultan a los jóvenes a realizar actos de servicio habituales. Nuestros hallazgos aportan pruebas de hacia dónde podrían dirigir sus actividades las universidades católicas cuando inicien o desarrollen su oferta de aprendizaje-servicio a los estudiantes.

Uno de los hallazgos más interesantes de nuestra investigación fue que los niños que se involucran por primera vez en el servicio antes de los 10 años tenían más del doble de probabilidades de haber formado un hábito de servicio que si empezaban a los 16-18 años. Claramente, esto significa que los estudiantes que llegan a la universidad y han estado expuestos a experiencias de aprendizaje-servicio desde una edad más temprana, tienen más probabilidades de estar predispuestos a participar en actividades de aprendizaje-servicio mientras están en el campus. Dado que las universidades católicas son atractivas

para los estudiantes de fe católica, que promueven la virtud del servicio, es posible que muchos de los estudiantes que llegan ya hayan formado un hábito de servicio. Además, una investigación realizada en el Reino Unido muestra que los jóvenes de 10 a 20 años que participan en una acción social significativa son ligeramente más propensos a ser religiosos (Pye & Michelmore, 2017). Esto se ve reforzado por un estudio que mostró que los jóvenes que ven la religión como algo importante para ellos, tienen más probabilidades de participar en el servicio que los que no ven la religión como algo importante (Youniss, McLellan y Yates, 1999, pp. 247-248).

Nuestra investigación indica las áreas en las que las universidades católicas deberían enfocarse si esperan lograr que su oferta de aprendizaje-servicio cultive un hábito de servicio en sus estudiantes, especialmente en aquellos que no están ya predispuestos a las virtudes. Hay cinco hallazgos importantes que muestran cómo éstas podrían informar sobre las características de un programa de aprendizaje-servicio exitoso en el campus. Estos cinco hallazgos identifican que quienes han creado un hábito de servicio tienen más probabilidades que quienes no lo han hecho, de reconocer el doble beneficio, de asistir a un centro educativo en el que el servicio está arraigado en su cultura y su *ethos*, de identificarse con modelos cívicos y morales, de creer que tienen el tiempo, las habilidades y oportunidades necesarias para llevar a cabo actos de servicio, y de tener la posibilidad de hacer una crítica reflexión sobre su acto de servicio. Estos cinco hallazgos pueden relacionarse con las siguientes características en las que deberían centrarse las universidades católicas:

- ▶ **Reconocer el doble beneficio del servicio:** Las universidades católicas deben apoyar a los estudiantes para que participen en un servicio que desarrolle el carácter y al mismo tiempo marque una diferencia significativa para los demás y la sociedad en general.
- ▶ **Acudir a un centro educativo en el que el servicio esté integrado en su cultura y su ethos:** Las universidades católicas deben asegurarse que sus programas de aprendizaje-servicio estén bien planificados y se comuniquen claramente para que todos los estudiantes y el personal los conozcan.
- ▶ **Identificarse con modelos cívicos y morales:** Las universidades católicas deberían mostrar a los estudiantes los modelos de virtudes cívicas y morales y ayudarlos a desarrollar su propia identidad de virtudes.
- ▶ **Creer que tienen el tiempo, las habilidades y las oportunidades para emprender actos de servicio:** Las universidades católicas deberían tomar medidas para eliminar cualquier barrera percibida o real al aprendizaje-servicio.
- ▶ **Tener la oportunidad de reflexionar críticamente sobre su acto de servicio:** Las universidades católicas deberían incorporar oportunidades para reflexionar sobre sus programas de aprendizaje-servicio.

Reconocer el doble beneficio del servicio

Cuando los jóvenes participan en actos significativos de servicio, se produce un “doble beneficio”: una contribución al bien común de la sociedad y la formación del propio carácter (Arthur et al., 2017). Nuestra investigación sobre Hábitos de Servicio demostró que cuando los jóvenes creen que sus actividades tienen un impacto social, al mismo tiempo que desarrollan su carácter, son más propensos a seguir sirviendo. Por lo tanto, es importante que los estudiantes universitarios que realicen programas de aprendizaje-servicio sean conscientes del doble beneficio y, lo que es más importante, que participen en oportunidades de voluntariado que sean tanto significativas como de formación del carácter.

Las universidades católicas deberían ayudar a sus estudiantes a participar en experiencias auténticas que tengan un claro beneficio para un individuo, un grupo o una causa. Estas actividades pueden ser organizadas formalmente por la universidad o indicadas a los estudiantes a través de comunicaciones periódicas. Es importante que las universidades trabajen con organizaciones comunitarias locales, organizaciones benéficas y otras organizaciones sin ánimo de lucro para identificar proyectos y actividades que aborden un problema social. Una vez identificadas, las actividades deben ser auditadas para ver cómo los estudiantes, teniendo en cuenta sus conocimientos, habilidades y disponibilidad, son capaces de contribuir de forma positiva y significativa. En nuestra investigación descubrimos que para los que participan en acciones de servicio es más importante ver el impacto de sus actividades en los demás, que medir la magnitud de este impacto. Es responsabilidad de las universidades encontrar actividades que permitan a la mayoría de los estudiantes experimentar el “cálido resplandor” (Andreoni, 1990) que se produce al contribuir al bien común.

La otra cara del doble beneficio es la formación del carácter. Empezar un servicio, sobre todo en actividades estructuradas, puede ser una excelente forma para que los estudiantes desarrollen nuevas aptitudes, competencias y conocimientos. También puede ser una excelente forma de desarrollar el carácter, de cultivar virtudes, como la compasión, el valor y la justicia, a partir de la realización de acciones significativas de servicio. El cultivo y el perfeccionamiento de las virtudes morales, cívicas e intelectuales debe considerarse un elemento central del aprendizaje-servicio, ya que permite a los estudiantes tener un sentido más claro de su lugar en el mundo y los ayuda a evaluar el propósito de sus propias vidas. También puede aumentar su sentido de pertenencia y conexión con la universidad y su comunidad local.

Es importante destacar en este punto que poseer un hábito de servicio u otra virtud no puede ser una forma de comportamiento automatizado, al igual que el aprendizaje-ser-

Cuando una virtud se convierte en un hábito, hay un elemento de pensamiento racional, autónomo y crítico que se requiere para responder a diferentes situaciones.

dispuesto, ya en sí mismo ya en relación con algo” (Aristóteles, 2007, V, 20). Aquí Aristóteles nos recuerda que hay un elemento situacional y, por lo tanto, cognitivo en cualquier hábito de virtud que podamos desarrollar. Cuando una virtud se convierte en un hábito, hay un elemento de pensamiento racional, autónomo y crítico que se requiere para responder a diferentes situaciones. Por ello, Aristóteles hizo un gran juego de la llamada metavirtud de la *frónesis*. La *frónesis*, comúnmente traducida como sabiduría práctica, ha experimentado un renacimiento en los últimos años (véase, por ejemplo, Grossmann et al., 2020; Darnell et al., 2019). Clasificada como una virtud intelectual, es también más que una virtud intelectual (Jubilee Centre, 2017). Es la cualidad general de saber qué hacer y qué no hacer cuando las exigencias de dos o más cualidades chocan. Es la cualidad de saber dar con el llamado “punto dulce” de cualquier virtud particular para asegurarse que no haya una deficiencia o un exceso. Es la cualidad de conocer el curso de acción aceptable en cualquier situación en línea dada. Requiere que poseamos virtudes de carácter intelectual, como el discernimiento, el razonamiento crítico y el buen juicio, y que sepamos aplicarlas en las interacciones en línea. Así pues, la *frónesis* ayudará a los estudiantes a entender qué acciones de servicio son importantes, en qué situaciones y en qué medida. Recientemente, el Jubilee Centre y el Oxford Character Project han hecho un llamado para que las universidades se centren en la sabiduría práctica como una virtud clave para ayudar a los estudiantes a prosperar ahora y en el futuro (Jubilee y OCP, 2020; Arthur, 2021).

El aprendizaje-servicio es una forma eficaz de ayudar a los estudiantes a formar las cualidades del carácter durante su estancia en las universidades católicas. A través del aprendizaje experimental de la vida real, desarrollan no sólo las virtudes del carácter, sino también las capacidades críticas para saber cuándo una acción de servicio será valiosa y beneficiará a los demás.

vicio no puede ser una forma de aprendizaje de memoria. En *Metafísica*, Aristóteles sostiene que “‘hábito’ significa una disposición por la cual lo dispuesto se halla bien o mal

El aprendizaje-servicio es una forma eficaz de ayudar a los estudiantes a formar las cualidades del carácter durante su estancia en las universidades católicas. A través del aprendizaje experimental de la vida real, desarrollan no sólo las virtudes del carácter, sino también las capacidades críticas para saber cuándo una acción de servicio será valiosa y beneficiará a los demás.

Aprendizaje de servicio integrado en la cultura y el espíritu de la Universidad y el ethos

La Campaña #iwill, gestionada por Step up to Serve, se desarrolló en el Reino Unido entre 2012 y 2020. La misión de la campaña era aumentar el número de jóvenes de 10 a 20 años que participan en la acción social juvenil, entendida en sentido amplio como la realización de acciones de servicio valiosas para los demás. En el centro de la misión de la campaña se encontraban los 6 principios de calidad que, según se argumentaba, definían los buenos programas de aprendizaje-servicio. Uno de los seis principios era que el aprendizaje-servicio debía estar integrado en las actividades cotidianas de escuelas, institutos y universidades. Nuestra investigación demostró que cuando el servicio está integrado en la cultura y el *ethos* de los centros educativos, es más probable que los jóvenes adquieran un hábito de servicio.

Una universidad católica puede afirmar que su programa de aprendizaje-servicio está arraigado cuando atraviesa todo lo que hace, como parte de su identidad institucional. Dado que el servicio y la caridad son fundamentales para muchas religiones, incluida la cristiana, es probable que las universidades católicas estén predispuestas a integrar programas de aprendizaje-servicio organizados de forma centralizada y ofrecidos a todos los estudiantes que cursan en el campus o incluso a distancia. Como se describió en la primera parte de este capítulo, esto no puede darse por sentado. Con el tiempo, los enfoques del aprendizaje-servicio que se basan únicamente en la tradición, pueden perder el enfoque. Esto puede llevar a una situación en la que una universidad católica asuma que está ofreciendo oportunidades de aprendizaje-servicio a sus estudiantes, sin ser plenamente consciente de cuáles son y dónde se realizan. Esto no quiere decir que las universidades católicas no puedan promover con éxito el aprendizaje-servicio implícitamente a través de la cultura y el *ethos* de la universidad, sólo que a veces es bueno hacer un balance, reflexionar y, si es necesario, revisar los programas. Esto llevaría a que las universidades se plantearan las siguientes preguntas: ¿cómo saben nuestros estudiantes que priorizamos el aprendizaje-servicio? ¿Dónde pueden informarse sobre el aprendizaje-servicio? ¿Nuestros estudiantes reciben tiempo, apoyo y reconocimiento por realizar actividades de aprendizaje-servicio? Las universidades católicas que tienen un propósito, una planificación y reflexionan sobre su labor por promover el aprendizaje-servicio, tienen más probabilidades de desarrollar hábitos de servicio en sus estudiantes.

Tener un propósito, una planificación y reflexionar requiere que los líderes universitarios estén en el equipo. Son los líderes los que garantizarán que el compromiso de las universidades con el aprendizaje-servicio se viva y no sea superficial. Con esto queremos decir que no sólo se mencione en la misión y los objetivos de la universidad, sino que exista un

programa de aprendizaje-servicio activo y pujante del que todo el personal y los estudiantes sean conscientes y en el que participen muchos en el campus. Los dirigentes pueden asegurar que el compromiso de la universidad con el aprendizaje-servicio se comunique claramente a los estudiantes (Gaskin, 1998). Por supuesto, los dirigentes no pueden hacer mucho, y es el personal docente y no docente de la universidad el que debe reflexionar sobre lo que está haciendo para integrar las oportunidades de aprendizaje-servicio en su trabajo, ya sea en la investigación, la enseñanza u otras áreas como las carreras y las actividades extracurriculares. Una buena señal que el aprendizaje-servicio se ha integrado es cuando los estudiantes saben por qué es importante el aprendizaje-servicio y encuentran allí una serie de oportunidades en las que pueden participar.

Las universidades pueden integrar el aprendizaje-servicio en la cultura universitaria mediante el reconocimiento y la recompensa. Nuestra investigación demostró que el reconocimiento y la recompensa a quienes han realizado acciones de servicio, estaban positivamente relacionados con los individuos que habían creado un hábito de servicio. Cuando indagamos en esta conclusión en las entrevistas con algunos de los participantes en la investigación, nos dijeron que recibieron con agrado el reconocimiento y la recompensa, pero que no era algo que esperaban obtener. Expresaron su preocupación en cuanto que el servicio no debe estar impulsado por motivaciones extrínsecas, por ejemplo, sólo para poder agregar algo a su currículum o porque haya una medalla de honor por la participación. Además, los entrevistados nos dijeron que el reconocimiento no tiene por qué ser algo grandioso, sino que puede ser un simple acto de gratitud como decir “gracias”. Para la mayoría de los entrevistados esto fue una razón suficiente para seguir participando. Las universidades deben reflexionar sobre qué nivel de reconocimiento es adecuado para el aprendizaje-servicio, ya que deben ser conscientes que los estudiantes sólo se inscriben en los programas por razones más instrumentales. Si el reconocimiento y las recompensas fomentan al principio la participación de los estudiantes y luego continúan participando, entonces podría decirse que están bien orientados.

Identificarse con modelos morales y cívicos

Las virtudes pueden considerarse los bloques de construcción del carácter (Jubilee Centre, 2017). Las virtudes, en sí mismas, pueden desglosarse en sus componentes. Uno de los componentes, en el Jubilee Centre Framework (2017), es la identidad de la virtud, definida como la comprensión de uno mismo como fuertemente comprometido con las virtudes. Por ejemplo, es probable que quienes realizan acciones de servicio consideren que estas acciones contribuyen a su identidad. Nuestra investigación demostró que aquellos que se identificaban con modelos de comportamiento moral y cívico eran más propensos a tener

un hábito de servicio. Además, tenían amigos que creían que apoyarían esta autoevaluación. Curiosamente, la asociación con las virtudes era tan fuerte que los encuestados que tenían un hábito de servicio, estaban más familiarizados con los cuatro tipos de virtudes: de desempeño e intelectuales, así como morales y cívicas (Jubilee Centre, 2017). Un análisis más profundo de los datos mostró que la acción de servicio en sí misma impulsó la asociación de virtudes e incorporó un reconocimiento y una identificación con todos los tipos de virtudes (Taylor-Collins et al., 2019).

Nuestra investigación sugiere que las universidades católicas que apoyan a sus estudiantes para que participen en el aprendizaje-servicio pueden inducir a un círculo virtuoso. La acción de servicio no solo fortalece la identidad de la virtud y un hábito de servicio, sino que también puede proporcionar ejemplos que inspiren a otros a participar. Cuando los estudiantes están expuestos a modelos, es más probable que la cultura del aprendizaje-servicio se arraigue en todo el campus. Investigaciones más amplias sobre modelos de voluntariado refuerzan esta idea. Quienes sirven como modelo esperan ver comportamientos de voluntariado similares en los demás (Hart y Fegley, 1995); fomentan y valoran el voluntariado en los demás (Pancer y Pratt, 1999) y ofrecen apoyo práctico para que ocurra (Marta y Pozzi, 2008). Al igual que nuestra investigación demostró que es más probable que los niños de 10 a 20 años hayan formado un hábito de servicio si sus padres y amigos también participaron en acciones de servicio, los estudiantes se sentirán inspirados por quienes participan en programas de aprendizaje-servicio en el campus. Es importante

Es importante que las universidades católicas, sobre todo cuando lanzan nuevos programas de aprendizaje-servicio, se aseguren que los estudiantes estén expuestos a modelos vivos y cercanos de virtudes morales y cívicas.

que las universidades católicas, sobre todo cuando lanzan nuevos programas de aprendizaje-servicio, se aseguren que los estudiantes estén expuestos a modelos vivos y cercanos de virtudes morales y cívicas.

Tiempo, habilidades, oportunidades y confianza

La capacidad de los estudiantes para participar en oportunidades de aprendizaje-servicio está determinada tanto por las estructuras sociales (Callero et al., 1987, pp. 247-248) como por las circunstancias personales (Pye & Michelmore, 2017). Esto significa que, aunque los estudiantes tengan el deseo de participar en actividades de voluntariado, la universidad debe apoyarlos para que lo hagan, ellos deben sentir que es posible (Ajzen & Driver, 1991). Principalmente, esto requiere que las universidades

católicas atiendan las preocupaciones prácticas, incluyendo el apoyo a los estudiantes para que tengan el tiempo, las habilidades y la confianza para sentir que pueden participar.

Un estudio realizado en el Reino Unido por Pye y Michelmore (2017) descubrió que la falta de tiempo era la razón más común que daban los jóvenes de 10 a 20 años para no participar en actividades de voluntariado. Si bien las universidades pueden animar a los estudiantes a realizar el servicio a través de comunicaciones y ofreciendo oportunidades por medio de centros y asociaciones estudiantiles, si ellos sienten que no tienen tiempo, entonces esto será un impedimento para el aprendizaje-servicio. Una forma de sortear la barrera del tiempo es integrar el aprendizaje-servicio en el plan de estudios. Los docentes y tutores deberían buscar oportunidades que se vinculen con el plan de estudios específico de la disciplina y que también tengan un propósito social. Estas actividades de aprendizaje-servicio basadas en el plan de estudios deben ser estimulantes, agradables y una incorporación positiva en cualquier plan de estudios, ya que ofrecen una excelente forma de aprendizaje experimental. Las actividades pueden ser una experiencia única o que perduren en el tiempo, tal vez haciendo voluntariado y aprendiendo dentro de la comunidad local a lo largo de un semestre. Los responsables de los cursos deben pensar cuidadosamente en qué experiencias basadas en la comunidad se relacionan con su disciplina, así como afrontar los retos logísticos y prácticos relacionados con la puesta en marcha de estas oportunidades y las cuestiones de seguridad. El aprendizaje-servicio basado en el plan de estudios podría estar vinculado, en parte, a los créditos que suman puntaje.

Las investigaciones demuestran que una de las razones que dan los jóvenes de 16 a 20 años para no hacer voluntariado es la percepción de la falta de habilidades o experiencia (Low et al., 2007, p. 69). Las universidades no deberían esperar que los estudiantes tengan la seguridad o las habilidades necesarias para participar en las oportunidades que se les ofrezcan. Es posible que algunos estudiantes quieran realizar aprendizaje-servicio, pero sientan que no tienen nada que ofrecer, o que las oportunidades requieran habilidades y conocimientos que los estudiantes consideran que no poseen. Las universidades deberían tomarse en serio estas preocupaciones y asegurarse que se ofrezcan oportunidades que requieran diferentes niveles de habilidades. También podrían tratar de ofrecer formación y apoyo a los estudiantes para que desarrollen habilidades que les permitan participar en un servicio valioso. Si los estudiantes no sienten que están contribuyendo al bien común a través de sus acciones, esto podría socavar el programa de aprendizaje-servicio, ya que los estudiantes se desilusionan y abandonan.

Reflexión sobre la experiencia del servicio

La reflexión crítica es un elemento clave del desarrollo moral y también del aprendizaje-servicio (Molee et al., 2011). Las personas que son capaces de reflexionar sobre su comportamiento y sus acciones tienen más probabilidades de cultivar las virtudes, así como de perfeccionar la metavirtud de la sabiduría práctica.

La reflexión crítica es un elemento clave del desarrollo moral (Jubilee Centre, 2017) y también del aprendizaje-servicio (Molee et al., 2011). Las personas que son capaces de reflexionar sobre su comportamiento y sus acciones tienen más probabilidades de cultivar las virtudes, así como

de perfeccionar la metavirtud de la sabiduría práctica. En la filosofía aristotélica se considera que el comportamiento reflexivo repetido contribuye a los hábitos de virtud (Kerr, 2011; Steutel y Spiecker, 2004).

Muchas investigaciones sobre el aprendizaje-servicio hacen hincapié en la importancia de la reflexión. En nuestra investigación descubrimos que invitar a los jóvenes a contar sus historias sobre las actividades de servicio en las que han participado fomentaba la reflexión (Arthur et al., 2017). Un estudio multisituado con estudiantes universitarios en Estados Unidos halló que las actividades de reflexión se correlacionaban bastante con la calidad del curso (Hatcher et al., 2004). Es importante destacar que el estudio también halló que las actividades de reflexión que se centraron en los valores personales predijeron independientemente la calidad del curso. Asimismo, las actividades de reflexión que eran una parte normal del curso y las actividades de reflexión que estaban estructuradas con pautas y direcciones claras, también eran importantes.

Sobre la base de esta y otras investigaciones, las universidades católicas deben prestar atención a la naturaleza de la reflexión en sí. Deberían ofrecerse oportunidades de reflexión a los estudiantes antes, durante y después de participar en acciones de servicio. Antes de comenzar las actividades, se debe pedir a los estudiantes que reflexionen sobre sus expectativas respecto del programa de aprendizaje-servicio y sobre las cualidades de carácter que esperan cultivar al participar en él. Durante la actividad, los responsables del programa deben fomentar los registros periódicos, bajo la forma de relatos escritos reflexivos, debates en grupo o conversaciones individuales. La atención debe centrarse en ambos lados del doble beneficio: ¿cómo sienten los estudiantes que están contribuyendo a la actividad de servicio y qué están aprendiendo sobre sí mismos a través de su participación en ella? El registro reflexivo posterior a la actividad también es vital, ya que es una oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre la naturaleza formativa de

su aprendizaje-servicio. Las preguntas que pueden estructurar esta reflexión pueden ser: ¿se cumplieron sus expectativas?, ¿cómo creen que se han desarrollado? y, ¿qué podrían hacer de manera diferente la próxima vez?

Conclusión

En este capítulo se ha argumentado que las universidades católicas están bien situadas para llevar a cabo programas de aprendizaje-servicio y garantizar que tengan un doble beneficio. Estos programas pueden beneficiar a los estudiantes en términos de desarrollo del carácter, y también aportar beneficios a la universidad y a su comunidad en general. En la primera parte del capítulo, exploramos la virtud del servicio desde un punto de vista teológico. Argumentamos que la práctica de las virtudes, incluido el servicio, es el camino hacia un fin espiritual. En la segunda parte del capítulo, nos basamos en este argumento para mostrar, recurriendo a nuestra reciente investigación, cómo las universidades católicas pueden ayudar a inculcar un hábito de servicio en sus estudiantes. Describimos cómo los programas de aprendizaje-servicio que están integrados, que promueven el doble beneficio, que exponen a los estudiantes a modelos morales y cívicos, que proporcionan a los estudiantes el tiempo, las habilidades y la confianza para participar y que fomentan la práctica reflexiva, tienen más probabilidades de tener éxito.

Referencias

Ajzen, I. & Driver, B. L. Prediction of leisure participation from behavioral, normative, and control beliefs: An application of the theory of planned behavior. *Leisure Sciences*, 13(3), 185-204. DOI:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01490409109513137>

Andreoni, J. (1990). Impure altruism and donations to public goods: A theory of Warm-glow giving. *The Economic Journal*, 100(401), 464-477.

Aristotle. (2007). *Metaphysics*. Mineola, NY: Dover.

Arthur, J. (2021). *A Christian Education in the Virtues: Character Formation and Human Flourishing*. Routledge: London.

Arthur, J., Harrison, T., Taylor-Collins, E. et al. (2017). *A habit of service: The factors that sustain service*. Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham.

Astin, A. W., Sax, L. J. & Avalos, J. Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *Review of Higher Education*, 22(2), 187-202.

Bonilla (2018) *Crossviews on Catholic University Social Responsibility*. International Federation of Catholic Universities. Recuperado de: https://www.fiuc.org/bdf/pdf/final_report_x_ag_-_eng_.pdf

Callero, P. L., Howard, J. A. & Piliavin, J. A. Helping Behavior as Role Behavior: Disclosing social structure and history in the analysis of prosocial action. *Social Psychology Quarterly*, 50(3), 247-256.

Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K. & Paris, P. (2019). Phronesis and the knowledge-action gap in moral psychology and moral education: A new synthesis? *Human Development*, 62(3), 101-129. DOI: <https://doi.org/10.1159/000496136>

García-Contreras, R. (2011). The University of St. Thomas' service-learning program: Matching the University's Catholic mission to greater community needs. *Journal of Catholic Education*, 30(2), 269-287. Recuperado de <https://jche.journals.villanova.edu/article/view/777>

Gaskin, K. (1998). Vanishing Volunteers: Are young people losing interest in volunteering? *Voluntary Action Journal*, 1(1), 34-44.

Grossmann, I. et al. (2020). The science of wisdom in a polarized world: Knowns and unknowns. *Psychological Inquiry*, 31(2), 103-133. DOI: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1750917>

Hart, D. & Fegley, S. Prosocial behaviour and caring in adolescence: relations to self-understanding and social judgement. *Child Development*, 66(5), 1346-1359.

Hatcher, J., Bringle, R. & Muthiah, R. Designing effective reflection: What matters to service-learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38-46. Recuperado de <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0011.104?rgn=main;view=fulltext>

Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). *A Framework for Character Education in Schools Birmingham*: University of Birmingham. Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtues. Recuperado de <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf>

Jubilee Centre and Oxford Character Project (2020). *Character Education in Universities; A Framework for Flourishing*. Recuperado de <https://oxfordcharacter.org/assets/images/general-uploads/Character-Education-in-Universities.pdf>

Kerr, J. (2011). Habituation: A method for cultivating starting points in the ethical life. *Journal of Philosophy*

of Education, 45(4), 643-655. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00826.x>

Lally, P., van Jaarsveld, C., Potts, H. & Wardle, J. How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, 40(6), 998-1009. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.674>

Low, N., Butt, S., Ellis Paine, A. & Davis Smith, J. *Helping Out - A national survey of volunteering and charitable giving*, London: Cabinet Office. Recuperado de <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/2547/1/Helping%20Out.pdf>

Marta, E. & Pozzi, M. Young people and volunteerism: A model of sustained volunteerism during the transition to adulthood. *Journal of Adult Development*, 15(35), 35-46. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10804-007-9033-4>

Marta, E., Manzi, C., Pozzi, M., & Vignoles, V. L. Identity and the theory of planned behavior: Predicting maintenance of volunteering after three years. *The Journal of Social Psychology*, 154(3), 198-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224545.2014.881769>

Molee, L. M. et al. (2011) Assessing learning in service-learning courses through critical reflection, *Journal of Experiential Education*, 33(3), 239-257. DOI: <https://doi.org/10.1177/105382590113300304>

Pye, J. & Michelmore, O. *National Youth Social Action Survey 2016*. London: Ipsos MORI. Recuperado de <https://www.ipsos.com/sites/default/files/2017-04/sri-youth-social-action-in-uk-2016.pdf>

Pancer, S. M. & Pratt, M. W. Social and family determinants of community service involvement in Canadian youth. In J. Youniss & M. Yates (Eds.), *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth* (pp. 32-55). Cambridge: Cambridge University Press.

Steutel, J. & Spiecker, B. Cultivating sentimental dispositions through Aristotelian habituation. *Journal of Philosophy of Education*, 38(4), 531-549. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00403.x>

Taylor-Collins, E., Harrison, T., Thoma, S. & Moller, F. (2019). A habit of social action: Understanding the factors associated with adolescents who have made a habit of helping others. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 30, 98-114. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-018-00070-8>

Youniss, J., McLellan, J. A. & Yates, M. Religion, community service, and identity in American youth. *Journal of Adolescence*, 22(2), 243-253. DOI: <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0214>

**Kevin Ahern, PhD,**

*Es profesor adjunto de Estudios Religiosos en el Manhattan College de Nueva York, donde anteriormente dirigió el programa de Estudios de Paz y Justicia. Actualmente es el presidente del Movimiento Internacional de Intelectuales Católicos (MIIC-Pax Romana), una comunidad global de intelectuales y profesionales. Ahern es el autor de *Structures of Grace: Catholic Organizations Serving the Global Common Good* (Orbis, 2015). Es autor de varios artículos y editor de cuatro libros, incluido *God's Quad: Small Faith Communities on Campus and Beyond* (Orbis, 2018).*

11. CONSTRUIR LA SOLIDARIDAD MEDIANTE UNA ESPIRITUALIDAD DE ACCIÓN

Kevin Ahern

Manhattan College, Nueva York

Resumen

Muchos comprometidos con el aprendizaje-servicio, especialmente en las instituciones católicas de educación superior, estarán familiarizados con el enfoque de la praxis cristiana conocido como el método “ver, juzgar y obrar”. Durante más de sesenta años, este método ha guiado la Doctrina Social de la Iglesia oficial y su implementación en movimientos, organizaciones eclesiales y entornos académicos. A pesar de su influencia, al considerar este método muchas veces se pasan por alto dos elementos: la naturaleza de esta metodología como práctica espiritual conocida como “Revisión de Vida”; y el papel de los adultos jóvenes y los movimientos dirigidos por jóvenes en la articulación y el desarrollo de este enfoque.

El método de Revisión de Vida es la piedra angular de lo que varios movimientos juveniles católicos internacionales describen como la “espiritualidad de acción”. Esta espiritualidad complementa el paso hacia un enfoque del aprendizaje-servicio más crítico y centrado en la comunidad, al acercar a los estudiantes a una experiencia y comprensión más profundas tanto de la solidaridad como de la capacidad de acción.

Este artículo explora la Espiritualidad de Acción en tres pasos. Se inicia con una reseña del desarrollo de esta espiritualidad en los movimientos juveniles de acción católica especializada, con un enfoque específico en la Juventud Obrera Cristiana y el Movimiento Internacional de Estudiantes Católicos. Luego identifica cuatro formas en las que este enfoque puede enriquecer el aprendizaje-servicio en la actualidad. En la parte final, el documento ofrece algunas sugerencias más prácticas sobre cómo este método podría incorporarse de manera más intencionada en los cursos y programas de aprendizaje-servicio.

Introducción: La necesidad de una espiritualidad en el aprendizaje-servicio

El desarrollo de la participación comunitaria o del aprendizaje-servicio (AS) en la educación superior es un elemento importante en la formación de líderes éticos e integrales

para la sociedad y la Iglesia. En el mejor de los casos, el aprendizaje-servicio mejora la comprensión, genera una solidaridad genuina entre los estudiantes y socios comunitarios, forma líderes éticos y fortalece el bien común.

El servicio de los estudiantes universitarios, puede crear una solidaridad barata, un enfoque que da la apariencia de hacer el bien al mismo tiempo que refuerza el statu quo. Una forma de ayudar a los estudiantes a evitar los peligros de una solidaridad barata o performativa es la Espiritualidad de Acción.

El servicio de los estudiantes universitarios, como advirtió Ivan Illich en un provocador discurso de 1968, no está exento de riesgos (Illich, 1990). Puede crear una solidaridad barata, un enfoque que da la apariencia de hacer el bien al mismo tiempo que refuerza el *statu quo*. En algunos casos,

si se hace de manera incorrecta, incluso puede causar daño o reforzar distribuciones injustas de poder (Eby, 1998; Santiago-Ortiz, 2019).

Una forma de ayudar a los estudiantes a evitar los peligros de una solidaridad barata o performativa es la Espiritualidad de Acción. En el seno de esta espiritualidad está la metodología y el enfoque de la praxis cristiana conocido como ver, juzgar y obrar. Muchos comprometidos con el aprendizaje-servicio, especialmente en instituciones católicas de educación superior, estarán un tanto familiarizados con este enfoque, que siempre se ha asociado con la Doctrina Social de la Iglesia y la organización social (Brigham, 2019). A pesar de su influencia, muchas veces se pasan por alto dos elementos al considerar este método: la naturaleza de esta metodología como práctica espiritual conocida como Revisión de Vida; y el papel de los jóvenes adultos en la articulación y el desarrollo de esta metodología y espiritualidad.

Esta espiritualidad y la práctica conexa de Revisión de Vida (RV⁵⁰) tiene el potencial de acercar a los estudiantes a una experiencia y comprensión más profundas tanto de la solidaridad como de la capacidad de acción. Este enfoque complementa el paso hacia un enfoque del aprendizaje-servicio más crítico y centrado en la comunidad (Mitchell, 2008; Santiago-Ortiz, 2019). Este artículo explora el desarrollo histórico de esta espiritualidad, las formas en que enriquece al aprendizaje-servicio en la actualidad, y concluye con una guía práctica para integrar la RV en cursos y programas relacionados con el servicio.

50 En adelante puede identificarse con el nombre completo o con la sigla: RV. En inglés se denomina a Review of Life.

Una espiritualidad de, para y por jóvenes adultos

Una de las particularidades de la Espiritualidad de Acción es la forma en que fue desarrollada, perfeccionada y difundida por los mismos jóvenes adultos en los movimientos juveniles y estudiantiles de acción católica especializada. El enfoque “especializado”, que no debe confundirse con el modelo de acción católica general, más vertical, defendido por muchos círculos católicos antes del Concilio Vaticano II, tiene su origen en dos fuentes.

La Juventud Obrera Cristiana: La primera fuente se remonta a un círculo de estudio creado en 1912 por un grupo de jóvenes obreras de la ciudad industrial de Laaken, Bélgica. Allí, las jóvenes fueron asistidas por Joseph Cardijn, un joven sacerdote que había prometido anteriormente su sacerdocio al servicio de la clase trabajadora (Cardijn, 1955).

Con estas jóvenes trabajadoras, Cardijn propuso un modelo único y una respuesta espiritual a las inequidades e injusticias de la era industrial. A diferencia de otros enfoques pastorales, a las mujeres, muchas analfabetas y sin educación formal, se les dio espacio para ser “completamente responsables de las finanzas, la contabilidad y el trabajo de secretaría de su organización”⁵¹ (de la Bédoyère, 1959, p. 44). Este fue un gran avance de los estilos paternalistas que a menudo marcaron las iniciativas de la Iglesia hacia la juventud y la clase trabajadora. Pronto se crearon otros círculos de estudio y surgió un enfoque más refinado.

Después de la Primera Guerra Mundial, hubo renovados esfuerzos para transformar estos círculos de estudio de obreras en un movimiento organizado. Gran parte de esas jóvenes obreras se sintieron impulsadas a participar. Mientras estuvo prisionero durante la guerra, Cardijn se comunicó con algunas de las obreras y comenzó a desarrollar una visión más sólida de una espiritualidad, metodología y organización.

Esto, sin embargo, se enfrentó a un obstáculo importante con el modelo vertical de “acción católica general” impulsado por la jerarquía eclesial, incluido el cardenal Désiré-Joseph Mercier de Bruselas. Según Mercier y el modelo general, toda organización laica debería estar incluida en los órganos oficiales centralizados de la acción católica establecidos por la jerarquía. Pío XI definió este famoso enfoque oficial en 1928 como la “participación y cooperación de los laicos en el apostolado jerárquico” (Pío XI, 1978, p. 31).

Cardijn, por el contrario, buscaba establecer un “movimiento especializado” autónomo del modelo general, en el cual la dirección estaba en manos de los propios jóvenes (Cardijn, 2017, pp. 4-5). Para Cardijn, el empoderamiento de los jóvenes para ser líderes en sus propios movimientos ofrecía una función pedagógica importante. El modelo que imaginó

51 Traducción propia

sería ese en el que los jóvenes “se formen, se apoyen, se ayuden, se amen y se preparen juntos para el futuro”⁵² (Cardijn, 1955, págs. 64-65)

En 1925, tras no poder convencer al cardenal Mercier, el joven sacerdote hizo su primer viaje a Roma para recurrir directamente al papa Pío XI. En una audiencia privada e imprevista, Cardijn obtuvo el permiso para este movimiento autónomo y especializado. En los meses siguientes se organizó el primer congreso nacional de la *Jeunesse ouvrière chrétienne* (Juventud obrera cristiana) o JOC (YCW por su sigla en inglés) con Fernand Tonnet, un joven obrero, como presidente (De La Bédoyère, 1959).

Rápidamente se crearon miles de células en Bélgica dependientes de cuatro movimientos nacionales diferentes, organizadas por género e idioma. Hacia 1939 existían grupos de la JOC en cincuenta países, y después de la Segunda Guerra Mundial formaron la Juventud Obrera Cristiana Internacional (JOCI) (Hari, 2000). En la década de 1980, algunos grupos nacionales de la JOC se desafiliaron de la JOCI y formaron una estructura paralela, la Coordinación Internacional de la Juventud Obrera Cristiana (CIJOC).

De acuerdo con la *Declaración de Principios* de la JOC, la organización es fundamentalmente un “movimiento de, entre, por y para la juventud obrera... un movimiento de educación a través de la acción. Realiza sus acciones allí mismo donde se encuentra la juventud obrera y considera prioritaria su tarea de educación” (IX. Consejo Internacional de la JOCI, 1995, no. 6) Esta tarea de educación se realiza principalmente a través de pequeños grupos que utilizan el método de Revisión de Vida o de ver, juzgar y obrar.

A medida que los modelos de la JOC se extendieron por todo el mundo, los jóvenes de otros ámbitos, entre ellos estudiantes, jóvenes agricultores y jóvenes de clase media, formaron sus propios movimientos autónomos y cada uno, a su vez, dio lugar a sus contrapartes de miembros adultos. Hoy en día hay grupos de la JOC en más de 90 países, al igual que movimientos afines de estudiantes, trabajadores adultos, agricultores jóvenes, agricultores adultos y niños (JOCI, 2021⁵³; CIJOC, 2021⁵⁴).

Movimiento Internacional de Estudiantes Católicos (MIEC): Una segunda fuente de acción católica especializada surgió como respuesta a la Primera Guerra Mundial. En julio de 1921, líderes estudiantiles de diecisiete países europeos, y de Argentina, Estados Unidos y Java se reunieron para una conferencia de paz en Friburgo, Suiza. Los delegados, mu-

52 Traducción propia

53 JOCI (2021). About. International Coordination of Young Christian Workers. Recuperado de <http://www.cijoc.org/node/3>

54 CIJOC (2021). Movimientos Nacionales. JOCI-IYCW. Recuperado de <https://joci.org/es/>

chos de los cuales habían estado luchando últimamente en bandos opuestos de la guerra, acordaron formar una Confederación Internacional de Estudiantes Católicos organizada con el emblema Pax Romana. A los estudiantes que participaban en esta iniciativa pionera dirigida por ellos mismos, los invadía un profundo sentido de responsabilidad para actuar en la sociedad (de Weck, 1946). Esta misión los obligó a desarrollar programas de ayuda, participar en actividades de promoción con la Liga de Naciones y organizar capacitaciones y conferencias sobre la responsabilidad del estudiante frente a temas sociales.

Después de la Segunda Guerra Mundial, Pax Romana se reorganizó en dos movimientos autónomos. El Movimiento Internacional de Estudiantes Católicos (MIEC) para estudiantes universitarios y el Movimiento Internacional de Intelectuales Católicos (MIIC) para graduados y profesionales. El movimiento estudiantil se extendió rápidamente organizando programas y secretarías regionales en América, Asia, África y Europa. En muchos lugares, particularmente en la Península Ibérica y América Latina, el MIEC adoptó el modelo de Revisión de Vida de grupos de la JOC. Este fue especialmente el caso en el que el MIEC incluyó a la Juventud Estudiante Católica (JEC), un movimiento afín modelado más explícitamente en la JOC y el método de ver, juzgar y obrar (Pelegri, 1979). En otros lugares, particularmente en Asia, los grupos del MIEC vivieron la Espiritualidad de Acción y la Revisión de Vida a través de un enfoque de acción-reflexión-acción. En la actualidad, existen grupos del MIEC en más de 75 países y grupos de la JEC en más de ochenta (MIEC Pax Romana, 2021⁵⁵; JOCI, 2016⁵⁶).

Al igual que la JOC, el MIEC hace hincapié en la autonomía y la responsabilidad de los propios estudiantes. Entre sus objetivos centrales, los Estatutos del MIEC identifican la promoción del *“apostolado estudiantil entre los estudiantes de educación superior haciendo hincapié en su responsabilidad en la vida, en la misión de la Iglesia y en el mundo”* y *“fomentar pedagogías de acción que ayuden a los estudiantes a articular su fe cristiana en sus acciones para construir una sociedad más justa”*⁵⁷ (MIEC Pax Romana, 2007⁵⁸).

Estas no son acciones de la Iglesia hacia los jóvenes, sino más bien movimientos *de, para y por* los mismos jóvenes (Ahern, 2015). A pesar de su edad y condición, se alienta a los jóvenes de este modelo a asumir responsabilidades y a actuar aquí y ahora. Algunos han descrito esto como un reflejo de una “mística jocista”, un estilo de aprendizaje y trabajo con los jóvenes que les permite organizarse y evangelizar a sus pares.

55 IMCS Pax Romana (2021). Who We Are? The International Movement of Catholic Students. Recuperado de <https://www.imcs-miec.org/who-we-are-2>

56 IYCS (2016). Who We Are. International Young Catholic Students. Retrieved from <https://iycs-jeci.org/who-we-are>

57 Traducción propia

58 MIEC Pax Romana (2007). International Statutes. The International Movement of Catholic Students. Recuperado de <https://www.imcs-miec.org/statutes/>

La visión y la metodología inductiva adoptada por la JOC, el MIEC y otros, tuvieron consecuencias importantes en la enseñanza de la Iglesia durante el siglo pasado. En *Mater et Magistra*, el papa san Juan XXIII respaldó el método de ver, juzgar y obrar desarrollado por la JOC y popularizado por los otros movimientos como el enfoque para el análisis social de la Iglesia (Cimperman, 2015; Wijssen et al., 2005).

Hay tres etapas que normalmente deben seguirse en la aplicación práctica de los principios sociales. En la primera se revisa la situación concreta; en la segunda se hace un juicio de ella a la luz de estos mismos principios; en la tercera se decide qué se puede y debe hacer en tales circunstancias para implementar estos principios. Son tres fases que suelen expresarse con estos tres verbos: ver, juzgar y obrar. (san Juan XXIII, 1961, MM, 236).

Posteriormente, casi todos los documentos oficiales de la Doctrina Social de la Iglesia siguen el patrón de ver, juzgar y obrar.

Durante el Concilio Vaticano II y posteriormente, la espiritualidad del MIEC, la JEC y la JOC ayudó a movilizar a sectores de la Iglesia para replantear el significado del apostolado laico y ayudar a reorientar la Iglesia hacia la liberación y la praxis. Varios exlíderes de estos movimientos fueron seleccionados para estar entre el pequeño grupo de auditores laicos en el Concilio y el papa san Pablo VI, él mismo un excapellán del grupo MIEC en Italia, nombró a Cardijn obispo y cardenal justo antes de la última sesión del Concilio Vaticano II (Goldie, 1974). Muchos de los teólogos pioneros de la liberación, entre ellos Gustavo Gutiérrez, Tissa Balasuriya y Albert Nolan, estaban profundamente comprometidos con estos movimientos. Como señala Enrique Dussel, "fue tanto de la práctica como de la teoría de estos grupos que surgiría la ruptura teológica más importante de la historia latinoamericana"⁵⁹ (Dussel, 1992, p. 392; Bidegaín, 1985).

Tres verdades: El modelo especializado adoptado por la JOC, el MIEC y la JEC se basa en lo que los movimientos describen como una Espiritualidad de Acción. En su acompañamiento a los movimientos de la JOC, Cardijn enmarcó esta espiritualidad de acuerdo con lo que él llamó "tres verdades", las verdades de la vida, la fe y la acción (Cardijn, 1935).

La verdad de la vida se refiere al punto de partida de la Espiritualidad de Acción, la experiencia vivida de los seres humanos y sus comunidades. En otras palabras, al igual que su método de Revisión de Vida, esta espiritualidad se fundamenta más en la experiencia que en un concepto abstracto. Como espiritualidad cristiana que se toma en serio la Encarnación, la Espiritualidad de Acción prioriza especialmente la experiencia de los pobres y excluidos más que la de los privilegiados y políticamente poderosos. Esta es una característica clave compartida con muchos programas del aprendizaje-servicio.

59 Traducción propia

Si bien muchos estudiantes que ingresan en el aprendizaje-servicio conocen muy bien la experiencia del sufrimiento y la injusticia, a otros, especialmente a aquellos que provienen de sectores de clase media acomodada, descubrir esta verdad podría herir su sensibilidad y resultar una experiencia reveladora. En su visita a la isla mediterránea de Lampedusa tras el naufragio de muchos migrantes frente a sus costas, el papa Francisco condenó la tentación de ignorar lo que realmente está sucediendo a nuestro alrededor al refugiarse en *“pompas de jabón... en este mundo de la globalización hemos caído en la globalización de la indiferencia. ¡Nos hemos acostumbrado al sufrimiento del otro, no tiene que ver con nosotros, no nos importa, no nos concierne!”* (Francisco, 2013).

Al igual que el enfoque crítico del aprendizaje-servicio, la Revisión de Vida y la Espiritualidad de Acción de manera más amplia, busca superar las pompas de jabón que refuerzan el statu quo y enmascaran las desigualdades de poder y privilegio. Al prestar atención a la experiencia, al tomarse la vida en serio, la Espiritualidad de Acción ayuda a hacer estallar las burbujas de la ilusión y la indiferencia.

Al igual que el enfoque crítico del aprendizaje-servicio (Mitchell, 2008), la RV y la Espiritualidad de Acción de manera más amplia, busca superar las pompas de jabón que refuerzan el *statu quo* y enmascaran las desigualdades de poder y privilegio. Al prestar atención a la experiencia, al tomarse la vida en serio, la Espiritualidad de Acción ayuda a hacer estallar

las burbujas de la ilusión y la indiferencia.

Si bien al mirar la realidad se revelan muchas dimensiones positivas de la vida, desde el gozo de la amistad hasta la belleza del mundo natural, la experiencia, particularmente cuando se ve desde la perspectiva de los pobres y marginados, ilumina la cruda realidad del pecado, el sufrimiento y la crucifixión. Para muchísimas personas, esto significa la deshumanización de las condiciones laborales, la guerra, la desigualdad, la discriminación racial, la destrucción ecológica, los abusos de los derechos humanos y la marginación. Como resume el papa Francisco, para muchísimas personas *“hay que luchar para vivir y, a menudo, para vivir con poca dignidad”* (Francisco, 2013, EG, 52).

La verdad de la vida se encuentra en contradicción con una segunda verdad, la verdad de la fe. Esta verdad apunta a la plenitud del Reino de Dios predicado e iniciado por Jesucristo. Este es el fundamento de toda la vida cristiana, la fe en un buen Dios creador, un Dios de vida y amor que es capaz de hacer *“nuevas todas las cosas”* (Apocalipsis 21:5). La tradición bíblica ofrece muchas metáforas inspiradoras de esta realidad, desde el reino

pacífico en el *Libro de Isaías* (11:1-9) hasta las muchas imágenes del banquete celestial en el *Evangelio de Mateo*. Esta visión del Reino de Dios se trata de integridad y santidad, resurrección y sanación. Michael Deeb, un dominicano sudafricano y excapellán del MIEC y la JES, lo expresa de esta manera:

*la verdad de la fe... nos asegura que todos fuimos creados a imagen de Dios. Por lo tanto, como hijos de Dios, creemos que todas las personas están llamadas a ser cocreadores en la construcción de un mundo que Dios quiso, un mundo de amor, alegría, libertad, justicia, paz, compartir, solidaridad y servicio: el reinado o reino de Dios. Es un mundo que, en lo más profundo de nuestro ser, todos realmente deseamos.*⁶⁰ (Deeb, 2018, págs. 199-200).

¿Qué se puede hacer ante esta contradicción o dialéctica entre una realidad muchas veces marcada por el sufrimiento y la visión del Reino de Dios que ofrece el Evangelio? ¿Entre la verdad de la vida y la verdad de la fe?

Una de las respuestas consiste en refugiarse en la propia burbuja, apartar la mirada del sufrimiento de los demás y pasar por alto la manera en que se puede ser cómplice de la injusticia estructural. Esto sucede de varias maneras y está respaldado por estructuras sociales que se benefician del *status quo*, incluido el patriarcado, el clericalismo, el consumismo y el racismo.

Una respuesta un tanto opuesta descarta la verdad de la fe al rechazar el núcleo del mensaje cristiano como un sueño utópico irreal. Una de las versiones de esta respuesta es relegar el Evangelio a otro plano de la existencia. Sí, Jesús proclamó e inició el Reino de Dios, pero esto es algo para el más allá, para algún reino espiritual desvinculado de las realidades del mundo, o en el mejor de los casos es una tarea para santos, sacerdotes y monjas.

Sin embargo, la Espiritualidad de Acción ofrece otra respuesta al dialecto. La Espiritualidad de Acción no se contenta con el *statu quo* y la continua existencia del sufrimiento y la injusticia. Frente a la contradicción entre fe y vida, Cardijn apunta a una tercera verdad, la “verdad de la acción”. Lo que se necesita para enfrentar esta contradicción, insistió, es una acción organizada por parte de los jóvenes en los ámbitos local, nacional e internacional:

Líderes y miembros que aprenden a ver, juzgar y actuar. Ver los problemas de su destino temporal y eterno; juzgar la situación actual, sus problemas, contradicciones... actuar a la luz de la conquista de ese destino temporal y eterno. Actuar tanto individualmente como en equipo, en el ámbito local, regional o nacional, en reuniones, con sentido práctico, tanto en la vida individual como dentro del grupo, formando un frente unido... (Cardijn, 1935).

60 Traducción propia

La acción ha sido durante mucho tiempo un elemento central en la vida moral cristiana. Por ejemplo, en el Evangelio de Mateo, Jesús lamenta que los que no actúan sean como los necios que construyen sus casas sobre arena (7:24-27). De manera similar, en lo que probablemente sea la parte más famosa de su epístola, Santiago denuncia a los que dicen tener fe, pero no actúan en favor de los pobres. “La fe, si no va acompañada de obras”, predica, “está muerta” (Santiago 2:17).

Hace cincuenta años, en 1971, dos textos encarnan la Espiritualidad de Acción. En *Octogesima Adveniens*, el papa san Pablo VI llama a todos los cristianos a examinar lo que han hecho y lo que han dejado de hacer con respecto a las cuestiones sociales. Como Santiago, el Papa subraya que las palabras por sí solas no bastan: “No basta recordar principios generales, manifestar propósitos, condenar las injusticias graves, proferir denuncias con cierta audacia profética; todo ello no tendrá peso real si no va acompañado en cada persona por una toma de conciencia más viva de su propia responsabilidad y de una acción efectiva” (Pablo VI, 1971, OA, 48). Haciendo eco de san Juan XXIII, el papa Pablo afirma el método de ver, juzgar y obrar como una forma de que las comunidades cristianas locales respondan a las cuestiones sociales (Pablo VI, 1971, OA, 4).

Varios meses después, *Justicia in Mundo*, la declaración final del Sínodo de los Obispos de 1971, deja clara la necesidad de poner la fe en acción: “La acción en favor de la justicia y la participación en la transformación del mundo”, como afirma el Sínodo en su introducción, “se nos presenta plenamente como una dimensión constitutiva de la predicación del Evangelio” (Sínodo de los Obispos, 1971/2010).

Profundización de la espiritualidad y la solidaridad en el aprendizaje-servicio

¿De qué manera esta espiritualidad y el enfoque distintivo que ofrece la acción católica especializada, podrían enriquecer y comunicar hoy en día el aprendizaje comprometido con el servicio y la comunidad? Recuperar esta espiritualidad que enmarca el enfoque de ver, juzgar y obrar tiene el potencial de enriquecer el AS de cuatro maneras.

i. En primer lugar, la Espiritualidad de Acción dirige la atención hacia el valor de la experiencia como punto de partida para la transformación personal y social. En los métodos de Revisión de Vida, la base del compromiso social (la etapa de ver) siempre es la realidad. Dada la naturaleza del aprendizaje-servicio, este compromiso con la realidad vivida por las personas y las organizaciones comunitarias es probablemente un valor que la mayoría de los programas ya poseen. En el mejor de los casos, al igual que los movimien-

tos de acción católica especializada, el AS reconoce que se puede aprender mucho del compromiso directo con las personas pobres y marginadas.

Por ejemplo, en la Federación Universitaria Católica de toda la India (AICUF, por su sigla en inglés), la afiliada india del MIEC, abrir a los estudiantes universitarios a las realidades vividas por los marginados ha sido una parte central de su enfoque pedagógico desde la década de 1950. Marina D'Costa, exlíder nacional de la AICUF comenta sobre la importancia de la “exposición” en su propia formación:

En mis años de formación en AICUF, exploré pueblos en el sur, oeste y norte de la India que me dieron una idea de cómo es realmente la India. Al ofrecer un enfoque alternativo a la educación, en lugar del aprendizaje tradicional en el aula, la AICUF saca a los estudiantes de su zona de confort, lo que los llevan a despertar su yo interior y a plantearse preguntas críticas [traducción propia] D'Costa, 2018, p. 64).

Para el teólogo sudafricano de la orden de los Dominicos, Albert Nolan, quien ha trabajado durante mucho tiempo en la acción católica especializada, la exposición, cuando se hace correctamente, es un elemento importante para desarrollar la compasión. Escribe: “Cuanto más expuestos estamos al sufrimiento de los pobres, más profunda y duradera se vuelve nuestra compasión”⁶¹ (Nolan, 2009, p. 38).

Desde el punto de vista cristiano, salir de la propia burbuja y exponerse a las realidades de quienes nos rodean, particularmente los pobres, puede ser transformador. El cristiano busca experimentar, no porque sea “interesante”, “tuiteable”, o porque se verá bien en un currículum. El cristiano busca la experiencia porque es una fuente de revelación, junto con las escrituras, la tradición y la razón. Los cristianos buscan la experiencia porque pueden descubrir a Dios

Ver la experiencia a través de una lente compasiva es un valor fundamental de la Espiritualidad de Acción. Pero es solo un primer paso. Por sí misma, la experiencia, incluso cuando facilita la compasión, es insuficiente e incluso puede ser contraproducente para los socios comunitarios. Esto conduce a una segunda dimensión de la Espiritualidad de Acción: el análisis crítico.

obrando entre nosotros. Por ejemplo, tomarse el tiempo para considerar la belleza de la creación, ilumina la obra de Dios, el creador. “Todo el universo material”, como señala el papa Francisco en *Laudato si'*, “es un lenguaje del amor de Dios, de su desmesurado cariño hacia nosotros. El suelo, el agua, las montañas, todo es caricia de Dios” (Francisco, 2015, LS, 84).

61 Traducción propia

En el *Evangelio de Mateo*, Jesús nos dice que está presente siempre que dos o tres personas se reúnan en su nombre (18:20) y de manera especial en los hambrientos, sedientos, forasteros, desnudos, enfermos y encarcelados (25:31-46). Y en los *Hechos de los Apóstoles* y los escritos de san Pablo, se nos asegura que el Espíritu Santo obra en el mundo, incluso a través de los dones animadores de la Gracia.

Ver la experiencia a través de una lente compasiva es un valor fundamental de la Espiritualidad de Acción. Pero es solo un primer paso. Por sí misma, la experiencia, incluso cuando facilita la compasión, es insuficiente e incluso puede ser contraproducente para los socios comunitarios. Esto conduce a una segunda dimensión de la Espiritualidad de Acción: el análisis crítico.

ii. En segundo lugar, la Espiritualidad de Acción afirma la necesidad de un análisis social crítico. Sin entrar en detalles, los programas de exposición corren el riesgo de volverse autorreferenciales, experiencias de turismo-servicio y programas de caridad que refuerzan el *statu quo*. Para evitarlo, la Espiritualidad de Acción resalta la necesidad de un análisis crítico y un discernimiento devoto sobre la experiencia y la realidad. Las metodologías de Revisión de Vida de ver, juzgar y obrar, acción-reflexión-acción y la espiral pastoral, están todas orientadas a esta tarea. La teóloga Maria Cimperman ofrece una guía útil para abordar seis “áreas clave del análisis social”, a saber, el análisis sociológico, económico, político, cultural, ambiental y religioso (Cimperman, 2015, p. 85).

En la tradición cristiana, la sabiduría, el estudio, el análisis y el discernimiento han sido reconocidos desde hace mucho tiempo como elementos importantes. Por ejemplo, san Pablo pide a los creyentes que no acepten el *statu quo* al discernir cuál es la voluntad de Dios y determinar lo que es bueno (*Romanos* 12:2, *1 Tesalonicenses* 5:19). Al igual que la experiencia, la tradición cristiana entiende la razón como fuente de revelación. Creados a imagen y semejanza de Dios (*Génesis* 1:27), los seres humanos dotados de inteligencia y razón, incluso aquellos sin título universitario o educación formal, están llamados a poner esta inteligencia al servicio de Dios.

En los métodos de Revisión de Vida se presta especial atención a este discernimiento devoto para descubrir e investigar las causas fundamentales y la dinámica estructural detrás del sufrimiento, la injusticia y las desigualdades de poder experimentadas por los socios comunitarios. Muchas veces, el sufrimiento experimentado por los socios comunitarios son síntomas de problemas socioeconómicos y culturales más profundos que deben ser descubiertos.

Como señala Nolan, “la pobreza en el mundo actual no es un simple signo de infortunios, mala suerte o algo inevitable, fruto de la pereza, la ignorancia o la falta de de-

sarrollo. La pobreza en el mundo actual es el resultado directo de estructuras políticas y económicas” (Nolan, 2009, p. 40). Lo mismo puede decirse del sufrimiento causado por la guerra, el cambio climático, la discriminación racial y de género. La Espiritualidad de Acción exige el análisis de las causas fundamentales y la violencia estructural que causan daño “como resultado de la distribución desigual de poder y privilegios”⁶² (Moe-Lobeda, 2013, p. 72).

Por su naturaleza, los estudiantes universitarios tienen el tiempo, los recursos y posiblemente una responsabilidad vocacional para participar en el análisis social y la praxis, necesarios para descubrir estas estructuras. El aprendizaje-servicio crítico ofrece una oportunidad única para ayudar a los estudiantes a comprender mejor la compleja realidad, las distribuciones de poder y la interseccionalidad con otros problemas y estructuras sociales (Mitchell, 2008; Santiago-Ortiz, 2019). Por ejemplo, si los socios comunitarios sufren la falta de vivienda o de acceso a una vivienda decente y asequible, el aprendizaje-servicio propone a los estudiantes analizar la raíz de la crisis al examinar las políticas de vivienda y la relación entre la vivienda y los pecados sociales más profundos, como el racismo, el sexismo, el clasismo y la destrucción ecológica.

A medida que los estudiantes se comprometen con el análisis social, pueden descubrir que se benefician involuntariamente de las estructuras sociales injustas y deshumanizadas que perjudican a los socios comunitarios, o que las perpetran. Esto puede ser un desafío. El reconocimiento de las realidades sociales injustas, de sus raíces estructurales más profundas y de la complicidad de muchos de nosotros, despierta lo que el teórico de la educación brasileño Paulo Freire describe como “toma de conciencia” o concientización (Freire, 1970). Desde la perspectiva de la teología cristiana, esto incluso puede reflejar un tipo de experiencia de conversión. Para algunos estudiantes, esto puede ser tan brusco y repentino como la experiencia de san Pablo en el camino a Damasco (*Hechos 9:1-19*).

Como sugiere Albert Nolan, este análisis, si se hace bien, abrirá un deseo de “querer participar en ciertas actividades calculadas para provocar un cambio social y político”⁶³ (Nolan, 2009, p. 42). Sin embargo, canalizar este deseo en estrategias de cambio efectivas y de largo plazo no puede hacerse de forma aislada, lo que ilumina un tercer valor de la Espiritualidad de Acción: la comunidad.

iii. *La Espiritualidad de Acción es totalmente comunitaria.* Como señala Gustavo Gutiérrez, “los seguidores de Jesús deben vivir su fe en el Dios de la vida en comunidad”⁶⁴

62 Traducción propia

63 Traducción propia

64 Traducción propia

(Gutiérrez, 2011, p. 76). Para los movimientos de acción católica especializada, a menudo esto se concreta en pequeños grupos o clubes que se reúnen periódicamente según el método de Revisión de Vida. Estos clubes o comunidades locales luego se vinculan entre sí en movimientos nacionales e internacionales.

En el contexto del aprendizaje-servicio, la comunidad puede organizarse de diversas maneras. Dentro de la configuración del aula, se pueden cultivar grupos pequeños entre los estudiantes a lo largo del período lectivo. En los programas de inmersión en los que un grupo de estudiantes puede viajar en busca de servicios, la construcción de un sentido de comunidad antes, durante y después del viaje son elementos importantes.

Por ejemplo, en el Manhattan College de Nueva York, varios estudiantes participan en el programa de voluntariado lasallano de compromiso comunitario (LOVE, por su sigla en inglés), en el que visitan a socios en diferentes lugares de los Estados Unidos y otros países. A medida que se desarrollaba el programa, los líderes del campus reconocían la importancia de organizar una experiencia comunitaria. Según Lois Harr y Jennifer Robinson, *“la preparación y la reflexión crítica en equipos y pequeños grupos es fundamental”*⁶⁵. Las reuniones semanales de los estudiantes, antes, durante y después de los viajes, *“desafían a los estudiantes a examinar sus propias suposiciones, a reconocer sus propias perspectivas y a comenzar a imaginar desde la perspectiva de otro. Las nociones de caridad y justicia entran en juego, ayudando a los estudiantes a descubrir la injusticia sistémica mientras enfrentan los desafíos de las respuestas caritativas inmediatas y la necesidad de soluciones justas a largo plazo”*⁶⁶ (Harr y Robinson, 2018, pp. 147-148)

Ser parte de una comunidad, incluidos los grupos pequeños en las aulas, puede ayudar a los estudiantes a apoyarse unos a otros y a descubrir una cuarta dimensión de la Espiritualidad de Acción: la capacidad de acción para la transformación social.

iv. Cuarto, el objetivo final de la Espiritualidad de Acción es activar la capacidad de acción para la transformación personal y social. En sociedades marcadas por el edadismo patriarcal, el consumismo y el clericalismo, se suele decir a los jóvenes adultos que no tienen capacidad de acción. Se les dice que son el futuro, pero no el presente.

Por el contrario, la Espiritualidad de Acción afirma la capacidad de acción y la responsabilidad social de los jóvenes en el mundo aquí y ahora. Los jóvenes no son solo el futuro, sino el presente. En su exhortación *Christus Vivit* de 2019, el papa Francisco plasma bien

65 Traducción propia

66 Traducción propia

el llamado a la acción. Tras afirmar el papel de los jóvenes de salir a la calle por la justicia social, los insta a convertirse en “protagonistas del cambio”:

“Sigán superando la apatía y ofreciendo una respuesta cristiana a las inquietudes sociales y políticas que se van planteando en diversas partes del mundo... no balconeen la vida, métanse en ella. Jesús no se quedó en el balcón. Se metió. No balconeen la vida, métanse en ella como hizo Jesús». Pero, sobre todo, de una manera o de otra, sean luchadores por el bien común, sean servidores de los pobres, sean protagonistas de la revolución de la caridad y del servicio, capaces de resistir las patologías del individualismo consumista y superficial” (Francisco, 2019, CV, 174).

Descubrir la propia capacidad de acción como protagonista del cambio es algo que muchos jóvenes descubren en la Espiritualidad de Acción y esto puede tener un efecto duradero en el sentido de la vocación de un joven. Afou Chantal Bengaly habla de esto al escribir sobre su experiencia en grupos del MIEC en Mali. *“A través de mi participación en la comunidad local, me sentí llamada a servir a los estudiantes de mi país, no solo a mi universidad. Sentí el llamado de Dios para trabajar por la justicia social en mi país... a ser un agente en la corrección de las injusticias de este mundo”*⁶⁷(Bengaly, 2018).

En el aprendizaje-servicio, ayudar a la juventud a generar un sentido de capacidad de acción como protagonistas puede no ser siempre fácil, pero como señala Tania Mitchell (2008), es una parte importante del enfoque crítico del aprendizaje-servicio. Después de todo, el poder y la capacidad de acción en las aulas tradicionales muchas veces están en manos de profesores y administradores universitarios. Encontrar formas de dar a los estudiantes alguna capacidad de acción y responsabilidad para determinar el diseño del curso y la implementación de proyectos, sería un desafío importante que ofrece esta Espiritualidad de Acción.

Además, la Espiritualidad de Acción desafía al aprendizaje-servicio a pasar del análisis y las actividades a la acción. Con frecuencia, en los movimientos de acción católica especializada se hace una distinción importante entre acciones y actividades. Las actividades son aquellas cosas que hacemos sin mucha reflexión o análisis. Pueden ser muy necesarias: recordar a los estudiantes la hora y el lugar de la próxima reunión; publicar los próximos oradores; organizar viajes para el socio comunitario.

Por el contrario, las acciones son aquellas cosas que se hacen derivadas de los otros tres valores: el análisis crítico de la experiencia realizada en comunidad. Las acciones no siempre significan hacer más. A veces, las acciones pueden incluso llamarnos a hacer menos, pero con mayor intencionalidad. Las acciones van más allá del “clicktivismo” y el comporta-

67 Traducción propia

miento autograticificante superficial que encontramos en las redes sociales. Simplemente dar “me gusta” a una página, unirse a un grupo o compartir una historia no son acciones.

La revisión de vida en el aprendizaje-servicio: Una breve guía

La metodología principal de la RV, comúnmente conocida como ver, juzgar y obrar, ofrece una forma práctica de ayudar a los estudiantes a actuar. Esta metodología se puede incorporar a los cursos de aprendizaje-servicio en al menos tres formas.

Primero, la RV puede servir como marco para diseñar cursos y programas de aprendizaje-servicio. En segundo lugar, puede incorporarse la Revisión de Vida en los cursos de aprendizaje-servicio a través de módulos temáticos. Una tercera forma de incorporar la Revisión de Vida a la dimensión del servicio de nuestro nombre, sería utilizar el método de ver, juzgar y obrar como base de las sesiones informativas tras las experiencias de servicio y las exposiciones de los estudiantes.

Primero, la RV puede servir como marco para diseñar cursos y programas de aprendizaje-servicio. Para los cursos tradicionales con componentes experimentales, el programa de estudios puede diseñarse para seguir aproximadamente el patrón de ver, juzgar y obrar, comenzando con la experiencia de los socios comunitarios, analizando esa experiencia a la luz de los temas del curso y explorando posibles respuestas.

Por ejemplo, un curso de aprendizaje-servicio centrado en la justicia ecológica puede comenzar con la introducción de los estudiantes a las realidades del cambio climático en sus comunidades, con la visita de estudiantes a los socios locales afectados por estos problemas o que trabajan en ellos. Luego, los estudiantes pueden reflexionar sobre estas experiencias a través de textos científicos y éticos, incluidos artículos académicos sobre las raíces de la crisis climática y la encíclica ecológica del papa Francisco *Laudato si'*. El curso estaría dirigido hacia esas tareas de los estudiantes que exploran, evalúan y proponen líneas de acción basadas en la experiencia de los socios comunitarios. Se alentaría a los estudiantes a proponer líneas de acción sobre las que realmente podrían actuar y hacerlo en consulta con los socios comunitarios.

En segundo lugar, puede incorporarse la Revisión de Vida en los cursos de aprendizaje-servicio a través de módulos temáticos. El capellán del MIEC y del JECI, Buenaventura

Pelegri, lo describe como una “revisión de vida planificada” (Pelegri, 1979, p. 176). Esto daría lugar a que los estudiantes participen en la experiencia desde la perspectiva de objetivos específicos relacionados con el tema del curso, la Doctrina Social de la Iglesia, los derechos humanos clave, los objetivos de desarrollo sostenible u otros grupos temáticos. En su libro *See, Judge, Act: Catholic Social Teaching and Service Learning* [Ver, juzgar y obrar: Doctrina Social de la Iglesia y aprendizaje-servicio], Erin Brigham (2019) ofrece recursos útiles para abordar temas clave relacionados con la Doctrina Social de la Iglesia utilizando el método de ver, juzgar y obrar. Estos recursos sugeridos pueden servir como módulos para ayudar a los estudiantes a comprender las conexiones entre las experiencias de los socios comunitarios y los conocimientos de la Doctrina Social de la Iglesia. Estos módulos temáticos se pueden adaptar para los estudiantes que intervienen en participaciones comunitarias a corto plazo o durante un semestre.

Una tercera forma de incorporar la Revisión de Vida a la dimensión del servicio de nuestro nombre, sería utilizar el método de ver, juzgar y obrar como base de las sesiones informativas tras las experiencias de servicio y las exposiciones de los estudiantes. Este enfoque de pequeño grupo sería más coherente con el modelo tal como fue diseñado originalmente en los movimientos JOC, JEC y MIEC.

En los cursos semestrales en los que los estudiantes se comprometen con la comunidad durante ese período, estas sesiones informativas se pueden incorporar al curso de manera semanal. Sería valioso organizar esto con grupos de seis a diez estudiantes. Por ejemplo, la mitad de las clases semanales podrían dedicarse a la reflexión en pequeños grupos utilizando el modelo de ver, juzgar y obrar.

Para programas más intensivos de corto plazo, como una visita de campo de una semana durante el receso universitario, este informe grupal podría realizarse todas las tardes. En ambos casos, la guía a continuación puede ser útil como base para abordar la experiencia.

Oración inicial: Muchos grupos de Revisión de Vida, pero no todos, comienzan y terminan con una oración. Los grupos pequeños que siguen el enfoque de ver, juzgar y obrar son ideales para incorporar una oración y una espiritualidad más explícitas a la experiencia de aprendizaje-servicio. Según el contexto y la comodidad de los estudiantes, esto se puede hacer de varias maneras, desde comenzar cada sesión con la lectura del Evangelio de ese domingo hasta compartir poesía o música.

Revisión de acciones pasadas (si corresponde): Antes de emprender una nueva experiencia, la comunidad debe revisar los compromisos previos decididos en la última reunión.

i. ¿Hemos cumplido con los compromisos que asumimos?

ii. En caso afirmativo, ¿qué resultados observamos? En caso contrario, ¿por qué no?

Esto no debería llevar mucho tiempo. Y si la acción requiere una mayor consideración y reflexión, el grupo puede decidir si va a enfocarse en esto durante el resto de la reunión.

Ver: La primera etapa en el proceso de la revisión de vida es compartir experiencias. Algunos programas de aprendizaje-servicio utilizan un diario como formas de fomentar la autorreflexión de los estudiantes y asesores. Analizar la propia experiencia en la comunidad de una manera tan reflexiva puede ayudar a los estudiantes a prepararse mejor para compartir dicha experiencia con los demás.

En la tradición de Revisión de Vida, estas experiencias suelen denominarse “hechos”. A veces, los entornos comunitarios pueden ser espacios de alivio emocional y catártico. Si bien esto puede ser útil, la revisión de vida no pretende ser una terapia de grupo, sino fundamentalmente un proceso de transformación personal y social.

i. Registro breve: ¿Qué fue lo que observó en su participación comunitaria durante el último día o la última semana? ¿Qué lo motivó y por qué?

ii. Identificar un “hecho”: después de la puesta en común, el grupo puede optar por escoger una o más experiencias, un hecho, para hacer un análisis más profundo. Esto debe ser algo específico y no simplemente una vaga impresión. Como grupo, intentan aclarar más el hecho:

- a.** ¿Qué impresión tienen los socios comunitarios respecto de esto?
- b.** ¿Quiénes participan? ¿Quiénes se benefician? ¿Quiénes sufren? ¿Quiénes son diferentes?
- c.** ¿Cuáles son algunas de las dinámicas de poder más profundas o estructuras de pecado/violencia que están en juego?
- d.** ¿Cómo participamos en esta experiencia? ¿Contribuimos a esta situación o nos beneficiamos de ella de alguna manera?

Juzgar: La segunda etapa de la Revisión de Vida da lugar a pensar de manera más crítica y con discernimiento. El cuerpo docente y los asesores pueden ayudar a los estudiantes preparando/asignando las lecturas de algunos textos de la Doctrina Social de la Iglesia, el trabajo de organizaciones sociales católicas y de las Escrituras que se relacionan directamente con el enfoque del curso. En este espacio, se puede proponer que los estudiantes, incluso aquellos que no se identifican como católicos o cristianos, contribuyan en

la primera etapa para “definir lo que es bueno y correcto, que puede extraerse de diversas fuentes: doctrina religiosa, Escrituras, costumbres culturales, perspectivas filosóficas, enseñanzas de figuras inspiradoras”⁶⁸ (Brigham, 2019, p. 24). Algunas de las preguntas orientativas son:

- i.** ¿Cómo se relaciona esta experiencia con las lecturas del curso?
- ii.** ¿Cómo se relaciona esta experiencia con las enseñanzas de Jesucristo y el Reino de Dios que Él predicó (la verdad de la fe)?
- iii.** ¿Cómo se relaciona con otras tradiciones religiosas y otros marcos éticos y morales (por ejemplo, derechos humanos, derechos civiles, ecojusticia)?

Obrar: La tercera etapa abre el espacio para que los estudiantes participen en las realidades que enfrentan los socios comunitarios con un objetivo hacia la transformación personal y colectiva. En este caso, se invita al grupo a identificar acciones concretas que pueden adoptarse con los socios comunitarios. Estas acciones deben ser prácticas y proféticas. En otras palabras, deberían poder cumplirse, pero también ser desafiantes y transformadoras. Por ejemplo, “vamos a acabar con la falta de vivienda” no es un objetivo alcanzable para un grupo de estudiantes en un curso de aprendizaje-servicio, pero sí podría serlo el encontrar una habitación en el campus para una familia específica o concertar una reunión con un funcionario del gobierno para discutir la política de vivienda. Como señala Brigham, se debe prestar mucha atención para distinguir entre las acciones destinadas a atender las necesidades inmediatas (caridad) y las acciones a más largo plazo destinadas a abordar las causas más profundas (justicia): “distinguir entre caridad y justicia puede ser un recordatorio útil de que cada objetivo es importante e incompleto sin el otro”⁶⁹ (Brigham, 2019, p. 25). Algunas de las preguntas orientadoras clave en esta etapa son:

- i.** ¿Qué acciones se necesitan para atender tanto las necesidades inmediatas (caridad) como los problemas estructurales más profundos (justicia)?
- ii.** ¿Qué creen los socios comunitarios que debemos hacer al respecto?
- iii.** ¿De qué manera podemos influir, en tanto que estudiantes? ¿Y como comunidad universitaria?

68 Traducción propia

69 Traducción propia

iv. ¿Podemos asociarnos con movimientos y organizaciones existentes que ya están trabajando en este tema?

v. ¿Cómo nos aseguraremos de que los socios comunitarios sigan siendo agentes activos en el diseño, la implementación y la evaluación de nuestras acciones?

Es importante señalar en este momento que esta guía para integrar la Espiritualidad de Acción en el aprendizaje-servicio a través del método de Revisión de Vida, no debe entenderse de una manera rígida o predecible. El método de ver, juzgar y obrar no pretende ser un tipo de lista de control, como si se tratara de instrucciones para armar un mueble prefabricado. En cambio, la Revisión de Vida propone un estilo o una forma de abordar las cuestiones sociales que puede y debe adaptarse a diferentes realidades; muchas veces se logra un cierto ritmo después de que los participantes intervienen en esas actividades varias veces. Rápidamente muchos estudiantes descubren que la Revisión de Vida se convierte en una forma de ver el mundo y ayuda a conformar una respuesta a la injusticia social.

Conclusión

En su discurso de 2015 dirigido a los movimientos populares, el papa Francisco concluyó con un llamado a la acción: *“El futuro de la humanidad no está únicamente en manos de los grandes dirigentes, las grandes potencias y las elites. Está fundamentalmente en manos de los pueblos, en su capacidad de organizarse”* (Francisco, 2015). En esencia, en la Espiritualidad de Acción se trata de movilizar a las personas, en particular a los jóvenes, para que sean agentes de cambio en la comunidad.

Si bien surgió en el contexto de los movimientos de, para y por jóvenes adultos, la Espiritualidad de Acción fortalece y apoya el enfoque crítico del aprendizaje-servicio al llamar la atención sobre varios valores, entre ellos la experiencia, el análisis crítico, la comunidad y el objetivo de la transformación personal y social. Esta espiritualidad, y su método de RV, pueden enriquecer el aprendizaje-servicio al generar solidaridad a través de la capacidad de acción.

Si bien surgió en el contexto de los movimientos de, para y por jóvenes adultos, la Espiritualidad de Acción fortalece y apoya el enfoque crítico del aprendizaje-servicio al llamar la atención sobre varios valores, entre ellos la experiencia, el análisis crítico, la comunidad y el objetivo de la transformación personal y social. Esta espiritualidad, y su método de RV,

pueden enriquecer el aprendizaje-servicio al generar solidaridad a través de la capacidad de acción.

Referencias

ChV Francisco (2019). Exhortación post sinodal "Christus Vivit". Ciudad del Vaticano. Disponible en:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

EG Francisco (2013). Evangelii Gaudium: Exhortación apostólica Evangelii Gaudium sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual. Ciudad del Vaticano. Disponible en:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

LS Francisco (2015). Carta Encíclica Laudato si' sobre el cuidado de la Casa común. Disponible en:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

MM Juan XXIII (1961). Carta encíclica Mater et Magistra sobre el reciente desarrollo de la cuestión social a la luz de la doctrina cristiana. Ciudad del Vaticano. Disponible en:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

OA Pablo VI (1971). Octogesima Adveniens: Carta apostólica Octogesima Adveniens de su santidad el papa Pablo VI en ocasión del LXXX aniversario de la encíclica «Rerum Novarum». Ciudad del Vaticano. Disponible en:

https://www.vatican.va/content/paul-vi/en/apost_letters/documents/hf_p-vi_apl_19710514_octogesima-adveniens.html

Ahern, K. (2015). From Spectators to Protagonists: Youth Movements in a Global Church. En: S. Lefebvre, M. C. Bingemer, & S. Scatena (Eds.), *Concilium: Young Catholics: How They Think, How They Live, and How They are Reshaping the Church* (pp. 28-40). Londres: SCM Press.

Bengaly, A. C. (2018). From the Local to the Universal: Small Student Communities in Mali. En: K. Ahern & C. D. Malano (Eds.), *God's Quad: Small Faith Communities on Campus and Beyond* (pp. 69-76). Maryknoll, NY: Orbis.

Bidegaín, A. M. (1985). *From Catholic Action to Liberation Theology: The Historical Process of the Laity in Latin America in the Twentieth Century*. Notre Dame, IN: Kellogg Institute.

Brigham, E. (2019). In her book, *See, Judge, Act: Catholic Social Teaching and Service Learning*. Winona, MN: Anselm Academic.

Cardijn, J. (1935). *The Three Truths*. First International Study Week of the YCW, Brussels. Recuperado de <https://www.josephcardijn.com/en/item/34>.

Cardijn, J. (1955). *Challenge to Action: Addresses of Joseph Cardijn, Founder and Chaplain General of the Young Cristian Workers* (E. Langdale, Ed.). Chicago: Fides Publishers.

Cardijn, J. (2017). *Laypeople Into Action* (Publicado originalmente en 1963). Lugar: ATF Press.

Cimperman, M. (2015). *Social Analysis for the 21st Century: How Faith Becomes Action*. Adelaida: Orbis books.

D'Costa, M. (2018). *Connecting the Dots with the All India Catholic University Federation*. En: K. Ahern & C. D. Malano (Eds.), *God's Quad: Small Faith Communities on Campus and Beyond* (pp. 59-68). Maryknoll, NY: Orbis.

De La Bédoyère, M. (1959). *The Cardijn Story: A Study of the Life of Mgr. Joseph Cardijn and the Young Christian Workers' Movement which he Founded*. Milwaukee, WI: The Bruce Publishing Company.

de Weck, G. (1946). *Histoire de la Confédération internationale des étudiants catholiques "Pax Romana" 1887-1921-1946*. Friburgo: Max Jendly.

Deeb, M. (2018). *The Review of Life: A Spirituality and Method of Student Christian Communities*. En: K. Ahern & C. D. Malano (Eds.), *God's Quad: Small Faith Communities on Campus and Beyond* (pp. 197-208). Maryknoll, NY: Orbis.

Dussel, E. D. (1992). *Recent Latin American Theology*. En: E. D. Dussel (Ed.), *The Church in Latin America, 1492-1992* (Vol. 1, pp. Maryknoll, NY: Orbis.

Eby, J. (1998). *Why Service-Learning Is Bad*. Agape Center for Service and Learning, Messiah College. Recuperado de https://www.messiah.edu/download/downloads/id/744/why_service-learning_is_bad.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (revisado). Nueva York: Herder & Herder.

Francisco (2013). *Homilía del Santo Padre Francisco, Campo de deportes "Arena", 8 de julio de 2013*. Disponible en: https://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2013/documents/papa-francesco_20130708_omelia-lampedusa.html

Francisco (9 de julio de 2015). *Participación en el Encuentro Mundial de los Movimientos Populares. Discurso del Santo Padre Expo Feria, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 9 de julio de 2015*. Disponible en: http://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/july/documents/papa-francesco_20150709_bolivia-movimenti-popolari.html

Goldie, R. (1974). *Lay Participation in the Work of Vatican II*. *Miscellanea Lateranense*, 40-41, 503-525.

Gutiérrez, G. (2011). *Gustavo Gutierrez: Spiritual Writings* (D. G. Groody, Ed.). Maryknoll, NY: Orbis.

Hari, A. (2000). *IYCW: International Young Christian Workers, 75 Years of Action* (Fondation Internationale Cardijn, Ed.). Estrasburgo: Signe.

Harr, L., & Robinson, J. (2018). *Building Solidarity through Love: Manhattan College* En: K. Ahern & C. D. Malano (Eds.), *God's Quad: Small Faith Communities on Campus and Beyond* (pp. 197-208). Maryknoll, NY: Orbis.

Illich, I. (1990). *To Hell with Good Intentions*. En: J. C. Kendall (Ed.), *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service, Volume 1* (pp. 314-320). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential.

IX° Consejo Internacional de la JOCI. (1995). *Declaración de Principios*. Bruselas: Juventud Obrera Cristiana Internacional.

Mitchell, T. D. (2008). *Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 50-65.

Moe-Lobeda, C. D. (Ed.). (2013). *Resisting Structural Evil: Love as Ecological-Economic Vocation*. Minneapolis, MN: Fortress Press.

Nolan, A. (2009). *Hope in an Age of Despair: And Other Talks and Writings* (S. Muyebe, Ed.). Maryknoll, NY: Orbis.

Pelegri, B. (1979). *IMCS-IYCS: Their Option their Pedagogy*. Hong Kong: IMCS Asia Secretariat.

Pío XI (1978). *Letter of Pius XI to Cardinal Bertram*. En: O. M. Liebard (Ed.), *Clergy and Laity: Official Catholic Teachings* (pp. 30-34). Wilmington, NC: McGrath.

Santiago-Ortiz, A. (2019). *From Critical to Decolonizing Service-Learning: Limits and Possibilities of Social Justice-Based Approaches to Community Service-Learning*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 43-54.

Sínodo de los Obispos (2010). *Justicia in Mundo, Justice in the World (1971)*. En: D. J. O'Brien & T. A. Shannon (Eds.), *Catholic Social Thought: The Documentary Heritage* (Edición expandida, pp. 304-318). Maryknoll, NY: Orbis.

Wijssen, F. J. S., Henriot, P. J., & Mejia, R. (Eds.). (2005). *The Pastoral Circle Revisited: A Critical Quest for Truth and Transformation*. Maryknoll, NY: Orbis.



Arantzazu Martínez-Odría

Es profesora e investigadora en la Universidad San Jorge, donde -como vicedecana (2015-2020)- fue la creadora del Área en Educación que integra los grados en Educación Infantil y Educación Primaria y el Máster en Profesorado. En el año 2005 defendió en la Universidad de Navarra, la primera tesis doctoral sobre el aprendizaje-servicio en España.

Como miembro de diferentes redes de promoción del aprendizaje-servicio ha trabajado en su difusión y proceso de institucionalización en la universidad. Es autora y coordinadora de diversas

publicaciones entre las que destacan: Aprendizaje-Servicio: Educar para el encuentro (2017), Educar en el compromiso social. Los proyectos de aprendizaje-servicio en la formación universitaria (2019) y Aprendizaje-servicio y desarrollo sostenible: Reflexiones y experiencias (2021).



Isabel Gómez Villalba

Con más de veinte años de experiencia en el ámbito educativo, combina su labor docente e investigadora en el Área de Educación de la Universidad San Jorge con su dedicación como profesora de Religión Católica en Educación Secundaria. Colabora con la Delegación Episcopal de Enseñanza de Zaragoza en la formación permanente del profesorado. Pertenece a la Red Española de Aprendizaje-Servicio y facilita formación en encuentros educativos. Ha colaborado en numerosas publicaciones, entre las cuales es autora de Educar la inteligencia espiritual. Recursos para la clase de Religión (2014).

Junto con Arantzazu Martínez-Odría ha coordinado Aprendizaje-Servicio: Educar para el encuentro (2017) y Aprendizaje-servicio y desarrollo sostenible: Reflexiones y experiencias (2021).



Ernesto Jesús Brotóns Tena

Es sacerdote Diocesano de Zaragoza y Doctor en Teología Dogmática por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha trabajado en la Delegación Episcopal de Pastoral Juvenil, en el ámbito de la educación en el tiempo libre y en la enseñanza reglada, primero como profesor de religión en la escuela pública, en el mundo rural, y -posteriormente- durante trece años, en el Colegio "El Buen Pastor" de Zaragoza. En la actualidad, entre otras tareas, es profesor y director del Centro Regional de Estudios Teológicos de Aragón y del ISCR "Nuestra Señora del Pilar". La preocupación pastoral está siempre presente en su trabajo.

Es autor de diversos libros y artículos en el área de la teología dogmática, la filosofía de la religión y la pastoral juvenil y educativa. Entre sus libros se destaca Dios y la felicidad. Historia y teología de una relación (2013).

12. EL PAPEL DEL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Arantzazu Martínez-Odría
Universidad San Jorge, España

Ana Isabel Gómez Villalba
Universidad San Jorge, España

Pbro. Ernesto Jesús Brotóns Tena
Centro Regional de Estudios Teológicos de Aragón (CRETA), España

Resumen

El desarrollo integral de las capacidades del alumnado universitario, orientado a la construcción de una sociedad más justa para todas las personas, forma parte de la Misión e identidad de las Instituciones Católicas de Educación Superior. Así lo recogen los documentos fundacionales de las instituciones y el Magisterio de la Iglesia sobre la educación católica.

Partiendo de esta finalidad, la contribución de los docentes universitarios en el proceso de acompañamiento del alumnado que realiza proyectos de aprendizaje-servicio, se constituye como un espacio privilegiado que puede favorecer la apertura de lo propio a lo comunitario y, desde el encuentro con el otro, favorecer la apertura a la transcendencia.

En este trabajo se aborda el papel de acompañamiento que puede adoptar el docente universitario, concretado a través del esbozo de un itinerario educativo para capacitar en humanidad. La propuesta parte de los procesos del cultivo de la inteligencia espiritual de Frances Torralba, las tres fases clásicas de personalización de Teilhard de Chardin y las actividades de reflexión de Nieves Tapia.

Introducción

En la encíclica social *Laudato si'* (Papa Francisco, 2015, LS, 114) y en la constitución apostólica *Veritatis gaudium* (Papa Francisco, 2017, VG, proem.3) sobre las universidades y facultades eclesásticas, el sumo pontífice nos hace una llamada a una revolución cultural que sea auténtica y valiente, verdadero proceso de conversión de todos los agentes edu-

cativos. Ante las señales de quiebra que presenta nuestro mundo, el Papa nos alerta del riesgo real que existe de que sean invisibilizadas dimensiones esenciales de la persona que han quedado ocultas bajo paradigmas imperantes de progreso, de corte economista y racional. Ya nadie duda de que no estamos en una época de cambios, sino en un cambio de época (Papa Francisco, 2013, EG, 52) que requiere de los educadores católicos una mirada valiente y esperanzada.

Las crisis pueden, sin embargo, constituir también una oportunidad y, así, siguiendo al papa Francisco, es necesario construir liderazgos que marquen caminos, que establezcan modelos de desarrollo global que hagan posible un nuevo humanismo, fraterno y solidario.

Las crisis pueden, sin embargo, constituir también una oportunidad y, así, siguiendo al papa Francisco, es necesario *construir liderazgos que marquen caminos* (Papa Francisco, 2015, VG, proem.3), que establezcan modelos de desarrollo global que hagan

posible un nuevo humanismo, fraterno y solidario. La educación y la investigación, y de manera especial aquella promovida desde las Instituciones Católicas de Educación Superior, constituyen un espacio privilegiado para contribuir a esta necesaria humanización de la educación, semilla y principio de la fraternidad (CEC, 2017, 10).

Esta llamada ya fue anunciada por Benedicto XVI quien, retomando lo que habían señalado encíclicas previas en el Concilio de Gaudium et Spes y -más específicamente- la encíclica *Gravissimum educationis*, calificó la situación de “emergencia educativa”. Anteriormente lo había señalado también el papa Juan Pablo II en su constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, al instar a las universidades católicas a ser servidoras de la humanidad, del saber y de la verdad. El papa Francisco, convencido de que esta revolución cultural pasa por la transformación de la educación, promueve -en el marco de la asamblea plenaria de la Congregación para la Educación Católica- el Pacto Educativo Global como alianza educativa inter y transdisciplinaria, integral e inclusiva, para una humanidad más fraterna y solidaria.

En todas está latente la llamada a generar espacios de solidaridad y ayuda mutua, como nos invita el papa Francisco en su encíclica *Frattelli Tutti* (Papa Francisco, 2020, FT, 114): “Como virtud moral y actitud social, fruto de la conversión personal, exige el compromiso de todos aquellos que tienen responsabilidades educativas y formativas”. Una llamada a la conversión, personal y comunitaria, desde el interior hacia el encuentro con las otras personas, siendo conscientes del entorno actual en el que se inserta la labor educativa.

Como docentes católicos, la aportación singularmente propia que estamos llamados a ofrecer es el Evangelio. La concreción pedagógico-espiritual y social de esta misión, encuentra en el aprendizaje-servicio una propuesta educativa que contribuye a este fin. El aprendizaje-servicio, como filosofía educativa que vincula el aprendizaje curricular con la respuesta a necesidades de la comunidad, es un recurso que permite *aprender haciendo para el bien común* (Tapia, 2015a, p. 133). Supone la apertura de las aulas a la realidad para comprenderla, analizarla, salir a las periferias para implicarnos en ellas a través de proyectos, acciones y servicios protagonizados por los estudiantes y articulados intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (Tapia, 2004).

Es abundante la producción científica sobre el potencial pedagógico y transformador del aprendizaje-servicio como propuesta educativa. Este trabajo pretende sumar algunas notas y reflexiones para hacer posible un itinerario de acompañamiento espiritual, que favorezca este proceso desde la interioridad al encuentro fraterno, y desde el encuentro fraterno a la Trascendencia, aprovechando la potencialidad que otorga la implicación en los proyectos de aprendizaje-servicio.

La educación integral y el desarrollo de las capacidades del alumnado universitario en el marco de las Instituciones Católicas de Educación Superior

Toda labor educativa apunta al desarrollo integral de la persona humana y al bien común, a la promoción de la formación integral de todas las dimensiones, potencialidades y capacidades que forman parte de la personalidad humana. Es la referencia última que orienta nuestra labor educadora.

La llamada que el Papa nos hace en su encíclica social *Laudato si'*⁷⁰ (Papa Francisco, 2015, LS, 114) a contribuir a una auténtica y valiente “revolución cultural” supone una verdadera “pro-vocación” al mundo de la educación, de la docencia y de la investigación (Papa Francisco, 2017, VG, proem.3), para responder a esta misión a la que hemos sido llamados.

Esta llamada nos interpela profundamente como educadores. Nos interroga sobre nuestra identidad, vocación y misión, sobre nuestro modo de comprender la existencia y nuestra existencia, sobre nuestro modo de entender lo humano y al ser humano. El arte de educar, como verdadera labor artesanal, siguiendo a Steiner, citado en Pereira (2001, p. 11), pasa por redescubrir al hombre. Reflexionar sobre el verdadero sentido de la educación nos sitúa ante ese “misterio” que es el ser humano. La universidad, como el resto de las instituciones educativas es, y está llamada a ser, siempre la casa donde se busca la

70 A partir de esta exhortación, se retoman y reelaboran reflexiones recogidas en Brotóns (2007, 2008 y 2018).

verdad propia de la persona (Papa Benedicto XVI, 2011). Nuestra labor en las aulas, en la investigación, en la extensión universitaria, tiene su fin último y su esencia en esta búsqueda de la verdad.

El papa Benedicto XVI, en su encuentro con los jóvenes profesores universitarios en el Escorial, con motivo de la Jornada Mundial de la Juventud, apelaba al profesorado universitario a enfrentarse inexorablemente con la pregunta por el ser y el sentido de la existencia. Esto obliga también, a cada educador, a confrontarse consigo mismo. No existe educación neutra. Educamos “desde” y “en” un modo de comprender la vida, la persona, la sociedad, Dios. Educamos desde el sentido que le damos a nuestra propia existencia, porque educar nos compromete vitalmente. Es entonces cuando el educador se convierte en «testigo»: figura en la que el alumnado puede encontrar una referencia.

Ser conscientes de este “desde dónde” educamos, no solo nos revela la meta hacia la cual caminamos; también perfila el camino a seguir en nuestra labor educativa, a la vez que nos define como personas y como institución (Renau, 1987). Podemos educar para el servicio y el bien común, para la construcción de una sociedad más justa y humana, o podemos -por el contrario- educar para responder a los esquemas prácticos y pragmáticos de la lógica del mercado. Todas estas opciones no son equivalentes. Aquellas que promueven ocasiones de encuentro, de apertura a la realidad circundante, de implicación y vinculación con las necesidades identificadas en el entorno, hacen que -como educadores y como institución- seamos constructores de humanidad, semilla de fraternidad. La educación que se promueve en las Instituciones Católicas de Educación Superior debe apuntar, sin duda, en esta dirección; acorde con la misión y proyecto identitario de cada una de las instituciones de las que formamos parte.

En la concepción de la educación como realidad dinámica, comunitaria, inclusiva y pacificadora, incluso “ecológica”, de la que nos habla el papa Francisco (CEC, 2020a), se hace posible la integración de diferentes vías de apertura de la persona. La apertura hacia uno mismo, la apertura solidaria a los demás, la apertura a la naturaleza y la apertura a Dios, a ese Misterio que nos abraza y envuelve.

Es el horizonte de una educación “del y para el encuentro”, que nos abre a las personas y desde ellas a la Trascendencia, y a la inversa. Desde aquí, podemos hablar realmente de “trascendencia”, con toda su fuerza transformadora.

En esta forma de entender la educación, el centro es la persona en su realidad integral. Se persigue llevarla al conocimiento de sí misma, como vía para el descubrimiento del otro, de la fra-

ternidad, entendiendo la labor educativa como labor esencialmente relacional, fuente de enriquecimiento mutuo. Es el horizonte de una educación “del y para el encuentro”, que nos abre a las personas y desde ellas a la Trascendencia, y a la inversa. Desde aquí, podemos hablar realmente de “trascendencia”, con toda su fuerza transformadora.

En las siguientes páginas vamos a adentrarnos en ese misterio que es el ser humano y el Misterio fundante de amor que lo sostiene, para poder identificar las notas más significativas del itinerario de acompañamiento que podemos realizar con nuestro alumnado. Al atender el misterio que es cada persona, se vislumbra el “qué” y el “porqué” de nuestra labor educativa, condiciones básicas para poder hablar, después, de un “cómo” (González de Cardedal, 2004, p. 12), el modo en que se concretará en nuestra actuación el qué y porqué de nuestra tarea. El objetivo de esta reflexión no es otro que el de acercarnos a los fundamentos y a algunas de las claves de una educación que no quiere solo abrir el corazón a la Trascendencia, sino que ya es -en sí misma- un ejercicio y experiencia de trascendencia.

Ofrecemos este planteamiento con humildad. Al hablar de educación, y a la hora de educar, nos situamos como Moisés delante de la zarza (cf. Éx 3,5): pisando terreno sagrado.

El ser humano, apertura para la trascendencia

La capacidad de “estar abiertos a”, de “dar-nos”, de “salir de nosotros mismos” es lo que nos define como personas. Somos, como decían K. Rahner o Zubiri, “apertura a la trascendencia”⁷¹.

Jungmann (1939, p. 20), quien describió la educación como “introducción del hombre en la realidad total”, apunta al menos en una triple dirección.

- ▶ Por una parte, refiere el desarrollo integral de la persona, en todas sus estructuras y dimensiones (cabeza, corazón y manos)⁷².
- ▶ En segundo lugar, pone al ser humano en relación con todos los aspectos de la existencia, con las diferentes dimensiones de lo real, considerando la

71 Para ahondar en este aspecto, nos apoyamos en Rahner (1989, pp. 50-55 y 100-105). También, el artículo de Xavier Zubiri titulado “En torno al problema de Dios”, recogido en Zubiri (1935), así como su obra póstuma (Zubiri, 1984).

72 La idea y el uso de esta metáfora es constante en el papa Francisco. Sirva como ejemplo su “Mensaje en la clausura del Congreso mundial educativo de Scholas ocurrentes” (5 febrero 2015) o el Discurso a los participantes en el Congreso mundial sobre “Educar hoy y mañana, una pasión que se renueva” (21 de noviembre de 2015), donde afirma: “Existen tres lenguajes: el lenguaje de la cabeza, el lenguaje del corazón, el lenguaje de las manos. La educación debe moverse en estos tres caminos. Enseñar a pensar, ayudar a sentir bien y acompañar en el hacer, o sea, que los tres lenguajes estén en armonía; que el niño, el muchacho, piense y sienta lo que hace, sienta lo que piensa y hace, haga lo que piensa y siente”.

radical cuestión del sentido de la vida y de mi vida, y la apertura a la trascendencia. Humanidad y trascendencia, pues Dios se ha hecho hombre. El verdadero humanismo se abre al Absoluto (Papa Pablo VI, 1967, 42). Y al Absoluto lo encontramos en lo humano.

- ▶ Por último, la referencia a la educación como un proceso que acompaña a las personas durante su vida entera y que implica a toda la comunidad humana, como tarea que aúna generaciones pasadas y futuras. La educación apunta a la realización total de uno mismo en relación con la realidad entera⁷³, en comunión con los demás.

Nuestro contexto sociocultural, por otra parte, nos sitúa ante el enorme desafío de la unidad en la pluralidad. La cuestión ahora es cómo concebir, a partir de aquí, este «carácter trascendente» que define al ser humano, y en qué medida condiciona y cualifica el «ecológico» arte de educar.

El ser humano: un ser para el encuentro, un ser de relación

No somos islas desconectadas. Estamos inmersos, desde que nacemos, en la realidad que nos envuelve y precede; nos conocemos, vivimos y crecemos abiertos al mundo que nos rodea. No nos define la autosuficiencia: nos define la relación con los otros, con Dios.

Repleta de intencionalidad y de simbolismo, la realidad entera susurra, habla múltiples lenguajes, y se presenta ante nosotros como un «algo-significativo» con lo que aprendemos a relacionarnos, como universo de posibilidades que pone en juego nuestra libertad. En el diálogo con la realidad, abiertos a aprender de ella como criatura que es de Dios, y respondiendo a los desafíos, retos y oportunidades que nos ofrece, es como nos vamos haciendo personas. La educación que pretende el desarrollo integral del alumnado, es también vía para este encuentro con lo real, para posicionarse ante la realidad desde una libertad y compromiso personal cada vez más hondos. Ni el mundo, ni la sociedad de la que formamos parte, son solo el escenario de nuestra vida. Nos constituyen y los constituimos. Somos mundo y, con nuestra implicación personal en él, lo transformamos.

Además de la necesidad de estar abiertos a la realidad, para la persona, resulta configurador sobre todo el “cómo” y el “desde dónde” es vivida esta relación. Podemos afrontar nuestra existencia en camino de dominio y de apropiación, o de admiración y contemplación, o de desasimiento y don. El desarrollo e implicación en proyectos educativos, que recogen la necesidad de apertura a lo real desde esta lógica del don, con la intencionalidad

73 Ahondan en este aspecto: Prades (2003, pp. 48-49); Giussani (2012, pp. 61-93); Zani (2015, p. 112).

de mejorar, aceptar y amar la realidad, contribuye a la construcción de la revolución cultural a la que nos anima el Papa. Con ello, contribuimos a esa sociedad humana y fraterna en la que creemos y por la que luchamos.

Las vías de relación con lo real por las que apostamos en este trabajo, son las siguientes (Pikaza, 1999):

- ▶ Mirada que se dirige a la casa común, el mundo exterior que nos alberga a todos como humanidad. El Papa habla de reciprocidad responsable entre el ser humano y la naturaleza, exhorta a un modo trinitario de relacionarnos con la creación en clave de pertenencia mutua, respeto y responsabilidad (al respecto, véase Cambón 2000).
- ▶ Cuidar y alimentar de forma sana las relaciones básicas del ser humano, comenzando por uno mismo, pues no hay trascendencia posible sin interioridad. Es también función de la educación acompañar al alumnado en este proceso de encontrarse con lo más propio y esencial de cada uno.
- ▶ Existencia fundamentada en el “hacia los otros”. Siguiendo a Mounier (2002, p. 699), “la persona no existe sino hacia los demás, no se conoce sino gracias a los otros, no se encuentra sino en los otros”. Vivir, realmente, es “con-vivir”, entrar en un verdadero diálogo con el tú, exponerse y dejarse afectar por el otro, reconocerlo, aun en la diversidad y en la diferencia, como un compañero de viaje. Reconocer en cada uno de los dones, el rostro de Dios⁷⁴. El “tú” como realidad siempre sorprendente que se me descubre y, a la vez, me revela e interpela.

No perdemos de vista que, en última instancia, la vinculación más profunda y honda con lo real, que recoge y acontece en las vías anteriores y nos devuelve a ellas, nos conduce y se da en la comunión personal y comunitaria con Dios, que ha salido primero y definitivamente a nuestro encuentro en Cristo. Con Él nos encontramos en la hondura de lo real y en Él nos encontramos/comulgamos de una forma nueva con lo real.

La lógica del don y el sentido vocacional de la educación

Pertenece a la educación no solo ser vehículo de conocimientos y de saberes, sino ser experiencia de sentido compartida. La educación nos abre a esa Verdad contenida en la vida cotidiana. A su vez, el ser humano alcanza su sentido pleno, responde a su voca-

74 “Hoy, que las redes y los instrumentos de la comunicación humana han alcanzado desarrollos inauditos, sentimos el desafío de descubrir y transmitir la mística de vivir juntos [...] Salir de sí mismo para unirse a otros, hace bien. Encerrarse en sí mismo es probar el amargo veneno de la inmanencia, y la humanidad saldrá perdiendo con cada opción egoísta que hagamos” (Papa Francisco, Exh. Ap. Evangelii gaudium [24 noviembre 2013], 87).

ción más profunda, cuando se olvida de sí mismo (Frankl, 2003, pp. 58-59). “Tenemos que aprender que en realidad no importa que no esperemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros” (Frankl, 1991, p. 81)⁷⁵. Los educadores católicos de todas las etapas debemos ser propiciadores de experiencias y encuentros personales que permitan experimentar el sentido pleno que otorga la entrega al otro, el olvido de sí. Se trata de todo un desafío para los educadores católicos en un contexto como el actual, donde la lógica imperante es otra.

La aportación de la dinámica y la lógica del don⁷⁶, como clave de la existencia, nos aporta luz en este punto. La vida es don y está llamada a darse. Hemos sido creados no solo para vivir entre y con los demás sino al servicio de los demás, del bien común, de esa fraternidad que nos hace uno en la diversidad (CEC, 2020b, 5).

Los proyectos de aprendizaje-servicio son espacio privilegiado de despliegue del don, de comunión, de fraternidad. Abren a cada persona al otro, y permiten la entrega progresivamente más desprendida y gratuita de sí, hasta llegar a la donación de uno mismo. Acompañar al alumnado en proyectos de aprendizaje-servicio para que realice este itinerario de apertura y donación, progresivo y adaptado a cada realidad, hace que el poder transformador, personal y social vaya fructificando.

Esta llamada a vivir desde la lógica del don implica, por una parte, donabilidad a fondo perdido. Y por otra, estar dispuesto, a recibir y “recibir-se”⁷⁷. Tocamos en este punto la esencia de la educación. En definitiva, esta espiritualidad del don y de comunión nos define y sustenta. Los proyectos de aprendizaje-servicio son espacio privilegiado de despliegue del don, de comunión, de fraternidad. Abren a cada persona al otro, y permiten la entrega progresivamente más desprendida y gratuita de sí, hasta llegar a la donación de uno mismo.

Acompañar al alumnado en proyectos de aprendizaje-servicio para que realice este itinerario de apertura y donación, progresivo y adaptado a cada realidad, hace que el poder transformador, personal y social vaya fructificando. También que vaya consolidándose el descubrimiento de la propia vocación, la configuración del proyecto personal de vida. Nos

75 En el enunciado “en realidad no importa que no esperemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros” la cursiva es del autor.

76 Papa Benedicto XVI, Carta enc. Caritas in veritate [29 junio 2009], 53 y papa Juan Pablo II, Carta Ap. Novo millennio ineunte [6 enero 2001], 43.

77 Profundizan en este sentido Derrida (1992); Marion (2008); Torralba (2012); Tejerina (2015). Véase, además, papa Benedicto XVI, Carta enc. Caritas in veritate [29 junio 2009], 34.

encontramos ante una comprensión del trabajo y de la labor educativa llamada a conferir identidad al joven. No se trata de un fin instrumental, sino la esencia configuradora de la propia identidad de nuestro papel como docentes.

El aprendizaje-servicio ofrece oportunidades para ahondar en esta profundidad a la que debe adentrarse cada alumno. Desde la propia interioridad puede darse la apertura al exterior y a los demás. Los proyectos de aprendizaje-servicio son la oportunidad para que el estudiante se encuentre con las personas que sufren, y para dar una respuesta generosa a su necesidad. Al ser interpelado por esta experiencia, puede preguntarse por el sentido profundo de lo que acontece en la realidad, así como por su posicionamiento vital ante ella. Encontrarse con el otro se convierte en oportunidad de encuentro con la Transcendencia.

Al pasar del “qué” o “quién soy” al “para quién”, la existencia cobra profundidad y sentido; y se convierte en semilla de una sociedad más humana, justa y fraterna, a la que estamos llamadas como Instituciones Católicas de Educación Superior.

Contribución del aprendizaje-servicio a la misión e identidad de las Instituciones Católicas de Educación Superior

Somos seres de relación, somos “con otros”, “para otros”, y crecemos como personas en comunidad. Quizá, por ello, podemos afirmar que la educación constituye -en sí misma- una experiencia de trascendencia, un ejercicio real de esa capacidad humana de salir de sí y de romper con toda auto referencialidad, sin la cual es imposible crecer. La docencia, la investigación y la extensión social, promovidas desde las Instituciones Católicas de Educación Superior deben estar orientadas a este fin.

En este proceso de vinculación con la realidad y con los demás, siguiendo a Herder (1959, pp. 259-266), podemos considerar la intervención de tres factores: la Tradición, la responsabilidad personal, la trascendencia.

La Tradición, la aldea, la comunidad humana que comparte

La realización de proyectos de aprendizaje-servicio, que conectan aprendizaje curricular y necesidades de la comunidad, son la concreción -en la práctica- de la construcción de esa sociedad fraterna y humana a la que el Papa nos invita. Así lo recoge el *Instrumentum laboris* del Pacto Educativo Global, que incide en la necesidad de conectar el sistema edu-

cativo con experiencias de mejora en el entorno, en un acto de “dar amor, dar vida”, como indica el papa Francisco (2014) al definir la educación.

En esta comprensión de la educación como “relación”, “encuentro personal” y “encuentro educativo”, la figura del educador adquiere un lugar relevante. Es quien conoce el camino y se relaciona con otro que “se deja conducir”. Es una relación de acompañamiento orientada a que el alumno saque lo mejor de sí (Cortés, 2015, p. 218), en ese proceso que en el escenario educativo actual denominamos “alumno como protagonista” y “profesor como guía”. Esta concepción de la educación, hunde sus raíces en el acompañamiento espiritual de Jesús Maestro. En el marco del Proyecto Educativo Global, podemos afirmar que una educación fructífera no depende fundamentalmente de la preparación del profesor ni de las competencias de los alumnos, sino de la calidad de la relación que se establece entre ambos; en un intercambio dialógico que los desborda y supera al mismo tiempo (CEC, 2020b, 13).

Junto con la figura del educador, la comunidad local se convierte en otro agente educativo central para hacer posible este proceso transformador. Integra a todos los agentes que contribuyen a la constitución del acto educativo, compartido y común, integrador de todas las visiones y aportes, a través del clima entretejido por valores experimentados entre todos.

Los proyectos de aprendizaje-servicio unifican las finalidades educativas (del ámbito curricular y/o investigador) y las finalidades sociales y de servicio. El aprendizaje adquiere sentido porque contribuye a la intervención sobre esas necesidades identificadas. Al hacerlo con otros agentes educativos de la comunidad, se establecen lazos que unen fines en la diversidad de los enfoques y visiones.

La constitución *Ex corde Ecclesiae* recoge este aspecto, e invita de forma expresa a la Universidad Católica a convertirse en un “referente educativo y evangelizador; espacio de libertad y caridad, respeto recíproco, diálogo sincero de defensa de la persona y de sus derechos, de promoción de la justicia social y de servicio a la Iglesia y a la sociedad en la que vive, actúa y de la cual forma parte” (Papa Juan Pablo II, 1990, ECE). En este servicio merece especial atención el diálogo fecundo entre la fe y la razón, el Evangelio y la cultura, así como la preocupación por todos los que sufren, dentro y fuera de la comunidad académica. La llamada al envío y misión en el caso de la Universidad Católica es una cualidad propia y distintiva que debe impregnar y vertebrar la acción educativa, investigadora y docente. Los proyectos de aprendizaje-servicio constituyen oportunidades para hacer realidad esta misión.

La responsabilidad personal del aprendiz

Además de contar con el acompañamiento y guía del profesor, el proceso de formación integral requiere de la implicación activa y comprometida de cada alumno. Lo que el Espacio Europeo de Educación Superior adoptó como principio de la reforma de la educación universitaria, ya había sido planteado con mucha anterioridad, al otorgar a cada alumno la responsabilidad de encargarse de su propio cuidado y el desarrollo de su libertad.

Una vez más, encontramos en la realización de los proyectos de aprendizaje-servicio ocasiones para que los alumnos crezcan en compromiso y responsabilidad, en:

- ▶ La observación e identificación de las necesidades del entorno próximo.
- ▶ El diseño e implantación de proyectos que ofrecen respuestas a las necesidades identificadas.
- ▶ La aplicación de los aprendizajes curriculares para responder a esas necesidades.
- ▶ El establecimiento de sinergias y actividades de colaboración con entidades sociales y otros agentes de la comunidad.
- ▶ La reflexión sobre las causas que provocan la necesidad detectada.
- ▶ La evaluación del proceso en su conjunto.

El alumno, en su implicación en las diferentes fases de los proyectos de aprendizaje-servicio, encuentra una inigualable oportunidad de ofrecer su voz, su palabra, sus manos, corazón y cabeza, en un ejercicio de libertad y compromiso que le permite ir recorriendo el trabajo de interioridad hacia la exterioridad, en una búsqueda de relaciones de encuentro cada vez más profundas con la realidad y los otros.

El aprendizaje-servicio como ejercicio de trascendencia. Crear lazos

Para los educadores católicos, la educación, en su sentido y fundamento último, responde al plan salvífico de Dios. Creados a su imagen y semejanza, Él se convierte en el horizonte y meta que conduce nuestra vida y que debe conducir la labor educativa que se dirige hacia ella.

Siguiendo a Herder, la educación es entendida como “ayuda” a la Providencia, al servir al plan salvífico de Dios que busca la plenitud del ser humano. Los educadores son mujeres y hombres concretos que tienen la misión de sembrar vida y conducir a la humanidad, orientar a cada ser humano hacia su plenitud. En su vocación educadora, cada docente es testigo de la misión que le ha sido encomendada. Saben que es Otro quien inspira sus pasos y orienta

sus actuaciones educativas. Igual que comentábamos que el desarrollo personal es un tránsito de lo interior a lo exterior, a lo trascendente, como acto de vaciamiento, el acto de educar implica renunciar a sí, descentrarse, desapropiarse, para darse al otro. El buen educador sabe bien que en su quehacer cotidiano está pisando terreno sagrado.

El acompañamiento espiritual en el crecimiento personal, el compromiso social y la apertura a la Trascendencia

Presentamos en este apartado un último nivel de concreción expresado en una propuesta de itinerario de acompañamiento espiritual en los proyectos de aprendizaje-servicio. En esta propuesta, enraizada en toda la fundamentación anterior, confluyen tanto aportaciones procedentes del estudio de la inteligencia espiritual, como del enfoque personalista de Teilhard de Chardin. Todo ello vehiculado a través de los procesos reflexivos que jalonan transversalmente todas las etapas de los proyectos de aprendizaje-servicio.

Breve aproximación conceptual a la inteligencia espiritual

Ian Marshall, psiquiatra de la Universidad de Londres y Dahar Zohar, profesora de la Universidad de Oxford, fueron quienes acuñaron el término inteligencia espiritual (Torralba, 2010, p. 46). Al definirlo, partían de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner propuesta en el año 1994, que concebía la inteligencia como capacidad más que componente genético. Esta consideración de la inteligencia como capacidad, abría la posibilidad a su desarrollo a través de la educación, superando el determinismo. Posteriormente, el término ha sido conceptualizado a través de numerosas definiciones que han surgido en el contexto internacional. En todas se da la coincidencia de considerar que en todo ser humano se da una conexión íntima de la inteligencia espiritual con las otras formas de inteligencia.

La inteligencia espiritual abre a la persona a nuevos horizontes, por lo que requiere ser cultivada e incluida en el proceso de formación integral.

En el contexto hispánico fue Francesc Torralba quien, a través de su libro “Inteligencia espiritual”, contribuyó a su difusión. Fue definida como “la

inteligencia que faculta para tener aspiraciones profundas e íntimas, para anhelar una visión de la vida y de la realidad que integre, conecte, trascienda y dé sentido a la existencia” (Torralba, 2010, p. 52). Abre a la persona a nuevos horizontes, por lo que requiere ser cultivada e incluida en el proceso de formación integral.

A continuación, se sintetizan algunas características de la dimensión espiritual (Torralba, 2010) que pueden ser de ayuda a la hora de diseñar las claves pedagógicas que orienten nuestra tarea de acompañamiento espiritual en los proyectos de aprendizaje-servicio:

- ▶ Lo espiritual ocupa, dentro de la unidad del ser humano, un lugar nuclear y fundamental. Esta dimensión espiritual es la que le da el carácter a la personalidad completa y la auténtica individualidad, que hace que todos los estratos estén penetrados por ese carácter. La experiencia espiritual no es una experiencia más, es la que vertebra y fundamenta a todas las demás.
- ▶ Lo espiritual tiene un carácter dinámico, de camino, de búsqueda, de interrogante infinito. Como dimensión dinámica es susceptible de cambio y mejora. El ser humano se mueve en un constante ir y venir entre el interior y el exterior. Es el movimiento vital de todo ser, que oscila constantemente entre la expansión y la vuelta al centro para encontrar en él la Fuente de la Vida. Es la fuerza centrífuga que lleva a la persona a la exploración y la fuerza centrípeta que le devuelve a la introspección.
- ▶ Es conexión, trascendencia y consciencia: evoca el vínculo y conexión con otros seres. Esta idea nos vincula abiertamente con el aprendizaje-servicio. Es consciencia, es decir, sabernos como seres con capacidad de trascender nuestro propio ego. Nos vincula con la conducta ética, la inquietud por el sentido y significado de la vida, voluntad de trascender lo efímero e inmediato. Voluntad de vinculación y encuentro.

Comprender la dimensión espiritual como capacidad, la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Torralba (2010) propone diferentes procesos para cultivar esta forma de inteligencia. En el itinerario de acompañamiento que se esboza en estas páginas, se toman algunas de estas propuestas.

Breve aproximación filosófica a las fases de personalización de Teilhard de Chardin

Ser persona es, ante todo, ser “competente en humanidad”.⁷⁸ Ello, sin duda, va más allá del debate sobre el esquema constructivista o eficientista de las competencias que impera en la mayoría de los sistemas educativos. Por ahí discurre el camino de la vida feliz de

78 Tal y como indicó Italo Fiorin en el Foro de la UNESCO “Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva”, celebrado en París el 3 de julio de 2015: “La educación tiene el reto no solo de proporcionar sólidas competencias para el mundo de hoy y de mañana, sino también de contribuir a la formación de ciudadanos con principios éticos, comprometidos en la construcción de la paz, en la defensa de los derechos humanos, y de los valores democráticos”.

toda persona. Y es aquí donde nos jugamos de verdad la excelencia y la calidad de nuestra enseñanza. Ello supone, ciertamente, un largo itinerario en el que el acompañamiento y el discernimiento es esencial. Teilhard de Chardin (1997, pp. 82-89) resumió todo este proceso de capacitación en humanidad en tres grandes momentos, íntimamente relacionados entre sí. Para ser plenamente él mismo y vivir como tal, el ser humano tiene que:

- ▶ *“Centrarse en sí”: El reencuentro con la alegría del ser.*

La Iglesia ha concebido siempre su misión educadora desde la perspectiva integral de la persona, formándola según el modelo de humanidad nueva, que es Cristo. Si queremos saber lo que es “ser persona” basta con mirarlo a Él. Siguiendo sus pasos, decía san Agustín, no nos perderemos jamás.⁷⁹ Experimentar y celebrar la alegría de ser nosotros mismos, acoger y celebrar la vida como don en gratitud y gratuidad, nos sitúa ante la necesidad de cultivar nuestro interior y de llevar una vida unificada, con dirección y sentido.

- ▶ *“Des-centrarse en ‘el otro’”: La alegría de amar.*

El amor es, o debería ser, la primera condición de la educación (Fiorin, 2015). Educar para la trascendencia, para el encuentro, quizá no sea otra cosa que acompañar el aprendizaje de amar. Educar supone, por parte de todos, una toma de responsabilidad por quién soy en el mundo y para los otros.

Acompañar el aprendizaje de amar y servir, nos ayuda a recuperar aquella dimensión solidaria y de servicio propia del estudio y, de forma expresa, del estudio universitario y de la investigación científica. La solidaridad es un modo de comprender la vida y de vivirla, un modo de comprenderse a sí mismo que configura y afecta todos los aspectos y dimensiones de la persona, y -entre ellos- el estudio. Se impone así el paradigma del «servicio» como propuesta de arraigo y fundamento de la comunidad educativa a las nuevas generaciones, dotando al estudio de un sentido nuevo, desde la firme convicción de que trabajar por los demás es la mejor manera de trabajar por el crecimiento personal (Fiorin, 2015). En definitiva, se trata de “saber para ser” y de “saber para servir” (Alom, 2015, p. 94). La lógica del Evangelio nos recuerda que soy más, cuanto más me entrego; que no soy, ni me comprendo, si no existo para los demás. Vivo más «centrado», cuanto más capaz soy de “des-centrarme”, en una doble expropiación de mí mismo hacia el prójimo y hacia Dios.

- ▶ *“Sobre-centrarse” en Uno más grande que él: La alegría de creer, alegría de adorar*

De la misma manera que despertamos a la vida personal ante la realidad del prójimo, nuestro yo despierta definitivamente ante la realidad de Dios. *“Para ser plenamente nosotros mismos, nos vemos obligados a ampliar la base de nuestro ser, nos vemos obli-*

79 Agustín, Sermón 92, 3, 3.

gados a unirnos 'al Otro'." (Teilhard de Chardin, 1997, p. 76) Abrir nuestra vida más allá y por encima de nosotros mismos. Ser, amar, adorar. He ahí el gran secreto de la felicidad (Teilhard de Chardin, 1997, pp. 78).

Recordamos aquí la relación que existe entre la evangelización, como anuncio explícito de la buena noticia del Evangelio y la educación. Esta misión impregna el ser y el actuar de la universidad católica, su misión investigadora, docente y de extensión social⁸⁰. De la alegría de creer brota inexorablemente la alegría de evangelizar. La tarea es hermosa y grande: no en vano, el ser humano *"alcanza la suprema grandeza cuando llega, por la palabra o el silencio, a ser testigo transparente de Dios"* (González de Cardedal, 2004, p. 234).

Breve aproximación pedagógica a los procesos reflexivos desarrollados en los proyectos de aprendizaje-servicio

Son cada vez más numerosas las propuestas que sistematizan el proceso de desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio (Puig, Martín y Batlle, 2008; RMC, 2009; Berger Kaye, 2010), estableciendo fases y etapas que ayudan en su diseño y desarrollo.

La aportación de Nieves Tapia (2015b), de un esquema de desarrollo de proyectos, es fruto de un largo recorrido de reflexión compartida con diversos agentes en América Latina. Esta propuesta se articula en cinco grandes etapas (motivación, diagnóstico, planificación, ejecución y cierre) y tres procesos transversales (reflexión, sistematización y evaluación).

La reflexión antes, durante y después de actuar, es uno de los elementos clave de los proyectos de aprendizaje-servicio, lo que favorece la vinculación entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de servicio. La reflexión favorece esa búsqueda de respuestas que lleva los estudiantes a la profundidad de lo acontecido y sus causas.

La reflexión antes, durante y después de actuar, es uno de los elementos clave de los proyectos de aprendizaje-servicio, lo que favorece la vinculación entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de servicio. A través de la reflexión sistemática, una experiencia interesante puede

convertirse en oportunidad decisiva de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

80 En esta línea se sitúan las aportaciones del papa Juan Pablo II, Discurso. Congreso Universidades Católicas [25 abril 1989], 5; Id., Const. ap. Ex corde Ecclesiae [15 agosto 1990], 49. También la aportación hecha desde la Congregación para la Educación Católica - Consejo Pontificio de la Cultura - Consejo Pontificio para los Laicos, Presencia de la Iglesia en la universidad y en la cultura universitaria [22 mayo 1994].

La reflexión permite educar la mirada sobre la realidad y sobre la actividad que se está ejecutando, facilitando que los estudiantes sean conscientes de lo aprendido, en esa respiración vital entre interioridad y exterioridad, lo propio y lo comunitario. En este punto, la reflexión también favorece que los estudiantes se planteen nuevos horizontes para su compromiso solidario y ciudadano, en esa búsqueda de respuestas que los lleva a la profundidad de lo acontecido y sus causas.

Siguiendo a Nieves Tapia (2015b, pp. 224-225), la reflexión en los proyectos de aprendizaje-servicio debería ser:

- ▶ *Continua*: presente a lo largo de todas las fases de desarrollo del proyecto.
- ▶ *Articuladora*: conecta lo aprendido en el aula con lo que acontece en la actividad solidaria, dotándola de significatividad.
- ▶ *Desafiante*: los docentes deberían estimular a los estudiantes a buscar dentro de sí, y a expresar sus ideas en un ambiente de confianza; además de plantear las preguntas más hondas y acompañar a los estudiantes en la búsqueda de respuestas.
- ▶ *Contextualizada*: la reflexión ayuda a situar la actividad local en un contexto de realidad global, ofrece un marco más general y profundo a las experiencias puntuales, y contribuye a que el aprendizaje del aula encuentre su sentido más amplio.

La planificación de tiempos y espacios para la reflexión permite al docente hacer un seguimiento de los aprendizajes, las expectativas de los estudiantes, logros, problemas, identificar situaciones que reclaman modificaciones o ajustes de lo planificado, etc.

Hay cuatro grandes ejes temáticos que deberían estar presentes en la reflexión durante un proyecto de aprendizaje-servicio:

- ▶ Los contextos sociales, económicos y políticos en los que se centra la acción de servicio.
- ▶ Los valores y derechos humanos involucrados, que dan sentido a la experiencia solidaria.
- ▶ Las dinámicas grupales y de vinculación con el territorio, promoviendo la valoración de la diversidad y el respeto.
- ▶ Los aprendizajes alcanzados.

Tapia propone una serie de actividades o instrumentos de reflexión, que están alineados con las actuales propuestas de renovación pedagógica. Se trata de los siguientes:

- ▶ Diarios personales o grupales
- ▶ Portafolios de la actividad
- ▶ Estudios de caso
- ▶ Monografías de reflexión teórica
- ▶ Discusiones grupales
- ▶ Encuentros de diálogo con la comunidad
- ▶ Presentaciones multimediales (blog, vídeo, PPT)
- ▶ Actividades creativas (dramatizaciones, composiciones gráficas, musicales)

Propuesta de un itinerario educativo: capacitar en humanidad

Partiendo de las tres fases de personalización propuestas por Teilhard de Chardin (1997), se recoge a continuación una propuesta de itinerario educativo para capacitar en humanidad al alumnado implicado en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. Parte del cultivo de la inteligencia espiritual, y presenta seis procesos (Torralba, 2010). La propuesta incluye también la referencia a las actividades de reflexión de Nieves Tapia (2015b) citadas anteriormente.

Pretende ser una propuesta flexible, abierta, ajustada a la necesidad de cada proyecto. Se expondrá con más detalle a continuación.

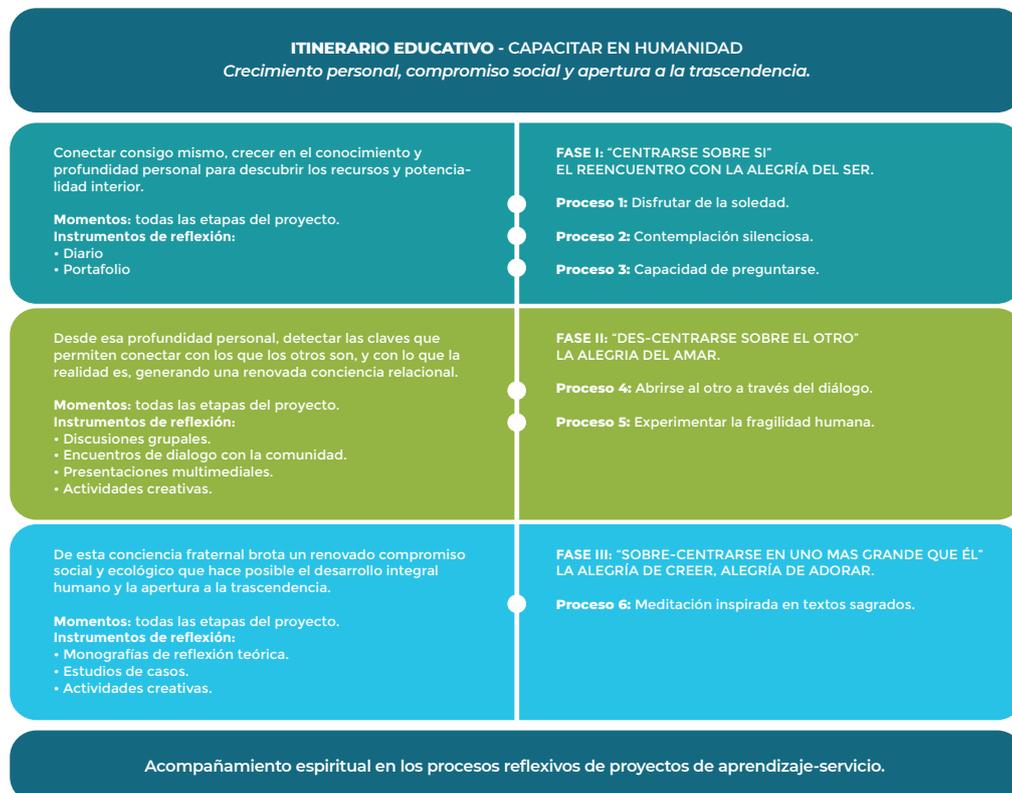


Figura 1: Itinerario educativo para capacitar en humanidad

Fuente: Elaboración propia basada en las 3 fases de personalización de Teilhard de Chardin (1997), los procesos para cultivar la inteligencia espiritual de Francesc Torralba (2010) y las actividades de reflexión de Nieves Tapia (2015b).

FASE I. “Centrarse en sí”: El reencuentro con la alegría de ser.

Proceso 1. Enseñar a disfrutar de la soledad

Es el vacío interior, el miedo a estar solos, el que impulsa a muchas personas a salir al encuentro de los otros, buscando una constante estimulación externa y evitando así estar a solas con la propia consciencia. Como afirma Torralba (2010, p. 192), *“una tarea fundamental que deberíamos tener muy presente en las instituciones educativas es enseñar a las generaciones más jóvenes a gozar intensamente de la soledad, porque es la fuente del desarrollo de la vida espiritual”*. Esta soledad buscada, permite a la persona descubrir los tesoros de su riqueza interior.

Para vivir un verdadero discernimiento espiritual y extraer los aprendizajes oportunos para la vida, es preciso detenerse, parar la actividad para indagar el sentido que tienen nuestras acciones, el sentido de la vida misma. Para facilitar esta experiencia en el alumnado es imprescindible que el docente haya experimentado en primera persona sus beneficios, pues nadie da lo que no tiene.

El diario de reflexión personal, en los proyectos de aprendizaje-servicio, desempeña un papel fundamental en este sentido. Es una extraordinaria herramienta que permite al estudiante registrar el desarrollo de sus pensamientos, de sus descubrimientos, de sus dudas y de sus certezas. El acompañamiento docente puede ofrecer la orientación necesaria para que el estudiante comprenda que el cultivo de la soledad no debe interpretarse como una huida del mundo. Al contrario, quien se retira para reflexionar sobre sus acciones, su vida y su ser, adquiere una sabiduría y una riqueza que ofrece a los otros a través de la relación. Torralba (2010), citando a Unamuno, indica que la soledad permite comprender mejor a los seres humanos. La soledad no se opone a la socialización, sino que activa la inteligencia social.

Proceso 2. Facilitar la contemplación silenciosa

Vivimos en una sociedad hiperestimulada, donde la comunicación a todos los niveles se ha exponenciado a grados extremos. Cada vez tenemos menos tiempo para acoger tanta información: *“El silencio es el gran ausente en los procesos educativos.*

No lo contemplamos ni siquiera como instrumento de comunicación, y mucho menos como una experiencia fundamental del ser humano. Desde la escuela no se enseña la riqueza inherente al silencio" (Torralba, 2001, p. 54). Así como la palabra es necesaria para describir el mundo, el silencio es imprescindible para contemplarlo e interiorizarlo. Proponemos reivindicar la potencia humanizadora del silencio, y su gran valor formativo y configurador. ¿Qué papel juega el silencio en la esfera educativa? ¿Por qué y para qué hacerlo presente en las aulas universitarias, en los proyectos de aprendizaje-servicio?

El acto educativo es un acto comunicativo, y como tal, se hace imprescindible el silencio para poder escucharse y para que se produzca un diálogo fructífero. Pero el poder transformador del silencio va más allá. Tradicionalmente hemos entendido la contemplación silenciosa como la preparación para la acción: primero contemplamos, y eso nos da fuerzas y claridad, para luego poder actuar y transformar el mundo. Desde este planteamiento, parece que es la acción, llena de contemplación, pero la acción -en definitiva- la que transforma la realidad. Nos parece muy interesante la propuesta que plantea Pablo D'Ors (2012) afirmando que la contemplación ya es en sí misma transformadora de la realidad. Hay una verdadera ética de la contemplación, contemplando podemos cambiarnos a nosotros y cambiar el mundo, la contemplación es eficaz. Y quizá sea, para algunas situaciones o problemas, lo más eficaz que hay.

A través de los proyectos de aprendizaje-servicio el estudiante también tiene la oportunidad de encontrarse con la fragilidad humana, con el sufrimiento. Descubre que no todos los problemas se resuelven por la vía del pensamiento y la acción. El silencio, la contemplación, en definitiva, todo ese trabajo interior tan relacionado con la inteligencia espiritual, ayuda a las personas a atravesar ese dolor. Este es el complicado terreno del sufrimiento humano, donde el problema no es el sufrimiento en sí mismo, sino cómo lo afrontamos. En este sentido, la contemplación silenciosa, la contemplación amorosa, es transformadora, pues no permitimos que el sufrimiento nos esté destruyendo por dentro, sino que abrazamos ese sufrimiento como un camino de plenitud.

La experiencia silente es un arte que se puede aprender. Contemplar con atención plena lo que hacemos y lo que pensamos, nos conecta con el silencio. Los pensamientos son lo que tenemos, la consciencia es lo que somos. El silencio comienza por ser una práctica y acaba convirtiéndose en un estado.

Resulta especialmente interesante practicar la atención plena en las aulas universitarias: técnicas de respiración consciente, de consciencia corporal, vivir lo cotidiano con ple-

na atención, etc. Se trata de explorar y comprender el significado que posee el silencio en la formación de la persona del alumno. No nos referimos solo al silencio físico exterior, sino al silencio interior. Cuando uno vive plenamente el silencio interior, descubre su verdadera identidad. El silencio causa temor, porque al tomar distancia de la propia realidad y someterla a una valoración, uno duda de su modo de vida. La experiencia de silencio es una experiencia de vértigo. Este acallarse existencial acaba siendo una plena lucidez de percibir lo que somos y lo que es.

La contemplación es una actividad que tiene su punto de partida en los sentidos externos, pero trasciende al plano de la percepción. Practicar la contemplación ayuda a captar el latido de la realidad interior y exterior, para conectar con lo que se oculta en ella. Como indica Torralba (2010, pp. 201-202), *“contemplar no es argumentar, ni reflexionar; tampoco dialogar, ni replicar. Es abrirse a la totalidad de la realidad, hacerse uno con ella, abandonarse a ella. Exige, necesariamente, la superación del ego”*.

Proceso 3. Fomentar la capacidad de preguntarse

El silencio es un ámbito especialmente idóneo para que surjan preguntas trascendentales. El hacerse preguntas es un modo muy eficaz de estimular no solo la inteligencia espiritual, sino también otras formas de inteligencia. Fomentar en el aula la capacidad de preguntarse ayuda al estudiante a alcanzar un nivel de consciencia de sí mismo, una visión más global del mundo, una paz y una libertad interiores.

Los procesos reflexivos son uno de los requisitos básicos de los proyectos de aprendizaje-servicio. Constituyen un elemento esencial que vertebra, articula y da sentido a cada etapa del proyecto. Estos procesos reflexivos son una excelente oportunidad para que el alumnado tome conciencia de lo que está haciendo en cada momento y comprenda su utilidad social. Se trata de ofrecer tiempos y espacios de reflexión personal que permitan al alumno integrar nuevos aprendizajes, adecuarlos para mejorar la calidad del servicio y, sobre todo, ayudar a superar actitudes paternalistas al ser conscientes de lo mucho que aprenden con el servicio que realizan.

Interrogarse es avanzar hacia una comprensión más profunda e integral de la vida y de nuestra posición en el cosmos. Los diarios reflexivos personales o la realización de portafolios, constituyen actividades valiosas para contribuir a este proceso de interrogación personal.

FASE II. “Des-centrarse en ‘el otro’”: La alegría de amar.

Proceso 4. Ofrecer espacios para abrirse al otro a través del diálogo

El diálogo es un fenómeno humano que requiere de la inteligencia lingüística, emocional, interpersonal y muy especialmente, espiritual. Las preguntas trascendentales no siempre tienen su origen en el pensamiento individual; en muchas ocasiones, son suscitadas a partir del diálogo. No todo diálogo adquiere dimensiones profundas y espirituales, pero cuando esto ocurre, se convierte en una estrategia idónea para que sus interlocutores crezcan y desarrollen su espiritualidad.

Los proyectos de aprendizaje-servicio son una excelente oportunidad para abrirse al otro a través del diálogo. Un diálogo que puede producirse tanto dentro del aula universitaria (diálogo entre alumnado y diálogo entre el alumnado y el profesorado), como en contacto con los agentes del entorno (con los destinatarios del servicio, con miembros de entidades sociales, de instituciones públicas y privadas, etc.). Es una oportunidad para aprender a modificar los comportamientos y a enriquecer las opiniones desde una nueva visión.

Dialogar es escuchar al otro y exponerse a descubrir que no estamos en la verdad. Abrirse a los otros habilita para comprenderse a sí mismo. Todo ejercicio espiritual es dialógico en la medida en que supone un auténtico ejercicio de presencia.

Conocer en silencio a las personas significa dejar que ellas sean lo que ellas son y no lo que yo quiero que sean. De esta manera, estamos posibilitando que la persona desarrolle todo su potencial. Este es un gran reto que los docentes deberíamos asumir en nuestras aulas. Cuánto conocimiento silencioso necesitamos unos de otros. Proponemos que nuestras aulas sean espacios para facilitar, a través del diálogo, el encuentro con el otro, de tal manera que cada encuentro, cada clase, sea un nacimiento de esa relación. Empezar siempre desde lo nuevo, favorece que percibamos al otro como revelación, como epifanía de esa alteridad que es irreductible a lo que yo soy.

Proceso 5. Abrirse a experimentar la fragilidad humana

Ya hemos comentado con anterioridad que, a través de los proyectos de aprendizaje-servicio, el estudiante tiene la oportunidad de encontrarse con la fragilidad humana, con el sufrimiento y con el límite. Estas son experiencias que dan el impulso más intenso a la inteligencia espiritual. Si la vida no tuviese límites, quizá ningún ser humano se hubiese

cuestionado qué sentido tiene su existencia. Sin embargo, en la vida cotidiana tratamos de esquivarlas.

La finitud es la nota que el ser humano tiene en común con todas las existencias que percibe a su alrededor. La vulnerabilidad humana, frente a la de la existencia animal, está abierta, trata de comprenderse, de hallar una razón de ser y una práctica de salvación. “*La vulnerabilidad es un dato universal en el mundo, pero no la consciencia de la misma*” (Torralba, 2010, p. 223). La toma de consciencia de la vulnerabilidad no se produce de manera repentina, sino por el resultado de una serie de experiencias personales que se van produciendo a lo largo de la vida y que pueden llevarnos a descubrirla. Esta toma de consciencia es el culmen de la madurez humana, suscita la pregunta por el sentido y activa la inteligencia espiritual.

En los proyectos de aprendizaje-servicio, el estudiante tiene la oportunidad de experimentar que, solo, no puede con todo. Si de algo nos damos cuenta al participar en un proyecto de estas características es que, para resolver algunas situaciones complejas o dar respuesta a las necesidades del entorno, no basta con que cada uno sea mejor. A los problemas sociales se responde con redes comunitarias, no con la mera suma de bienes individuales.

En los proyectos de aprendizaje-servicio, el estudiante tiene la oportunidad de experimentar que, solo, no puede con todo. Si de algo nos damos cuenta al participar en un proyecto de estas características es que, para resolver algunas situaciones complejas o dar respuesta a las necesidades del entorno, no basta con que cada uno sea mejor. A los problemas sociales se responde con redes comunitarias, no con la mera suma de bienes

individuales. La conversión ecológica que se requiere para crear un dinamismo de cambio duradero es también una conversión comunitaria (Papa Francisco, 2015, LS, 219).

Por otra parte, el contacto con personas que sufren, conocer en primera persona su testimonio vital y comprometerse con ellas, puede abrir al estudiante a experimentar la fragilidad humana, a cuestionarse por el origen y sentido de la vida. Acompañar a nuestro alumnado en esta experiencia vital, puede facilitarle la toma de consciencia de la íntima relación de todo cuanto existe, generando la consciencia cósmica de sentirse, junto a todos los seres, parte del Uno. La fraternidad cristiana parte precisamente de la idea de que todo cuanto existe deriva de un mismo Ser, somos hermanos en la existencia: “*El misterio mismo de la Trinidad nos recuerda que fuimos hechos a imagen*

de esa comunión divina, por lo cual no podemos realizarnos ni salvarnos solos" (Papa Francisco, 2013, EG, 178).

Esa profunda conexión interpersonal es la raíz de la auténtica solidaridad. Ser solidario no es simplemente hacer un acto caritativo, no consiste en dar un bien material a otro. Sino que esta experiencia espiritual radica en la vivencia de la unidad, de la pertenencia al Todo y exige la desposesión del ego y la superación de la dualidad. *"Vivida de este modo, la solidaridad no es una pura acción, ni un puro pragmatismo; es, primordialmente y, ante todo, una experiencia espiritual, de profunda unión con el ser del otro"* (Torralba, 2010, p. 231).

FASE III. "Sobre-centrarse" en Uno más grande que él: La alegría de creer, alegría de adorar.

Proceso 6. Practicar la meditación, inspirada en textos sagrados

"Dichoso el hombre (...) que su gozo es la ley del Señor, y medita su ley día y noche" (Sal 1, 1-3).

La meditación evoca un proceso mental de reflexión que permite, por la observación y el análisis, conocer la esencia de las cosas. La meditación no es patrimonio exclusivo de una tradición religiosa, sino una práctica espiritual que -tanto en contextos religiosos como en ámbitos laicos- es practicada en la vida cotidiana.

Leer atentamente un texto sagrado, meditar en y sobre él, requiere releerlo con el objetivo de que el mensaje que atesora cale en lo más profundo del propio ser. La meditación inspirada en los textos de los grandes maestros espirituales de la humanidad es uno de los modos más eficaces de desarrollar la inteligencia espiritual. *"El objetivo final no es comprender, sino integrar y asumir en el propio ser el objeto de la meditación"* (Torralba, 2010, p. 229). En el creyente, ya sea educador, alumno..., la meditación deviene fácilmente en oración y encuentro.

Podemos afirmar del docente cristiano lo que afirmamos de todo creyente y de la comunidad cristiana. Pertenece al amor compartir aquello que te llena la vida. Y el cristiano sabe bien que la vida no es lo mismo con Jesucristo que sin Él, que no es lo mismo construir el mundo con su Evangelio y de la mano de su Espíritu, que hacerlo abandonados a nuestra propia razón y fuerzas (Papa Francisco, 2013, EG, 266). Con Él, la vida se vuelve mucho más plena y todo cobra sentido. Es por ello que proponemos ofrecer la oportunidad a los estudiantes de encontrarse con la Palabra de Dios en sus procesos reflexivos. Es una oportunidad de comprender que la Biblia no es un libro cualquiera, que su lectura requie-

re una actitud humilde y de escucha. En la Sagrada Escritura la persona del estudiante puede encontrar una fuente de inspiración profunda, luz para iluminar sus acciones, alimento para el alma y un camino de salvación. El Evangelio otorga sentido último a nuestra acción y reflexión en los proyectos de aprendizaje-servicio.

Conclusión

Como integrantes de las Instituciones Católicas de Educación Superior, estamos llamados a ser artesanos de una verdadera revolución educativa, que contribuya a un nuevo humanismo, fraterno y solidario. La educación y la investigación, y de manera especial la promovida desde las Instituciones Católicas de Educación Superior, constituyen un espacio privilegiado para contribuir a esta necesaria conversión personal y comunitaria.

La realización de proyectos de aprendizaje-servicio, al vincular el aprendizaje promovido desde las diferentes materias curriculares y la investigación con las necesidades identificadas en el entorno próximo, permite la apertura de la institución educativa a la comunidad, la vinculación con la referencia última que es lo real.

Somos seres de relación, y es en el proceso de apertura de la interioridad a la exterioridad, al encuentro con el otro, posibilitador de la trascendencia, donde vamos configurando la educación integral a la que estamos llamados como educadores católicos.

La propuesta de un itinerario educativo y espiritual que acompañe al alumnado en este proceso, pretende ser una humilde guía que no tiene otro fin más que el de conducir al alumnado a lo que en esencia es y está llamado a ser. Nadie da lo que no tiene. Hay un momento en el que se centra la atención en la conexión con uno mismo, en un proceso de conocimiento y descubrimiento de la propia interioridad. Es la fase en la que la persona está aún centrada en sí. Progresivamente, y con el adecuado acompañamiento, la persona puede empezar a descentrarse, a vaciarse de sí y a abrirse al encuentro con el otro, a través del contacto con la fragilidad y el diálogo con lo real. La persona empieza a estar preparada para una verdadera donación. La vivencia de esta consciencia fraternal puede ser ocasión de un renovado compromiso social y ecológico que posibilitaría el desarrollo integral humano y la apertura a la trascendencia. En este diálogo fecundo puede darse el regalo del encuentro con el que es más grande que uno mismo, con el que le da sentido a todo.

Con toda la humildad que supone saberse en terreno sagrado, como educadores católicos, nos atrevemos a plantear esta propuesta de itinerario educativo. Abierto y flexible, apoyado en el aprendizaje-servicio.

En este proceso de acompañamiento, adquiere toda su plenitud la figura del educador, referencia en este camino personal de conversión y apertura.

En este proceso de acompañamiento, adquiere toda su plenitud la figura del educador, referencia en este camino personal de conversión y apertura. Estas páginas pre-

tenden contribuir a la reflexión sobre la vocación y misión del educador católico, llamado a dinamizar -en cada uno de sus alumnos- este proceso de transformación personal.

Referencias

CV. Papa Benedicto XVI (2009). Carta encíclica Caritas in veritate sobre el desarrollo humano en la caridad y en la verdad. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html

ECE. Papa Juan Pablo II (1990). Constitución apostólica Ex corde Ecclesiae. Ciudad del Vaticano. Recuperado de: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

EG. Papa Francisco (2013). Exhortación apostólica Evangelii gaudium sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual. Ciudad del Vaticano. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

FT. Papa Francisco (2020). Carta encíclica Fratelli tutti sobre la fraternidad y la amistad social. Ciudad del Vaticano. Recuperado de:

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

LS. Papa Francisco (2015). Carta encíclica Laudato si' sobre el cuidado de la casa común. Ciudad del Vaticano. Recuperado de:

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

PP. Papa Pablo VI (1967). Carta encíclica Populorum progressio sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos. Ciudad del Vaticano. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html

VG. Papa Francisco (2017). Constitución apostólica Veritatis Gaudium sobre las universidades y facultades eclesiales. Ciudad del Vaticano. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html

Alom, M. (2015). L'engagement social des universités catholiques. *Educatio católica*, 1.

Berger Kaye, C. (2010). *The complete Guide to Service-learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum & Social Action*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Brotóns, E. (2007). La Trascendencia como valor y finalidad educativa. *Revista Aragonesa de Teología* 25, pp. 43-56.

Brotóns, E. (2008). Estudio solidario. *Escuela y utopía*, 111, separata.

Brotóns, E. (2018). Jóvenes, felicidad, vocación. *Formación Permanente OAR*, 4. Recuperado de: <https://cutt.ly/kjyr4MU>

Cambón, E. (2000). *La Trinidad, modelo social*. Madrid: Ciudad Nueva.

CEC Congregación para la Educación Católica. (2017). *Educación al humanismo solidario. Para construir una «civilización del amor». 50 años después de la Populorum progressio*. Lineamenta. Ciudad del Vaticano. Recuperado de:

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html

CEC Congregación para la Educación Católica. (2020a). *Discurso, a los participantes en la asamblea plenaria*. Ciudad del Vaticano. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2020/february/documents/papa-francesco_20200220_congregaz-educaz-cattolica.html

CEC Congregación para la Educación Católica. (2020b). *Pacto Educativo Global, Instrumentum laboris*. Ciudad del Vaticano. Recuperado de:

<https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-sp.pdf>

Cortés, J. (2015). *La escuela católica: de la autocomprensión a la significatividad*. Madrid: PPC.

Derrida, J. (1992). *Dar el tiempo*. Barcelona: Paidós.

D'Ors, P. (2012). *Biografía del silencio*. Madrid: Siruela.

Fiorin, I. (2015). *La educación de frente al futuro: el compromiso del gobierno y de la sociedad civil*. Aportación al Forum UNESCO "Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva". París, 3 de junio de 2015.

Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

Frankl, V. (2003). *El hombre doliente*. Barcelona: Herder.

Giussani, L. (2012). *Educación es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*. Madrid: Encuentro.

González de Cardedal, O. (2004). *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*. Madrid: PPC.

Herder, J. G. (1959). Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad (pp. 259-266). Buenos Aires: Espuela de plata.

Jungmann, J. A. (1939). *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*. Freiburg: Herder.

Marion, J. L. (2008). *Siendo dado*. Madrid: Síntesis.

Mounier, E. (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Salamanca: Sígueme.

Papa Benedicto XVI (2011). Discurso. Encuentro con los jóvenes profesores universitarios, El Escorial, 19 agosto 2011. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial.html

Papa Francisco (2014). Discurso. Plenaria de la Congregación para la Educación Católica, Ciudad del Vaticano, 13 febrero 2014. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/february/documents/papa-francesco_20140213_congregazione-educazione-cattolica.html

Papa Juan Pablo II (1989). "La Iglesia, la sociedad y el mundo necesitan universidades católicas". Discurso a los participantes en el III Congreso Internacional de las Universidades Católicas e Institutos de Estudios Superiores. 25 de abril de 1989. *L'Osservatore Romano*, edición semanal, 21 de mayo de 1989, p. 9 (353).

Pereira, S. (2001). *El arte de educar en familia*. Madrid: CCS.

Pikaza, X. (1999). *El fenómeno religioso*. Madrid: Trotta.

Prades, J. (2003). *Dios ha salvado la distancia*. Madrid: Encuentro.

Puig, J. M.; Martín, X y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Guías Zerbikas, 1. Bilbao: Fundación Zerbikas. Recuperado de: <https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/1.pdf>

Rahner, K. (1989). *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: Herder.

Renau, J. (1987). *Educación en una sociedad en crisis*. Cuadernos Cristianismo y Justicia, 16.

RMC Research Corporation (2009). K-12 Service-Learning Project Planning Toolkit. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse.

Tapia, N. (2004). El aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina: estado de la cuestión y perspectivas de desarrollo. En A. González y R. Montes (comp.), *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7mo. Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario», (pp. 122-125). Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de:

https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2005_Actas7.pdf

Tapia, N. (2015a). Escuelas del presente que ya son la educación del futuro. *Educatio catholica*, 1, 125-133.

Tapia, N. (2015b). El compromiso social como pedagogía. *Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá: CELAM.

Teilhard de Chardin, P. (1997). *Sobre el amor y la felicidad*. Madrid: PPC.

Tejerina, G. (2015). *La gracia y la comunión*. Salamanca: Secretariado Trinitario.

Torralba, F. (2001). *Pedagogía del silencio*. Madrid: PPC.

Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma.

Torralba, F. (2012) *La lógica del don*. Madrid: Khaf.

Zani, A. V. (2015). L'éducation de l'avenir: l'engagement des gouvernements et de la société civile. *Educatio catholica*, 1, 112.

Zubiri, X. (1935). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Alianza.

Zubiri, X. (1984). *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza.



Daniela Mariana Gargantini

Es Doctora en Arquitectura, docente-investigadora de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina) y coordinadora regional de la Red de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de la Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina (AUSJAL). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina y miembro del Centro Experimental de la Vivienda Económica. Coordina el Servicio socio-habitacional, desde donde se desarrollan iniciativas de aprendizaje-servicio de mejoramiento urbano-habitacional en asentamientos vulnerables. Ha publicado artículos y dictado cursos sobre RSU en diversos países, entre los que se destacan sus contribuciones en las

“Políticas y Sistema de Autoevaluación de la RSU”, el “Compendio de Experiencias Significativas de RSU” y el “Diplomado de RSU” de AUSJAL.



Federico Javier Giraud

Es Decano de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba. Dirige la Especialización en Farmacia Comunitaria en esa unidad académica, y es profesor Titular desde hace 25 años en asignaturas de la carrera de Farmacia. Tiene bajo su dirección un Proyecto de Investigación y un Programa de Proyección Social (Responsabilidad Social Universitaria) desde el año 2007, donde se articulan estas dos dimensiones a la docencia, llevando adelante la práctica pedagógica de Aprendizaje-Servicio para los alumnos de cuatro carreras de grado. Actualmente ha terminado de cursar el Doctorado en Educación, y su tesis aborda como tema de investigación el impacto de la proyección social

durante la formación universitaria en los graduados.

13. SERVICIO Y ESPIRITUALIDAD: IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE LOS GRADUADOS

Daniela Gargantini

Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Red de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL⁸¹)

Federico Giraudo

Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Resumen

Toda universidad católica, desde las preferencias propias del Evangelio, está llamada a cultivar la excelencia académica necesaria para resolver los problemas reales que afectan a su contexto social. Las universidades confiadas a la Compañía de Jesús comparten esta misión y concepción de calidad académica y, particularmente en América Latina, han ido generando en las últimas décadas, iniciativas que apuntan a la formación de los estudiantes para el compromiso y la solidaridad. Bajo la institucionalización del paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), las universidades jesuitas en la región han estimulado la promoción de experiencias vivenciales de acercamiento a la realidad social, y de servicio a través de prácticas y participación en proyectos sociales, a fin de incentivar la capacidad de respuesta de los futuros profesionales frente a las problemáticas vigentes, comprometiéndose de manera creativa y constructiva desde un ejercicio ciudadano, democrático y de liderazgo ético en la construcción de una sociedad más justa.

A la luz de estos antecedentes, y a partir de avances de estudios doctorales desarrollados en torno a la evaluación perceptual del impacto de la política de proyección social de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina) en los egresados, este capítulo busca dar cuenta del impacto de estas opciones y acciones institucionales con respecto a la formación y el perfil de sus graduados. Para ello, el análisis propuesto se sustenta en estudios cualitativos basados en análisis documental, entrevistas en profundidad y semiestructuradas sobre graduados y empleadores, ambos referentes claves en la evaluación del impacto de la formación que se busca promover.

81 Asociación de Universidades Jesuitas confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. Red integrada por 30 universidades jesuitas. Su misión es desarrollar proyectos comunes de acuerdo con prioridades regionales estratégicas, a fin de buscar una mayor contribución de las instituciones de educación superior a sus sociedades. Ver: <https://www.ausjal.org/>

Introducción: calidad académica y misión universitaria

Definir el término calidad en la educación superior requiere explicitar las diferentes opciones ideológicas y pedagógicas que una institución asume como paradigmáticas. Es a partir de estas opciones que luego se definen las dimensiones y ejes de trabajo, los recursos instrumentales y las herramientas de monitoreo y aseguramiento de dicha calidad. Todo concepto de calidad está así asociado a un ideal que se quiere alcanzar, y no existe disociado de una misión particular.

Tomando como referencia a Harvey y Green (1993), pueden identificarse diferentes concepciones de calidad en la educación superior. La noción tradicional asocia la calidad a un fenómeno excepcional. La misma implica la superación de altos estándares y se identifica con componentes de excelencia, donde los recursos materiales y humanos que permiten alcanzar los mejores resultados o productos son fundamentales. Esta noción supone distinción, exclusividad, elitismo y, en gran medida, un aspecto inaccesible para la mayoría.

Existe otra noción de calidad, asociada a la perfección o coherencia, donde –más que los productos– importa garantizar procesos que favorecen la buena realización de las cosas, sin que existan controles de los resultados. Esta concepción vincula la calidad al logro de propósitos, su mirada es funcional y existe la tentación de responder a demandas o necesidades particulares (mercado, aspiraciones familiares, etc.) que deben ser satisfechas.

Por su parte la calidad, como relación costo-valor, exige a las universidades poner el énfasis en costos y eficiencia económica de los medios puestos en juego. La efectividad supone prestar mucha atención a resultados cuantificables, lo cual propicia el individualismo y la competencia por los recursos disponibles.

Sin embargo, existe otra noción, poco explorada y estimulada, vinculada a la noción de calidad educativa como aquella que efectúa cambios y enriquecimiento en los participantes del proceso educativo: estudiantes, docentes y también actores externos, donde la experiencia educacional enriquece el conocimiento, las habilidades y destrezas de transformación (cambio cualitativo).

Desde aportes como los de Harvey y Burrows (1992), este enfoque implica otorgar poder a los estudiantes y a los actores para influir en su propio progreso, involucrándolos en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación.

Tal como lo expresa el papa Francisco en su discurso a los participantes de la Asamblea de la Congregación para la Educación Católica, llevada a cabo en la Ciudad del Vaticano el 20 de febrero del 2020:

(...) el fascinante mundo de la educación, nunca es una acción repetitiva, sino el arte del crecimiento, de la maduración, y por esta razón nunca igual a sí mismo. (...) Se trata de un tipo de movimiento peculiar, con características que lo convierten en un dinamismo de crecimiento, orientado al pleno desarrollo de la persona en su dimensión individual y social. (Papa Francisco, 2020)

Una institución educativa de excelencia es aquella que tiene el mayor impacto o agrega el mayor valor al desarrollo integral de los estudiantes y los actores involucrados. Supone impulsar un proceso que asegure la adquisición de conocimientos significativos, y el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante universitario concebirse a sí mismo inmerso en una realidad social de la que es parte activa, y frente a la cual se desempeña no sólo como experto del conocimiento en un ámbito específico, sino como ciudadano competente y comprometido con la transformación humanizadora y sostenible de su cultura.

Desde esta perspectiva, una institución educativa de excelencia es aquella que tiene el mayor impacto o agrega el mayor valor al desarrollo integral de los estudiantes y los actores involucrados. Esta educación integral supone impulsar un proceso que asegure la adquisición de conocimientos significativos, y el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante universitario concebirse a sí mismo inmerso en una realidad social de la que es parte activa, y frente a la cual se desempeña no sólo como experto del conocimiento en un ámbito específico, sino como

ciudadano competente y comprometido con la transformación humanizadora y sostenible de su cultura.

Las preguntas que caben entonces son: ¿qué noción de calidad se requiere impulsar para cumplir con qué misión universitaria? Y en función de ello, ¿a qué misión se nos convoca en función de los desafíos de contexto? Sin ahondar en ellos, toda concepción de calidad puede ser errada e –incluso– contradecir los objetivos que se quieren alcanzar.

Tal como expresa Carrizo (2006),

la universidad, como institución productora de conocimientos y formadora de opinión y tendencias, tiene una responsabilidad social incuestionable. Quizás su tarea prioritaria, hoy, deba ser pensarse a sí misma, elucidando las condiciones en las que construye conocimiento, en las que forma profesionales, en las que concibe la condición humana para conocer y actuar. La posición estratégica propia de la universidad en el seno de una sociedad la llama a responsabilidad, siempre. (p.5)

En las universidades católicas, esta tarea cobra una dimensión más profunda.

La misión de la universidad es formar talentos humanos para las tareas del cuidado y la transformación (...). Es un futuro esperanzador para ellos mismos, mientras se preparan para incorporarse de lleno a las instancias organizativas, empresariales e institucionales a través de las cuales se irá forjando el sueño de región anhelada. (...) La calidad de la experiencia espiritual de los miembros de la comunidad educativa, así como de los aliados con los que queremos colaborar en el cuidado de los valores y patrimonios del territorio, y en la superación de sus retos, desequilibrios y problemas, es el alma y sentido de la opción personal e institucional (de la universidad). (Aguilar, 2021, pp.7-8)

Desde esta misión y frente a los contextos particulares de inserción, los ejes de una formación de calidad se encuentran asociados a la promoción de:

- ▶ una investigación comprometida y pertinente (apostolado intelectual como misión social exclusiva de la universidad);
- ▶ pedagogías activas (protagonismo estudiantil);
- ▶ conocimiento significativo y relevante (articulación docencia-proyección social / aprendizaje-servicio);
- ▶ una ciudadanía activa (recuperación de la dimensión cívica - solidaridad horizontal e incidencia);
- ▶ y una reflexión crítica (pensamiento crítico y transformador)

Frente a estos desafíos, las universidades jesuitas, en el abanico de universidades católicas, estamos llamadas a

servir (desde su especificidad universitaria) a la sociedad, para transformarla, para contribuir a hacerla más justa y gobernable, con oportunidades y calidad de vida para todos, al alcance de su esfuerzo personal. (AUSJAL, 2001, p.13)

El Proyecto Educativo Común de las instituciones educativas de la Compañía de Jesús en América Latina (CPAL, 2005), enfatiza como uno de los objetivos claves para el cumplimiento de su misión el “impacto en la sociedad y en las políticas públicas”. Por su parte, el Plan Estratégico 2011-2017 enfatiza la necesidad de

apoyar a sus universidades en la tarea de dar un salto cualitativo en el fortalecimiento de su identidad cristiana con carisma ignaciano, de manera que puedan cumplir su misión de formar hombres y mujeres “para y con los demás”, y de generar y divulgar conocimiento y tecnología que contribuyan a la creación de un mundo más humano, justo y sostenible. (AUSJAL, 2011, p.11)

Las palabras pronunciadas por el Padre General Peter Hans Kolvenbach (2000) establecen claramente la vocación de las universidades jesuitas en cuanto a la responsabilidad con la sociedad. Dice el Padre General:

Todo centro jesuita de enseñanza superior está llamado a vivir dentro de una realidad social y a vivir para tal realidad social, a iluminarla con la inteligencia universitaria, a emplear todo el peso de la universidad para transformarla. Así pues, las universidades de la Compañía tienen razones más fuertes y distintas a las de otras instituciones académicas o de investigación para dirigirse al mundo actual, tan instalado en la injusticia, y para ayudar a rehacerlo a la luz del Evangelio. (p.11)

Clarificando esta misión, no resulta difícil encontrar la noción de calidad e innovación educativa que debiéramos impulsar y que debiera caracterizarnos: aquella que se mida por la capacidad de transformación personal y social. Bajo esta noción, todos los medios están orientados a perfeccionar y alcanzar el propósito superior de ser una universidad transformadora. El esfuerzo de mejoramiento se debe dar, entonces, en busca de una educación integral como proceso que asegure la adquisición de conocimientos significativos, y el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante universitario transformarse y transformar, junto con otros, el contexto del que forma parte.

Para algunas universidades el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente y la excelencia académica su mejor instrumento. (EDUSOL, 2006, p. 11)

Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y perfil profesional

Tal como se ha mencionado, toda universidad católica, desde las preferencias propias del Evangelio, está llamada a cultivar la excelencia académica necesaria para resolver los problemas que afectan a su contexto social.

Las universidades confiadas a la Compañía de Jesús, comparten esta misión y concepción de calidad académica y, particularmente en América Latina, en las últimas décadas han ido generando iniciativas que forman a los estudiantes en el compromiso y la solidaridad.

A partir de la adopción del paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), las universidades jesuitas en América Latina promueven experiencias vivenciales de acercamiento a la realidad social y de servicio. Las mismas se llevan a cabo a partir de prácticas y participación en proyectos sociales, que buscan incentivar las capacidades y competencias de los futuros profesionales frente a las problemáticas vigentes. Junto con ello, se incentiva el compromiso creativo y constructivo desde un ejercicio ciudadano, democrático y de liderazgo ético en la construcción de una sociedad sostenible y más justa.

La Responsabilidad Social Universitaria es concebida como

la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable.

Por ello, la Responsabilidad Social Universitaria debe ser un eje transversal del quehacer de las universidades de AUSJAL. Las autoridades universitarias deben garantizar así la coherencia entre la gestión universitaria y la formulación e implementación de las acciones de Responsabilidad Social en las funciones sustantivas señaladas, a fin de que éstas sean efectivas. (Red RSU-AUSJAL, 2014, p.15)

Lo distintivo de la labor de Responsabilidad Social de las universidades de la Compañía de Jesús es poner sus haberes y saberes al servicio de la sociedad, especialmente en función de los más pobres.

Lo distintivo de la labor de Responsabilidad Social de las universidades de la Compañía de Jesús es poner sus haberes y saberes al servicio de la sociedad, especialmente en función de los más pobres.

En términos particulares, el estímulo de este tipo de experiencias conlleva que nuestros estudiantes fortalezcan lo que Vallaeys (2006) denomina los tres pilares de la educación ética:

- ▶ *la emoción consciente o motivación ilustrada, que lleva a sentirse concernidos y responsables de problemas lejanos, sistémicos, sólo perceptibles mediante una reflexión e información especializada;*
- ▶ *la reflexión o argumentación crítica, que permita argumentar bien y reconocer los buenos argumentos para saber qué hacer en determinados ámbitos complejos de la vida moderna, lo que implica la integración de toda una*

serie de conocimientos científicos y manejo de contextos complejos. También implica el manejo del diálogo como herramienta esencial de búsqueda y consenso éticos (formación a la vida democrática participativa, a la vida ciudadana).

- ▶ y la acción o emprendimiento, que forme profesionales capaces de diseñar y participar de acciones colectivas con diversos actores institucionales en la solución de problemas éticos precisos, lo que implica habilidades de trabajo en equipo y relaciones humanas, de gestión organizacional interinstitucional y de gestión de la interdisciplinariedad. (p.17)

Particularmente en la Universidad Católica de Córdoba (UCC), y motivada por las cuatro razones que caracterizan al que se conoce como paradigma educativo Ledesma-Kolvenbach (*utilitas, iustitia, humanitas y fides*), el profesional buscado o deseado se describe como hombres y mujeres de ciencia, conciencia y compromiso (Álvarez, 2014).

La *utilitas* proporciona a las personas ventajas para la vida práctica, y se asocia a la necesidad y utilidad de la educación para el buen desempeño de ciertas profesiones. A las universidades jesuitas no les basta únicamente con transmitir una racionalidad instrumental. Cuando esto sucede de forma exclusiva, la educación deriva fácilmente hacia la injusticia y la exclusión, pues acumula saberes, haberes y poderes para los mejor situados, quienes –a su vez– son contratados por los que más tienen, para defender sus intereses. De ahí que se requieran en esta educación las otras tres motivaciones indicadas, que la Compañía de Jesús ha tratado de incorporar.

Mediante la *iustitia*, se pretende que los estudiantes contribuyan a una ciudadanía con formación para la democracia y la responsabilidad pública, con capacidades para la participación, que promueva la igualdad de oportunidades y opte voluntariamente por una acción pública comprometida con el bien común. Esta noción madura de justicia trasciende las acciones puntuales y comprende el trabajo por la transformación de las estructuras socio-culturales, pues son ellas las que procuran la base a las estructuras políticas y económicas vigentes. Esta transformación parte del concepto teológico de reconciliación con Dios, con nuestros hermanos y con la creación. Desde la preocupación por la ecología como parte de la misión, la promoción de la justicia incluye también el compromiso de cuidar la casa común.

La *humanitas* aspira a la elevación del ser humano. Busca que la persona florezca promoviendo en ella valores profundamente humanos como la compasión, la modestia, la templanza, la sabiduría, la fortaleza, que trabaje por una vida mejor para todos los seres humanos y favorezca el bienestar de otros seres vivos y del planeta en su conjunto. Hoy

comprendemos que esta motivación tiene, por lo tanto, un horizonte de integralidad para la persona humana y de universalidad en relación al conjunto de la humanidad. En un mundo en el que una importante parte de las personas son excluidas por diferentes motivos, el humanismo reconoce la igual dignidad de todo ser humano. Por este motivo activa instrumentos y medios que procuren la dignidad y desarrollo humano de todas las personas sin caer en falsos asistencialismos.

La *fides* entendida en los orígenes como la “defensa y propagación de la fe”, actualmente lleva a ofrecer a los estudiantes una experiencia de trascendencia, con la posibilidad de abrirse hacia Dios como fin último. La fe propuesta debe ser la fe del amor al prójimo que rechaza la religión como herramienta de negación, exclusión y discriminación de los diferentes. A su vez, deberá dar motivos de esperanza a los más pobres.

Proyección social, servicio e impacto en la formación de los graduados⁸²

La proyección social es una función universitaria de transferencia de conocimientos a la sociedad, que en la Universidad Católica de Córdoba (UCC) se sustenta en un paradigma educativo que promueve un modelo académico asociativo y multidisciplinario, comprometido con la creación e intercambio de conocimientos en íntima relación con los diferentes actores sociales, y en el que las funciones de docencia, investigación y gestión interna estén integradas.

Bajo esta concepción no se entiende a la misma como una mera función extensionista o de prestación de servicios, sino como un andamiaje de co-producción de soluciones pertinentes a partir de la articulación funcional y de diferentes saberes.

La Universidad Católica de Córdoba (UCC), perteneciente a la AUSJAL y en coherencia con los postulados de la política de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) mencionada, ha institucionalizado desde el año 2011 una política de proyección social, entendiendo a ésta como el proceso de

participación sistemática y activa de la universidad en el desarrollo humano sustentable de la comunidad de la que forma parte, (...) propiciando la co-producción entre distintos actores y saberes hacia un conocimiento de calidad y pertinencia en términos de asociación, a fin de promover el progreso, crear capital social, vincular la educación de los estudiantes con la realidad exterior, y funcionar de interlocutor en la solución de los problemas. (Red RSU-AUSJAL, 2014, p.18)

82 El presente apartado se encuentra elaborado a partir de los aportes del siguiente trabajo: Giraudo-Rollán et al., 2019.

La tarea de formar profesionales sensibles a la realidad y lúcidos para transformarla, trasciende lo meramente disciplinar y la formación técnica. Implica instrumentar de manera cuidadosa una política de formación que posibilite desarrollar la sensibilidad hacia el entorno, especialmente dirigida hacia los sectores más desfavorecidos, para que los graduados sean –en su esencia– conscientes, competentes, comprometidos y compasivos

competentes, comprometidos y compasivos (Ugalde, 2012).

Al amparo de esta política, a la fecha se han desarrollado numerosas iniciativas de proyección social⁸³. En ellas, metodologías como el aprendizaje-servicio poseen un lugar privilegiado por sus potencialidades en cuanto aporte a la formación que se busca.

Ahora bien, ante tan importante opción y apuesta institucional cabe preguntarse ¿qué impacto logra, en la formación del graduado, la política de proyección social bajo el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria adoptado por la Universidad Católica de Córdoba?; ¿cómo perciben este impacto los graduados y referentes externos?; ¿cómo dar cuenta (evaluar) esa eficacia o impacto en el perfil de los graduados? Estas preguntas resultan centrales no sólo para este trabajo, sino para dar cuenta del impacto de estas opciones y acciones institucionales con respecto a la formación y al perfil de sus graduados.

El impacto de la proyección social en la formación de los graduados: opción metodológica para su evaluación⁸⁴

Durante el período 2018 a 2021, y bajo el formato de tesis doctoral en desarrollo⁸⁵, se propuso aportar herramientas metodológicas que permitieran correlacionar los procesos

83 Proyectos bianuales de proyección curricular con vinculación curricular, proyectos especiales, proyectos de bienestar de la comunidad interna, programas estables de proyección social, proyectos de apoyo a la gestión, y otras actividades como espacios de incidencia en políticas públicas y participación en redes. Ver: <https://www.ucc.edu.ar/archivos/documentos/SPyRSU/2020/rsu-ucc-reporte-2019-ok.pdf>

84 El presente apartado se encuentra elaborado a partir de los aportes del siguiente trabajo: Giraudo-Gargantini, 2019.

85 Giraudo, F. (en curso).

educativos de acuerdo a la política de proyección social planteada en la universidad (con foco específico en la Facultad de Ciencias Químicas), con respecto a la formación y perfil logrados en sus graduados.

Para ello se optó por seguir un enfoque analítico interpretativo, retrospectivo y transversal, desarrollado a través de un diseño metodológico cualitativo, y estructurado en torno a la realización y análisis crítico de entrevistas en profundidad a graduados, empleadores y autoridades de los colegios profesionales (quienes tienen bajo su responsabilidad el control del desempeño ético de la profesión).

La población objeto de estudio estuvo conformada por los graduados de la facultad que cursaron sus carreras de grado a partir de la implementación de la política institucional de proyección social (Resolución Rectoral N°1092/2011), lo cual se configura a partir del año 2012, en las carreras de Farmacia y Bioquímica, hasta el año 2018 inclusive.

Para la conformación de la muestra se siguió una técnica de muestreo intencional y de muestreo teórico que aseguró representatividad plural, de modo tal que las promociones de egresados de ambas carreras pudieron estar comprendidas en la muestra, atendiendo a que la definición enunciada y los datos aportados fueran consistentes.

Como grupo control se empleó una muestra conformada por egresados que correspondieron a promociones anteriores a la implementación de la política institucional de proyección social, empleando el mismo criterio. En este sentido, se propuso inicialmente considerar promociones anteriores al año 2012, tomando en tal elección, como criterio para la selección, la contemporaneidad proximal de los participantes (edad/época de cursado) intentando minimizar sesgos debidos a cuestiones relacionadas con la edad, las costumbres y la percepción de los entrevistados. En ambos casos, el número de entrevistas estuvo sujeto a la saturación del campo.

Con respecto a los referentes externos a la universidad (informantes claves), los mismos fueron empleadores de ambos grupos de egresados para obtener correlación del análisis y referentes de instituciones deontológicas, habida cuenta del desempeño ético y social de los graduados desde el colectivo profesional en el ejercicio de la profesión. Los empleadores se consideran referentes claves para aportar una perspectiva en orden al desempeño profesional, considerando competencias que van más allá de lo técnico disciplinar. También se consideraron los representantes de los colegios profesionales (nivel deontológico) quienes pudieron aportar datos fehacientes del desempeño ético a nivel profesional de los graduados, puesto los Tribunales de Disciplina se configuran como órganos colegiados que juzgan este comportamiento de los profesionales en su ejercicio.

Más allá de la diversidad de procedimientos analíticos con que cuenta la metodología cualitativa, se siguió la de análisis de contenido a través de una dinámica en espiral en la que se combinaron, obtuvieron y analizaron datos provenientes de las diferentes fuentes. A partir de los datos se siguió el enfoque de la teoría fundamentada (Glaser-Strauss, 1967) donde la recolección de datos y el análisis se realizan en simultaneidad. Las interpretaciones de los datos se sustentaron a través de una codificación sistemática.

Sintéticamente, la investigación se desarrolló en cuatro etapas.

En primera instancia se determinaron los alcances deseados en la formación de los graduados de la Facultad de Ciencias Químicas, a través de la política institucional de proyección social de la Universidad Católica de Córdoba (UCC). Para ello, se indagó en profundidad –a través de un análisis documental– el paradigma educativo, la formación y pedagogía en las instituciones de la Compañía de Jesús, así como sus fundamentos y estrategias de implementación de la política de proyección social adoptada durante el período 2012-2018, haciendo foco en la Facultad de Ciencias Químicas, a los fines de delimitar el alcance de esta política en el proceso formativo de la unidad académica y el impacto que ésta busca conseguir en sus egresados. A partir de este análisis, se efectuaron entrevistas en profundidad con los responsables de la gestión institucional del período de estudio (rector y vicerrectores de la universidad, referentes de la gestión en la Facultad de Ciencias Químicas, responsables de las áreas involucradas en el Vicerrectorado de Medio Universitario) a los fines de definir las dimensiones, categorías de análisis e indicadores que permitieran abordar el relevamiento con los graduados.

Luego se analizó, a través de una muestra problema y un grupo control, las percepciones de los graduados de la Facultad de Ciencias Químicas respecto a la política de proyección social de la universidad y el impacto en su formación, constituyendo esta etapa el cuerpo medular de la investigación.

Finalmente, y para lograr consistencia en los resultados de la investigación, centrada en la percepción de los graduados, se analizaron las apreciaciones de referentes externos (empleadores y representantes de entidades deontológicas) respecto a la formación y el perfil profesional de los graduados de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba (UCC).

A modo de síntesis, las dos primeras etapas de la investigación permitieron interrelacionar los hallazgos a través de la investigación documental, los testimonios de los referentes institucionales y lo establecido en la política de proyección social, cuyo impacto se propuso medir. En este sentido, el abordaje del concepto de proyección social adoptado

por la universidad y los objetivos propuestos a través de la política institucional, buscaron propiciar la comprensión de los efectos de su aplicación en dos categorías:

a. Por un lado, el modo en que se relaciona la universidad con la comunidad y su entorno o zona de influencia, bajo principios de involucramiento activo en experiencias concretas, asociación bidireccional, co-producción de saberes, creación de comunidades de aprendizaje multidisciplinarias, y contribución real dirigida preferentemente hacia los sectores más desfavorecidos del entramado social (ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorías y dimensiones de análisis del vínculo universidad-comunidad a través de la política de proyección social.

| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍAS | DIMENSIONES DE ANÁLISIS |
|-------------------------------|--------------------------|--|
| Vínculo universidad-comunidad | Participación | De calidad |
| | | Con involucramiento activo |
| | | Actividades concretas y directas |
| | | Contribución real |
| | | Preferencia por sectores desfavorecidos. |
| | | Resolución de problemas |
| | Co-producción de saberes | Asociación universidad-comunidad |
| | | Conocimiento bidireccional |
| | | Intersectorialidad |
| | | Comunidad de aprendizaje |
| | | Multidisciplina |
| | | Sinergia institucional |
| | | |

Fuente: Giraudó, en curso.

b. La segunda categoría se relaciona con los efectos de la política sobre los futuros graduados, de acuerdo al paradigma educativo adoptado. Esta segunda consideración supone la identificación de propiedades tanto objetivas como perceptuales, referidas:

- ▶ al impacto externo o hacia el entorno, con consecuencias a nivel socio-ambiental y en las políticas públicas;
- ▶ al impacto interno o a la transformación de la propia persona, con efectos en la formación personal y académico-profesional (ver Tabla 2).

Tabla 2. Categorías y dimensiones de análisis del impacto de la política de proyección social sobre los graduados de la UCC

| CATEGORÍA | SUB-CATEGORÍAS | DIMENSIONES DE ANÁLISIS | PROPIEDADES OBJETIVAS | PROPIEDADES PERCEPTUALES |
|------------------------|---|---|--|--|
| Impacto Externo | Transformación de la realidad socio ambiental | Cualidades ciudadanas | | <ul style="list-style-type: none"> • Cultura tributaria y cumplimiento de deberes laborales. • Influencia de la política de proyección social y formación UCC en este aspecto. |
| | | Compromiso socio ambiental | Acciones o proyectos sociales, sustentables promovidos. | <ul style="list-style-type: none"> • Soluciones integrales logradas. • Auto percepción del compromiso social y medioambiental. |
| | | | Acciones realizadas a favor de la promoción de la justicia. | <ul style="list-style-type: none"> • Significado personal de la palabra "justicia". • Comprensión del concepto de promoción de la justicia explicitado en la Política de Proyección Social. • Auto percepción de actor y líder. |
| | | | Acciones a favor del medioambiente promovidas. | <ul style="list-style-type: none"> • Influencia de la formación universitaria en las acciones vinculadas al compromiso socio-ambiental. |
| | | Ejercicio ético de la profesión | Ausencia de sanciones deontológicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento del Código de Ética del ejercicio profesional. • Concepción ética del ejercicio profesional. |
| | Incidencia en políticas públicas | Participación y/o aportes a las políticas públicas | Cargos de liderazgo desempeñados en instituciones públicas o privadas de bien público. | <ul style="list-style-type: none"> • Aportes que hayan incidido en la agenda de instituciones estatales o privadas de bien público. • Reflexión personal sobre la importancia de la participación en políticas públicas. |
| Impacto Interno | Formación personal / humana | Formación en valores | | <ul style="list-style-type: none"> • Escala de valores personales. • Concepción asociada a la noción de "buena persona" • Escala de valores profesionales. • Concepción asociada a la noción de "profesional exitoso" |
| | | Reconocimiento crítico de la realidad y de la profesión | | <ul style="list-style-type: none"> • Problemáticas sociales vinculadas a la profesión, visualizadas como sujeto de atención. • Problemáticas sociales vinculadas a la profesión, factibles de ser resueltas desde su ejercicio profesional. |
| | Formación académica y profesional | Competencia disciplinar | Promedio de egreso y años de cursado. | <ul style="list-style-type: none"> • Consideración personal de su preparación / competencia académica / profesional. • Nivel de inserción laboral (tiempo/cargo/institución). |
| | Transformación personal | Experiencia vivencial | Participación durante su período formativo en experiencias vivenciales de contacto con la realidad social / Tipo de experiencia. | <ul style="list-style-type: none"> • Incidencia que esta participación ha tenido en las futuras elecciones / opciones profesionales y de vida. • Momentos / experiencias de la carrera que recuerda como movilizantes. • Momentos / experiencias de la carrera que aún hoy pone en práctica. • Momentos / experiencias de la carrera que profundizaría en futuros graduados. |
| | | Reflexión crítica | | <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos formativos que destaca como de mayor valor a lo largo de su carrera. • Experiencias a lo largo de su carrera que le permitieron desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre la realidad social y profesional. |

Fuente: Giraudó, en curso.

Se diseñaron instrumentos que permitieron evaluar la percepción de los graduados de la Facultad, acerca del impacto formativo recibido en relación a la política de proyección social, así como la percepción de los referentes externos (empleadores y referentes de instituciones deontológicas) desde su experiencia con los graduados.

Sobre estas categorías teóricas se diseñaron instrumentos que permitieron evaluar la percepción de los graduados de la Facultad, acerca del impacto formativo recibido en relación a la política de proyección social, así como la percepción de los referentes externos (empleadores y referentes de instituciones deontológicas) desde su experien-

cia con los graduados. De su sistematización se extrajeron las principales conclusiones que se exponen a continuación.

Resultados obtenidos: el graduado que supimos construir

En base a la metodología descrita para dar respuesta a los interrogantes que planteó la investigación, es posible realizar una serie de afirmaciones acerca del impacto de la política de proyección social sobre los graduados de la Universidad Católica de Córdoba (particularmente los de la Facultad de Ciencias Químicas).

En cuanto al impacto externo, es posible concluir que:

- ▶ **Cualidades ciudadanas:** las experiencias de proyección social no han sido mencionadas como factor que influya en desarrollar y propiciar cualidades ciudadanas en los graduados. Se rescata la contribución de la universidad en el cultivo de un modo de pensar y de reflexionar, pero las cualidades ciudadanas y el deber cívico se correlacionan a la formación familiar recibida y vivida, así como a la propia persona y sus convicciones.
- ▶ **Compromiso socio-ambiental:** las experiencias de proyección social muestran gran influencia en la comprensión/adhesión a conceptos de compromiso social y promoción de la justicia, entendida bajo el paradigma formativo propuesto. Sin embargo, se destaca una vinculación importante entre esta comprensión y las asignaturas del ámbito disciplinar propuestas, el rol y testimonio de los docentes a lo largo del proceso pedagógico estimulado, y las asignaturas del Área de Formación que se imparten (filosofía, antropología, teología, ética).

Todo esto constituye el andamiaje para la formación integral del graduado, siendo esta formación resaltada y percibida por la totalidad de los referentes externos como las causas promotoras del compromiso social aprehendido. Sin embargo, la política de proyección social parece no ejercer influencia decisiva en la concreción de iniciativas vinculadas al compromiso ambiental, dada la naturaleza de las experiencias que se ofrecen.

- ▶ **Ejercicio ético de la profesión:** los graduados de la universidad no poseen sanciones deontológicas por faltas al Código de Ética profesional, y los referentes externos manifiestan que la prevalencia de estas sanciones es más baja que en graduados de otras universidades. En cuanto al desempeño ético de la profesión, estos referentes rescatan que los graduados de la Universidad Católica de Córdoba (UCC) poseen elementos distintivos propios del proceso formativo vivenciado. Indican que la principal fortaleza que los distingue se relaciona con la formación integral que reciben, no precisando detalles acerca de sus causas probables. Un alto porcentaje de los empleadores entrevistados manifiestan que la ética puesta en práctica al ejercer la profesión se constata en mayor medida que en otros graduados. Las causas del proceso formativo que destacan los graduados como influyentes, se vinculan al ámbito disciplinar específico, los buenos ejemplos de sus maestros, a las asignaturas del Área de Formación y a las prácticas pre-profesionales. Las iniciativas impulsadas bajo la política de proyección social no parecen tener influencia en esta dimensión desde la percepción registrada.
- ▶ **Incidencia en políticas públicas:** la importancia atribuida a esta dimensión por parte de los graduados entrevistados es alta. Casi la mitad de ellos ha tenido alguna clase de experiencia en este sentido y manifiestan que el principal estímulo para hacerlo se relaciona con la convicción de la propia persona, la educación recibida a través de la formación disciplinar universitaria y la sensibilidad hacia el entorno, vivenciada en el ejercicio profesional. Las iniciativas de proyección social no se mencionan explícitamente entre los factores promotores de esta cualidad.
- ▶ **Motivación vocacional:** como aspecto emergente y no explicitado en sus objetivos, la política de proyección social influyó estimulando aspectos motivacionales en casi la mitad de los graduados entrevistados. De acuerdo a la investigación realizada, esta motivación en la muestra analizada se relacionó con la docencia bajo diferentes modalidades y grados de formalidad, como herramienta para lograr el mayor bien en los objetivos profesionales.
- ▶ **Impacto a nivel académico:** se destaca una mayor significatividad de este impacto cuando los servicios comunitarios están vinculados con procesos de aprendizaje disciplinar. Este vínculo es virtuoso no sólo para la compren-

sión de los contenidos sino también en cuanto a las competencias adquiridas para la futura vida profesional, ya que afectan personalmente permitiéndoles vislumbrar horizontes de sentido. Junto a ello se evidenció un aspecto emergente vinculado a la producción científica: parte de los graduados entrevistados realizó sus trabajos finales de carrera de grado en torno a las experiencias de proyección social, llevando adelante proyectos de investigación aplicada a partir de las mismas, con alta incursión en la comunidad.

- ▶ **Influencia laboral:** se reconoce que la política de proyección social influye en el desarrollo de competencias valoradas por los empleadores a la hora de seleccionar los profesionales para un puesto laboral. Las experiencias de proyección social contribuyen de manera directa en la obtención de estas capacidades o competencias no vinculadas a la formación estrictamente académica.

En cuanto al impacto interno o personal en los graduados, tras la aplicación de la política de proyección social, es posible concluir que:

- ▶ **Formación en valores:** existe concordancia entre los graduados y los referentes externos a la hora de señalar los principales atributos y valores vivenciados. Se destacan en mayor medida la honestidad –tanto a nivel personal como al ejercer la profesión–, empatía, amor al prójimo, ética en el ejercicio profesional, solidaridad y tolerancia. Los referentes externos encuentran estos valores en mayor medida que en otros graduados. Con respecto a la valoración de la influencia recibida en referencia a la formación en valores, la totalidad de los entrevistados señala dos causas: en primer lugar, las convicciones y creencias de la propia persona junto a la formación y acompañamiento familiar a lo largo de la vida. En segundo lugar, la formación universitaria recibida. En este sentido, toman preponderancia el ethos institucional, las asignaturas del Área de Formación abordando temas específicos de aplicación en la vida personal y profesional, y el ejemplo y testimonio de docentes en el ámbito disciplinar específico. Los graduados no perciben marcada influencia de la política de proyección social en esta dimensión, siendo mayor el reconocimiento por parte de los referentes externos.
- ▶ **Reconocimiento crítico de la realidad y la profesión:** en esta dimensión la importancia de la política de proyección social es manifiesta. La totalidad de los graduados que participaron de experiencias de proyección social señaló estas experiencias como principal factor de encuentro con la realidad social e insumos para el análisis crítico de la realidad. Todos ellos valoraron posi-

La totalidad de los graduados que participaron de experiencias de proyección social señaló estas experiencias como principal factor de encuentro con la realidad social e insumos para el análisis crítico de la realidad. Todos ellos valoraron positivamente su realización como parte del proceso formativo, indicando que permiten acercar la realidad del ejercicio profesional, cimentar los conocimientos adquiridos y propiciar instancias para desarrollar la sensibilidad hacia el entorno y las necesidades comunitarias en las zonas de intervención.

vamente su realización como parte del proceso formativo, indicando que permiten acercar la realidad del ejercicio profesional, cimentar los conocimientos adquiridos y propiciar instancias para desarrollar la sensibilidad hacia el entorno y las necesidades comunitarias en las zonas de intervención. Las prácticas preprofesionales en los diferentes ámbitos de intervención también

fueron mencionadas en este sentido. En relación a la percepción externa de esta cualidad en los graduados, los referentes externos señalan que es un atributo presente en todos los casos, en mayor medida que en graduados de otras universidades.

- ▶ **Formación académica y profesional:** la totalidad de los graduados entrevistados expresa conformidad con la formación académica recibida en el ámbito disciplinar específico y se rescata la formación integral que brinda la universidad, valorando positivamente las asignaturas del Área de Formación y la conformación de los planes de estudio. En concordancia, los empleadores señalaron que el proceso formativo integral es un rasgo distintivo de los graduados, el cual es posible notar a la hora de ejercer la profesión. Junto con ello, se señaló que las experiencias de proyección social mejoran los procesos de aprendizaje, al estar vinculados curricularmente, y favorecen la competencia disciplinar a la hora de ejercer la profesión.
- ▶ **Experiencia vivencial:** los graduados que han participado en experiencias de proyección social poseen un recuerdo vívido de ellas y en su totalidad valoran positivamente la participación y su vinculación curricular. Las mismas les permitieron relacionar el futuro rol profesional con la realidad, descubrir realidades diferentes a las propias, reafirmar los valores personales y profesionales, y aprender mejor los contenidos disciplinares al poder aplicarlos. Han incidido en sus participaciones como profesionales en los sitios donde han estado insertos o influido en las decisiones que han tomado. Sin

embargo, para la mayoría, éstas no han sido las experiencias más significativas de su transitar universitario, sino aquellas vinculadas al ámbito disciplinar específico, de acuerdo a los intereses particulares, y aquellas significativas a nivel emocional (inicio de las prácticas preprofesionales, última asignatura, presentación del Trabajo Final de carrera, entre otros).

- ▶ **Reflexión crítica:** según los registros, la política de proyección social ejerce notable protagonismo en la posibilidad de reflexionar críticamente sobre la realidad, para actuar de manera lúcida y producir cambios en ella. Esta capacidad es reconocida también por referentes externos entrevistados en mayor proporción que en graduados de otras universidades.
- ▶ **Motivación vocacional:** en concordancia con las acciones que se describen a través del análisis de impacto externo, debe existir previamente una motivación interna para que finalmente pueda plasmarse en acciones. La motivación por la docencia, tanto formal como a nivel informal, es uno de los aspectos emergentes que las experiencias de proyección social han generado en los graduados.

Reflexiones finales

Al concluir la investigación, los hallazgos acerca del impacto que logra la política de proyección social bajo el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria adoptado por la Universidad Católica de Córdoba (UCC) en la formación del graduado, dan cuenta de que la política y experiencias de proyección social tienen gran influencia. La misma se evidencia en la comprensión de los conceptos de compromiso social, y la promoción de la justicia entendida desde el paradigma formativo promovido por la Compañía de Jesús; en los impactos a nivel académico que mejoran el aprendizaje; en la estimulación de una producción científica aplicada; en la incidencia en políticas públicas; y en el desarrollo de competencias para la inserción profesional de los graduados.

Asimismo, la política de proyección social impulsada, genera estímulos a nivel vocacional, reafirma los valores personales y profesionales, permite el encuentro con la realidad social y favorece el reconocimiento y análisis crítico de la realidad, manifestando así una alta influencia en las decisiones y participaciones de los graduados en el ámbito personal y profesional. Estos atributos y valores son también rescatados por los agentes externos y empleadores, como rasgos distintivos del perfil profesional estimulado.

Sin embargo, su desarrollo e impacto cobra sentido y profundidad al combinarse con otros factores destacados, como la naturaleza de las propuestas académicas ofrecidas en

el ámbito disciplinar, el rol y testimonio de los docentes a lo largo del proceso pedagógico estimulado, las asignaturas del Área de Formación impartidas, y el ethos institucional o el modo de vivir la universidad durante los años de formación.

Junto con ello, la investigación desarrollada ha puesto en evidencia también la necesidad de cuidar la selección de las experiencias de aprendizaje-servicio promovidas, en función de las temáticas y valores que se desean impulsar (por ejemplo, respeto por la casa común o incidencia en políticas públicas) haciendo expresas dichas opciones. De igual manera se requiere despertar y apoyar el desarrollo de una emoción-espiritualidad personal asociada a las experiencias vivenciales que se propongan, a fin de hacerlas significativas más allá de lo técnico-disciplinar o social.

Existe una relación sinérgica entre experiencias de proyección social y de aprendizaje-servicio y la consolidación o fortalecimiento de esta cultura institucional que no debiera soslayarse. Ciertos objetivos institucionales planteados a través de la política de proyección social deberían ser revisados a fin de hacer explícitas estas opciones tanto a nivel valórico como instrumental. Sin que ello se promueva y suceda, las multiplicidades de experiencias de vinculación con el medio no dejarán de ser simples placebos que nos impidan, como universidades católicas, cumplir en profundidad con la misión que nos ha sido encomendada.

Estas dimensiones y opciones se encuentran estrechamente vinculadas a una espiritualidad institucional, a un modo de vida, costumbres, normas y opciones institucionales que conforman una cultura organizacional y una propuesta formativa específica, coherente con los principios y valores que se quieren promover. En ello existe una relación sinérgica entre experiencias de proyección social y de aprendizaje-servicio y la consolidación o fortalecimiento de esta cultura institucional que no debiera soslayarse. Esta retroalimentación constituye la base de

prácticas fecundas que permiten contribuir a la promoción de profesionales altamente formados, conscientes, proféticamente críticos, compasivos y comprometidos con procesos transformadores de las estructuras.

Frente a ello, si bien no se encontraron contradicciones entre los hallazgos de la investigación documental acerca del paradigma educativo ignaciano implementado y los diferentes actores involucrados (lo cual da cuenta de una coherencia entre ideario, políti-

cas, procesos o procedimientos y resultados alcanzados), de acuerdo a los resultados de la investigación efectuada, ciertos objetivos institucionales planteados a través de la política de proyección social en la Universidad Católica de Córdoba (UCC) debieran ser revisados a fin de hacer explícitas estas opciones tanto a nivel valórico como instrumental.

Sin que ello se promueva y suceda, las multiplicidades de experiencias de vinculación con el medio no dejarán de ser simples placebos que nos impidan, como universidades católicas, cumplir en profundidad con la misión que nos ha sido encomendada.

Referencias

ÁLVAREZ, P. (2014). La Promoción de la Justicia en las Universidades de la Compañía. *Promotio Iustitiae*, 116 (3). Roma: Secretaría para la Justicia Social y la Ecología.

AUSJAL (2001) Plan Estratégico AUSJAL 2001-2005. Editorial Texto C.A. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <https://www.ausjal.org/plan-estrategico-2001-2005-2/>

AUSJAL (2011). Plan Estratégico AUSJAL 2011-2017. Recuperado de: <https://www.ausjal.org/plan-estrategico-2011-2017-autor-ausjal/>

AGUILAR, J.A. (2021). Grandes temas en las Encíclicas Fratelli Tutti y Laudato Si, las preferencias Apostólicas universales de la compañía y los objetivos de desarrollo sostenible. Colombia: Universidad Javeriana de Cali. Edición de la Conferencia de Provinciales de América Latina y el Caribe - CPAL.

CARRIZO, L. (2006). Crisis y desafíos de la Universidad. [CD-ROM]. Uruguay: Red Ética y Desarrollo BID.

CPAL (2005). Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina. Brasil. Recuperado de: <https://www.ausjal.org/proyecto-educativo-comun/>

EDUSOL. (2006). Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2004. Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad De Programas Especiales. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

GIRAUDO, F. (en curso) Impacto de la política de proyección social de la Universidad Católica de Córdoba en la formación de los graduados de la Facultad de Ciencias Químicas. (Tesis doctoral) Doctorado en Educación. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

GIRAUDO, F., ROLLÁN, R. & GARGANTINI, D. (2019). Proyección social con vinculación curricular en la Fa-

cultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba. Ponencia publicada en Aguirre, J; Proasi, L. & De Laurentis, C. (comp). Congreso Latinoamericano: prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. (pp. 74-79). Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

GIRAUDO, F. & GARGANTINI, D. (2019). Propuesta metodológica para evaluar el impacto de la Política de Proyección Social de la Universidad Católica de Córdoba en la formación de los graduados de la Facultad de Ciencias Químicas. Ponencia publicada en Aguirre, J; Proasi, L. & De Laurentis, C. (comp). Congreso Latinoamericano: prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. (pp.121-126) Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). El desarrollo de la teoría fundada. Chicago, EE.UU: Aldine.

KOLVENBACH, P.H. sj (2000). El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos. Discurso en la Universidad de Santa Clara, California. Recuperado de: <https://n9.cl/9bg94>

HARVEY, L. y BURROWS, A. (1992). Empowering students. New Academic, Summer, (pp. 1ff). Recuperado de: <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Empowering%20student%201992%20Harvey%20and%20Burrows.pdf>

HARVEY, L. y GREEN, D. (1993). Defining quality. Assesment and evaluation in higher education. Vol. 18, N°1. UK (Reino Unido): Bath

KLEIN, L.F sj. (2021). La Nueva educación y el pacto educativo Global. Perú: Edición de la Conferencia de Provinciales de América Latina y el Caribe - CPAL. Recuperado de: <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2021/03/LA-NUEVA-EDUCACION-VERSION-ESPANOL.pdf>

PAPA FRANCISCO. (2020). Discurso del papa Francisco a los participantes en la Asamblea de la Congregación para la Educación Católica, Ciudad del Vaticano, 20 de febrero de 2020. https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2020/february/documents/papa-francesco_20200220_congregaz-educaz-cattolica.html

RED RSU-AUSJAL. (2014). Políticas y Sistema de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL. Córdoba, Argentina: Alejandría Editorial. Recuperado de: <https://www.ausjal.org/documentos-institucionales/politicas-y-sistema-de-autoevaluacion-y-gestion-de-la-responsabilidad-social-universitaria-en-ausjal>

UGALDE, L. (2012). Conscientes, competentes, compasivos y comprometidos. Recuperado de: <https://n9.cl/ehbe9>

VALLAEYS, F. (2006). El desafío de enseñar ética en la universidad. [CD-ROM]. Uruguay: Red Ética y Desarrollo BID.

TERCERA PARTE

La espiritualidad como movimiento intencional hacia el cuidado



James "Jim" Kielsmeier

Es fundador y ex director general del Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil. Es coautor de dos libros y más de 30 artículos y ha dado numerosas conferencias sobre temas de juventud y educación.

Jim es doctor en Educación por la Universidad de Colorado, tiene un máster en Relaciones Internacionales por la American University de Washington, D.C., y una licenciatura en Zoología por el Wheaton College (IL).

Entre los reconocimientos recibidos, figuran:

- Doctorado Honoris Causa en Derecho, Universidad Concordia, St. Paul*
- Premio George Norlin a la trayectoria profesional, Universidad de Colorado*
- Premio Kurt Hahn, Asociación de Educación Experiencial*

14. COMPRENDER EL APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA NUEVA VISIÓN DE LA JUVENTUD EN LA SOCIEDAD Y UN NUEVO CONCEPTO DE APRENDIZAJE

James “Jim” Kielsmeier

Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil, EE.UU.

Resumen

En este capítulo, analizaré el aprendizaje-servicio como un concepto multidimensional que, además de ser un enfoque de enseñanza y aprendizaje particularmente flexible y eficaz, es también una filosofía y un modelo de desarrollo comunitario, cualidades que lo tornan muy apropiado para estos tiempos de cambio social a nivel global.

Tomando en cuenta principalmente el contexto estadounidense y haciendo uso de las exhaustivas investigaciones llevadas a cabo por el Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil (incluyendo las mejores prácticas y otros recursos), señalaré que un cambio estructural hacia el aprendizaje-servicio exige dos grandes cambios de pensamiento: una nueva visión de la juventud en la sociedad y un nuevo concepto de aprendizaje.

Cerraré el capítulo con una breve reflexión sobre cómo el aprendizaje-servicio puede estar estrechamente conectado con el fundamento teológico del servicio en las Escrituras, brindando un camino hacia la formación de ciudadanos comprometidos, discípulos de Jesucristo.

El aprendizaje-servicio como filosofía, modelo de desarrollo comunitario y estrategia docente

Existe una definición de aprendizaje-servicio utilizada ampliamente en la Ley de Servicio Nacional y Comunitario de 1990 (Art. 103) que lo describe como una experiencia educativa con los siguientes atributos:

- ▶ El alumnado aprende y se desarrolla a través de la participación activa en experiencias de servicio organizadas cuidadosamente, que satisfacen las necesidades reales de la comunidad y se coordinan en colaboración con la escuela y la comunidad.

- ▶ Se integra al plan de estudios académicos o proporciona tiempo estructurado para que el alumno piense, hable o escriba acerca de lo que hizo y vio durante la actividad de servicio.
- ▶ Le brinda al alumnado oportunidades de utilizar habilidades y conocimientos adquiridos recientemente en situaciones de la vida real en sus propias comunidades.
- ▶ Mejora lo que se enseña en la escuela, extendiendo el aprendizaje del alumno más allá del aula, hacia la comunidad, y ayuda a fomentar el desarrollo de un sentido de cuidado de los otros⁸⁶.

El aprendizaje-servicio es un concepto complejo —además de ser un método de enseñanza y aprendizaje— también puede entenderse como una filosofía y un modelo de desarrollo comunitario.

Sin embargo, no siempre hubo consenso para identificar el aprendizaje-servicio. La razón de una posible confusión con respecto a esta definición puede radicar en que el aprendizaje-servicio es un concepto complejo —además

de ser un método de enseñanza y aprendizaje— también puede entenderse como una filosofía y un modelo de desarrollo comunitario (Conrad & Hedin, 1991; Billig, 2000).

| | |
|--|---|
| Como filosofía | El aprendizaje-servicio incluye a los jóvenes, a quienes tiene por recurso y valor de la comunidad. Considera a todas las personas, independientemente de su edad, ciudadanos con capacidad para contribuir. |
| Como modelo de desarrollo comunitario | El aprendizaje-servicio aborda temas reales, tales como la contaminación y las crisis ambientales, el hambre y la falta de vivienda, y el racismo. Las comunidades cambian para bien cuando el servicio y el aprendizaje se unen. |
| Como método de enseñanza y aprendizaje | El aprendizaje-servicio es una forma de aprendizaje activo que valora el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Las investigaciones demuestran que cuando el aprendizaje-servicio se implementa eficazmente, el alumnado mejora sus logros académicos, su educación ciudadana y su carácter. |

Esta multidimensionalidad significa que el aprendizaje-servicio de alta calidad, tal como lo demuestran las investigaciones (ver especialmente Atkins et al., 2006; Furco & Root, 2010), puede tener resultados alentadores para los estudiantes.

⁸⁶ Para mayor exploración del tema, ver Nathan & Kielsmeier (1991).

Desarrollo personal

- ▶ Imagen de sí mismo (se gusta a sí mismo; se siente valioso, seguro, capaz)
- ▶ Punto interno de control (cree que puede marcar una diferencia significativa; nada queda librado a la suerte o al azar)

Desarrollo social e interpersonal

- ▶ Comodidad social (se siente cómodo y competente en situaciones sociales)
- ▶ Habilidades para el trabajo en grupo (trabaja bien en grupo para completar una tarea; logra la participación de los integrantes del grupo, participa activamente)
- ▶ Sensibilidad social (se expone frente a una gran variedad de personas, problemas y lugares y se muestra empático con todos ellos; pasa del egocentrismo a una perspectiva y una comprensión más amplias)
- ▶ Conectividad intergeneracional (habilidad para interactuar y trabajar de manera cooperativa con adultos familiares y no familiares; busca consejo de manera eficaz y aprende de los adultos)

Desarrollo de valores

- ▶ Responsabilidad de equipo (valora trabajar con un grupo para realizar una tarea; cree que un grupo puede obtener más logros que un individuo)
- ▶ Responsabilidad social (cree que los integrantes de la sociedad son interdependientes y tienen la obligación de cuidar de los menos afortunados)
- ▶ Responsabilidad cívica (cree que los integrantes de la sociedad tienen la obligación de participar de los asuntos y procesos públicos)

Desarrollo académico y cognitivo

- ▶ Habilidades académicas básicas (lectura, escritura, cálculo)
- ▶ Conocimientos de materias específicas (por ej., estudios sociales, ecología, historia)
- ▶ Habilidades de pensamiento crítico (por ej., toma de decisiones, resolución de problemas, habilidades analíticas)
- ▶ Alumnado comprometido (interesado y motivado por el aprendizaje; invierte tiempo en aprender)

Formación espiritual

- ▶ Profundiza el compromiso de fe
- ▶ Encuentra sentido y propósito

Resulta seguro que el aprendizaje-servicio es inconcebible si no se toma en serio a los jóvenes.

El aprendizaje-servicio transforma una visión deficitaria de la juventud en una visión más imaginativa y fresca que ve a los jóvenes como activos valiosos. Esto, a su vez, impulsa una nueva concepción del aprendizaje y del modo en el que los jóvenes utilizan y dan sentido a la asombrosa cantidad de conocimientos que las distintas generaciones han acumulado, al tiempo que los transmite para que puedan rehacerse una vez más y convertirse en algo nuevo y útil. Este cambio puede resumirse de la siguiente manera:

| VISIÓN TRADICIONAL DE LA JUVENTUD | VISIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO DE LA JUVENTUD |
|-----------------------------------|--|
| Utiliza recursos | Actúa como recurso |
| Pasivo | Activo |
| Consumidor | Productor |
| Necesita ayuda | Ofrece ayuda |
| Receptor | Dador |
| Víctima | Líder |

El aprendizaje-servicio permite que las fuerzas naturales de la juventud —energía, idealismo y creatividad— se conviertan en un bien mayor, beneficiando a los propios jóvenes y a la sociedad en general⁸⁷.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje-servicio representa un nuevo enfoque que da vida al entorno que rodea a los jóvenes, inmersos en una mentalidad orientada a la riqueza que no ayuda a su participación y papel activo en la sociedad. Inundados por imágenes y expectativas vinculadas con la cultura de ganancias materiales y prosperidad personal, los jóvenes descontentos se encuentran entre los primeros indicadores de que no todo está bien en un mundo de creciente opulencia. Dicho de otro modo, son como los canarios de las minas de carbón del siglo XIX en Inglaterra y los Estados Unidos, cuya extrema sensibilidad a los gases tóxicos alertaba a los mineros sobre el peligro antes de que sus propias vidas se vieran amenazadas.

⁸⁷ Daremos a continuación algunos ejemplos tomados principalmente del panorama educativo de las escuelas primarias y secundarias de los Estados Unidos. En Destrehan, Luisiana, los alumnos de escuelas secundarias que trabajan juntos están consiguiendo logros extraordinarios como custodios del medio ambiente. Apodados los Guardianes de los Humedales, recuperan humedales con fines ambientalistas y educativos. Estudiantes de Virginia, Minnesota, comenzaron una campaña de concientización acerca de la violencia en las citas, destinada a ayudar a mujeres y niñas que se enfrentan con abusos de género. Las organizaciones como el Centro Wyman trabajan con grupos de alumnos de todo Estados Unidos para reducir la mortalidad infantil y mejorar la salud materna mediante el aprendizaje-servicio como estrategia para reducir los embarazos adolescentes. La lucha contra enfermedades como el VIH/SIDA y la malaria se han convertido en focos de las campañas dirigidas por jóvenes en África, Alemania y los Estados Unidos. Los jóvenes suelen ser promotores de una nueva conciencia ecológica. En numerosas escuelas guían la reducción de residuos y el aumento de la eficiencia energética. Están fundando bosques escolares en Minnesota y Wisconsin, recuperando humedales en la Costa del Golfo, y restaurando praderas nativas en Montana y Wyoming.

Si pensamos en el caso de los Estados Unidos, la desvinculación de la juventud de la sociedad resulta una advertencia temprana de un malestar que acompaña la rápida expansión de la economía mundial. Una especie de “desvanecimiento” espiritual ha entrado

Los jóvenes son como los canarios de las minas de carbón del siglo XIX en Inglaterra y los Estados Unidos, cuya extrema sensibilidad a los gases tóxicos alertaba a los mineros sobre el peligro antes de que sus propias vidas se vieran amenazadas.

en las comunidades acomodadas. La prosperidad económica ha traído consigo riqueza y comodidad y, al mismo tiempo, un empobrecimiento del alma que se refleja en un dramático descenso de la participación en las comunidades religiosas en los Estados Unidos⁸⁸.

Comprender el aprendizaje-servicio significa alejarse de una mentalidad que, básicamente, destina a los jóvenes a convertirse en, como señala el reverendo Jim Wallis en su libro *The Soul of Politics* (1995, n.d.),

Nuestros ciudadanos más pobres, nuestra población en mayor riesgo, el receptor y el reflejo de nuestros peores valores y enfermedades, nuestros criminales más armados y peligrosos, los principales responsables de la escalada de violencia, y más el objeto de nuestros temores que de nuestra esperanza.

Lo que está en juego es la pérdida de la prueba moral que el difunto senador estadounidense Hubert Humphrey planteó en 1977, cuando declaró que la calidad de una sociedad se mide por cómo trata, entre otros, a aquellos que están en los albores de la vida.

En resumen, el aprendizaje-servicio posee todas las cualidades para adecuarse perfectamente a estos tiempos de cambios globales que afectan la inestabilidad personal y social, y puede convertirse en una fuente de transformación social positiva y en una estrategia tanto para el crecimiento académico-educativo como para el desarrollo espiritual.

88 Naturalmente, no podemos dejar de mencionar los esfuerzos filantrópicos de los jóvenes en el marco de su educación no formal. La mayoría de las organizaciones de desarrollo juvenil en los Estados Unidos —4H, Girl Scouts, Boy Scouts, Camp Fire (Fogata, en inglés), Futuros Líderes de Negocios de Estados Unidos, Futuros Agricultores de Estados Unidos, y otras— ponen el servicio y el aprendizaje-servicio en primer plano como parte del modo en el que trabajan con la juventud. La filantropía de la juventud es una fuerza en la sociedad. Se está convirtiendo en una forma habitual de participación juvenil dado que es una buena manera de que los jóvenes comiencen a pensar en los temas que les importan y cómo pueden marcar la diferencia.

Los jóvenes como alumnos activos y ciudadanos comprometidos

Comparto aquí mi reflexión sobre el potencial de los jóvenes en Corea del Sur en 1968. Como oficial del ejército estadounidense me enviaron a patrullar la Zona Desmilitarizada (DMZ), pero me ofrecí como voluntario para dirigir un proyecto experimental de relaciones humanas para los 15 000 efectivos de la Segunda División de Infantería del ejército de los Estados Unidos. La Segunda División de Infantería se encontraba apostada a lo largo de la histórica ruta de invasión a Seúl y en permanente estado de alerta para repeler los ataques de Corea del Norte.

Irónicamente, existen estudios que demuestran que los civiles surcoreanos odiaban a las tropas estadounidenses más que a los beligerantes norcoreanos que estaban preparados para invadir el Sur. Las investigaciones realizadas por M.I.T. demostraron que la combinación de la insensibilidad cultural y la arrogancia estadounidense, así como los marcados contrastes en ingresos y estilos de vida, alimentaron un clima de falta de respeto entre el ejército ocupante y nuestros anfitriones coreanos.

Mis intentos de instruir a las tropas estadounidenses para cambiar su actitud y comportamiento hacia nuestros aliados coreanos fueron un rotundo fracaso. Se necesitaba un nuevo plan. Chung Young Bok, oficial de enlace del 27.º Regimiento del Grupo de Combate del ejército surcoreano, compartía mi preocupación.

El teniente Chung y yo encontramos una manera de colocar a los soldados estadounidenses como tutores de inglés voluntarios en las catorce escuelas secundarias y de enseñanza media del área de la Segunda División de Infantería. A pesar de las advertencias de mi comandante de que los soldados estadounidenses no se ofrecerían como voluntarios y de que nunca podríamos prepararlos adecuadamente para enseñar inglés, los jóvenes efectivos se ofrecieron en masa. Reclutamos al Cuerpo de Paz para capacitarlos, una experiencia intercultural tanto para el ejército como para el Cuerpo de Paz. Las escuelas coreanas quedaron encantadas con la eficacia de los tutores estadounidenses.

La prensa coreana descubrió lo que más tarde se conoció como el Programa de Asistencia en Lengua Inglesa y difundió ampliamente la historia de cómo la buena voluntad coreana y estadounidense quedó demostrada a través de la asociación con los tutores. El ejército lo adoptó una vez que demostró ser exitoso y lo repitió en todo el país. Mi jefe en el ejército, que inicialmente pensaba que mi plan estaba destinado al fracaso, finalmente me entregó la Medalla de Reconocimiento del Ejército.

Posteriormente, en el corazón de una de las zonas marginadas más deprimidas de los Estados Unidos, los conocimientos que adquirí en Corea se vieron reafirmados. Como era

de esperar, en St. Louis hacía un calor sofocante en junio de 1982. Me encontraba trabajando con un grupo de jóvenes estudiantes secundarios, preparándolos para ser mentores de más de 3000 alumnos de escuelas de enseñanza media, cinco días por semana durante diez semanas del verano. Los estudiantes secundarios que asistirían a los profesores adultos ese verano tomaron sus puestos con mucha responsabilidad. Su capacitación comenzaba cada día con ejercitación física que incluía música y movimiento. Eventualmente, los estudiantes mayores conducirían estos ejercicios para sus compañeros más jóvenes de los barrios marginados.

Derek Jackson, un joven afroamericano de 16 años, llegaba siempre puntualmente. Con una altura de casi 1,90m, fuerte y discreto, podría haber sido jugador de ala cerrada⁸⁹ de un equipo de fútbol americano. Un día, durante la clase de preparación física, observé que Derek se retiró repentinamente del gimnasio. Lo encontré afuera, sentado en los escalones. Me explicó que lo habían pateado accidentalmente durante la clase de actividad física. Le hice una broma: “¿Qué clase de excusa es esa?”. Derek se levantó con rigidez y respondió, “¡Me duele mucho la pierna!”. Se subió el pantalón y me mostró un orificio de bala en su pantorrilla, del que aún manaba sangre.

Camino al hospital, Derek comentó que le habían disparado la noche anterior. Había tenido temor de hablar porque realmente quería mantener su puesto de tutor para poder ayudar a los estudiantes más jóvenes. Afortunadamente, su pierna se curó y pudo continuar con su extraordinaria labor como líder ese verano.

De estudiantes pasivos y consumidores incautos a ciudadanos comprometidos, dando pruebas de que el cambio colectivo es posible.

Chung Young Bok y Derek Jackson encarnan a la infinidad de jóvenes en todo el mundo que abren nuevos caminos en cuanto a los nuevos

papeles que representan en la sociedad, de estudiantes pasivos y consumidores incautos a ciudadanos comprometidos, dando pruebas de que el cambio colectivo es posible, tal como lo pronunció Robert Kennedy en su discurso “Una ola de esperanza” en 1966 en Ciudad del Cabo, Sudáfrica:

Cada vez que una persona defiende un ideal o actúa para mejorar la suerte de los demás o lucha contra la injusticia, envía una pequeña onda de esperanza, y al cruzarse entre sí desde un millón de diferentes centros de energía y audacia, esas ondas construyen una corriente que puede derribar los muros más poderosos de opresión y resistencia.

89 Tight end (TE) es un jugador clave en la ofensiva del Fútbol americano. Dicha posición se denomina en español “ala cerrada”.

La juventud del mundo está prestando servicio en la primera línea de las necesidades de la comunidad como no lo había hecho nunca antes. Las escuelas, las universidades y las organizaciones basadas en la comunidad han buscado vincular este fuerte deseo de ser útil a los resultados académicos y cívicos a través del modo de enseñar y aprender que denominamos aprendizaje-servicio.

Un nuevo concepto de aprendizaje

Un grupo de alumnos afroamericanos del octavo grado de la Academia de Ciencia y Lengua Extranjera, escuela de enseñanza media en Huntsville, Alabama, recorría el cementerio Maple Hill cuando de pronto sus preguntas interrumpieron por completo la visita. Luego de escuchar detalladas descripciones biográficas de los numerosos ciudadanos importantes de Huntsville del siglo XIX enterrados en el cementerio, los alumnos preguntaron si había entre ellos personas afroamericanas. El guía no supo qué contestar. La respuesta, descubierta más tarde, fue que ese lugar de descanso, bellamente mantenido, para veteranos de la guerra civil, exgobernadores y otros ciudadanos destacados era “solo para personas blancas”.

Tras el episodio del cementerio, los alumnos y profesores de la academia emprendieron un viaje para descubrir dónde estaban enterradas las personas afroamericanas del siglo pasado. En el camino, aprendieron mucho más. Encontraron el cementerio de Glenwood, lugar de descanso para afroamericanos, en condiciones deplorables, con tumbas sin identificar, lápidas vandalizadas y registros mal conservados. Encontraron también una historia más extensa, igualmente mal registrada, que habría permanecido en el olvido si los alumnos y profesores no hubieran iniciado un proyecto que cambió la comunidad.

Los profesores de la academia respondieron al interés de los alumnos y encontraron las respuestas a numerosas preguntas, incluyendo una que suele quedar fuera de la mayoría de las aulas: “¿Qué vamos a hacer con esta situación?”. La respuesta a esta pregunta resultó ser la creación del Proyecto de Historia Afroamericana de Alabama, junto con una impresionante serie de contribuciones comunitarias y experiencias de aprendizaje.

Más tarde, los alumnos dirigieron la restauración del cementerio de Glenwood, recaudando fondos para cambiar o reparar 166 lápidas. Se ocuparon, además, de que el Estado colocara un cartel con el registro oficial en el cementerio. Los cursos de matemática trazaron el lugar, que no tenía datos cartográficos, utilizando recursos donados por la Uni-

versidad de Alabama. La preocupación de los alumnos con respecto al abandono del cementerio de Glenwood los llevó a solicitarles a los legisladores que cambiaran la ley estatal relativa a la conservación de cementerios.

Los jóvenes buscaron los registros judiciales, las actas del municipio, las escrituras, las actas de matrimonio, los testamentos, los inventarios de familia y *The Negro Gazette*, un periódico local publicado desde el siglo XIX. También escucharon y grabaron relatos orales. Los materiales curriculares desarrollados por los alumnos de la escuela a partir de fuentes históricas originales se convirtieron en la base de una unidad de estudios sociales de tercer grado sobre la historia de Huntsville. Con el correr del tiempo, los alumnos publicaron diversos libros basados en sus investigaciones sobre los afroamericanos destacados en la región.

El aprendizaje-servicio equivale a un bien comunal educativo: un lugar de encuentro pedagógico donde, más que la labor de una persona, el esfuerzo grupal establece un modelo sostenible a largo plazo para la educación y la inspiración de sus pares.

Este ejemplo, junto a muchos otros, nos muestra la manera en que alumnos de octavo grado de Huntsville, mientras recuperaban los desolados cementerios para honrar a sus antepasados, se convirtieron en *ciudadanos activos*, y, al mismo tiempo, nos muestra que el aprendi-

zaje-servicio equivale a un *bien comunal educativo*⁹⁰: un lugar de encuentro pedagógico donde, más que la labor de una persona, el esfuerzo grupal establece un modelo sostenible a largo plazo para la educación y la inspiración de sus pares —un modelo que se extiende luego a la sociedad en general con un fuerte vínculo con las necesidades reales de la comunidad.

Es interesante señalar que en los Estados Unidos este enfoque, a pesar de sus probados resultados positivos y su larga tradición, ha tenido que luchar para ser ampliamente institucionalizado. Ya sea que los orígenes estadounidenses del aprendizaje-servicio tengan sus raíces en el servicio nacional no militar propugnado por William James en 1910, o en la filosofía de educación experiencial de John Dewey en la década de 1930, o en las corrien-

90 Este concepto de comunidad dedicada al servicio y el patrimonio cultural que lo hace posible están empezando a encontrar algunas estructuras formales e informales en todo el mundo, entre las que se destacan la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, cofundada por CLAYSS en Argentina, y el Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil en los Estados Unidos. Esta afiliación de organizaciones que trabajan para combinar las corrientes de servicio nacional, el desarrollo de la juventud y la educación primaria, secundaria y superior puede ser un modelo para compartir información y recursos.

tes sociales de la turbulenta década de 1960, la práctica ha crecido de manera limitada⁹¹. Como subrayaron Furco y Root (2010, p.16) hace una década,

El aprendizaje-servicio forma parte del panorama educativo de las escuelas primarias y secundarias estadounidenses desde hace más de 30 años. Sin embargo, hoy se lo encuentra en menos del 30% de las escuelas de los Estados Unidos, a pesar de que ha alcanzado una considerable posición en las instituciones estadounidenses de educación superior y en la educación primaria, secundaria y superior de muchos otros países (...). El escepticismo

Un cambio estructural hacia el aprendizaje-servicio exige no solo un cambio al pensar en la “juventud” de la sociedad, sino también una nueva concepción del “aprendizaje”.

sobre el mérito educativo del aprendizaje-servicio continúa a pesar de que los análisis de las investigaciones publicadas muestran un conjunto sistemático de resultados positivos para los alumnos.

Un cambio estructural hacia el aprendizaje-servicio exige no solo un cambio al pensar en la “juventud” de la sociedad, sino también una nueva concepción del “aprendizaje” (Kielsmeier, 2010).

En 2008, el Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil presentó los primeros estándares para el aprendizaje-servicio en las escuelas primarias y secundarias⁹². Si bien este libro está dedicado a la educación superior, considero que puede ser productivo recordar aquí estos

91 Si buscamos el origen de la historia del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos, debemos comenzar con la necesidad, a comienzos del siglo XX, de encontrar una alternativa a la guerra y la violencia y un medio de identificar una causa común para el país, tal como lo expuso William James en su ensayo de 1910, El equivalente moral de la guerra. Otros momentos clave fueron la creación del Cuerpo Civil de Conservación, es decir, el antídoto más popular del presidente Franklin Delano Roosevelt para el flagelo que fue la Gran Depresión de la década de 1930, y el llamado del presidente Kennedy para que la juventud se uniera al recientemente creado Cuerpo de Paz, que aportó renovada vitalidad al servicio nacional.

Más tarde, George W. Bush y Bill Clinton dieron forma a la expresión contemporánea que hoy conocemos como el Servicio Nacional. En ese concepto se introdujo la legislación federal que incluía la participación de programas de aprendizaje-servicio basados en las escuelas y la comunidad.

Al mismo tiempo, se pusieron en marcha iniciativas paralelas de política pública de apoyo del aprendizaje-servicio para escuelas primarias y secundarias y para la educación superior, a nivel estatal y federal. Básicamente, se define al Servicio Nacional no como un programa independiente como el Cuerpo de Paz o Americorps o City Year, pero como una asociación sostenida y financiada entre el gobierno federal, los estados y las escuelas públicas, conocida como Aprender y Servir a los Estados Unidos. Se ofrecieron estipendios a todos los departamentos estatales de educación para el aprendizaje-servicio en las escuelas e incentivos financieros a las universidades para integrar el aprendizaje-servicio. Entre los grandes inversores del sector privado en el aprendizaje-servicio se encuentran la Fundación Kellogg y la compañía de seguros State Farm, así como muchas entidades benéficas más pequeñas basadas en la comunidad. El Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil que dirigí fue defensor y ejecutor de una red de iniciativas de aprendizaje-servicio basado en el estado, tal como se describe en una cantidad de publicaciones.

92 Ver “Estándares de práctica de calidad de aprendizaje-servicio en escuelas primarias y secundarias” en <https://www.nylc.org/page/standards>.

criterios basados en la evidencia que se han adoptado una y otra vez en distritos escolares y ministerios de educación nacionales, estatales y provinciales en los Estados Unidos e internacionalmente en Australia, Canadá, Argentina y otros países.

Los estándares de aprendizaje-servicio en la educación primaria y secundaria describen el conjunto de pruebas de los elementos necesarios para asegurar que el aprendizaje-servicio sea una forma de enseñar y aprender rigurosa y de calidad en nuestras escuelas.

- ▶ Servicio significativo: El aprendizaje-servicio compromete activamente a los participantes en actividades significativas y personalmente relevantes.
- ▶ Vínculo con planes de estudio: El aprendizaje-servicio se utiliza intencionalmente como una estrategia de enseñanza para alcanzar objetivos de aprendizaje y/o estándares de contenido.
- ▶ Reflexión: El aprendizaje-servicio incorpora múltiples actividades complejas de reflexión que son continuas e invitan al análisis y al pensamiento profundo acerca de uno mismo y la relación que se tiene con la sociedad.
- ▶ Diversidad: El aprendizaje-servicio promueve el entendimiento de la diversidad y el respeto mutuo entre todos los participantes.
- ▶ Voz de la juventud: El aprendizaje-servicio les brinda a los jóvenes una voz fuerte en la planificación, implementación y evaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio con orientación de los adultos.
- ▶ Asociaciones: Las asociaciones de aprendizaje-servicio son colaborativas, mutuamente beneficiosas y se ocupan de las necesidades de la comunidad.
- ▶ Seguimiento del progreso: El aprendizaje-servicio compromete a los participantes en un proceso constante de evaluación de la calidad de la implementación y el progreso para alcanzar las metas previstas y utiliza los resultados para mejorar y lograr sustentabilidad.
- ▶ Duración e intensidad: El aprendizaje-servicio tiene duración e intensidad suficientes para afrontar las necesidades de la comunidad y alcanzar los resultados previstos.

Estos estándares, cuando se los implementa correctamente, conforman la base de una metodología de alta calidad, es decir,

Una forma de combinar los métodos de la educación experiencial con las necesidades de la comunidad. Es servir y aprender, y es una manera de crear el mundo. Los jóvenes necesitan empleo real y oportunidades de servicio reales y las comunidades necesitan trabajo genuino y servicio cumplido. (Benson & Roehlkepartain, 1993, p. 11)

El resultado, como se mencionó anteriormente, es el cambio hacia el aprendizaje activo y significativo, y mayores índices de retención, como lo muestra la siguiente tabla:

| ÍNDICE DE RETENCIÓN | ACTIVIDAD | COMPROMISO | |
|---------------------|----------------|--------------------|--------------------|
| 5% | Clase | Aprendizaje Pasivo | |
| 10% | Lectura | | |
| 20% | Audiovisual | | |
| 30% | Demostración | | |
| 50% | Debate | | Aprendizaje Activo |
| 75% | Práctica | | |
| 90% | Enseñar a otro | | |

Crecer hacia la grandeza: un recurso para los estudios de aprendizaje-servicio

En este libro dedicado a la espiritualidad, considero que un buen recurso para la reflexión sobre este tema, a la luz de una nueva visión de la juventud y el aprendizaje, son los resultados de la evaluación anual del Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil, realizada estado por estado, sobre el aprendizaje-servicio en la educación primaria, secundaria y superior denominada “Crecer hacia la grandeza”. A continuación, se presenta un resumen de este proyecto, tal como lo resumió su directora de investigación, la Dra. Mary Beth Neal.

La serie “Crecer hacia la grandeza”, el proyecto sobre el estado del aprendizaje-servicio (G2G), de 2003 a 2010, presenta una visión integral del alcance, la escala y los resultados del aprendizaje-servicio. Constituye un recurso para ayudar a los profesionales a presentar argumentos a favor del aprendizaje-servicio ante los encargados de adoptar decisiones, así como para mejorar su práctica a partir de ejemplos de programas exitosos de aprendizaje-servicio. Aborda una gran cantidad de preguntas importantes: ¿Qué es? ¿Cuáles son las estrategias para asegurar su utilidad, calidad y sostenibilidad?

Cada número incluye lo siguiente:

- ▶ Interior de la portada: “Servicio en cifras” (descriptores cuantitativos proporcionados anualmente por organizaciones que colaboran con el aprendizaje-servicio).
- ▶ Artículos de investigación (tanto cuantitativos como cualitativos, que incluyen dos encuestas originales a nivel nacional en los EE.UU., una dirigida a los directores de escuelas de EE.UU. y la otra, una encuesta retrospectiva a jóvenes de entre 18 y 28

años sobre los efectos del servicio experimentado durante sus años de escolaridad primaria y secundaria).

- ▶ Investigaciones para identificar los estándares de calidad del aprendizaje-servicio de alto nivel.
- ▶ Temas especiales, como por ejemplo, el aprendizaje-servicio orientado a determinados grupos demográficos o a ciertas preocupaciones tales como la prevención de la deserción escolar, la prevención de la violencia, la participación de los padres y las madres, la equidad y la justicia, la transición a la adultez, el desarrollo de la carrera y el compromiso ciudadano, entre otros.
- ▶ Políticas recientes de apoyo al aprendizaje-servicio a nivel local, estatal y nacional.
- ▶ Alcance y escala/prevalencia: Artículos que describen los datos e indicadores más recientes del alcance y la escala del aprendizaje-servicio y su repercusión a nivel local e internacional, para registrar los efectos y comunicar el valor del aprendizaje-servicio al público en general.
- ▶ Ejemplos basados en las escuelas (artículos independientes y también como parte de perfiles estatales de EE.UU.).
- ▶ Ejemplos basados en la comunidad (artículos independientes y también como parte de perfiles estatales).
- ▶ El aprendizaje-servicio en la educación superior y en escenarios internacionales.
- ▶ Perfiles estatales de EE.UU. que muestran infraestructura, políticas y ejemplos de programas, y datos de su alcance/escala.
- ▶ En la contraportada, las adhesiones de las personas y organizaciones que consideran útil la serie.

Dado que no hay espacio para un debate adecuado, invito al lector a analizar los siete informes de 2003 a 2010⁹³, que seguramente le proporcionarán una herramienta esclarecedora para la reflexión espiritual e institucional sobre el aprendizaje-servicio. “Crecer hacia la grandeza” se inspiró en las palabras de Martin Luther King, Jr., quien dijo que “todos pueden ser grandes, porque todos pueden servir”, y los informes aspiran a resaltar la “grandeza” encarnada por los jóvenes que participan del aprendizaje-servicio y a aportar conocimiento y estímulo a los profesionales, investigadores y legisladores que los respaldan.

El aprendizaje-servicio en el contexto de desarrollo de la fe

Lo que se ha dicho hasta ahora acerca del aprendizaje-servicio, pensado en el contexto de la fe, puede dar aún más frutos.

93 La serie se encuentra en la página web del Consejo Nacional de Liderazgo Juvenil: <https://www.nylc.org/page/GrowingtoGreatness>

Varios estudios académicos sugieren una relación positiva entre la práctica espiritual y el servicio. Youniss, McLellan y Yates (1999) advirtieron, por ejemplo, que los estudiantes que creen que la religión es importante en sus vidas tienen tres veces más probabilidad de participar en el servicio que aquellos que no consideran que la religión es importante (ver también Hart et al., 2007). Más concretamente, los investigadores Youniss et al. (1999) sostienen que el aprendizaje-servicio crea un sistema trascendente que proporciona una base de fe de la cual los jóvenes pueden obtener los principios para la acción. Hart y Atkins (2004) definen el aprendizaje-servicio como una fuente clave de capital social cuando se combina con la religión.

Estos ejemplos sugieren que el servicio, como forma organizada de una metodología de alta calidad y configuración institucional, no solo enriquece el aprendizaje al hacerlo multidimensional, sino que también estimula el crecimiento espiritual de los alumnos y la comunidad educativa, a la vez que, como efecto indirecto positivo, fomenta una mayor voluntad de servicio.

El evangelio de Cristo se trata de traer “la buena nueva” al mundo, con palabras y mediante actos de servicio hacia los pobres, los inmigrantes y todos aquellos que estén agobiados por una enfermedad o una discapacidad física o emocional, utilizando de hecho las herramientas del aprendizaje-servicio.

Al fin y al cabo, esto parecería casi “natural”. El evangelio de Cristo se trata de traer “la buena nueva” al mundo, con palabras y mediante actos de servicio hacia los pobres, los inmigrantes y todos aquellos que estén agobiados por una enfermedad o una discapacidad física o emocional, utilizando de hecho las herra-

mientas del aprendizaje-servicio. No en vano, su práctica se encuentra en las escuelas e iglesias católicas romanas, anabaptistas, cuáqueras, reformadas y evangélicas, así como en organizaciones religiosas sin fines de lucro. Cada una de estas comunidades integra los textos bíblicos y las enseñanzas cristianas con actividades de aprendizaje-servicio.

Un ejemplo de ello es Benilde-St Margarets, escuela católica de Minnesota en la que los docentes ven el aprendizaje-servicio como un modo de responder al llamado de la Conferencia Nacional de Obispos Católicos para la Enseñanza Social Católica sobre Justicia Económica. El director de Benilde escribe lo siguiente: “Parte de nuestra identidad, uno de nuestros puntos fuertes, es nuestro compromiso con el aprendizaje-servicio: guiar a nuestros alumnos para que vivan los mensajes del evangelio de manera tal que mejoren la humanidad”.

No puedo pensar en otro momento de la historia de la humanidad en el que la simplicidad revolucionaria de integrar el aprendizaje activo con el servicio sea más necesaria para el desarrollo espiritual y personal de nuestra juventud, sus logros académicos y su compromiso como ciudadanos globales. Nuestro mensaje a los jóvenes del mundo debe ser: "¡Los necesitamos!". Los desafiamos a levantar martillos para ayudar a sus vecinos a construir sus hogares, a abrir libros para enseñar a los niños más pequeños y a brindar un toque sanador a nuestros mayores.

Referencias

Atkins, R., Hart, D., Donnelly, T. & Matsuba, M. K. (2006). The relationship between spiritual development and civic development. In E. Roehlkepartain, P. King, L. Wagener & P. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (pp. 239-251). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Benson, P. & Roehlkepartain, E. (1993). *Beyond Leaf Raking: Learning to Serve / Serving to Learn*. Nashville: Abingdon Press.

Billig, D. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.

Conrad, D. & Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan* (Special Section on Youth Service), 72(10), 743-749.

Furco, A., & Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009100504>.

Hart, D. & Atkins, R. (2004). Religious participation and the development of moral identity in adolescence. In T.A. Thorkildsen & H.J. Walberg (Eds.), *Nurturing Morality. Issues in Children's and Families' Lives*, vol 5. Boston, MA: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4757-4163-6_9

Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J. & Atkins, R. (2007). High school community service as a predictor of adult voting and volunteering. *American Educational Research Journal*, 44(1), 197-219.

Kielsmeier, J. (2010). Build a bridge between service and learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 8-15. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009100503>.

Nathan, J. & Kielsmeier, J. (1991). The sleeping giant of school reform. *Phi Delta Kappan* (Special Section on Youth Service), 72(10), 738-742.

Wallis, J. (1995). *The Soul of Politics: Beyond the "Religious Right" and the "Secular Left"*. New York: New Press.

Youniss, J., McLellan, J. A., & Yates, M. (1999). Religion, community service, and identity in American youth. *Journal of Adolescence*, 22(2), 243-253. DOI: <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0214>

Youniss, J., McLellan, J. A., Su, Y., & Yates, M. (1999). The role of community service in identity development: Normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14(2), 248-261. DOI: <https://doi.org/10.1177/0743558499142006>



Priscilla A. S.

Es Decana de Asuntos Académicos (Ciencias) y Profesora Adjunta de Zoología en el Lady Doak College en Madurai, India, donde se ha desempeñado desde el 2001. Se ha inspirado en el concepto de Formación Integral de la Persona para la transformación de la comunidad estudiantil durante su paso por el programa United Board Fellows. Ha presentado ponencias sobre liderazgo y Aprendizaje-Servicio en instituciones académicas de Filipinas y Hong Kong en donde dio conferencias. Es una apasionada del aprendizaje-servicio y ha desempeñado un papel decisivo en la concepción y coordinación de Life Frontier Engagement, un programa emblemático de aprendizaje-servicio e investigación-acción a nivel comunitario para estudiantes universitarios del Lady Doak College, con una subvención del United Board.



Mercy Pushpalatha

Es la Consultora de Programas para Asia Meridional en la United Board for Christian Higher Education, quien está a cargo del Programa de Aprendizaje-Servicio solidario en las Instituciones de la red. Antes de ocupar este cargo, fue directora y secretaria del Lady Doak College en Madurai, India, durante casi nueve años. Se ha desempeñado como especialista en varias conferencias y talleres de aprendizaje-servicio solidario para el cuerpo docente. Ha contribuido en varios artículos y en un capítulo de un libro titulado Experiments in Community Empowerment - 'Campus to community- The experience of Lady Doak College'. Durante su mandato ha facilitado varios proyectos de becas institucionales sobre aprendizaje-servicio a nivel comunitario. Ha sido miembro ejecutivo en la junta de la red de Colegios y Universidades de la Comunidad Anglicana (CUAC, por sus siglas en inglés) y miembro activo de Lead Like Jesus Society.

15. LA DIMENSIÓN ESPIRITUAL DEL APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL E INTERRELIGIOSA

Priscilla A.S.

Colegio Lady Doak, India

Mercy Pushpalatha

Junta Unida para la Educación Superior Cristiana en Asia

Resumen

Los países de todo el mundo se enfrentan a una necesidad imperiosa de la cultura del cuidado, en la cual los individuos practican la interconexión con el poder divino, con uno mismo, con los demás y con la otra creación de Dios. La espiritualidad, que va más allá de la religión o de un sistema de creencias concreto, está interconectada al crear un significado en nuestras vidas.

Todas las instituciones de educación superior incorporan la conciencia social en la misión institucional como parte de su experiencia educativa. El aumento de la diversidad de estudiantes en el campus requiere que los colegios y las universidades sean inclusivas y aprecien muchas culturas, valores y religiones. El aprendizaje-servicio es una pedagogía que puede desarrollar la formación multicultural y puede ofrecer un contexto de gran alcance para explorar cuestiones relacionadas con la justicia, la responsabilidad, la fe y el compromiso. El Aprendizaje-Servicio puede ayudar a los estudiantes universitarios a explorar la fe y la espiritualidad, ya que ofrece muchas oportunidades para reflexionar sobre los valores personales, las responsabilidades y los compromisos morales. El Aprendizaje-Servicio ayuda al crecimiento espiritual de los estudiantes y puede crear una nueva generación más solidaria, más consciente del mundo y más comprometida con la justicia social que las generaciones anteriores.

Puede desarrollarse una dimensión espiritual si se hace participar a los estudiantes a través del Aprendizaje-Servicio. En este capítulo se analizarán ejemplos de Aprendizaje-Servicio ofrecidos por las instituciones de diferentes culturas y su alcance para mejorar las perspectivas multiculturales e interreligiosas.

Introducción

El debate de los últimos tiempos en la educación superior se centra en la clasificación, la calidad, el financiamiento y la movilidad de los estudiantes. Sin embargo, las cuestiones más significativas sobre la espiritualidad y la relevancia social de la educación superior han adquirido una nueva urgencia. La pandemia del COVID-19, la crisis climática, los llamamientos a la descolonización, la persistencia de la violencia de género, el auge de los nacionalismos autoritarios, han dado lugar tanto a una nueva era de incertidumbre como, quizás, a una oportunidad para lo que algunos han llamado una transición significativa o un cambio civilizatorio hacia un mundo recién imaginado. Hemos llegado a un punto en el que tenemos una capacidad limitada para entender el camino a seguir, pero debemos tener una capacidad ilimitada para cuidarnos mutuamente y cuidar al planeta, del que no somos más que una pequeña parte.

Los informes sobre la codicia personal, así como los fracasos empresariales y gubernamentales, reflejan cada vez más el colapso moral y ético del ser humano. La educación superior debería inculcar valores espirituales y éticos a través de los planes de estudio y la pedagogía para que el mundo tenga un futuro sostenible. Las instituciones educativas cristianas son cada vez más diversas y pluriconfesionales. Siempre se hacen esfuerzos por encontrar el equilibrio adecuado en ser fieles a su visión, misión e identidad a la hora de acoger y atender a los compromisos y los estudiantes pluriconfesionales. A medida que las comunidades universitarias se vuelven cada vez más diversas, es vital que todos los estudiantes tengan un sentido de pertenencia, incluso abarcando múltiples culturas dentro del campus de una misma institución. El aumento de la diversidad de los estudiantes en los campus requiere que los colegios y las universidades aprecien muchas culturas, valores y religiones.

¿Qué es la espiritualidad?

La espiritualidad nos pone en relación con los demás a través de la asistencia y el compromiso.

La espiritualidad es algo que a menudo se debate y se malinterpreta. Muchas personas confunden espiritualidad con religión y aportan creencias preexistentes sobre el impacto de la religión en los debates sobre la espiritualidad. Aunque todas las religiones hacen hincapié en que la espiritualidad es una parte esencial de la fe, es posible ser “espiritual” sin formar parte necesariamente de una comunidad religiosa organizada. La espiritualidad es un concepto amplio en el que caben muchas perspectivas. Las personas pueden describir una experiencia espiritual como sagrada o

trascendente, o simplemente como una profunda sensación de vitalidad e interconexión (Beauregard y O'Leary, 2007). La espiritualidad es un desarrollo permanente de un sentido del Yo auténtico. La espiritualidad nos pone en relación con los demás a través de la asistencia y el compromiso.

a. *La espiritualidad implica la construcción continua de significado y conocimiento.*

La espiritualidad y las experiencias espirituales pueden ser simbólicas, inesperadas y estar presentes en los entornos de aprendizaje. La espiritualidad hace hincapié en la interconexión y la integridad. La espiritualidad no solo se pregunta “¿Quién soy yo?” También puede preguntarse “¿De quién soy?”. Welch y Koth (2009) desafían la suposición de que el desarrollo espiritual de los estudiantes es un enfoque de desarrollo para nutrir la espiritualidad de los estudiantes a través del aprendizaje-servicio (Pigza & Welch, 2010).

b. *La espiritualidad también hace hincapié en la interconexión y la integridad.*

Cuando los estudiantes participan en el compromiso con la comunidad, interactúan con ella y se ven interpelados por sus necesidades. Esta experiencia en la comunidad hace que se planteen algunas preguntas difíciles sobre su existencia e interconexión.

c. *La espiritualidad como inteligencia humana.*

La espiritualidad da lugar a la construcción continua de significado y conocimiento. Robert Emmons (2000), un destacado investigador sobre psicología de la espiritualidad, propuso que la espiritualidad es un tipo diferente de inteligencia humana. La capacidad de las personas para procesar el mundo que las rodea y descubrir el sentido y el significado, es la inteligencia espiritual (para seguir profundizando, véase también Rahman, 2017). La espiritualidad impacta en los estudiantes, es en donde ellos ven el significado de su vida y la manera en que ven a la familia, las amistades, la vocación, la creencia religiosa y el compromiso político y cívico a través de la lente de la Espiritualidad (Pigza & Welch, 2010).

d. *Espiritualidad como integridad y compasión.*

El historiador de la educación alternativa Ron Miller, en su tratado “Holistic Education for an Emerging Culture” (1999), se ha referido a las “muchas capas de integridad y significado” de las que están compuestos los seres humanos. Glazer (1999), también ha descrito la integridad como “la cualidad inherente, sin fisuras e interdependiente del mundo”, y, por lo tanto, existe una relación entre todas las cosas. Es responsabilidad de

los educadores llevar a los alumnos a discernir esta integridad. Los educadores que utilizan la pedagogía del aprendizaje-servicio pueden facilitar a los alumnos el desarrollo de esta dimensión de la espiritualidad. Rachel Naomi Remen, profesora de práctica de medicina familiar y comunitaria, abordó las cuestiones humanas en Educación en su ensayo "Education for Mission, Meaning and Compassion" (1999) y escribió que el atributo de la compasión para salvar almas y salvar al mundo suponía su lugar en el aula y en la relación personal (Jones, 2005).

La espiritualidad en un contexto multicultural y multirreligioso

Las principales religiones en Asia son el budismo, el islam y el hinduismo. Muchas instituciones cristianas ofrecen intencionadamente un aprendizaje-servicio, ya que su misión institucional se centra en desarrollar hombres y mujeres jóvenes con conciencia social e inspiración espiritual.

Las principales religiones en Asia son el budismo, el islam y el hinduismo. Muchas instituciones cristianas ofrecen intencionadamente un aprendizaje-servicio, ya que su misión institucional se centra en desarrollar hombres y mujeres jóvenes con conciencia social e inspiración espiritual.

Si existe una dimensión espiritual real que nos vincule de modo que todos seamos hermanos y hermanas de alguna manera profunda y amorosa, tendremos una base vital para crear paz en el mundo y preocuparnos genuinamente por el bienestar de los demás. Seremos ricos de una manera mucho más crítica que en la dimensión material, y estas riquezas transformarán nuestro mundo para mejor.

Espiritualidad y budismo

La educación se inició por primera vez en la India a mayor escala durante el movimiento budista. El objetivo principal de la educación budista es el desarrollo holístico del estudiante (Thero, 2017). Según el budismo, el desarrollo holístico incluye el desarrollo físico, mental, moral e intelectual. Los objetivos educativos budistas son amplios y profundos, similares a los de la educación actual. Se centra en la pureza espiritual poniendo fin a todos los males mentales como la lujuria, las faltas y la ignorancia mediante la disciplina física y mental. Una persona inteligente sin virtud ni disciplina no da frutos. El budismo también enseña a la persona a vivir de forma desinteresada, y esto es posible al entrenar a la per-

sona a mirarse a sí misma y a los demás con respeto. Servir a la sociedad es el concepto central de la educación budista. Si las instituciones educativas ofrecen una educación con estos objetivos, no habrá problemas sociales, complejidad ni corrupción en este Mundo (Thero, 2017). Las IES, que tienen un porcentaje más significativo de estudiantes budistas, poseen esa comprensión de la espiritualidad.

Espiritualidad e islam

El islam define la espiritualidad como la presencia de una relación con Alá que afecta a la autoestima de los individuos, al sentido de significado y a la conexión con los demás (Hussain, 2020).

En la religión islámica, al contemplar los signos de Dios en el mundo que nos rodea, el conocimiento nos da Información para pensar, actuar y sentir. Cuando una persona con una elevada inteligencia espiritual pasa por la vida, se beneficia constantemente de los pensamientos positivos de sus actos. Esta experiencia actúa como combustible para su inspiración, optimismo, gratitud y perseverancia. Las personas con niveles más bajos de inteligencia espiritual tienen una concepción ilusoria del mundo que les rodea, o no reconocen la señal de Dios. Esta experiencia alimenta la ira, los celos, la arrogancia y el engreimiento (Rahman, 2017). También se cree en el islam que la dimensión más importante de la salud es la espiritual. El islam también percibe la espiritualidad como la existencia de cogniciones especiales, comportamientos con uno mismo, con Dios y con los demás (Marzband et al., 2017). *“La Espiritualidad Islámica es la solución al desorden de comportamiento actual”* es otra creencia del islam (Ubale & Abdullah, 2015). Creen que las fuentes de la espiritualidad islámica ayudan a preservar la espiritualidad y moldean la conducta humana, involucrando las capacidades humanas a nivel mental, emocional, físico y de interacción social. El aprendizaje-servicio permite a los estudiantes y al personal reflexionar sobre su comportamiento al participar en la comunidad

Hinduismo y espiritualidad

El hinduismo es una combinación de muchas tradiciones religiosas originarias de la India. No existe un fundador específico del hinduismo. En el hinduismo, la espiritualidad es una actitud. Los hindúes creen que se puede entrar en estados superiores de conciencia o en el reino del Ser, al trascender más allá de su naturaleza ordinaria y su conciencia perpetua. También creen que una persona espiritual no cree necesariamente en Dios. Sin embargo, cree en sí misma y en su naturaleza espiritual al llevar una vida espiritual. La per-

sona espiritual será capaz de controlar la mente y el cuerpo, estar libre de las tentaciones de la vida y permanecer mentalmente estable en todas las circunstancias al distanciarse de las atracciones del mundo. Al identificarse con el Ser interior, la persona espiritual superará las limitaciones y debilidades practicando la virtud.

En el hinduismo, los Vedas que presentan la verdad única más profunda, dicen que Brahman (en español, Divino), impregna todo el universo. Esta realidad divina está presente en todos los seres vivos. Brahman lo creó todo, y todo repite constantemente su ciclo y se conserva, se disuelve y se transforma. Srivastava y Barmola (2013), basándose en sus estudios de investigación sobre cómo los rituales en el hinduismo están relacionados con la espiritualidad, han afirmado que los rituales que siguen los hindúes conducen a la espiritualidad, y son los rituales los que ayudan a ajustar el ego, a comprender los fenómenos psíquicos, a mantener la salud y el bienestar, el efecto de la oración a distancia y la relación entre la ciencia y la espiritualidad. Cuando los estudiantes van a la comunidad, el aprendizaje-servicio les ayuda a volver a mirarse a sí mismos, y por lo tanto su ego se transforma, que es lo que el hinduismo promueve a través de los rituales.

Espiritualidad cristiana

Las escrituras del cristianismo dicen que no hay un yo exclusivamente privado. La existencia humana es intrínsecamente relacional. El significado de la raíz de la espiritualidad procede de la palabra latina "*spiritus*", que significa aliento o fuerza vital. La espiritualidad se refiere al sentido y al propósito de la vida, a la búsqueda de la plenitud y a la relación con un ser trascendente.

La existencia humana encarna intrínsecamente una tarea social. El gran teólogo nortamericano, san Agustín de Hipona, en su *Comentario al Génesis*, retrató el pecado de Adán (imagen del fracaso humano), que vivía solo para sí mismo y creía que la existencia humana estaba relacionada con el bien común. La espiritualidad cristiana tiene una dimensión esencialmente social, que presta atención explícita a la transformación social. Muchos escritores cristianos consideran que el compromiso social es posible sobre todo mediante la mística y la contemplación. Existe una estrecha relación entre la espiritualidad cristiana y la transformación social de forma crítica, en función de la valoración del mundo público.

Solo la contemplación de la compasión de Dios por la humanidad puede hacer que uno muestre una compasión genuina y cree estructuras transformadoras profundas (Sheldrake, 2016). La espiritualidad es más una práctica individual y tiene que ver con tener un sentido de paz y un propósito. También se relaciona con el proceso de desarrollar

creencias en torno al significado de la vida y la conexión con los demás. Los datos de la Encuesta Nacional de Compromiso Estudiantil (ENCE) recogidos en el 2004 entre 149801 estudiantes de 461 universidades con carreras de cuatro años, mostraron una buena correlación entre la participación en prácticas espirituales y la espiritualidad. La ENCE también mostró que el indicador más fiable de crecimiento espiritual entre las experiencias curriculares era la matrícula.

Las experiencias y prácticas educativas que promueven el desarrollo espiritual -especialmente el aprendizaje-servicio, los cursos interdisciplinarios y los estudios en el extranjero- tienen efectos positivos uniformes en los resultados universitarios tradicionales.

Las experiencias y prácticas educativas que promueven el desarrollo espiritual -especialmente el aprendizaje-servicio, los cursos interdisciplinarios y los estudios en el extranjero- tienen efectos positivos uniformes en los resultados universitarios tradi-

cionales. Exponer a los estudiantes a diversas personas, culturas e ideas a través de estudios en el extranjero, cursos interdisciplinarios, Aprendizaje-Servicio y otras formas de compromiso cívico, ayuda a los estudiantes a valorar múltiples perspectivas al enfrentarse a los complejos problemas sociales, económicos y políticos de nuestro tiempo. La autorreflexión y la meditación son algunas de las herramientas más poderosas para mejorar el desarrollo espiritual de los estudiantes.

La fe cristiana también cree que cuando los que participan en proyectos de servicio no reflexionan sobre sus experiencias, no se preguntan sobre la situación de las personas a las que asisten ni relacionan todo esto con las Sagradas Escrituras y la práctica de su comunidad, se pierden preciosas oportunidades de hacer explícitas las conexiones entre la fe y la vida de fe (Radecke, 2007).

Aprendizaje-servicio y espiritualidad

Los años universitarios son muy importantes para que un adulto emergente se desarrolle intelectual, moral y espiritualmente. Investigaciones realizadas con anterioridad han puesto de relieve que la reticencia de algunos, quizá muchos, adultos jóvenes a participar en creencias o ministerios espirituales tradicionales, no indica que estén desafectados religiosamente o desvinculados espiritualmente. Revela lo contrario: el 77 % de los estudiantes universitarios reza, el 78 % habla de temas religiosos con sus amigos y el 70 % asistió a servicios religiosos el último año. Solo el 27 % dice que la existencia de Dios le resulta indiferente (Radecke, 2007).

Los estudios han constatado que los estudiantes universitarios de grado, y los jóvenes en general, tienen especial interés por la espiritualidad. Barrett (2016) halló que el 78 % de los estudiantes universitarios hablaban de religión o espiritualidad con sus amigos. Roehlkepartain et al., (2008) han investigado las creencias espirituales en jóvenes de 12 a 25 años en ocho países y hallaron que solo el 20 % se describía como no espiritual. Sin embargo, los estudiantes han expresado que las experiencias académicas de la educación superior no satisfacen su deseo de desarrollo espiritual. En una encuesta realizada por el Instituto de Investigación de Educación Superior de la UCLA en 2010, se informó que el 53 % de los estudiantes universitarios de grado dijo que el aula no tenía ningún impacto en sus creencias espirituales, y solo el 55 % estaba satisfecho con la experiencia que le ofrecía su universidad para la reflexión religiosa o espiritual. Las definiciones de “espiritualidad” son muchas y variadas, a menudo se equiparan con la religión o la moral, y pueden utilizarse como inclusivas y reconocer la interrelación de todas las cosas. La fe es la matriz de significado que los seres humanos construyen, negocian, desmontan y reconstruyen a lo largo de sus vidas cuando buscan dar sentido al mundo, a sus vidas, a las relaciones con los demás y con Dios.

La conceptualización de la espiritualidad comprende las siguientes dimensiones:

1. estar comprometido en un proceso dinámico de reflexión interior para comprenderse mejor a sí mismo y el significado y propósito de su vida;
2. vivir la propia filosofía de vida con autenticidad e integridad;
3. buscar una conexión y una relación con un poder superior; y
4. creer en la interconexión de la humanidad y un deseo relacionado de estar al servicio de los demás (Bertrand, 2013).

La espiritualidad en la educación se refiere, ni más ni menos, que a una profunda conexión entre el alumno, el docente y la asignatura -una conexión tan honesta, vital y vibrante que no puede dejar de relacionar al Dios omnipresente con los valores espirituales. Alimentar esta chispa en el aula permite que florezca globalmente en las humanidades y las ciencias, la política, la medicina, la ingeniería -dondequiera que estén y vayan nuestros estudiantes después de graduarse. En las instituciones de educación superior, el aula no es capaz de fomentar la dimensión espiritual de los estudiantes. En los últimos 25 años, la prevalencia del Aprendizaje-Servicio en los campus universitarios ha crecido exponencialmente. Concebido inicialmente en la década de 1980 como un medio para hacer participar en el servicio a la sociedad a lo que se percibía como una ensimismada “generación del yo”, el aprendizaje-servicio se ha convertido ahora en una herramienta para abordar una serie de resultados de aprendizaje, incluyendo las habilidades de pensamiento crítico, la exploración de la carrera, el desarrollo moral, la capacidad de participar en un mundo di-

verso, y la comprensión de la propia identidad espiritual y/o religiosa (Eyler et al., 2003). El aprendizaje-servicio es una pedagogía probada que proporciona la vía adecuada para que los estudiantes desarrollen la espiritualidad. La espiritualidad es una dimensión integral que desarrolla a la persona en su totalidad. Uno de los elementos significativos del aprendizaje-servicio es la reflexión. La reflexión sobre las experiencias comunitarias conduce a nuevos conocimientos. La transformación del “yo” al “nosotros” se produce durante la

El aprendizaje-servicio es una pedagogía probada que proporciona la vía adecuada para que los estudiantes desarrollen la espiritualidad. La espiritualidad es una dimensión integral que desarrolla a la persona en su totalidad

reflexión. La transformación puede incluir un cambio o incluso un desafío de actitudes, valores o creencias (Welch & Koth, 2009). La transformación en la nueva era digital también requiere un enfoque holístico y centrado en el ser humano, que llamamos la ca-

beza, el corazón y las manos de la transformación. El corazón es el que menos se ha tenido en cuenta, pero es la atención a los tres elementos lo que permite a las instituciones educativas tener éxito hoy y prosperar mañana. La transformación de la cabeza, el corazón y las manos no es una panacea, sino que es un enfoque holístico y centrado en el ser humano que se ha demostrado que permite que las instituciones de educación superior que lo adopten realmente, tengan éxito hoy y prosperen mañana.

Aprendizaje-servicio y educación integral

En el siglo XXI se espera que los egresados de las instituciones de educación superior estén bien equipados para diversos puestos de trabajo con un conjunto de competencias requeridas y la capacidad de hacer frente a las diversas demandas en los planos personal y profesional. La educación superior se enfrenta constantemente a la presión de mejorar la competencia para un mundo que no deja de cambiar la demanda de trabajo, y esta necesidad se ha acelerado mucho más en los últimos tiempos, cuando todo el mundo se ha enfrentado a los efectos desastrosos de la pandemia. El Centro de Investigación en Políticas de Educación Superior (CIPES) de Portugal ha investigado y sugiere que lo que reclama la situación actual es un conjunto de competencias transversales. Estas competencias son fundamentales para preparar a los estudiantes para el trabajo futuro. Una habilidad crucial es la adaptabilidad (Schueller y Figueiredo, 2021). El mercado laboral, en constante cambio, también requiere que las competencias desarrolladas en la universidad crezcan durante su carrera profesional. Por lo tanto, es necesario que las universidades hagan deliberados esfuerzos por impartir esas habilidades para el empleo requeridas.

Las empresas valoran esa formación flexible que ofrecen las instituciones de educación superior a través de la educación integral. Un informe de la Institución Brookings titulado *The 'Great Gatsby Curve' for Character Skills and Mobility* (Reeves, 2014) ofrece muchos datos económicos que demuestran el valor de la educación integral, especialmente en Estados Unidos. El éxito profesional a largo plazo y la riqueza intergeneracional, requieren una educación integral de la persona que desarrolle las competencias del siglo XXI.

El contexto de la educación integral de la persona

Los empleadores esperan que las instituciones de educación superior proporcionen los siguientes tipos de competencias, que son tres, así como excelentes competencias disciplinarias.

- ▶ Competencias cognitivas: resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico
- ▶ Competencias interpersonales: comunicación, trabajo en equipo, liderazgo
- ▶ Competencias intrapersonales: adaptabilidad, iniciativa, disciplina, ética, persistencia

Estas competencias influyen mucho en el éxito a largo plazo de las personas en el trabajo. La creación de nuevas experiencias puede desarrollar dichas competencias, lo que desarrolla activamente las competencias metacognitivas.

Como ejemplo, la Universidad Loyola Marymount (California, EE. UU.) ofrece una educación integral de la persona como un proceso simultáneo de información, formación y transformación. Fomenta la integración personal del pensamiento del estudiante, eligiendo un Yo en evolución a través del desarrollo académico y profesional y el crecimiento físico, social, psicológico, moral, cultural, religioso/espiritual. Cuando los estudiantes se conocen a sí mismos y al mundo en general a través de la educación integral, se los anima a crecer en las competencias de alfabetización personal y social necesarias para una ciudadanía responsable. Otro ejemplo es Japón, donde la educación -una mezcla de filosofía cultural, neurociencia social, análisis histórico y teorías sociocognitivas y constructivas- se entiende como una educación integral de la persona, practicada como educación Zen por la gente de este país. Los japoneses comenzaron a promover la educación para el desarrollo sostenible a través de esta educación integral de la persona (Clark et al., 2020).

Las instituciones de educación superior elaboran estrategias para desarrollar la competencia en el aspecto intelectual sin equilibrar adecuadamente los dominios afectivo y psicomotor. La experiencia académica ofrecida por las IES no puede asegurarse de que los estudiantes estén preparados para los retos de su vida personal y profesional. La palabra

latina *Universitas* significa totalidad, por lo que la educación universitaria debe ser holística. En todas partes en la existencia humana se prevé el desarrollo integral de la persona. En la familia, el lugar de trabajo y la comunidad, todos aspiran a un desarrollo integral de la persona. Significa preparar a una persona para que se desarrolle personalmente para ser un verdadero líder y mejorar a los demás. Da a alguien la capacidad de saber cómo mejorarse a sí mismo y saber cómo ayudar a otros a mejorar.

El desarrollo integral de la persona es la solución de los empresarios para retener a los empleados y lograr un compromiso efectivo de los mismos, lo que constituye un verdadero reto en la actualidad. El lugar de trabajo cambia rápidamente, por lo que los empleadores se enfrentan a una alta rotación de empleados y a equipos desmotivados. El informe de LinkedIn de 2018 dice que el 93 % de los empleados permanecen en un trabajo más tiempo si hay una inversión en su carrera. La encuesta Deloitte Millennial de 2016 muestra que el 71 % de los que probablemente dejarán su trabajo en los próximos dos años están insatisfechos con sus competencias para el desarrollo del liderazgo. A veces, los empleadores desarrollan las competencias tradicionales del empleado, pero pasan por alto el desarrollo de sus competencias personales y profesionales en el lugar de trabajo. En estos casos, los empresarios deben adoptar un enfoque centrado en la mejora de las competencias personales y emocionales o *soft skills* (competencias blandas) y las competencias profesionales tradicionales.

El lugar de trabajo se convierte en un sitio con un alto nivel de confianza en el entorno laboral. Los empleados desarrollan una mentalidad de crecimiento, centrándose en el desarrollo personal, lo que da lugar a un alto nivel de compromiso y retención de los empleados. Los empleados pueden trabajar en conjuntos de competencias básicas que pueden no estar directamente relacionadas con su trabajo, pero que son muy importantes para tener éxito como líder. Un estudio de LinkedIn del 2015 afirma que el 59% de los responsables de recursos humanos de Estados Unidos dicen que es difícil encontrar candidatos con competencias blandas. Cuando la empresa se interesa por su trabajo y su vida personal, los empleados se sienten valorados, lo que conduce a un mayor compromiso y lealtad en su trabajo.

La educación integral de la persona es mucho más que la autorrealización. Se esfuerza por cultivar el desarrollo social, emocional, físico y ético de los estudiantes. Esta experiencia fomenta la creatividad, permite que la persona experimente el bienestar psicológico y fomenta las competencias sociales. Lograr que la institución cumpla con la misión de la educación integral de la persona es posible si se desarrollan los mecanismos adecuados para que los estudiantes exploren los problemas de la sociedad, facilitándoles el juicio sobre los mismos. Al ampliar su aprendizaje experiencial, los estudiantes se convierten en

buscadores y solucionadores de problemas en el contexto pertinente. Estos entornos de aprendizaje hacen que los estudiantes desarrollen competencias profesionales, habilidades comunicativas, liderazgo y habilidades de equipo. Muchas instituciones de educación superior ofrecen hoy en día programas de Servir-Aprender-Sostener que dan contextos éticos y sociales para una educación integral.

Las experiencias educativas ofrecidas en las instituciones cristianas de artes liberales, moldean las vidas de los jóvenes que se adentran en la edad adulta porque ofrecen la oportunidad de una amplia base sostenida, una conversación basada en las relaciones y dirigida por académicos de confianza sobre quién es Dios, quiénes somos y cómo vivimos fielmente en este mundo (Longman, 2020). El enfoque holístico busca desarrollar estudiantes críticos, seguros e independientes, capaces de actuar en sus profesiones y en la sociedad en general. El docente holístico permite que los alumnos se conviertan en estudiantes críticos y que conciban formas de actuar en la sociedad. La educación holística es posible gracias al enfoque HALTI (*Holistic Approach to Learning and Teaching Interaction*). Patel (2003) ha desarrollado de forma independiente el enfoque HALTI a lo largo de nueve años de práctica docente reflexiva en el campo de los sistemas de información y la informática en tres instituciones de enseñanza superior, que ahora podría extrapolarse también a otros campos. Los dos aspectos de este enfoque son: el desarrollo del Yo, y el que los alumnos motivados se preocupen por el conocimiento a través de la disciplina del conocimiento. En el enfoque holístico, los alumnos críticos perciben el Yo como la base del alumno crítico y se ocupan de las necesidades del Yo. La formación de los estudiantes durante el programa de grado (18-21 años) entrelaza la disciplina y el aprendizaje sobre sí mismos y la sociedad. El Yo es la base del sistema de construcción personal. En la licenciatura, los estudiantes están en proceso de descubrirse a sí mismos. El proceso de autodescubrimiento de los alumnos críticos se realiza mediante el estudio de casos o el aprendizaje experiencial en una sesión de formación. Esta experiencia de autodescubrimiento es la dimensión de la espiritualidad en la educación integral de la persona (Patel, 2003).

El aprendizaje-servicio ha demostrado mejorar las responsabilidades cívicas de los estudiantes, la conciencia profesional, las competencias interpersonales y la tolerancia cultural

En el escenario actual, las instituciones de educación superior visualizan los problemas de la comunidad para ilustrar las acciones encaminadas al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU.

La educación en artes liberales brinda un entorno bueno y productivo para desarrollar cuatro características: una amplia base disciplinaria, valores de humanismo, conexión con las comunidades y autoconciencia originada por el aprendizaje en clase

y el compromiso fuera del aula. En concreto, la educación en artes liberales anima a los estudiantes a implicarse activamente en esfuerzos cívicos que abarcan disciplinas económicas, sociales, culturales y medioambientales.

El aprendizaje-servicio ha demostrado mejorar las responsabilidades cívicas de los estudiantes, la conciencia profesional, las competencias interpersonales y la tolerancia cultural (Hebert y Hauf, 2015; Peters et al., 2006; Toncar, 2006). Todas estas competencias son vitales para que los estudiantes se conviertan en innovadores sociales. En la educación integral de la persona, existe un enfoque integrado de la cabeza, el corazón y la mano, y este enfoque repercute en las acciones y comportamientos diarios de los estudiantes. Este enfoque cambia de manera distintiva la educación superior, dando lugar a los resultados de aprendizaje más requeridos. Hace que los estudiantes se conviertan en pensadores críticos, estudiantes permanentes y ciudadanos globales. Este enfoque también anima a los estudiantes y a los educadores a desarrollarse social, ética y psicológicamente. Las instituciones de educación superior deben crear oportunidades para que los estudiantes reflexionen de forma crítica sobre el cambio social y sobre cómo deben comportarse para cambiar la sociedad. Los educadores ofrecen esas experiencias de incomodidad, que en última instancia dan lugar a una transformación en los estudiantes y en la sociedad. La educación es multidisciplinar y multidimensional para crear una experiencia holística. No es un lugar para crear solo mano de obra (McSweeney et al., 2015). La pedagogía del aprendizaje experiencial, el aprendizaje-servicio, es muy adecuada para ofrecer una educación integral de la persona. Estos programas educativos puestos en marcha en el nivel de educación superior intentan integrar los aspectos transformadores y espirituales de la educación integral. Así, el desarrollo espiritual puede producirse durante la experiencia de aprendizaje-servicio (Barrett, 2016).



Figura 1. Conceptualización de cómo puede producirse el crecimiento espiritual durante el Aprendizaje-Servicio

El aprendizaje-servicio como pedagogía de compromiso espiritual

Los resultados del estudio apuntan a importantes componentes del aprendizaje-servicio que deberían incorporarse para maximizar el potencial crecimiento espiritual de los estudiantes. En primer lugar, es esencial crear asociaciones comunitarias que permitan a los estudiantes interactuar y establecer relaciones recíprocas con personas que se enfrentan a la injusticia, de modo que exista la posibilidad de escuchar historias sobre la injusticia o ser testigos de ella. De hecho, a través de estas historias y observaciones, se cuestionan los estereotipos y las suposiciones de los alumnos sobre el mundo. En esta experiencia reveladora, el estudiante se da cuenta de que sus ideas preconcebidas sobre las personas que viven en la pobreza no son del todo exactas y, por lo tanto, su anterior visión del mundo ya no es viable. El desequilibrio resultante abre la posibilidad de crecimiento. Al mismo tiempo, las experiencias de Servicio desafían las suposiciones de los estudiantes. Las experiencias de clase deben incitar a los estudiantes a pensar críticamente sobre las suposiciones y creencias, y esto puede darse cuando se escuchan diversos puntos de vista en los debates o en las lecturas en clase y cuando se pide a los estudiantes que consideren, en los debates y las tareas en clase, qué les parece y por qué creen que es así (Informe del Instituto de Investigación de Educación Superior, 2007).

El indicador más importante del crecimiento espiritual en los estudiantes universitarios fue si el profesor fomentaba las discusiones espirituales en clase.

El indicador más importante del crecimiento espiritual en los estudiantes universitarios fue si el profesor fomentaba las discusiones espirituales en clase. A medida que los estudiantes se en-

frentan al desequilibrio relacionado con el hecho de abrir los ojos y darse cuenta de que lo que suponían puede ser inexacto, deben poder apoyarse en la integración y las relaciones. La integración efectiva del material de clase y el aprendizaje-servicio puede ayudar a los estudiantes a entender sus exigentes experiencias y a procesar sus sentimientos de desequilibrio. Como se ha demostrado en investigaciones anteriores, esta integración vital puede producirse en las discusiones en clase, en las reflexiones en pequeños grupos, en los diarios y en las tareas de lectura y escritura en clase (Astin et al., 2011; Eyler & Giles, 1999; Hatcher et al., 2013).

En cuanto al impacto del aprendizaje-servicio en la propia autoría, Jones investigó a un grupo de estudiantes dos y cuatro años después de haber participado en un curso de aprendizaje-servicio. Los resultados de este estudio sugirieron que el aprendizaje-servicio promueve el desarrollo en cada dominio de la propia autoría, pero lo que es perdurable en el aprendiza-

je-servicio es la probabilidad de aumentar la integración de estos dominios. Esta integración se produce porque el contexto de aprendizaje-servicio permite a los estudiantes construir sus identidades en entornos complicados, exigentes y desconocidos. Estos entornos suelen facilitar una reflexión nueva y más compleja sobre las identidades personales y sociales de los participantes, la construcción de la identidad sobre el servicio a los demás, y los tipos de compromisos que los participantes quieren asumir en sus vidas. Dado que los estudiantes pudieron desarrollar relaciones tanto con individuos como con cuestiones sociales con las que no estaban familiarizados, las nociones que tenían previamente del Yo y de los demás se vieron alteradas, desafiadas y reconstruidas (Jones y Abes, 2004).

La educación integral de la persona ofrecida a través del Aprendizaje-Servicio en Asia

La educación integral de la persona a través del Aprendizaje-Servicio puede carecer de los límites claros de una disciplina académica definida. Pero al tocar cada punto de una trinidad -intelectual, social y moral- permite a la Junta Unida para la Educación Superior Cristiana en Asia y a los colegios y universidades de su red, infundir a la vida académica un nuevo propósito.

La educación integral de la persona a través del Aprendizaje-Servicio puede carecer de los límites claros de una disciplina académica definida. Pero al tocar cada punto de una trinidad -intelectual, social y moral- permite a la Junta Unida para la Educación Superior Cristiana en Asia y a los colegios y universidades de su red, infundir a la vida académica un nuevo

propósito. Centrémonos en algunos ejemplos de cómo diferentes instituciones han emprendido este viaje de Aprendizaje-Servicio en su campus.

La Universidad Bautista de Hong Kong ofrece una educación integral de la persona a través del Centro para la enseñanza y el aprendizaje holístico. La universidad imparte una educación integral que fomenta el desarrollo espiritual, intelectual y físico de sus estudiantes y los educa para que se conviertan en líderes seguros de sí mismos y solidarios que posean integridad, perseverancia y sentido de la responsabilidad para con ellos mismos y los demás. Su enfoque en la educación integral de la persona refleja sus Atributos del Graduado (AG). Las actividades académicas, curriculares y extracurriculares desarrollan los Atributos del Graduado.

La Junta Unida, una red de educación superior asiática, ofrece programas de enseñanza y aprendizaje de base con rigor académico, preocupaciones sociales y reflexión moral. Esta Junta capacita a los educadores para que ofrezcan una EFTP que promueva el pensamiento crítico, y su plan de estudios conduce a la exploración de la ética, el servicio y el conocimiento. Los criterios de clasificación suponen un reto para las instituciones asiáticas, por lo que la Junta Unida sustituye la búsqueda desenfrenada de prestigio y clasificación por el compromiso de desarrollar ciudadanos sanos. Los estudiantes se vuelven sensibles a las necesidades de la comunidad que los rodea. La Junta Unida quiere una educación que conecte el conocimiento con los valores cristianos; de ahí que el aprendizaje-servicio se convierta en una parte integral de la EFTP. La JU amplía su enfoque holístico a Asia Oriental, el Sudeste Asiático y el sur de Asia.

Para aumentar su concientización sobre los problemas sociales, el Chung Chi College de Hong Kong puso en marcha el Programa de Aprendizaje-Servicio como asignatura optativa del curso de graduación del plan de estudios de educación general del colegio. Los estudiantes pueden participar en programas de formación en organizaciones sociales locales, ya sea en China continental o en el extranjero durante tres a seis semanas. Los estudiantes reflexionan sobre los conocimientos y competencias aprendidas en clase y exploran su potencial a través de este aprendizaje experiencial.

Muchas zonas de Filipinas se enfrentan a frecuentes catástrofes naturales, ya que es uno de los diez principales focos climáticos. Por ello, la resiliencia es una habilidad vital esencial para los filipinos. El Miriam College, de Filipinas (Informe de la Junta Unida, 2015), desarrolló módulos de enseñanza-aprendizaje utilizando el enfoque integral de la persona, lo que condujo a una cultura de seguridad y cuidado de los demás. Los materiales preparados dotaron a los estudiantes de los conocimientos, las habilidades y las actitudes resilientes necesarias para afrontar el futuro desconocido, unas pocas dimensiones de espiritualidad. La Universidad de la Mujer de Seúl, en Corea del Sur, creó un Programa de Aprendizaje-Servicio para la Educación en Género y Sexualidad (Informe de la Junta Unida, 2015). Este programa tenía como objetivo identificar los factores intangibles asociados a la cultura de género/sexualidad de los adolescentes y comprender la complejidad de la violencia y el tráfico sexual. Al entrevistar a 22 jóvenes, los estudiantes se dieron cuenta de la importancia de la mercantilización de la sexualidad, de la experiencia de la jerarquía en el grupo de pares, de la explotación bajo el pretexto del romance y de la superposición de la perpetración y la victimización. Las estudiantes se preparan para afrontar los retos de la vida real a través de este programa, y su cociente espiritual puede mejorar.

El Ginling Women's College, de la Universidad de Nanjing (Informe de la Junta Unida, 2015), ofreció un programa de aprendizaje-servicio para preparar a los futuros profesores

de inglés. Siendo el lema institucional “Vida Abundante”, los estudiantes de inglés se enriquecieron haciendo servicio en las Bibliotecas Infantiles de la Comunidad. Los estudiantes de este curso aprendieron el desarrollo infantil, la adquisición de una segunda lengua y la pedagogía para enseñar a leer a los niños. Los estudiantes adquirieron más confianza para atraer la atención de padres y niños trabajando con los alumnos en la biblioteca. También desarrollaron habilidades para hacer preguntas durante la narración de cuentos, aplicar la modulación de la voz y adaptar un lenguaje corporal adecuado. Esta experiencia ha allanado el camino para que muchos estudiantes adopten la enseñanza como carrera. Los estudiantes han expresado que el compromiso con la comunidad les ha enseñado lo que no aprendían en el aula. Los estudiantes pudieron experimentar realmente una muestra de la vida abundante a través de este programa de aprendizaje-servicio. El Ginning Women’s College tuvo otro programa de aprendizaje-servicio sobre el cuidado de la salud de los adultos mayores (Informe de la Junta Unida, 2015) dirigido a los estudiantes del curso de Nutrición y Gerontología. Realizaron encuestas sobre nutrición y psicología antes y después de la educación para la salud ofrecida a 1000 ancianos de 60 años o más. Los estudiantes se dieron cuenta de la necesidad de ofrecer educación para el cuidado de la salud a los adultos mayores, y esta experiencia pudo hacerlos más empáticos, y aprendieron a conectar con los mayores con total naturalidad.

En la Universidad Cristiana de Petra (Indonesia), los estudiantes de Arquitectura y Diseño de Interiores participaron en el diseño inclusivo como su actividad de aprendizaje-servicio (Informe de la Junta Unida, 2016). La actividad de servicio exploró cómo ofrecer igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad, a los docentes mayores, a las mujeres embarazadas y a los hijos del cuerpo docente para acceder a los recursos de la biblioteca de la universidad. Los estudiantes recibieron formación sobre diseño inclusivo en las clases de Sociología, donde aprendieron sobre el enfoque de diseño universal. Las clases les permitieron desarrollar la empatía con la comunidad destinataria. Los talleres con el grupo objetivo permitieron a los estudiantes obtener información para el diseño de la biblioteca. Con todos los conocimientos disciplinarios adicionales adquiridos, los estudiantes pudieron diseñar una biblioteca accesible en el 6.º piso. En un aprendizaje-servicio temático y multidisciplinar realizado por la Universidad de Silliman (Filipinas), los estudiantes abordaron el impacto negativo del cambio climático y la preparación ante las catástrofes en las comunidades rurales (Informe de la Junta Unida, 2016). El objetivo era sensibilizar a la comunidad rural sobre el cambio climático y organizar un programa receptivo para adoptar medidas de mitigación adecuadas contra los impactos negativos del cambio climático. De este modo, la comunidad rural se ha vuelto más sostenible y resistente a los desastres. Durante las actividades con la comunidad rural, los estudiantes se enriquecieron con los conocimientos locales de la comunidad y trabajaron ampliamente con socios externos e internos. Una monografía preparada con un enfoque interdiscipli-

nario sobre la adaptación al cambio climático, con dibujos y pinturas de los estudiantes de Bellas Artes de la universidad, fue utilizada por todos los grupos etarios de la comunidad.

El Colegio de Enfermería de St. Luke, de la Universidad Trinity de Asia (Filipinas), ofreció un modelo de educación sanitaria como aprendizaje-servicio para los adultos mayores en entornos rurales-urbanos (Informe de la Junta Unida, 2016). Al determinar los conocimientos autóctonos sobre las prácticas de promoción de la salud de los adultos mayores, los estudiantes crearon un modelo de educación sanitaria sobre las prácticas de salud de esta población. Los estudiantes de enfermería desarrollaron un modelo de Formación de Formadores. Algunos de los adultos mayores de la comunidad y los estudiantes de enfermería comenzaron a dar clases para los otros miembros de la comunidad. Los estudiantes de enfermería pudieron aplicar todo su aprendizaje académico para educar a los adultos mayores de las zonas rurales-urbanas.

La Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Hue, en Vietnam, ofreció un programa de aprendizaje-servicio sobre enseñanza comunitaria (Informe de la Junta Unida, 2016). La comunidad a la que se dirigía uno de los grupos comprendía: vendedores de tiendas, vendedores ambulantes y huérfanos en pagodas; el segundo grupo prestaba servicio al personal de algunos centros turísticos; el tercer grupo enseñaba inglés a personas con discapacidad internados en el Centro Hope; y el cuarto grupo enseñaba inglés a los trabajadores de los cruceros. Muchos extranjeros viajan en cruceros, y otros trabajan como voluntarios en el centro Hope. Los estudiantes diseñaron el plan de estudios y el plan de clases, prepararon materiales didácticos y recopilaron un libro de frases bilingüe para la comunidad respectiva. Los estudiantes prepararon materiales con el vocabulario/las frases comunes que se utilizan en un diálogo, junto con la traducción al vietnamita. La enseñanza del inglés en los diferentes grupos de la comunidad los ha capacitado para desarrollar las competencias docentes necesarias para su futura carrera como profesores de inglés.

La Universidad Católica de Soegijapranata (Indonesia) ofreció un programa de aprendizaje-servicio sobre la mejora de las pequeñas y microempresas mediante un presupuesto por actividades para los estudiantes de Gestión Contable (Informe de la Junta Unida, 2016). Esta actividad de servicio permitió a los estudiantes diseñar planes financieros para pequeñas y microempresas. El compromiso con la comunidad en este curso ha mejorado la inscripción de los estudiantes en este curso en el semestre siguiente. Muchos estudiantes continuaron sirviendo a la comunidad incluso después de terminar el curso aplicando sus conceptos de marketing y ayudándolos en su actividad. Al tratar el problema empresarial con la comunidad, los estudiantes fueron capaces de identificar la raíz del problema relacionado con la planificación financiera. Estas experiencias con la comunidad ayudaron a la institución a examinar y revisar el programa de estudios para diseñar cursos sobre la ejecución presupuestaria.

La educación superior en el ámbito mundial está volviendo a enfocar su atención en el desarrollo holístico de los estudiantes, permitiendo que los académicos vuelvan a conectar con los valores fundamentales y ayudando a los estudiantes a fomentar el desarrollo espiritual, intelectual, humano, social y físico.

La educación superior en el ámbito mundial está volviendo a enfocar su atención en el desarrollo holístico de los estudiantes, permitiendo que los académicos vuelvan a conectar con los valores fundamentales y ayudando a los estudiantes a fomentar el desarrollo espiritual, intelectual, humano, social y físico. Una

de las herramientas más potentes para conseguirlo en el Lady Doak College de la India es el *Life Frontier Engagement* (LiFE), un programa de aprendizaje-servicio, de aprendizaje experiencial basado en la comunidad, y de investigación-acción, que sin duda fusiona lo mejor de todas las disciplinas académicas, ampliando los límites del cuerpo de profesores y de las estudiantes, creando una práctica institucional más sustancial y sin fisuras. El objetivo de *Life Frontier Engagement* se alinea con la misión del colegio de ayudar a las estudiantes de Lady Doak a madurar y convertirse en mujeres intelectualmente maduras, moralmente rectas, socialmente responsables y espiritualmente inspiradas. Las estudiantes apreciarán mejor la relevancia de su formación académica cuando crucen la frontera -del aula a la comunidad- en donde puedan aplicar sus conocimientos y comprender mejor las dinámicas y necesidades sociales. Este aprendizaje experiencial está en total consonancia con el concepto de educación integral de la persona, que busca preparar a las estudiantes intelectual, social y espiritualmente para una vida profesional y personal gratificante. Ofrece una educación integral de la persona a las estudiantes de último curso, que asimila lo académico con la experiencia de la vida real. Facilita un aprendizaje experiencial placentero para preparar a las estudiantes a descubrir los valores de la vida real. Les permite integrar los conocimientos de todas las disciplinas con la investigación aplicada y la investigación-acción para abordar los acuciantes problemas económicos, sociales y sanitarios de la comunidad, transformando a cada estudiante en ciudadanos productivos y solidarios de nuestra sociedad global.

LiFE es un programa emblemático del Lady Doak College y es un curso obligatorio que deben completar las estudiantes de último año de licenciatura con seis créditos académicos. Cada año académico, un total de 14 departamentos con 17 cursos y 24 tandas de aproximadamente mil estudiantes completan alrededor de doscientos proyectos basados en la comunidad, que van desde novedosos servicios a la comunidad hasta iniciativas de investigación, con el consiguiente beneficio para el estudiante y la comunidad. El *Life Frontier Engagement* ha brindado muchas oportunidades para que las

estudiantes relacionen lo que han aprendido en sus aulas con los problemas sociales que reclaman atención. Esta experiencia los ha llevado a una profunda comprensión de las realidades con las que se enfrenta cualquier persona en su día a día. El trabajo en estrecha colaboración con las comunidades ha permitido a las estudiantes conocer mejor su estilo de vida. En especial, les ha permitido identificar cómo las personas con las que han trabajado siguen sufriendo por necesidades básicas como el empleo, la electricidad, el saneamiento adecuado, la salud, el alumbrado público, la educación, y cómo los agricultores sufren los altos niveles de endeudamiento y el sesgo de género que rodea a los trabajadores agrícolas. Las estudiantes trabajan en pequeños equipos, y han desarrollado un excelente espíritu de equipo y una buena comunicación entre sí y con la comunidad. Surge un vínculo amistoso entre las estudiantes, el cuerpo docente, la comunidad y las ONG que colaboran. Este programa *Life Frontier Engagement* proporciona una plataforma para el aprendizaje entre iguales y la creación de equipos. La institución realiza un cierre anual, a modo de jornada de puertas abiertas, en la que las estudiantes de varios departamentos exponen sus trabajos de proyectos en las cabinas habilitadas, y este evento está abierto al público, al cuerpo docente y a las estudiantes de todos los departamentos. Durante este tiempo, las estudiantes reflexionan sobre sus experiencias y comparten de qué manera sus competencias para la toma de decisiones, de resolución de problemas y de liderazgo fueron mejorando al tener que manejar situaciones de forma independiente. El Lady Doak College ha allanado el camino para que las estudiantes se conecten con la sociedad, interactúen con el mundo más allá de las instalaciones del colegio, apliquen sus conocimientos y exploren nuevos horizontes en el Aprendizaje-Servicio a través del programa LIFE.

Así pues, la espiritualidad y el aprendizaje-servicio pueden relacionarse de forma significativa en las instituciones de educación superior cuando la visión y la misión de la institución se centran en el servicio a los demás.

El papel del liderazgo en el campus para fomentar la espiritualidad

El liderazgo institucional marca la dirección de todas las actividades de una institución. Por lo tanto, los esfuerzos de los líderes institucionales en la promoción de la espiritualidad a través del aprendizaje-servicio, desempeñan un papel vital en el crecimiento y la creación de la marca de la institución.

En muchas instituciones asiáticas, la declaración de misión desempeña un papel integral en el servicio a la comunidad. El líder académico de la institución de educación superior hace hincapié en los tres pilares de la educación superior: enseñanza-aprendizaje, investigación y ser-

vicio. El aprendizaje-servicio es una pedagogía comprometida que integra los tres pilares de la educación superior. Los líderes deben saber hasta qué punto el aprendizaje-servicio es un vehículo para promover la educación integral de la persona. Los líderes integrales pueden ver la importancia del aprendizaje-servicio y funcionan como un puente entre el equipo de gobernanza y el equipo docente. Los rasgos más comunes que los líderes integrales ponen en marcha intencionalmente para promover la Espiritualidad en las IES a través del aprendizaje-servicio son:

- ▶ Estar profundamente convencido de la llamada como líder, la necesidad de la formación del carácter a través del desarrollo de la espiritualidad.
- ▶ Lograr que las diferentes secciones de las partes interesadas se sientan inspiradas por los beneficios del aprendizaje-servicio.
- ▶ Colaborar con los diferentes sectores del personal, independientemente de su religión y cultura, en la planificación para incorporar al aprendizaje-servicio en los organigramas académicos.
- ▶ Tener en cuenta la dimensión de la espiritualidad tal y como la perciben las diferentes religiones y promoverla a través del modelo institucional de aprendizaje servicio.
- ▶ Ofrecer el apoyo administrativo necesario a la oficina de aprendizaje-servicio ya que promueve la espiritualidad de todos los interesados.

Proporcionar un espíritu de aprendizaje permanente a los estudiantes

El aprendizaje-servicio y la reflexión abren a los estudiantes a los dilemas desorientadores, a la transformación de su perspectiva, a la disolución y a la recomposición del sentido, que son componentes centrales de la formación en la fe. Cualquier universidad puede promover activamente la integración de la fe y el compromiso cívico en un entorno diverso y pluriconfesional mediante la institucionalización de la integración del Aprendizaje-Servicio. De este modo, los estudiantes pueden explorar cuestiones relacionadas con la justicia, la responsabilidad, la fe y el compromiso mediante la integración de conocimientos Académicos significativos en el aula y el servicio a la comunidad.

El aprendizaje-servicio y la reflexión abren a los estudiantes a los dilemas desorientadores, a la transformación de su perspectiva, a la disolución y a la recomposición del sentido, que son componentes centrales de la formación en la fe.

El programa de becas interreligiosas de la Universidad DePaul (Dalton, 2007) es un ejemplo de los esfuerzos del campus para fomentar el liderazgo de los jóvenes en este campo. Los becarios se

eligen a través de un proceso de solicitud competitivo y representan al alumnado de varias maneras, incluida la diversidad religiosa. Una vez seleccionados, desarrollan sus habilidades de liderazgo interreligioso, establecen relaciones intencionadas entre ellos, facilitan actividades y programas para sus pares y reflexionan sobre su aprendizaje y crecimiento. Los becarios organizan periódicamente diálogos y debates en los que pueden participar cientos de estudiantes.

Las reuniones de las aulas y de otras organizaciones estudiantiles ofrecen entornos cómodos e informales para hacer que los estudiantes participen en la exploración de temas de fe y servicio. Recurrir a compañeros de estudio capacitados ayuda a crear un ambiente informal y acogedor que facilita a los estudiantes la discusión de temas sobre servicio y fe. Las historias personales y los viajes de fe, especialmente de los líderes ejemplares de la comunidad y del cuerpo docente/administrativo que son modelos de conducta, motivan a los estudiantes a considerar sus compromisos y valores. Los pequeños grupos de discusión pueden ayudar a maximizar la participación y fomentar el intercambio y la discusión para definir los términos “claro compromiso cívico “ y “fe” de forma amplia e inclusiva para el diálogo. Los diálogos se evalúan a través de encuestas y comentarios de los participantes que proporcionan una valiosa información sobre las preguntas, preocupaciones y perspectivas de los estudiantes acerca de las conexiones entre fe y responsabilidad cívica. Estos enfoques pueden ayudar a conectar la fe y el aprendizaje-servicio (Dalton, 2007) y ampliar la base intelectual, facilitando así el desarrollo integral de la persona y el aprendizaje permanente.

Conclusión

Las instituciones de educación superior están empezando a explorar enfoques programáticos específicos para apoyar a los estudiantes a que profundicen su desarrollo de valores, incluidos los valores espirituales, junto con la promoción de su crecimiento intelectual. El objetivo de la educación debería ser nada menos que una búsqueda espiritual para los tiempos que vivimos. Las experiencias curriculares de aprendizaje-servicio y el liderazgo del campus son también cruciales para afirmar y fortalecer el compromiso de incorporar la búsqueda de significado y valores personales, de autenticidad y crecimiento espiritual, como algo central en la misión de la educación superior.

Referencias

- Abdul-Rahman, Z. (2017). Islamic spirituality and mental well-being. Recuperado de: <https://yaqeeninstitute.org/read/paper/islamic-spirituality-and-mental-well-being>
- Astin, A. W., Astin, H. S., & Lindholm, J. A. (2011). Assessing students' spiritual and religious qualities. *Journal of college student development*, 52(1), 39-61. DOI: <https://doi.org/10.1353/csd.2011.0009>
- Barrett, M. S. (2016). Fostering undergraduate spiritual growth through service-learning. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 291-308. Recuperado de: <https://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/188/175>
- Beauregard, M., & O'Leary, D. (2007). *The Spiritual Brain: A Neuroscientist's Case for the Existence of the Soul*. Nueva York: Harper One/Harper Collins. DOI: <https://doi.org/10.1002/shi.364>.
- Bertrand, J. (2013). Cultivating the spirit: How college can enhance student's inner lives. *Growth: The Journal of the Association for Christians in Student Development*, 12(12), artículo 7. Recuperado de: https://pillars.taylor.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1159&context=acsd_growth
- Bingle, R. G., Hatcher, J. A., & Clayton, P. H. (2013). *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessments: Students and Faculty (Vol. 3)*. LLC: Stylus Publishing.
- Chung Chi College. (n/a). Service-Learning Programme. Recuperado de: <https://www.ccc.cuhk.edu.hk/en-gb/student-development/personal-growth/service-learning-programme/>
- Clark, I., Nae, N., & Arimoto, M. (2020). Education for Sustainable Development and the "Whole Person" Curriculum in Japan. En L. Zhang (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Educational Psychology*. Nueva York: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.935>
- Dalton, J. C. (2007). Community service and spirituality: Integrating faith, service, and social justice at DePaul University. *Journal of College and Character*, 8(1). DOI: <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1152>
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the psychology of Religion*, 10(1), 3-26. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_2
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?*. San Francisco: Wiley.
- Eyler, J., Giles Jr, D. E., Stenson, C. M., & Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of ser-*

vice-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993- 2000. Third Edition. Higher Education. Paper 139. Recuperado de: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/139>

Glazer, S. (1999). *The Heart of Learning: Spirituality in Education*. Nueva York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.

Hébert, A., & Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/1521469787415573357>

Higher Education Research Institute (2007). *College students' Beliefs and values follow-up survey*. Los Angeles: University of California. Recuperado de: https://spirituality.ucla.edu/docs/results/freshman/2007_CSBV_Survey.pdf

Hussain, K. (2020). Spirituality in Islam. En M. R. Anjum Awan (Ed.) *Essentials of Islamic Sciences* (pp. 469-490). Nueva Delhi: Adam Publishers & Distributors.

Jones, L. (2005). What Does Spirituality in Education Mean?. *Journal of College and Character*, 6(7). <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1485>

Jones, S. R., & Abes, E. S. (2004). Enduring influences of service-learning on college students' identity development. *Journal of college student development*, 45(2), 149-166. <http://doi.org/10.1353/csd.2004.0023>

Longman, K. A. (2020). Attending to the well-being and wholistic education of students. *Christian Higher Education*, 19(3), 155-158. DOI: <https://doi.org/10.1080/15363759.2019.1687254>.

Loyola Marymount University. (2020). *Education of the Whole Person*. Recuperado de: <https://mission.lmu.edu/mission/>

Marzband, R., Moallemi, M., & Darabinia, M. (2017). Spiritual nutrition from the Islamic point of view. *Journal of Islamic Studies*, 5(2), 33-39. DOI: <https://doi.org/10.15640/jisc.v5n2a4>

McSweeney, J. M., Sheffield, S. L.-M., & Soucy, M. (2015). Beyond content: Teaching and learning for the development of the whole person. *FOCUS*, 23(2). Recuperado de: https://cdn.dal.ca/content/dam/dalhousie/pdf/dept/clt/Focus/Vol23_No2_Final.pdf

Miller, R. (1999). Holistic education for an emerging culture. En S. Glazer (Ed.), *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (pp. 189-201). Nueva York: Tarcher/Putnam.

Patel, N. V. (2003). A holistic approach to learning and teaching interaction: factors in the development of

critical learners. *International Journal of Educational Management*, 17(6), 272-284. DOI: <https://doi.org/10.1108/09513540310487604>

Peters, T., McHugh, M. A., & Sendall, P. (2006). The benefits of service learning in a down-turned economy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 131-141. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068071.pdf>

Pigza, J., & Welch, M. J. (2010). Spiritually engaged pedagogy: The possibilities of spiritual development through social justice education. *Spirituality in Higher Education Newsletter*, 5(4). Recuperado de: <https://spirituality.ucla.edu/publications/newsletters/5/4/welch.php>

Radecke, M. W. (2007). Service-learning and faith formation. *Journal of College and Character*, 8(5), 1-28. DOI: <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1618>

Reeves, R. V. (2014). The "Great Gatsby Curve" for character skills and mobility. *Social Mobility Memos on Characters and Opportunity*. Recuperado de: <https://www.brookings.edu/series/social-mobility-memos-on-character-and-opportunity/>

Remen, R. N. (1999). Educating for mission, meaning, and compassion. En S. Glazer (Ed.), *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (pp. 33-49). Nueva York: Jeremy.

Roehlkepartain, E. C., Benson, P. L., Scales, P. C., Kimball, L., & King, P. E. (2008). *With their own voices: A global exploration of how today's young people experience and think about spiritual development*. Minneapolis, MN: Center for Spiritual Development in Childhood and Adolescence. Recuperado de: https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2018/02/with_their_own_voices_report.pdf

Schueller, J., & Figueiredo, H. (2021). Adaptability is set to be the key skill for the future. *University World News: The Global window on Higher Education*. Recuperado de: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210702110012289>

Sheldrake, P. (2016). Christian spirituality and social transformation. En *Oxford Research Encyclopedia of Religion*. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199340378.013.231>

Srivastava, S., & Barmola, K. C. (2013). Rituals in Hinduism as related to spirituality. *Indian Journal of Positive Psychology*, 4(1), 87-95.

Thero, V. M. P. (2017). Share the vision on Buddhist philosophy of education. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(2). Recuperado de: <https://apiar.org.au/journal-paper/share-the-vision-on-buddhist-philosophy-of-education-2/>

Toncar, M. F., Reid, J. S., Burns, D. J., Anderson, C. E., & Nguyen, H. P. (2006). Uniform assessment of the benefits of service learning: The development, evaluation, and implementation of the SELEB scale. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14(3), 223-238. DOI: <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679140304>

Ubale, A. Z., & Abdullah, A. H. (2015). The effects of spirituality in shaping the human behaviour: An Islamic perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(9), 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v5-i9/1793>

United Board for Christian Higher Education in Asia. (n/a) Learn about Whole Person Education. Recuperado de: <https://unitedboard.org/programs/learn-whole-person-education/>

United Board report of Program grants for the years 2015-2016 (Internal Document).

United Board report of Program grants for the years 2016-2017 (Internal Document).

Welch, M., & Koth, K. (2009). Spirituality and service-learning: Parallel frameworks for understanding students' spiritual development. *Spirituality in Higher Education Newsletter*, 5(1), 1-9. Recuperado de: http://spirituality.ucla.edu/docs/newsletters/5/Welch_Koth_Final.pdf



Xus Martín

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

16. FRATERNIDAD Y CUIDADO EN EL APRENDIZAJE SERVICIO

Xus Martín

Universidad de Barcelona

Resumen

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

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

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

El “efecto lupa” de una crisis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formación ética y educación superior

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El aprendizaje-servicio, escuela de valores

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

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

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

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

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

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

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

Entre la jerarquización y el desconocimiento en la elección de valores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La fraternidad como deber, la fraternidad como derecho

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Experiencia 1

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

Experiencia 2

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

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

Experiencia 3

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

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

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

Fraternidad emancipadora. De la relación interpersonal a la comunidad.

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

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

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

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

- ▶ Relaciones basadas en la igualdad

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

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

- ▶ Sentimientos de afecto hacia los demás

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

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

- ▶ Amistad cívica entre desconocidos.

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

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

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

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

▶ Ideales de justicia. La justicia fraterna

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

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

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

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

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

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

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

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

Del deseo de ser cuidado a la actividad de cuidar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las éticas del cuidado

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

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

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

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

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

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

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

Definen el cuidado como:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para acabar

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



José Ivo Follmann

Es sacerdote jesuita, doctor en sociología (UCL-Bélgica), profesor e investigador del Programa de Posgrado en Ciencias Sociales de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) y director del Observatorio Nacional de Justicia Social y Ambiental Luciano Mendes de Almeida (OLMA). Lidera el Grupo de Investigación “Transdisciplinariedad, Ecología Integral y Justicia Socioambiental” del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil. Es autor de varias publicaciones académicas sobre temas como: transdisciplinariedad, sociología de las religiones, procesos de identidad, relaciones étnico-raciales, educación católica, justicia socioambiental y ecología integral.

17. LA ECOLOGÍA INTEGRAL Y LA ESPIRITUALIDAD DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

José Ivo Follmann, S.J.

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Brasil

Resumen

La redacción de este ensayo se enmarca en el contexto actual de injusticias, en el que se producen fuertes degradaciones humanas, sociales y ambientales. En él, se hace una mención especial en relación al momento de la actual pandemia y al deterioro que representa en el proceso de degradación humana que ya se viene produciendo desde hace siglos. En este contexto, se destacan dos iniciativas globales de búsqueda de soluciones, como son los “Objetivos de desarrollo sostenible” y el “pacto educativo global”. También se menciona la importancia que tienen los 500 años de espiritualidad ignaciana. La atención principal se centra en el papel de la educación y las universidades. La redacción de este ensayo se muestra básicamente como un “diálogo concreto” impulsado por una concepción operativa de justicia, portadora de la espiritualidad del cuidado, amparada en el paradigma de la *ecología integral*, como referente clave en la enseñanza social del papa Francisco. El texto desarrolla la concepción de procesos de conocimiento y acción inherentes a ese horizonte conceptual. En él se menciona, de manera sintética y a modo de referencia, cómo la enseñanza social de la Iglesia, en sus expresiones más actuales, trabaja operativamente en el «marco de orientación para la promoción de la justicia socio ambiental» en la *Província dos Jesuítas do Brasil*. También se reflejan en él, aspectos visibles de la forma en la que se produce el aprendizaje y la espiritualidad en consonancia con este horizonte conceptual. Se busca identificar la espiritualidad cultivada inherente a la promoción de la justicia y al cuidado, dentro de las prácticas de «aprendizaje-servicio» en las comunidades, y cómo ello se manifiesta a través de proyectos sociales en el contexto universitario. El argumento central del ensayo finaliza con el apoyo de recortes narrativos que orientan prácticas de “aprendizaje-servicio” y espiritualidad, inherentes a estos proyectos y que se presentan de manera sucinta. Los relatos se obtuvieron en una universidad jesuita del sur de Brasil, indicando cómo se contemplan las principales dimensiones de la concepción operativa de justicia, dentro del horizonte de la *ecología integral*.

Introducción

La encíclica *Laudato si'* (Papa Francisco, 2015, LS) generó un fuerte impacto en la opinión pública mundial. Si bien algunos hicieron una lectura apresurada, concentrados en

la dramática crisis ambiental que azota al planeta, poco a poco se hizo evidente que se trataba de una propuesta mucho más profunda, que desafiaba a la humanidad a que tomara posición dentro de un nuevo paradigma sintetizado en la expresión “ecología integral”, con divisiones en los procesos educativos, en la producción de conocimientos y en las prácticas tecnológicas, socioculturales y humanas. Según la encíclica, el deterioro de la naturaleza o del ambiente debe considerarse en profunda interrelación con el deterioro humano y social:

El ambiente humano y el ambiente natural se degradan juntos, y no podemos enfrentar adecuadamente la degradación ambiental si no prestamos atención a las causas que tienen que ver con la degradación humana y social. (Papa Francisco, 2015, LS, 48).

La carta encíclica señala que todo está íntimamente relacionado y que los problemas actuales exigen una mirada más atenta a todos los aspectos de la crisis mundial. En este sentido, propone “una ecología integral que comprenda claramente las dimensiones humanas y sociales”. (Papa Francisco, 2015, LS, 137). Esto se observa, con precisión, en la secuencia:

No hay dos crisis separadas: una ambiental y otra social; sino una única y compleja crisis socioambiental. Los lineamientos para la solución requieren un enfoque integral para combatir la pobreza, devolverles la dignidad a los excluidos y, al mismo tiempo, cuidar la naturaleza. (Papa Francisco, 2015, LS, 139).

“La fraternidad humana y el cuidado de la creación constituyen el único camino hacia el desarrollo integral y la paz”. Es importante señalar que el papa Francisco no habla de “dos caminos”, sino de “un camino”. No cabe duda que detrás de ese lenguaje cuidado hay un mensaje muy claro en relación a la propuesta ya explicitada en la LS, que apunta a la necesidad de una ecología integral.

En 2020, el papa Francisco publicó una nueva encíclica, la Fratelli Tutti (FT), en la que busca dar cuenta de las dimensiones humana y social, siendo prácticamente un nuevo gran capítulo que completa la reflexión diseñada en la LS. Al presentar esta nueva encíclica en la Plaza de San Pedro el 8 de octubre de 2020, el Papa Francisco se expresó de la siguiente manera:

“La fraternidad humana y el cuidado de la creación constituyen el único camino hacia el desarrollo integral y la paz” (Papa Francisco, 2020b). Es importante señalar que el Papa no habla de “dos caminos”, sino de “un camino”. No cabe duda que detrás de ese lenguaje cuidado hay un mensaje muy claro en relación a la propuesta ya explicitada en la LS, que apunta a la necesidad de una *ecología integral*. Parece que el Papa indica que el conte-

nido de la FT debe profundizarse de forma integrada con el contenido de la LS. Las dos cartas encíclicas en su conjunto conforman, sin duda, una síntesis importante de la enseñanza social de la Iglesia hoy.

La idea de una *ecología integral* no surge, en realidad, como algo nuevo. En diversas esferas de la ciencia podemos encontrar pensadores que, sobre todo durante los últimos cincuenta años, demostraron fuertemente inquietudes similares. Debe recordarse, por ejemplo, el trabajo de Félix Guattari sobre la *ecosofía*, desarrollando una fructífera clave de lectura a partir de la idea de las “tres ecologías” (Guattari, 1990). Alfonso Murad (2020) desarrolla una reflexión detallada y muy sugerente sobre la ecología profunda (deep ecology), al traer el aporte de varios autores, principalmente el del filósofo y ecologista noruego Arne Naess (2007, 2017).

El presente ensayo, sin retomar los detalles del proceso de la evolución del conocimiento plasmado en estos estudios y debates epistemológicos, se sustenta plenamente en el gran horizonte de la *ecología integral* que nos ofrece la doctrina social actual de la Iglesia. El desarrollo de este se organiza en tres partes:

1. Esbozo sintético, mediante algunos de los indicadores más relevantes, de los principales dramas de degradación humana, social y ambiental en las que interviene la humanidad hoy, y los grandes desafíos manifestados particularmente en dos movimientos globales que buscan soluciones, reflejados en los “Objetivos de Desarrollo Sostenible” (2015-2030) y en el “Pacto Educativo Global” (Klein, 2021; Congregación para la Educación Católica, 2020), así como la espiritualidad inherente a todo ello;
2. propuesta para operacionalizar el concepto de justicia social y ambiental, tal como lo diseñó la *Província dos Jesuitas do Brasil* en su “marco de orientación de la promoción de la justicia social y ambiental” (*Companhia de Jesus - Jesuítas do Brasil*, 2020) y la espiritualidad presente en este marco;
3. síntesis narrativa, en el ámbito del debate sobre la función social de las universidades, de aspectos de prácticas de “aprendizaje-servicio” presentes en algunos proyectos universitarios con la comunidad y marcas de espiritualidad que expresan.

Un universo en ebullición: preguntas y perspectivas

En nuestros días, la degradación de la civilización en la sociedad humana es visible. Son varias las reflexiones sobre este fenómeno actual. Pero también son varios los estudios y manifestaciones de todo tipo que se centran en los síntomas crecientes y explícitos del grave estado de dicho deterioro.

¿Perdió la humanidad su sentido de humanidad? ¿Seríamos rehenes de superficialidades y débiles en los valores que siempre fueron fundamentales, como el valor de la propia dignidad del ser humano? El síndrome de la prepotencia arrogante y autosuficiente de unos pocos, vilmente enmascarado frente a todos, parece tomar formas escandalosamente visibles y descaradas. El desprecio en relación al ser humano, en muchas situaciones políticas, económicas y sociales, asume formas de irresponsabilidad extrema, calculada y perversa. Esto se expresa principalmente en la inmensa acumulación de riqueza y en la exclusión, descarte y muerte de quienes más sufren. En varios lugares, las manifestaciones de racismo, xenofobia y prejuicios discriminatorios de todo tipo se volvieron ostensibles y atemorizantes.

La falta de cuidado para con la vida, en todos los sentidos, especialmente con respecto a la “Madre Tierra”, parece ser una herida incurable. A pesar de todos los movimientos y esfuerzos por encontrar la cura para este mal, parecería ser que la ambición y la ganancia a toda costa continúan reinando. Vivimos tiempos que amenazan llevarse por delante los enormes esfuerzos y logros de la humanidad, luego de tanta construcción civilizacional. Lamentablemente, la imagen que se dibuja parece ser la de una profunda aceleración de la degradación en todos los sentidos.

Es urgente que el deterioro dé lugar al reconocimiento. Es urgente que procesos de educación saludables recuperen las riendas de la humanidad para que esta pueda reapropiarse de su condición humana. Es urgente que se restablezca el alma de la humanidad.

¿Pandemia y recuperación de la conciencia?

La conmoción de la humanidad, en el momento actual de la pandemia,⁹⁴ trae consigo desafíos impostergables. Si bien la situación es de un enorme desafío, es también alentador que en todos los rincones de la tierra surjan indicadores y se vislumbre un nuevo mundo posible y necesario. Se están tejiendo nuevas lógicas a nivel personal y colectivo. Su alcance y consistencia no son mensurables. Pero ciertamente apuntan a la necesidad y a la urgencia de una transformación radical.

Todavía estamos sumidos en la pandemia. No sabemos cuándo podremos vislumbrar la nueva realidad que algunos llaman “pospandemia”. En nuestras mentes y corazones, tenemos problemas para diseñar esta realidad futura. Se repiten algunas ideas. Recuerdo dos: 1) La pandemia vino a inaugurar definitivamente lo que, durante mucho tiempo, se

94 La pandemia de Coronavirus - Covid-19, estalló en todo el mundo a principios de 2020 y aún continúa, a mediados de 2021, fecha de redacción de este ensayo, causando estragos devastadores en diversos contextos.

ha llamado el cambio de época. 2) Con la pandemia, se desmoronan las seguridades que marcaron las normalidades del siglo XX y comienza definitivamente el siglo XXI.

Según el cardenal José Tolentino Mendonça (2020), la pandemia actual nos hace entrar en una nueva época de la historia. La pandemia pasará. Pero ya estaremos en otra época en términos culturales, civilizacionales y espirituales: una época espiritualmente diferente.

Como jesuita que soy, por opción de consagración religiosa dentro de la Iglesia Católica, no puedo dejar de mencionar el momento importante que la *Companhia de Jesus*, como orden religiosa, está viviendo, ya que celebra los quinientos años de la conversión de Ignacio de Loyola, es decir, de espiritualidad ignaciana (1521-2021). Fue una personalidad que protagonizó rupturas radicales en su propia trayectoria. Inauguró una espiritualidad transformadora, desafiando radicalmente las lógicas dominantes, en su propia familia y en su contexto social y cultural. Sacudió las estructuras de base que lo sostenían. Su cambio espiritual le brindó un nuevo sentido a la vida. Pasó a ver a las personas y las cosas desde una lógica completamente diferente. Pasó de una «mirada degradante y depravadora» a una «mirada de reconocimiento y dignificante». Pasó a «ver a Dios en todo», asumiendo un comportamiento totalmente nuevo⁹⁵.

Volviendo a la actualidad, la pandemia también nos afectó mucho. Confundió nuestra lógica. Puso en tela de juicio las estructuras básicas y las certezas que nos sustentan. Reavivó, en cada rincón de la tierra, la búsqueda y la escucha de las distintas voces de la sabiduría humana en la historia. Estas voces siempre estuvieron presentes. Lamentablemente, la humanidad se ha vuelto sorda a ellos.

Para los que pertenecemos a la tradición cristiana, lo “totalmente nuevo” mencionado anteriormente, así como en Ignacio de Loyola, nos hace introducir en el interior del gran e insondable misterio de amor del “grito regenerador” de Jesucristo. Y en él vuelven y resuenan las tres preguntas originales: “¿Dónde estás?” “¿Dónde está tu hermano?” “¿Cómo está la creación?” presentes al comienzo de las Sagradas Escrituras de nuestra tradición⁹⁶.

En una lectura que hice a principios de 2019 de un pequeño libro del teólogo brasileño Leonardo Boff (2018), me llamó especialmente la atención un pasaje: “*Vamos a tomar conciencia, a aprender a ser sabios y prolongar el proyecto humano, purificado por la*

95 El uso del término “espiritualidad” en este ensayo está directamente relacionado con esta «mística ignaciana» de «ver a Dios en todo» (Loyola, 2015).

96 «¿Dónde estás?» Así es como Dios se dirigió a Adán. (Gn. 3,9). «¿Dónde está tu hermano?» Así es como Dios se dirigió a Caín (Gn. 4,9). «¿Cómo está la creación?» Así es como Dios se dirigió a la humanidad, sin dejarla olvidar su mandato de cuidar todo (Gn. 1, 26-31; 2, 15). Con respecto a Gn. 2, 15 y especialmente Gn. 1, 26-31, en términos teológicos, Lúcio Flávio Cirne (Cirne, 2013, pp. 82-89) aborda «el ser humano en la creación» de manera muy detallada y profunda.

Para los que pertenecemos a la tradición cristiana, lo “totalmente nuevo” nos hace introducir en el interior del gran e insondable misterio de amor del “grito regenerador” de Jesucristo. Y en él vuelven y resuenan las tres preguntas originales: “¿Dónde estás?” “¿Dónde está tu hermano?” “¿Cómo está la creación?” presentes al comienzo de las Sagradas Escrituras de nuestra tradición.

gran crisis que seguramente nos acrisolará”. El autor se refirió a dos riquísimos pasajes de la Sagrada Escritura, donde Dios aparece como un «apasionado amante de la vida» (Sb 11, 24) y nos hace un llamado radical: “Elige la vida y vivirás” (Dt 30, 28). Leonardo Boff escribió: “Caminemos rápido, porque no tenemos mucho tiempo que perder” (Boff, 2018).

La pandemia me hizo comprender más profundamente esa afirmación. Ahora espero que la pandemia haya contribuido efectivamente a que paremos de correr en la dirección equivocada (de la muerte) y a que aceleremos nuestros pasos en la dirección correcta (de la vida). Esta es la espiritualidad que más necesitamos.

Otras preguntas específicas

Como ya mencioné, parece que vivimos una época de aguda aceleración de la degradación en todo sentido. Se trata de algo generalizado, pero particularmente presente en algunos contextos más explotados, deteriorados y empobrecidos. Al mismo tiempo que se ensancha la brecha de las desigualdades sociales, también se amplían escandalosamente las agresiones al medio ambiente en diferentes contextos.

A veces me sorprendo al reavivar dentro de mí imágenes que ocupan mi retina. Aquí hago dos registros a través de la expresión de miradas que se pueden considerar paradigmáticas⁹⁷:

1. La mirada de un niño negro, que representa millones de miradas de niños obligados a sobrevivir en medio de los desechos del escandaloso déficit habitacional de las grandes periferias urbanas. Son niños que crecen en un inframundo degradado e inhumano. Es una mirada que en su expresión de inocencia y encanto clama

97 Retomo resumidamente lo que mencioné en una conferencia preparada para el III Seminario de Espiritualidades Contemporáneas, Pluralidad Religiosa y Diálogo, en la Universidad Católica de Pernambuco - UNICAP, 22-24/04/2020. El evento se canceló debido a la pandemia, pero se publicó la conferencia en formato electrónico por la institución promotora (Cfr. Follmann, 2020).

justicia. Es una mirada en la que se describe a millones de miradas de adultos, que ya dejaron de ser inocentes, pero que son humillados, están incómodos, enojados o desesperadamente resignados en el dolor y la angustia de un “destino” injustificado, interrogando diariamente el mundo del lujo, el desperdicio y de la indiferencia⁹⁸ que los aplasta. Una pregunta que viene del mundo de la basura, del hambre y el anhelo de atención y reconocimiento.

2. La mirada triste y desencantada del líder indígena frente a una de las múltiples empresas monstruosas, que devastan su hábitat, en una mezcla entre tristeza y desesperación por los cientos de pueblos originarios víctimas de procesos genocidas que marcan la historia de América Latina y sus pueblos colonizados en general. Retrata la triste huella genocida del proceso colonizador que continúa reproduciéndose en nuestras mentes y en nuestra existencia. Nuestras espiritualidades, incluso, no logran liberarse de ello. Es una mirada que nos interroga con fuerza, y al mismo tiempo, fascinante y profundamente inquietante. Una mirada acompañada del grito desesperado de los pueblos indígenas cuyos derechos son violados, en sus propios territorios, a diario.

Parafraseando el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos (2019), somos sociedades sobre cuyas historias y estructuras pesa terriblemente la triple marca del *capitalismo*, *colonialismo* y *patriarcado*. Esta triple herencia continúa vivamente dibujada por las marcas actuales de economías extractivas y marcadamente financieras, generadoras de escandalosas desigualdades sociales; por el racismo estructural que muestra, de manera renovada, su evidencia en múltiples casos y por la conciencia siempre viva de la morosidad con la que avanza la conquista de la equidad en todos los ámbitos sociales.

La función de la educación también es ayudar a deconstruir las perversidades inhumanas inherentes a la mencionada triple herencia del *capitalismo*, *colonialismo* y *patriarcado* (Santos, 2019)⁹⁹. Al mismo tiempo, en muchos contextos se dan movimientos de espiritualidad que ayudan a reparar los aportes de la sabiduría ancestral africana e indígena en Brasil.

98 Lo que siente el niño negro pobre de la periferia es una marca global, hoy, en la sociedad humana. Es la herida de la cultura de la indiferencia denunciada por el papa Francisco en Lampedusa en 2013, cuando habla de la «globalización de la indiferencia». Cfr Ihu On-Line (2013). Obtenido de <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/521786-qadao-onde-estas-caim-onde-esta-o-teu-irmao-o-discurso-de-francisco-em-lampedusa>

99 Un ejemplo muy prometedor son las leyes 10639/2003 y 11645/2008, que revisan y aclaran la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional - LDB (Ley 9394/96) a través de los artículos 26A y 79B, normalizando la obligatoriedad de la educación en las relaciones étnico-raciales en todo el sistema educativo brasileño y la enseñanza de historia y cultura africana, afrobrasileña e indígena (Brasil, 2009).

Nota de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Según Víctor Martín-Fiorino (2020), uno de los aspectos salientes al inicio del siglo XXI fue la existencia de una declaración de la Organización de las Naciones Unidas - ONU en la que presenta ocho grandes *Objetivos del Milenio*, cuya evaluación se espera para el 2015. Entre los objetivos se destacó el *objetivo 7* centrado en la sostenibilidad del medio ambiente. El balance de las cuatro metas de este objetivo, junto a las de los otros objetivos, en relación a su realización, fue considerado positivo en 2015, a pesar de haberse constatado un muy bajo nivel de compromiso por parte de los Estados, empresas y otros actores sociales (Martín-Fiorino 2020, p. 153).

En 2015, la ONU formuló los conocidos «objetivos de desarrollo sostenible» - ODS 2015-2030 (Naciones Unidas, 2015) Si bien todos los objetivos orientados a la sostenibilidad ambiental son centrales en la propuesta de este texto, optamos por darle un énfasis especial al *objetivo 4*: “Educación de calidad: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas y todos” (Naciones Unidas, 2015). Este objetivo está necesariamente interconectado con los demás objetivos que abordan las principales urgencias para un desarrollo sostenible efectivo.¹⁰⁰

Para que estos hombres y mujeres concretos puedan escapar de la pobreza extrema, hay que permitirles ser dignos actores de su propio destino. El desarrollo humano integral y el pleno ejercicio de la dignidad humana no pueden ser impuestos. Esto supone y exige el derecho a la educación –también para las niñas, excluidas en algunas partes-. La educación, así concebida, es la base para la realización de la Agenda 2030 y para recuperar el ambiente.

En el discurso del 25 de septiembre de 2015 en la sede de la ONU, durante la celebración del 70° aniversario de la entidad, momento en el que se publicaron los ODS, el papa Francisco, luego de hacer un amplio esbozo de los grandes desafíos para la humanidad hoy, retoma muchos puntos expresados en la encíclica *LS*, y hace el siguiente llamado:

100 Los 17 ODS son: 1. Erradicación de la pobreza; 2. Agricultura sostenible; 3. Salud y bienestar; 4. Educación de calidad; 5. Igualdad de género; 6. Agua limpia y saneamiento; 7. Energía limpia y asequible; 8. Trabajo decente y crecimiento económico; 9. Industria, innovación e infraestructura; 10. Reducción de desigualdades; 11. Ciudades y comunidades sostenibles; 12. Producción y consumo responsables; 13. Acción contra el cambio climático global; 14. Vida en el agua; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justicia e instituciones eficaces; 17. Asociaciones y medios de implementación. La explicitación de los títulos de los temas de los objetivos es un indicativo bastante sugerente sobre el complejo alcance de la expresión «desarrollo sostenible». Sintetizado de: <https://www.pactoglobal.org.br/ods>

Para que estos hombres y mujeres concretos puedan escapar de la pobreza extrema, hay que permitirles ser dignos actores de su propio destino. El desarrollo humano integral y el pleno ejercicio de la dignidad humana no pueden ser impuestos. Deben ser edificados y desplegados por cada uno, por cada familia, en comunión con los demás hombres y en una justa relación con todos los círculos en los que se desarrolla la socialidad humana –amigos, comunidades, aldeas municipios, escuelas, empresas y sindicatos, provincias, naciones–. Esto supone y exige el derecho a la educación –también para las niñas, excluidas en algunas partes–, que se asegura en primer lugar respetando y reforzando el derecho primario de las familias a educar, y el derecho de las Iglesias y de las agrupaciones sociales a sostener y colaborar con las familias en la formación de sus hijas e hijos. La educación, así concebida, es la base para la realización de la Agenda 2030 y para recuperar el ambiente. (Papa Francisco, 2015).

El foco del discurso del papa Francisco es claro y apunta a la importancia de abastecer a todos, en dos niveles: *“Este mínimo absoluto tiene en lo material tres nombres: techo, trabajo y tierra; y un nombre en lo espiritual: libertad de espíritu, que comprende la libertad religiosa, el derecho a la educación y todos los otros derechos cívicos.”* (Papa Francisco, 2015). Es decir, es un requisito para la dignidad humana poder tener vivienda, trabajo digno y debidamente remunerado, alimentación adecuada y agua potable, junto con libertad religiosa y, de manera más general, libertad de espíritu y educación.

Según el papa Francisco, un verdadero enfoque ecológico *“siempre se convierte en un enfoque social, que debe integrar la justicia en los debates sobre el medio ambiente, para escuchar tanto el grito de la tierra como el grito de los pobres”* (Papa Francisco, 2015, LS, 49). En este sentido, Ecología Integral contempla la tarea convergente de *“combatir la pobreza, devolver la dignidad a los excluidos y cuidar la naturaleza”* (Papa Francisco, 2015, LS, 139).

Según Martín-Fiorino, cuando enfocamos nuestra preocupación central en la Ecología Integral, además de la conceptualización científica, nuestra atención se dirige al hecho de que la ecosfera es nuestra Casa Común, haciendo que se mezclen el discurso científico y el discurso comprometido, dirigido a todas las formas de vida:

- ▶ En la reconciliación con una lógica de vida, que nos permite trascender a nosotros mismos, rompiendo autorreferencialidades, en una perspectiva de cuidado por los demás y el medio ambiente (Papa Francisco, 2015, LS, 208).
- ▶ En la reciprocidad, en la ayuda y el cuidado mutuos y del ser humano, en definitiva, en la solidaridad hacia los demás, superando la cultura del descarte (Papa Francisco, 2015, LS, 156).

- ▶ En convivencia con todos los seres vivos, vivientes humanos y no humanos, desde el principio universal del destino de los bienes, empezando por los más frágiles (Papa Francisco, 2015, LS, 158)¹⁰¹.

La propuesta del Pacto Educativo Global

En su mensaje del día del lanzamiento del Pacto Educativo Global, el 12 de septiembre de 2019, el papa Francisco marcó el evento con las siguientes palabras:

Todo cambio requiere un camino educativo para construir nuevos paradigmas capaces de dar respuesta a los desafíos y emergencias del mundo actual, de comprender y encontrar soluciones a las demandas de cada generación y de hacer florecer la humanidad de hoy y de mañana (Papa Francisco, 2019).

El papa Francisco siempre ha estado muy atento al tema de la educación desde el inicio de su pontificado. Si bien en ocasiones se refirió directamente a las instituciones educativas en sus distintos niveles, en general su atención se centró en la acción educativa como proceso social inherente a la sociedad, generando sentido, comprometiendo armónicamente el pasado, presente y futuro de la humanidad. Su concepto de educación involucra una amplia gama de experiencias de vida y de aprendizajes, lo que lleva a los jóvenes a desarrollar su personalidad, tanto a nivel individual como colectivo.

En su discurso a los participantes de un Seminario sobre el tema “Educación: El pacto mundial”, promovido el 7 de febrero de 2020 por la Pontificia Academia de las Ciencias Sociales, el papa Francisco insistió en que es necesario restablecer el proceso educativo de manera integral. Que las nuevas generaciones comprendan y se apropien plenamente de su propia tradición y cultura, que es algo innegociable en el vínculo con otras culturas. Cultivar la auto-comprensión, de manera abierta a la diversidad y a los cambios culturales. Y remarcó:

De esta manera, será posible promover una cultura de diálogo, una cultura de encuentro y entendimiento mutuo, de manera pacífica, respetuosa y tolerante. Una educación que permita identificar y promover los verdaderos valores humanos en una perspectiva intercultural e interreligiosa.

(...) Al promover el aprendizaje de la cabeza, el corazón y las manos, la educación intelectual y socioemocional, la transmisión de valores y virtudes individuales y sociales, la enseñanza de una ciudadanía comprometida y solidaria con la justicia, y la transmisión de habilidades y conocimientos que forman los jóvenes en el mundo del trabajo y la sociedad, las familias, las escuelas y las instituciones se convierten en vehículos esenciales

101 Cfr Martin-Fiorino (2020, pp. 155-156).

para el empoderamiento de la próxima generación. Entonces, sí, ya no se habla de un pacto educativo roto. ¡Este es el pacto! (Papa Francisco, 2020a).

No nos podemos explayar aquí en lo que significa el «Pacto Educativo Global», pero es importante destacar brevemente que se caracteriza por la centralidad de la persona en todo el proceso educativo y también por retomar la importancia de la familia como el primer e indispensable sujeto educador. Es donde se le presta mucha atención a la escucha de los niños, adolescentes y jóvenes, especialmente a las niñas en determinadas situaciones, en siete compromisos, destacando la centralidad de la persona en el proceso educativo. Se centra en la práctica de acoger con apertura a los más vulnerables y marginados y apunta a la necesidad de encontrar otras formas de entender la economía, la política, el crecimiento y el progreso, con miras a una ecología integral y a resguardar y cultivar nuestra casa común¹⁰².

El concepto operativo de justicia socioambiental y la hipótesis de aproximación al desarrollo sostenible y la educación integral

Prolegómenos

Un posible atajo que encontramos para atender los llamamientos presentes tanto en las encíclicas sociales del papa Francisco, como en la formulación de los “Objetivos de Desarrollo Sostenible” de la ONU y, sobre todo, en el “Pacto Educativo Global”, es lo que estamos definiendo como “promover la justicia socioambiental”. El interés explícito que tiene la *Companhia de Jesus*, desde fines del siglo XX, en integrar el compromiso con la justicia social y los asuntos ambientales está muy bien expresado en el Marco de Orientación de la Justicia Social y Ambiental de la *Província dos Jesuítas do Brasil* (Província dos Jesuítas do Brasil, 2020). Como ya mencioné en la introducción de este ensayo, este compromiso se reforzó intensamente con la manifestación del paradigma de la Ecología Integral, en las encíclicas sociales del papa Francisco.

Vectores temáticos para la promoción de la Justicia Social y Ambiental

Bajo la articulación del *Observatório Nacional de Justiça Socioambiental Luciano Mendes de Almeida - OLMA*¹⁰³, que es el órgano que facilita el funcionamiento de las ac-

102 Revista IHU On-Line, comenta Pacto Educativo Global, 16/10/2020: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/603808-educacao-papa-lanca-pacto-global-com-sete-compromissos-por-um-mundo-diferente>

103 Nota importante: A lo largo de este capítulo, se hará mención al Observatório Nacional de Justiça Socioambiental Luciano Mendes de Almeida por sus siglas, OLMA. Es un «Observatorio en Red» de la Província do Brasil, Companhia de Jesús, con núcleo articulador en Brasília, Distrito Federal. www.olma.org.br

ciones de promoción de la justicia, la búsqueda permanente está en construir una *cultura del cuidado*; focalizando la atención en tres grandes vectores: el cuidado de la dignidad humana en atendernos a nosotros mismos y a los demás, el cuidado de los dones de la Creación en su diversidad y el cuidado del ordenamiento socioeconómico y de las políticas públicas para reducir la desigualdad social.

- ▶ *Cuidado de la dignidad humana en atendernos a nosotros mismos y a los demás.*

Es la dimensión o vector temático del cuidado de la dignidad humana, amparada en el auto reconocimiento y en el reconocimiento de los demás. Esta dimensión se da -en la práctica- en la relación con nosotros mismos, en nuestra autocomprensión e identificación; y con lo diferente, en las relaciones étnico-racial, religiosas, de género, generacional, de origen nacional, cosmovisiones y opciones, buscando siempre formas de entablar el diálogo, el valor de la pluralidad y la inclusión de todos y todas.

- ▶ *Cuidar los dones de la Creación, la vida y la salud de los ecosistemas.*

Es la dimensión o vector temático del cuidado de los dones de la Creación. Se trata de la conservación, preservación y uso adecuado de los dones naturales, en vistas del cuidado de los ecosistemas saludables y la vida para el futuro del planeta tierra y sus habitantes y una especial atención a nuestra forma de ser, vivir y trabajar y a la diversidad de la vida en los diferentes biomas de cada territorio.

- ▶ *Cuidado de las políticas, la sociedad y la economía para reducir la desigualdad social.*

Es la dimensión o vector temático del cuidado del orden socioeconómico y de las políticas públicas. En esta tercera dimensión, el foco está puesto fundamentalmente en la reducción de las desigualdades, la exclusión social y la pobreza, en la búsqueda del acceso universal al derecho básico al trabajo, la asistencia social, la seguridad social, la salud, la vivienda, la educación, la alimentación y la nacionalidad.

2.3. Posiciones estratégicas para la promoción de la Justicia Social y Ambiental

Intentando pensar en nuestro compromiso con la promoción de la justicia, de incidir en ello con esfuerzo, y teniendo presente la perspectiva y amplitud social y ambiental mencionadas, se están llevando a cabo -en el referido marco- algunos atajos operativos.

En este sentido, distinguimos tres niveles concretos o diferentes posiciones estratégicas en nuestro impacto en las prácticas de promoción de la justicia o *justicia socioambiental*. Es decir, podemos incidir en las prácticas de justicia realizadas a nivel de producción de conocimiento, de diálogo directo con grupos, organizaciones y movimientos en acciones con toma de decisiones y -sobre todo- a nivel cotidiano de nuestro ser, vivir y actuar, en el día a día.

Las precauciones descritas anteriormente según las tres dimensiones o vectores temáticos que delimitamos, comienzan a tener fuerza operativa cuando se observan en estas tres posiciones estratégicas o niveles transversales. Entiendo que esta triple y compleja transversalidad, presentada aquí en un formato distendido y simplificado, puede estar apuntando a una fructífera clave en el avance de la idea de desarrollo sostenible y educación integral.

La función social de la universidad, “el aprendizaje-servicio” y la espiritualidad

Impacto en la academia y en la sociedad

La preocupación y el llamamiento profético expresados por el teólogo Leonardo Boff, mencionados anteriormente, no son una novedad pero hacen resonar y repercutir de manera nueva y vigorosa el grito múltiple y milenar del alma misma de la humanidad. Se trata, principalmente, de una interpelación ética, con la que se han hecho eco muchas voces durante las últimas décadas. Es también una interpelación dirigida a las instituciones académicas, en su función principal de producción de saberes y formación de profesionales en todas las áreas de conocimiento.

Existe, aun, una brecha abismal entre las demandas de la sociedad y las efectivas entregas del entorno académico. También hay muchos esfuerzos para superar este abismo. Habría que destacar a la multiplicidad de intelectuales y otros agentes sociales por sus contribuciones, desde las más diversas posiciones, en la búsqueda de esta superación.

El presente ensayo no permite retomar todo este debate que, como el tema de la ecología integral o asociado a este tema, nos llena de esperanza. Sin embargo, no puedo dejar de mencionar, en particular, la teoría de la complejidad (Morin, 2005), el concepto y la práctica transdisciplinaria (Nicolescu, 2000), los debates sobre la “ecología de los saberes” (Santos, 2010) y sobre la “racionalidad ambiental” (Leff, 2006, 2016), como algunos de los múltiples y prometedores caminos de acercamiento entre el mundo académico y el mundo fuera de la academia. En todos estos caminos se nos proporcionan importantes

claves para la revalorización del conocimiento que ha sido pisoteado y marginado por las racionalidades académicas y sus lógicas viciadas y segmentadas.

La sociedad humana, a pesar de los importantes avances tecnológicos o -a menudo- a causa de ellos y de la forma en que se produjeron, está lejos de haber resuelto sus propios problemas internos. Lo mismo se debe decir sobre los conflictos generados en la relación entre los seres humanos y los recursos naturales. Algunos problemas internos, y también los conflictos en la relación con la naturaleza, tendieron a agravarse. El mundo académico está siendo escandalosamente lento o incluso alienado en el ejercicio de su función.

El mundo está en crisis, no porque esté en un proceso creativo, sino porque es un mundo en degradación, que trata de sobrevivir. La universidad sobrevivirá si logra ayudar a la humanidad y al mundo a sobrevivir. La universidad sólo tiene sentido si genera procesos creativos en la humanidad.

El escenario en el que estalla la compleja crisis socioambiental (social y del medio ambiente) es el de un mundo agitado, donde las contradicciones de los problemas actuales y los problemas del pasado conforman conjuntamente la trama para entender los problemas y conflictos que debe afrontar concretamente

el área académica. El mundo está en crisis, no porque esté en un proceso creativo, sino porque es un mundo en degradación, que trata de sobrevivir. La universidad sobrevivirá si logra ayudar a la humanidad y al mundo a sobrevivir. La universidad sólo tiene sentido si genera procesos creativos en la humanidad.

La “recuperación de la conciencia” provocada por la conmoción de la pandemia puede tender a ser un movimiento superficial e inconsecuente más, si la humanidad permanece inerte y no sabe utilizar su experiencia para, dentro de cada contexto cultural, hacer las paces con su pasado. Este “hacer las paces con su pasado” requiere de una profunda transformación tanto a nivel educativo como dentro de lo que llamamos la espiritualidad o el alma de la humanidad.

La función de la universidad

De hecho, cuando pensamos en el cuidado de la dignidad humana, el cuidado de la sociedad y el cuidado del medio ambiente, nos enfrentamos a importantes lógicas de relaciones que están presentes de forma compleja en la sociedad, y el mundo académico

no siempre ha logrado establecer un diálogo coherente. Por el contrario, el mundo académico ha tendido a aislarse construyendo su propio mundo.

¿Cómo se puede facilitar este diálogo? ¿Cómo romper el aislamiento y la auto referencialidad de la academia? Un camino importante es volver siempre a tres preguntas o cuestiones básicas: 1) La primera, en nuestro quehacer universitario, debe ser siempre: *¿qué sociedad queremos?* 2) Se continuará naturalmente con una segunda pregunta: *¿qué sujetos debemos formar para esa sociedad que queremos?* y 3) en consecuencia, se volverá nuestra mirada a las universidades, como tales: *¿qué educación necesitamos?* Y, dentro de esta pregunta: *¿qué universidad necesitamos, de modo que sea coherente con la educación necesaria para los sujetos y la sociedad que se busca?* (cfr. Follmann, 2008, p. 322)¹⁰⁴.

Nuestro sueño es ir en la dirección de una sociedad sostenible, es decir, una innovación tecnológica acorde con los avances internacionales y con el establecimiento de garantías de sostenibilidad social y ambiental, de cara a la supervivencia equilibrada de la sociedad y del medio ambiente, en el presente y en el futuro. Por eso, los ciudadanos y profesionales de esta sociedad deben pasar por un proceso de formación adecuado y el sistema en el que se desarrolla este proceso de formación debe ser un motor. Las mejores orientaciones para ello las encontramos, sin duda, en el Pacto Educativo Global mencionado anteriormente.

Proyectos sociales y espiritualidad del “aprendizaje-servicio”

La universidad que tomé como referencia en este estudio es una universidad jesuita situada en el sur de Brasil. En esta, existe una instancia denominada Centro de Ciudadanía y Acción Social - CCIAS¹⁰⁵, que reúne y articula los proyectos sociales de la institución. Entre los 18 proyectos que se han desarrollado como servicios de interfaz entre la universidad y la comunidad, elegí cinco para reunir elementos en función de la presente reflexión:

1. *La Horta Mãe-da-Terra* es un proyecto de producción colectiva de hortalizas y plantas alimenticias no convencionales, desarrollado por estudiantes universitarios, estudiantes de la educación básica y profesores, junto con una escuela municipal en un barrio popular, en la que participan profesores, educadores, pasantes académicos y actores locales.

104 Las tres preguntas se inspiran en el primer Plan Estratégico 2001-2005, de la Asociación de Universidades Confiadas a la a Compañía de Jesús en América Latina y el Caribe - AUSJAL.

105 La Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil. Ver Centro de Ciudadanía y Acción Social - CCIAS: <http://unisinobr/cidadania/ccias-centro-de-cidadania-e-acao-social-unisinobr/>

Los procesos de aprendizaje se producen “a través de una educación integral que pretende desarrollar las dimensiones de la persona a partir de reflexiones y experiencias que abordan las esferas: social, política, afectiva, cultural, mística y ambiental”. La coordinación del proyecto comenta que “cuando estas se trabajan de forma práctica, se forman ciudadanos con un pensamiento crítico, emancipador, político, transformador, social y propositivo capaz de analizar y actuar en las complejas relaciones existentes entre los procesos naturales y sociales, en la escuela y en la comunidad”. Hablando específicamente del aprendizaje de los educadores y pasantes, la coordinación comenta que a lo largo de este proceso “los educadores y pasantes tienen la oportunidad de trabajar con una comunidad que todavía presenta un alto índice de vulnerabilidad social. Se trata de una experiencia transformadora” (Projeto Horta Mãe da Terra, in OLMA, 2021)¹⁰⁶.

2. El *Programa Esporte Integral* es un conjunto de actividades colectivas, en interfaz con la comunidad, que funciona en el polideportivo del Campus Universitario y en otros espacios enfocados a la educación ciudadana, a las experiencias de democracia participativa y al ejercicio del derecho al ocio a partir de prácticas deportivas.

Fiel a su principal objetivo, que es la formación de la ciudadanía, favorece espacios de “aprendizaje-servicio” en diferentes experiencias de democracia participativa en el ejercicio concreto del derecho al ocio, a través de prácticas deportivas y de ocio, construidas colectivamente. En estas prácticas todos/as los/las participantes, junto con los miembros de los equipos, los/las profesionales, los/las pasantes y los/las técnicos/as, siempre se encuentran, en la medida de lo posible y lo factible, involucrados/as en la planificación, en la búsqueda de conocimientos y en las evaluaciones.

3. El *Programa de Atenção Ampliada à Saúde* funciona en un edificio de fácil acceso, cerca de la Municipalidad, y se caracteriza por ser un “servicio-escuela” interdisciplinario en el área de la salud, siendo uno de sus focos el Servicio-Escuela Institucional de la carrera de Psicología. Tiene como objetivo promover las prácticas sanitarias, teniendo en cuenta las necesidades constitutivas de los procesos de desarrollo humano y social con vistas a la calidad de vida. En el programa, todos/as los/las profesionales, los/las profesores/as, los/las técnicos/as, los/las pasantes y los/las estudiantes se involucran en las más diversas actividades formativas y asistenciales, siempre reforzadas por seminarios teóricos sistemáticos, por la supervisión semanal, por el estudio de casos mensuales, además de la formación continua y la capacitación en diferentes áreas y temas. Los grupos participantes, o el público objetivo del programa, tienen sus procesos de aprendizaje

¹⁰⁶ Las citas que siguen a este artículo forman parte de una documentación del autor, en preparación para la publicación en la página OLMA- www.olma.org.br: OLMA (2021). Experiencias Significativas de Justicia Socioambiental. (EN PREPARACIÓN).

centrados en la psicoeducación, los hábitos alimentarios, la higiene y los hábitos saludables, además de otros aspectos trabajados en consultas individuales, conjuntas y/o en grupos. Todo ello hace que sus espacios de trabajo en este programa sean una experiencia significativa de “aprendizaje-servicio”.

4. *Vida-com-Arte* es una propuesta de educación musical y fortalecimiento de vínculos que se ocupa de niños/as y adolescentes de la red escolar municipal que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, y tiene como objetivo principal dar a los participantes la oportunidad de convivir en un ambiente sano y desarrollar sus habilidades musicales y humanas.

A lo largo de la década de 2010 ofreció un proceso diferenciado de aprendizaje-servicio con tres encuentros semanales en los que músicos profesionales, pasantes, talleristas y jóvenes aprendices de escuelas de los barrios más vulnerables del municipio, tuvieron la oportunidad de realizar intercambios colectivos mediante la ejecución de instrumentos musicales como el violín, la viola, el violonchelo, el contrabajo, flautas y percusión, y del canto. La interacción de los talleristas en los ensayos de la orquesta de la universidad, siempre han sido momentos importantes de aprendizaje. Del mismo modo, las presentaciones públicas siempre marcaron un punto culminante en el proceso de aprendizaje y en la formación de los sujetos en su ciudadanía.

5. El *Grupo de Ciudadanía e Cultura Religiosa Afro* es un espacio creado en el Campus Universitário, por el *Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas* - NEABI, que realiza encuentros semanales de la comunidad de afrodescendientes del municipio y sus alrededores. Reúne a niños, jóvenes, adultos y personas mayores para una interacción cultural, de diálogo interreligioso, de aprendizaje colectivo, de conocimiento de su realidad y de acercamiento al mundo académico. Se caracteriza, especialmente, por las actividades dirigidas al proceso histórico e identitario de la población negra en la región y también a la diversidad religiosa de los participantes. Los procesos de aprendizaje siempre tuvieron lugar de forma colectiva, especialmente a través de rondas de conversación con todos/as los/las profesores/as, profesionales, estudiantes y participantes de todas las edades, interactuando de forma dialógica. La metodología utilizada en el análisis de las historias de vida de la población negra del municipio fue lo que llamamos “hermenéutica colectiva”.

Su característica más acentuada fue -siempre- la oralidad, mediante la narración de historias de vida y el intercambio de experiencias que nos involucran a todos/as. “*Cidadanía*” se considera un espacio de aprendizaje colectivo y de inclusión afirmativa de la población afro en el ámbito académico.

Así, dentro de los cinco frentes de interfaz entre la universidad y la comunidad, tenemos una diversidad bastante sugerente de espacios que proporcionan prácticas que pueden ser consideradas pertinentes en términos de “aprendizaje-servicio”.

Cuando buscamos identificar aspectos relacionados con la espiritualidad presente en los proyectos sociales en cuestión, se abren horizontes de percepción muy interesantes, tales como:

El equipo que coordina el proyecto *Horta Mãe da Terra* nos informó que entienden y practican “*la espiritualidad a través del espacio de la huerta como una herramienta de conexión para promover el cuidado de la vida y el buen vivir*”. También, la forma en la que se considera la visión del proyecto: *la tierra como nuestra “gran madre”, la “Pachamama”, de los pueblos indígenas, y la “magna mater” de casi todas las tradiciones de la humanidad, asegurando una vida digna. “La espiritualidad se produce durante el cultivo y el cuidado de la tierra” (Projeto Horta Mãe da Terra, in OLMA, 2021).*

En nuestras actividades del *Programa Esporte Integral*, también existen espacios de espiritualidad: “*En estos espacios, a partir de las solicitudes hechas por los participantes, se crean estrategias de diálogo, dinámicas, visitas a otras organizaciones y otras acciones que amplían y permiten la construcción como grupo*”. Los mismos fueron caracterizados como: “*espacios ricos de reflexión y construcción colectiva de valores*”. (*Projeto Esporte Integral, in OLMA, 2021*).

La coordinación del *Programa de Atenção Ampliada à Saúde*, fue clara al informar en los siguientes términos: “*No tenemos momentos específicos para la espiritualidad*”, sin embargo, “*somos un equipo cuya postura ética, dirige nuestra toma de posiciones y elecciones, buscando siempre lo mejor para la población atendida, los participantes y los pasantes*”. En otro pasaje de la declaración, la coordinación informa: “*Estamos integrados, construyendo diariamente el trabajo de forma colectiva. Hacemos composiciones que parten del diálogo y que buscan siempre lo mejor para nuestra colectividad*”. La coordinación también habla de alianzas en la búsqueda de soluciones como una práctica de espiritualidad, es decir, de no querer estar aislados: “*Buscamos concertar con socios, tratando de crear alianzas de trabajo y ampliar las soluciones a los numerosos problemas y desafíos encontrados*” (*Programa Atenção Ampliada à Saúde, in OLMA, 2021*).

En cuanto al *Projeto Vida-com-Arte*, según su coordinación, es importante señalar que “*el proyecto impacta en la vida de muchos jóvenes y adolescentes, y es en sí mismo la expresión de una práctica espiritual constante, de corrección de las injusticias sociales, de compartir afectos y conocimientos*” (*Projeto Vida-com-Arte, in OLMA, 2021*).

El *Grupo de Ciudadanía e Cultura Religiosa Afro* se originó a partir del deseo mostrado por los líderes de diferentes religiones de aprender más sobre la cultura y la historia africana y de los afrodescendientes. Por ello, la espiritualidad se encuentra claramente presente, desde su origen “*siempre fue significativa la apertura y el cultivo de diversas prácticas espirituales, junto a las reflexiones de la espiritualidad ignaciana. Siempre empezamos las actividades con algún tipo de reflexión, ya sea desde la espiritualidad católica o desde la de otra denominación religiosa*”. Así, la espiritualidad de este proyecto siempre buscó “*expresarse en derechos de igualdad activa, en derechos de dignidad y fraternidad, en confianza y conocimiento, en justicia y paz entre todos los pueblos, culturas y religiones*”. Según su coordinación, “*el respeto a la diversidad religiosa orienta, así, la búsqueda de los fundamentos de la convivencia pacífica entre las múltiples formas que conducen al Altísimo y a la superación de las limitaciones y comportamientos que separan a la humanidad*”. Y en otro comentario tenemos la siguiente afirmación: “*La vida sin disfraces y estigmas, asociados a los juicios hacia los que son diferentes, conduce a la valorización de la diversidad, a la complementariedad religiosa y la igualdad social*”. (*Grupo Ciudadanía e Cultura Religiosa Afro*, in OLMA, 2021)

Por lo tanto, los cinco proyectos aquí mencionados relatan las percepciones y las prácticas específicas que convergen, por caminos diferentes y creativos, hacia una misma espiritualidad que parte del concepto de justicia socioambiental (social y del medioambiente) y de un horizonte de prácticas pedagógicas comunes. Es una espiritualidad que se basa principalmente en la “mística” que despierta y se cultiva: en el reconocimiento radical de la propia dignidad y de la dignidad del otro; en el sufrimiento y la indignación ante las escandalosas e inaceptables desigualdades y ante la situación inhumana que viven muchos hermanos y hermanas; en el cuidado de la vida y de los dones de la creación, impulsados por el amor a la vida que palpita en el presente y palpitará en el futuro en este planeta tierra.

Espiritualidad de los cuidados (a modo de conclusión)

La humanidad necesita urgentemente centrarse en la *cultura del cuidado* y librarse de la tragedia de la *cultura de la indiferencia*. Hay que centrar la atención en la dimensión relacional y en la interconexión de todo en la convivencia humana, en las relaciones interpersonales, en la sociedad y en relación con los dones de la naturaleza.

Debemos estar *cuidadosamente atentos* a la práctica de la *justicia* en toda convivencia humana compleja. Este estar “cuidadosamente atentos” es lo que, en conclusión, podemos llamar *espiritualidad del cuidado*. Esta denominación parece ser la más apropiada porque tiene como centro el cuidado permanente de la dignidad humana y de la vida en todas sus manifestaciones.

Debemos estar cuidadosamente atentos a la práctica de la justicia en toda convivencia humana compleja. Este estar “cuidadosamente atentos” es lo que, en conclusión, podemos llamar espiritualidad del cuidado. En otras palabras, es una espiritualidad que atraviesa el cuidado de la dignidad humana, el cuidado de los dones de la creación y el cuidado del orden social y económico de inclusión e igualdad. Tenemos que cultivar en nosotros esa triple mística del cuidado. Es decir, una espiritualidad integral que nos involucra por completo en nuestra vida y acción.

En otras palabras, es una *espiritualidad* que atraviesa el cuidado de la dignidad humana, el cuidado de los dones de la creación y el cuidado del orden social y económico de inclusión e igualdad. Tenemos que cultivar en nosotros esa triple mística del cuidado. Son cuidados que pueden ejercerse tanto a nivel de producción de conocimiento y de influencia en la toma de decisiones, como en la forma de ser, vivir y actuar cotidianamente. Es decir, una espiritualidad integral que nos involucra por completo en nuestra vida y acción.

Necesitamos una espiritualidad que cambie radicalmente nuestras prácticas. Que nos haga retomar el verdadero camino de la justicia. Que sea una fuerza regeneradora de la sabiduría humana. Según el teólogo Leonardo Boff, “*vamos a recapacitar y a aprender a ser sabios y a prolongar el proyecto humano, purificado por la gran crisis que seguramente nos afianzará*” (Boff, 2018, p. 158). Según el teólogo, es necesario que caminemos rápido, pues no tenemos mucho tiempo que perder (p. 159).

La espiritualidad que se nos solicita hoy, es la disposición de nuestros corazones a buscar los mejores caminos para construir sociedades sostenibles y generadoras de vida. Uno de los caminos más convenientes para ello, que se diseña de diferentes maneras, es el de los nuevos formatos de aprendizaje expresados especialmente en el “aprendizaje-servicio”.

Referencias

FT Papa Francisco (2020). Carta Encíclica Fratelli Tutti sobre a Fraternidade e a Amizade Social. Obtido de https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

LS Papa Francisco (2015). Carta Encíclica Laudato Si' sobre el cuidado de la casa común. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html

Boff, L. (2018). Reflexões de um velho teólogo e pensador. Petrópolis: Vozes.

Brasil (2009). Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Mec-Secad.

Cirne, L. F. R. (2013). O Espaço da Coexistência: uma visão interdisciplinar de ética socioambiental. São Paulo: Ed. Loyola.

Companhia de Jesus - Província dos Jesuítas do Brasil (2020). Marco de Promoção da Justiça Socioambiental. Rio de Janeiro: Companhia de Jesus, Província do Brasil, 2ª Ed. Reformulada e atualizada, Publicação PDF, maio de 2020. Obtido de <https://olma.org.br/2020/07/21/novomarcopjsa/>

Congregação para a educação católica (2020). Pacto Global Educativo. Instrumentum Laboris. Cidade do Vaticano. Obtido de <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-pt.pdf>

Follmann, J. I. (2020). Caminhos da Justiça Socioambiental e Espiritualidade do Cuidado. In G. Aragão & M. Vicente (Eds.). Desafios dos Fundamentalismos (pp. 113-133). Recife: Observatório Transdisciplinar das Religiões de Recife, Universidade Católica de Recife. Obtido de https://www1.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2020/11/E-book-Desafios-dos-Fundamentalismos_Gilbraz-Aragao-e-Mariano-Vicente-1.pdf

Follmann, J. I. (2008). Universidade e sociedade; uma relação que se ressignifica. In: J. L. N. Audy & M. C. Morosini (Eds), Inovação e Qualidade na Universidade (pp. 313-323). Porto Alegre: EdUPucrs.

Guattari, F. (1990). As Três Ecologias. (Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt). Campinas: Papirus.

Ihu On-Line (2013). A globalização da indiferença nos tirou a capacidade de chorar. O discurso de Francisco em Lampedusa. Obtido de <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/521786-qadao-onde-estas-caim-onde-esta-o-teu-irmao-o-discurso-de-francisco-em-lampedusa>

Klein (2021). Papa Francisco: A Nova Educação e o Pacto Educativo Global. Lima: CPAL. Obtido de <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2021/03/A-NOVA-EDUCA%C3%87AO-VERSION-PORTUGUES.pdf>

Leff, E. (2016). A Aposta pela Vida: Imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul. Petrópolis: Editora Vozes.

Leff, E. (2006). Racionalidade Ambiental: A reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Loyola, I. de (2015). *Exercícios Espirituais de Santo Inácio*. São Paulo: Editora Loyola (14ª ed.).
- Martin-Fiorino, V. (2020). *Ecología Integral y Metas de Milenio: repensar el Oikos Global desde el Cuidado y la Responsabilidad*. In J. I. Follmann (Ed.), *Ecología Integral: Abordagens [im]pertinentes* (pp.147-161) Vol. 1. São Leopoldo: Casa Leiria.
- Mendonça, J. T. Cardeal (2020). Palestra com o título “Espiritualidade em Tempo de Isolamento Social”, no dia 22 de junho de 2020, dentro do evento Diálogos Online de Teologia Pastoral, Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE. Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=8oQYr43YNlg>
- Morin, E. (2005). *Compreender a complexidade*. Porto Alegre: Editora Instituto Piaget.
- Murad, A. (2020). *Ecosofia na Deep Ecology e a Ecologia Integral da Laudato Si’: convergência nas diferenças*. In J. I. Follmann (Ed.), *Ecologia Integral: Abordagens [im]pertinentes* (pp. 37-58) Vol. 1. São Leopoldo: Casa Leiria.
- Nações Unidas (2015). *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. Obtido de <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>
- Naess, A. (2007). *Los movimientos de la ecología superficial y la ecología profunda: un resumen*. *Revista Ambiente y Desarrollo de CIPMA* 23(1), 98-101.
- Naess, A. (2017). *Une écologie pour la vie. Introduction à l'ecologie profonde*. (Artigos organizados por Hicham-Stéphane Afeissa). Paris: Du Seuil.
- Nicolescu, B. (2000). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Ed. Unesco Brasil.
- OLMA (2021). *Experiências Significativas de Justiça Socioambiental*. (EM PREPARAÇÃO para publicação no site www.olma.org.br).
- Papa Francisco (2015). *Visita a la Organización de las Naciones Unidas. Discurso del Santo Padre*. Nueva York, 25 de septiembre de 2015. Recuperado de: https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/september/documents/papa-francesco_20150925_onu-visita.html
- Papa Francisco (2019). *Mensaje del Santo Padre Francisco para el lanzamiento del Pacto Educativo*. Recuperado de: https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html
- Papa Francisco (2020a). *Discurso del Santo Padre Francisco a los participantes en el seminario sobre “Educación: el pacto mundial” organizado por la Pontificia Academia de Ciencias Sociales, 7 de febrero*

de 2020. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2020/february/documents/papa-francesco_20200207_education-globalcompact.html

Papa Francisco (2020b). El Papa: fraternidad y cuidar la Creación, único camino para el desarrollo y la paz.

Recuperado de:

<https://www.vaticannews.va/es/papa/news/2020-10/papa-francisco-fraternidad-cuidar-creacion-camino-desarrollo-paz.html>

Santos, B. de S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.

In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). São Paulo: Cortez.

Santos, B. de S. (2019). *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte:

Autêntica Editora.



María Nieves Tapia

Es fundadora y directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario (CLAYSS). Entre 1997 y 2009, inició y coordinó los programas nacionales de aprendizaje-servicio del Ministerio de Educación argentino, la "Escuela y Comunidad" (1997-2001) y Educación Solidaria (2003-2010), así como el Programa de Escuelas Solidarias de la Ciudad de Buenos Aires (2002-2003).

Licenciada en Historia, es Miembro fundador de la Asociación Internacional de Investigadores en aprendizaje-servicio (2005). Ha sido invitada a dar conferencias en universidades y organizaciones de los cinco continentes, y ha formado parte de los jurados de numerosos premios educativos nacionales e internacionales, como el

Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" en Argentina y el Premio Internacional "MacJannet" al compromiso social universitario. En 2019 fue nombrada miembro de la Academy of Community Engagement Scholarship (ACES).

Es autora de numerosos libros y artículos en español, inglés, portugués e italiano, entre los cuales se destacan Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles (2010) y El compromiso social en el currículo de la Educación Superior (2018).

18. CONCLUSIONES: “¿PARA QUÉ COMPLICAR LO QUE ES TAN SIMPLE?”

María Nieves Tapia

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

“Al atardecer (de la vida), te examinarán en el Amor.”

San Juan de la Cruz, *Avisos y sentencias*, 59

“¿Para qué complicar lo que es tan simple?” (EG 194) es una de las preguntas más desafiantes que nos hace el papa Francisco en su exhortación sobre “La alegría del Evangelio”.

Concluyendo este libro, quisiéramos hacernos eco de esa pregunta, y releer este fragmento de la *Evangelii Gaudium* en el que se nos presenta una selección de textos bíblicos que hablan del amor al prójimo que sufre, y el urgente llamado del Papa a que nuestras interpretaciones hermenéuticas y nuestros “aparatos conceptuales” no terminen oscureciendo o relativizando la Palabra de Dios:

El imperativo de escuchar el clamor de los pobres se hace carne en nosotros cuando se nos estremecen las entrañas ante el dolor ajeno. Releamos algunas enseñanzas de la Palabra de Dios sobre la misericordia, para que resuenen con fuerza en la vida de la Iglesia. El Evangelio proclama: «Felices los misericordiosos, porque obtendrán misericordia» (Mt 5,7). (...) «Rompe tus pecados con obras de justicia, y tus iniquidades con misericordia para con los pobres, para que tu ventura sea larga» (Dn 4,24). (...) «Tened ardiente caridad unos por otros, porque la caridad cubrirá la multitud de los pecados» (1 Pe 4,8). Esta verdad penetró profundamente la mentalidad de los Padres de la Iglesia y ejerció una resistencia profética contracultural ante el individualismo hedonista pagano. (EG, 193)¹⁰⁷

Es un mensaje tan claro, tan directo, tan simple y elocuente, que ninguna hermenéutica eclesial tiene derecho a relativizarlo. La reflexión de la Iglesia sobre estos textos no debería oscurecer o debilitar su sentido exhortativo, sino más bien ayudar a asumirlos con valentía y fervor. ¿Para qué complicar lo que es tan simple? Los aparatos conceptuales están para favorecer el contacto con la realidad que pretenden explicar, y no para alejarnos de ella. (EG, 194)¹⁰⁸.

Sabemos que el trabajo intelectual propio del ámbito universitario, necesariamente rico en hermenéuticas y aparatos conceptuales, puede -aún con las mejores intenciones- terminar por “complicar lo que es simple”.

107 La frase indicada con negrita corresponde a la autora.

108 Las frases indicadas con negrita corresponden a la autora.

Hemos desarrollado miles de documentos, estudios y reflexiones sobre la identidad y misión de la universidad católica. Y, sin embargo, a menudo -en la vida real de nuestras instituciones- percibimos la profunda brecha entre los principios declarados en nuestras misiones y nuestras prácticas de docencia e investigación, verificamos las distancias entre nuestras profundas reflexiones teológicas y lo que hacemos en la práctica cotidiana de nuestras instituciones; prácticas que no siempre se diferencian de las de otras universidades no confesionales.

Creemos que la propuesta del aprendizaje-servicio solidario puede ayudarnos a “no complicar lo que es simple” y a fortalecer, en nuestras instituciones educativas católicas, el Amor cristiano que debiera estar en el centro de nuestra identidad y misión.

Desde esta perspectiva, creemos que la propuesta del aprendizaje-servicio solidario puede ayudarnos a “no complicar lo que es simple” y a fortalecer, en nuestras instituciones educativas católicas, el Amor cristiano que debiera estar en el centro de nuestra identidad y misión.

A través de los distintos artículos de este volumen, se ha tratado de subrayar que lo más “identitario” para una Universidad católica debiera pasar, justamente, por lo más simple y central de nuestra fe: creemos que “Dios es Amor” (1 Juan 4,8), que “quien no ama al hermano a quien ve, no puede decir que ame al Dios que no ve” (1 Juan 4,20), y que el mandamiento nuevo y más “propio” que nos dejó el Maestro es el del amor recíproco (Juan 13,34).

Parafraseando a San Pablo (1 Cor. 13): si nuestros estudiantes saben hablar las lenguas de Cambridge, de París y de Beijing, pero no aprendieron a amar al prójimo ¿de qué les sirvió ir a una Universidad católica? Si nuestras universidades católicas dominan todas las ciencias y se posicionan en lo alto de todos los rankings, pero no contribuyen a construir un mundo más fraterno, corremos el riesgo de ser nada más que “campanas que resuenan”. Incluso si hacemos las más generosas donaciones o promovemos múltiples voluntariados y activismos, “si no tengo amor nada soy” (1Cor. 13, 3).

Por todos estos motivos, entendemos que desarrollar una espiritualidad del servicio, basada en el auténtico amor cristiano, debiera ser esencial para que las IESC “no compliquemos lo que es simple”.

Como se ha visto en las páginas de este libro, los proyectos de aprendizaje-servicio solidario nos ayudan a centrarnos en lo esencial, porque permiten a nuestros estudiantes aprender a amar al prójimo con obras y de verdad, a usar sus conocimientos y competen-

cias al servicio de las necesidades de los otros, de las comunidades y del planeta, a unir la teoría y la práctica, y la cabeza con el corazón y las manos.

Acompañar estas prácticas con una reflexión espiritual, que permita reconocer en los hermanos que se ven, al Dios que no se ve, puede ser una aproximación a la fe que impacte en la vida y proyectos de nuestros estudiantes mucho más que tantas lecciones de moral y teología que pueden quedar en el plano de lo puramente teórico.

Una espiritualidad fundada en la práctica del servicio fraterno puede ayudar a nuestros estudiantes a descubrir y cultivar el Amor que es paciente, misericordioso, que no se cansa de dar (1 Cor., 13) aun en contextos culturales que privilegian al hedonismo consumista y la competencia despiadada. Puede permitir, a las nuevas generaciones, encontrar en la donación de sí y en la construcción de un mundo menos injusto y más fraterno, un sentido trascendente de la vida aun definiéndose como agnósticos o ateos.

De hecho, los proyectos concretos de AYSS permiten que trabajen juntos, al servicio del prójimo, estudiantes que se definen como católicos, otros que profesan distintas religiones y agnósticos o ateos.

A diferencia de las misas de la pastoral universitaria, los grupos misioneros y otras actividades que requieren de la profesión de la fe católica como requisito previo, los proyectos de aprendizaje-servicio pueden ser un camino abierto de acogida y de anuncio de la Buena Noticia para quienes *a priori* no están interesados en lo religioso.

Al mismo tiempo, y sobre todo en contextos donde los católicos son minoría respecto a quienes profesan otros credos, los proyectos de aprendizaje-servicio pueden convertirse en un espacio fecundo de diálogo y reflexión espiritual ecuménica e interreligiosa, en torno a la "regla de oro" común a las grandes religiones (Pushpalatha, 2020; Tapia, 2020).

La práctica del cuidado del prójimo nos permite trabajar y reflexionar juntos en un diálogo ecuménico, interreligioso y también con tantos que -sin profesar una fe religiosa- están comprometidos con la justicia, la solidaridad y el cuidado de las personas y el planeta.

Tal como se advierte a través de las páginas de este libro, la práctica del cuidado del prójimo nos permite trabajar y reflexionar juntos en un diálogo ecuménico, interreligioso y también con tantos que -sin profesar una fe religiosa- están comprometidos con la justicia, la solidaridad y el cuidado de las personas y el planeta.

dos con la justicia, la solidaridad y el cuidado de las personas y el planeta.

Por eso, los proyectos de aprendizaje-servicio solidario están entre lo más “católico” e identitario que podemos ofrecer, tanto en el sentido de adhesión a lo más esencial de nuestra fe y del magisterio de la Iglesia Católica, como -al mismo tiempo- en el sentido original de “universal” del término católico.

En el último día, el Maestro nos examinará a todos, universitarios o analfabetos, cate-dráticos o legos, católicos o no, y nos preguntará si lo hemos amado concretamente en nuestros hermanos y hermanas sufrientes (Mt. 25, 31-46). Si a través de las propuestas de aprendizaje-servicio enseñamos a nuestros estudiantes a usar sus saberes al servicio de los demás, si aprenden a amar al prójimo con obras y de verdad, los habremos preparado para aprobar el examen más importante de todos.

Y evidenciar nuestra identidad y misión como instituciones católicas se volverá menos complicado.

Referencias

Pushpalatha, M. (2020). Hacia una espiritualidad del aprendizaje-servicio. En: Sosa Caballero, M. (comp.) Actas del I Simposio Uniservitate. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 101-105. Recuperado de: https://publicaciones.uniservitate.org/actas/1.%20Actas_I_Simposio.pdf

Tapia, M. N. (2020). Una aproximación a la dimensión espiritual del aprendizaje-servicio. En: Sosa Caballe-ro, M. (comp.) Actas del I Simposio Uniservitate. Buenos Aires, CLAYSS, pp. 106-117. Recuperado de: https://publicaciones.uniservitate.org/actas/1.%20Actas_I_Simposio.pdf

19. APÉNDICE

María Beatriz Isola

Andrés Peregalli

Uniservitate (CLAYSS-PORTICUS), Pontificia Universidad Católica Argentina

Introducción

Se presenta aquí una colección de citas de documentos del Vaticano que fundamentan la educación integral y el compromiso social de las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES) para el bien común.

Es posible ver una fuerte afinidad entre los textos elegidos y la pedagogía del aprendizaje-servicio, inclusive la mención explícita a esta en los documentos del Pacto Educativo Global.

1. Educación integral y misión social de las ICES

“Hay que ayudar, pues, a los niños y a los adolescentes, teniendo en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica, para desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad, superando los obstáculos con valor y constancia de alma. (...) hay que prepararlos para la participación en la vida social, de forma que, bien instruidos con los medios necesarios y oportunos, puedan participar activamente en los diversos grupos de la sociedad humana, estén dispuestos para el diálogo con los otros y presten su fructuosa colaboración gustosamente a la consecución del bien común.” (GE, 1965, n.1)

“(...) Que los alumnos de estos institutos (de Educación Superior Católica) se formen hombres prestigiosos por su doctrina, preparados para el desempeño de las funciones más importantes en la sociedad y testigos de la fe en el mundo (...).” (GE, 1965, n.10)

“Los descubrimientos científicos y tecnológicos, si por una parte conllevan un enorme crecimiento económico e industrial, por otra imponen ineludiblemente la necesaria correspondiente búsqueda del significado, con el fin de garantizar que los nuevos descubrimientos sean usados para el auténtico bien de cada persona y del conjunto de la sociedad humana. Si es responsabilidad de toda Universidad buscar este significado, la Universidad Católica está llamada de modo especial a responder a esta exigencia; su inspiración cristiana le permite incluir en su búsqueda, la dimensión moral, espiritual y

religiosa, y valorar las conquistas de la ciencia y de la tecnología en la perspectiva total de la persona humana.” (Juan Pablo II, 1990, ECE n. 7).

“La Universidad Católica, como cualquier otra Universidad, está inmersa en la sociedad humana. Para llevar a cabo su servicio a la Iglesia está llamada —siempre en el ámbito de su competencia— a ser instrumento cada vez más eficaz de progreso cultural tanto para las personas como para la sociedad.” (Juan Pablo II, 1990, ECE n. 32)

“El espíritu cristiano de servicio a los demás en la promoción de la justicia social reviste particular importancia para cada Universidad Católica y debe ser compartido por los profesores y fomentado entre los estudiantes. La Iglesia se empeña firmemente en el crecimiento integral de todo hombre y de toda mujer” (Juan Pablo II, 1990, ECE n. 34)

“Ya que en muchos países la población de las escuelas católicas está caracterizada por la multiplicidad de las culturas y las creencias, la formación religiosa en las escuelas tiene que partir de la conciencia del pluralismo existente y saber actualizarse constantemente. El panorama es muy diferente y las modalidades de presencia no pueden ser las mismas. En algunas realidades el curso de religión podrá constituir el espacio del primer anuncio; en otras situaciones, los educadores ofrecerán experiencias de interioridad, de oración, de preparación a los sacramentos para los estudiantes, y los invitarán a comprometerse en los movimientos juveniles o en un servicio social acompañado.” (CEC, 2014, 3 h)

“La instrucción superior católica se propone formar hombres y mujeres capaces de pensamiento crítico, dotados de elevada profesionalidad, pero también de una humanidad rica y orientada a poner la propia competencia al servicio del bien común.” (CEC, 2014, 2 f)

“En particular, la escuela no sería un ambiente de aprendizaje completo, si cuanto el alumno aprende no se convirtiera también en ocasión de servicio a la propia comunidad. (...) Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar que cuanto aprenden es importante para su vida y para la comunidad a la cual pertenecen, su motivación cambia. Es oportuno que los enseñantes propongan a los estudiantes ocasiones para experimentar la repercusión social de cuánto están estudiando, favoreciendo en tal modo el descubrimiento del vínculo entre escuela y vida, y el desarrollo del sentido de responsabilidad y ciudadanía activa.” (CEC, 2014, II 4)

“Una enseñanza que sólo promueva el aprender repetitivo, que no favorezca la participación activa de los estudiantes, que no encienda su curiosidad, no es suficientemente desafiante para generar la motivación. Aprender a través de la investigación y la solu-

ción de problemas educa capacidades cognitivas y mentales diferentes, más significativas de aquellas de una simple recepción de informaciones; también estimula a una modalidad de trabajo colaborativo.” (CEC, 2014, n. 3)

“Una educación humanizada, por lo tanto, no se limita a ofrecer un servicio formativo, sino que se ocupa de los resultados del mismo en el contexto general de las aptitudes personales, morales y sociales de los participantes en el proceso educativo. (...) Se trata de una educación —al mismo tiempo— sólida y abierta, que rompe los muros de la exclusividad, promoviendo la riqueza y la diversidad de los talentos individuales y extendiendo el perímetro de la propia aula en cada sector de la experiencia social, donde la educación puede generar solidaridad, comunión y conduce a compartir.” (CEC, 2017, n.10)

“La educación al humanismo solidario tiene la grandísima responsabilidad de proveer a la formación de ciudadanos que tengan una adecuada cultura del diálogo. Por otra parte, la dimensión intercultural frecuentemente se experimenta en las aulas escolares de todos los niveles, como también en las instituciones universitarias; por lo tanto es desde allí que se tiene que proceder para difundir la cultura del diálogo. El marco de valores en el cual vive, piensa y actúa el ciudadano que tiene una formación al diálogo está sostenido por principios relacionales (gratuidad, libertad, igualdad, coherencia, paz y bien común) que entran de modo positivo y categórico en los programas didácticos y formativos de las instituciones y agencias que trabajan por el humanismo solidario”. (CEC, 2017, n.14)

“Globalizar la esperanza es la misión específica de la educación al humanismo solidario. Una misión que se cumple a través de la construcción de relaciones educativas y pedagógicas que enseñen el amor cristiano, que generen grupos basados en la solidaridad, donde el bien común está conectado virtuosamente al bien de cada uno de sus componentes, que transforme el contenido de las ciencias de acuerdo con la plena realización de la persona y de su pertenencia a la humanidad. Justamente la educación cristiana puede realizar esta tarea primaria, porque ella «es hacer nacer, es hacer crecer, se ubica en la dinámica de dar la vida. Y la vida que nace es la fuente desde donde brota más esperanza.” (CEC, 2017, n. 18)

“(…) es importante que la catequesis y la predicación incluyan de modo más directo y claro el sentido social de la existencia, la dimensión fraterna de la espiritualidad, la convicción sobre la inalienable dignidad de cada persona y las motivaciones para amar y acoger a todos.” (Papa Francisco, 2020, FT, 86)

2. Enseñanzas del papa Francisco relacionadas con la pedagogía del Aprendizaje-servicio

Sobre la educación integral

“Hay tres lenguajes: el de la cabeza, el del corazón y el de las manos. La educación debe moverse en estas tres direcciones. Enseñar a pensar, ayudar a sentir bien y acompañar en el hacer”¹⁰⁹. (Papa Francisco, 2015).

“...Armonizar el lenguaje de la cabeza con el lenguaje del corazón y el lenguaje de las manos, que una persona, que un chico, que un muchacho piense lo que siente y lo que hace, sienta lo que piensa y lo que hace, haga lo que siente y lo que piensa. Esa armonía en la misma persona, en el educando, y esa armonía universal, de tal manera que el pacto educativo lo asumimos todos y, de esa manera, salimos de esta crisis de la civilización que nos toca vivir, y damos el paso que la misma civilización nos exige.” (Papa Francisco, 2015a)

Una Iglesia en salida hacia las periferias

“Cuando la Iglesia se cierra, se enferma, se enferma. Pensad en una habitación cerrada durante un año; cuando vas huele a humedad, muchas cosas no marchan. Una Iglesia cerrada es lo mismo: es una Iglesia enferma. La Iglesia debe salir de sí misma. ¿Adónde? Hacia las periferias existenciales, cualesquiera que sean. Pero salir. Jesús nos dice: «Id por todo el mundo. Id. Predicad. Dad testimonio del Evangelio» (cf. Mc 16, 15). Pero ¿qué ocurre si uno sale de sí mismo? Puede suceder lo que le puede pasar a cualquiera que salga de casa y vaya por la calle: un accidente. Pero yo os digo: prefiero mil veces una Iglesia accidentada, que haya tenido un accidente, que una Iglesia enferma por encerrarse. Salid fuera, ¡salid!” (Papa Francisco, 2013a)

“Cada cristiano y cada comunidad discernirá cuál es el camino que el Señor le pide, pero todos somos invitados a aceptar este llamado: salir de la propia comodidad y atreverse a llegar a todas las periferias que necesitan la luz del Evangelio.” (Papa Francisco, 2013, EG 20)

“Aquí está el primer desafío que les digo: dejar los lugares donde hay muchos educadores y dirigirse a las afueras. (...) Busquen allí a los necesitados, a los pobres. Y tienen una cosa que los jóvenes de los barrios más ricos no tienen: no es su culpa, pero es una rea-

109 Traducción nuestra

lidad sociológica: tienen la experiencia de la supervivencia, incluso la crueldad, incluso el hambre, incluso la injusticia. Tienen una humanidad herida. Y creo que nuestra salvación proviene de las heridas de un hombre herido en la cruz. Ellos, de esas heridas, sacan sabiduría, si hay un buen educador que las lleve adelante. No se trata de ir allí a hacer caridad, a enseñar a leer, a dar de comer... ¡no! Esto es necesario, pero temporal. Este es el primer paso. El desafío —y los animo— es ir allí para hacerlos crecer en humanidad, en inteligencia, en valores, en hábitos, para que puedan salir adelante y llevar a las demás experiencias que no conocen”.¹¹⁰(Papa Francisco, 2015)

“El mayor fracaso que puede tener un educador es educar dentro de las paredes. Educar dentro de los muros de una cultura selectiva, los muros de una cultura de seguridad, los muros de un sector social acomodado que no avanza.”¹¹¹(Papa Francisco, 2015)

Solidaridad

“La Universidad como lugar de formación a la solidaridad. La palabra solidaridad no pertenece sólo al vocabulario cristiano, es una palabra fundamental del vocabulario humano. Como dije hoy, es una palabra que en esta crisis corre el riesgo de ser suprimida del diccionario. El discernimiento de la realidad, asumiendo el momento de crisis, la promoción de una cultura del encuentro y del diálogo, orientan hacia la solidaridad, como elemento fundamental para una renovación de nuestras sociedades. (...) No hay futuro para ningún país, para ninguna sociedad, para nuestro mundo, si no sabemos ser todos más solidarios. Solidaridad por lo tanto como modo de hacer la historia, como ámbito vital en el que los conflictos, las tensiones, también los opuestos alcanzan una armonía que genera vida.” (Papa Francisco, 2013b)

“A vosotros, jóvenes, os encomiendo en modo particular la tarea de volver a poner en el centro de la cultura humana la solidaridad. Ante las viejas y nuevas formas de pobreza —el desempleo, la emigración, los diversos tipos de dependencias—, tenemos el deber de estar atentos y vigilantes, venciendo la tentación de la indiferencia. Pensemos también en los que no se sienten amados, que no tienen esperanza en el futuro, que renuncian a comprometerse en la vida porque están desanimados, desilusionados, acobardados. Tenemos que aprender a estar con los pobres. No nos llenemos la boca con hermosas palabras sobre los pobres. Acercuémonos a ellos, mirémosles a los ojos, escuchémosles. Los pobres son para nosotros una ocasión concreta de encontrar al mismo Cristo, de tocar su carne que sufre. Pero los pobres (...) no sólo son personas a las que les podemos dar algo.

¹¹⁰ Traducción nuestra.

¹¹¹ Traducción nuestra

También ellos tienen algo que ofrecernos, que enseñarnos. ¡Tenemos tanto que aprender de la sabiduría de los pobres!” (Papa Francisco, 2014)

“La educación al humanismo solidario tiene la grandísima responsabilidad de proveer a la formación de ciudadanos que tengan una adecuada cultura del diálogo. Por otra parte, la dimensión intercultural frecuentemente se experimenta en las aulas escolares de todos los niveles, como también en las instituciones universitarias; por lo tanto es desde allí que se tiene que proceder para difundir la cultura del diálogo. El marco de valores en el cual vive, piensa y actúa el ciudadano que tiene una formación al diálogo está sostenido por principios relacionales (gratuidad, libertad, igualdad, coherencia, paz y bien común) que entran de modo positivo y categórico en los programas didácticos y formativos de las instituciones y agencias que trabajan por el humanismo solidario.” (CEC, 2017, n. 14)

“Quiero destacar la solidaridad, que «como virtud moral y actitud social, fruto de la conversión personal, exige el compromiso de todos aquellos que tienen responsabilidades educativas y formativas.” (Papa Francisco, 2020, FT, 114)

Compromiso de los jóvenes

“Vosotros sabéis, queridos jóvenes universitarios, que no se puede vivir sin mirar a los desafíos, sin responder a los desafíos. Quien no mira los desafíos, quien no responde a los desafíos, no vive. Vuestra voluntad y vuestras capacidades, unidas al poder del Espíritu Santo que habita en cada uno de vosotros desde el día del Bautismo, os permiten ser no espectadores, sino protagonistas de los hechos contemporáneos. Por favor, no miréis la vida desde el balcón. Implicaos allí donde están los desafíos, que os piden ayuda para llevar adelante la vida, el desarrollo, la lucha en favor de la dignidad de las personas, la lucha contra la pobreza, la lucha por los valores y tantas luchas que encontramos cada día.” (Papa Francisco, 2013c).

“Es verdad que a veces, frente a un mundo tan lleno de violencia y egoísmo, los jóvenes pueden correr el riesgo de encerrarse en pequeños grupos, y así privarse de los desafíos de la vida en sociedad, de un mundo amplio, desafiante y necesitado. Sienten que viven el amor fraterno, pero quizás su grupo se convirtió en una mera prolongación de su yo. Esto se agrava si la vocación del laico se concibe sólo como un servicio al interno de la Iglesia (lectores, acólitos, catequistas, etc.), olvidando que la vocación laical es ante todo la caridad en la familia, la caridad social y la caridad política: es un compromiso concreto desde la fe para la construcción de una sociedad nueva, es vivir en medio del mundo y

de la sociedad para evangelizar sus diversas instancias, para hacer crecer la paz, la convivencia, la justicia, los derechos humanos, la misericordia, y así extender el Reino de Dios en el mundo.” (Papa Francisco, 2019, ChV, n. 168)

“Propongo a los jóvenes ir más allá de los grupos de amigos y construir la «amistad social, buscar el bien común (...).” (Papa Francisco, 2019, ChV n. 169)

“El Sínodo reconoció que «aunque de forma diferente respecto a las generaciones pasadas, el compromiso social es un rasgo específico de los jóvenes de hoy. Al lado de algunos indiferentes, hay muchos otros dispuestos a comprometerse en iniciativas de voluntariado, ciudadanía activa y solidaridad social, que hay que acompañar y alentar para que emerjan los talentos, las competencias y la creatividad de los jóvenes y para incentivar que asuman responsabilidades. El compromiso social y el contacto directo con los pobres siguen siendo una ocasión fundamental para descubrir o profundizar la fe y discernir la propia vocación [...]. Se señaló también la disponibilidad al compromiso en el campo político para la construcción del bien común.” (Papa Francisco, 2019, ChV n. 170)

Las universidades católicas deben ir más allá de las aulas y utilizar los planes de estudio y la investigación para comprometer a sus estudiantes en la resolución de problemas del mundo real

“Me pregunto con Ustedes educadores: ¿Velan por sus alumnos, ayudándolos a desarrollar un espíritu crítico, un espíritu libre, capaz de cuidar el mundo de hoy? ¿Un espíritu que sea capaz de buscar nuevas respuestas a los múltiples desafíos que la sociedad hoy plantea a la humanidad? ¿Son capaces de estimularlos a no desentenderse de la realidad que los circunda, no desentenderse de lo que pasa alrededor? ¿Son capaces de estimularlos a eso? Para eso hay que sacarlos del aula, su mente tiene que salir del aula, su corazón tiene que salir del aula. ¿Cómo entra en la currícula universitaria o en las distintas áreas del quehacer educativo, la vida que nos rodea, con sus preguntas, sus interrogantes, sus cuestionamientos?” (Papa Francisco, 2015b).

“Los métodos clásicos de investigación experimentan ciertos límites, más cuando se trata de una cultura como la nuestra que estimula la participación directa e instantánea de los sujetos. La cultura actual exige nuevas formas capaces de incluir a todos los actores que conforman el hecho social y, por lo tanto, educativo. De ahí la importancia de ampliar el concepto de comunidad educativa. La comunidad está desafiada a no quedarse aislada de los modos de conocer; así como tampoco a construir conocimiento al margen

de los destinatarios de los mismos. Es necesario que la adquisición de conocimiento sepa generar una interacción entre el aula y la sabiduría de los pueblos que conforman esta bendecida tierra. Una sabiduría cargada de intuiciones, de «olfato», que no se puede obviar a la hora de pensar Chile. Así se producirá esa sinergia tan enriquecedora entre rigor científico e intuición popular. La estrecha interacción entre ambos impide el divorcio entre la razón y la acción, entre el pensar y el sentir, entre el conocer y el vivir, entre la profesión y el servicio.

El conocimiento siempre debe sentirse al servicio de la vida y confrontarse con ella para poder seguir progresando. De ahí que la comunidad educativa no puede reducirse a aulas y bibliotecas, sino que debe avanzar continuamente a la participación. Tal diálogo sólo se puede realizar desde una episteme capaz de asumir una lógica plural, es decir, que asuma la interdisciplinariedad e interdependencia del saber.” (Papa Francisco, 2018)

“Es justo que nos interroguemos: ¿Cómo ayudamos a nuestros alumnos a no mirar un grado universitario como sinónimo de mayor posición, sinónimo de más dinero o mayor prestigio social? No son sinónimos. ¿Ayudamos a ver esta preparación como signo de una mayor responsabilidad ante los problemas de hoy, ante la necesidad del más pobre, ante el cuidado del medio ambiente? No basta hacer análisis, descripciones de la realidad; es necesario generar espacios de verdadera investigación, debates que generen alternativas para los problemas de hoy. Qué importante es concretar”. (Papa Francisco, 2017, n.1)

“La misión fundamental de la Universidad es la constante búsqueda de la verdad mediante la investigación, la conservación y la comunicación del saber para el bien de la sociedad. La Universidad Católica participa en esta misión aportando sus características específicas y su finalidad.” (Juan Pablo II, 1990, ECE 30)

“Podría objetarse que una docencia universitaria de ese tipo saca sus conclusiones de la fe y, por tanto, no puede pretender que quienes no comparten esta fe acepten la validez de las mismas. Pero, si bien es cierto que no comparten la fe, sí que pueden reconocer la razón ética que les viene propuesta. Detrás del docente católico se encuentra una comunidad creyente, en la que, durante los siglos de su existencia, maduró una determinada sabiduría de la vida; una comunidad que guarda en sí un tesoro de conocimiento y de experiencia ética, que se revela importante para toda la humanidad. En este sentido, el docente habla no tanto como representante de una creencia, sino, sobre todo, como testigo de la validez de una razón ética.” (Papa Francisco, 2017, n.2).

3. El aprendizaje-servicio en el Pacto Educativo Global

“Educar para servir, educar es servir. El tercer acto de coraje requerido por Papa Francisco es formar personas dispuestas a ponerse al servicio de la comunidad. Tal indicación, en verdad, pone en luz justamente un elemento verdaderamente decisivo en cada gesto educativo: ningún educador logra el pleno éxito de su acción educativa si no se compromete a formar y a configurar, en aquellos que le han sido confiados, una plena y verdadera responsabilidad al servicio de los demás, de todos los demás, de toda la comunidad humana, comenzando por los que presentan una mayor situación de fatiga y de desafío. El verdadero servicio de la educación es la educación al servicio. Por otra parte, la investigación educativa también reconoce siempre con mayor claridad la dimensión central del servicio a los demás y a la comunidad como instrumento y como fin de la propia educación; pensemos, por ejemplo, en el gran desarrollo de la didáctica de Service Learning. Este tipo de investigación está mostrando cómo el servicio puede ser no sólo una actividad educativa entre otras (la importancia del voluntariado en la formación de los jóvenes es bien reconocida), sino más radicalmente cómo puede convertirse en el método fundamental a través del cual todos los conocimientos y habilidades pueden ser transmitidos y adquiridos. Podemos señalar este proceso como un desarrollo desde una educación al servicio hacia una educación como servicio, según la cual el prójimo es tanto la vía como la meta del camino de la educación.” (CEC, 2020, p. 16)

“(…) ningún cambio auténtico, profundo y estable es posible si no se realiza a partir de las diversas culturas, principalmente de los pobres. Un pacto cultural supone renunciar a entender la identidad de un lugar de manera monolítica, y exige respetar la diversidad ofreciéndole caminos de promoción y de integración social.” (Papa Francisco, 2020, FT, 220)

4. Educación y fraternidad

“Anhelo que en esta época que nos toca vivir, reconociendo la dignidad de cada persona humana, podamos hacer renacer entre todos un deseo mundial de hermandad. Entre todos: «He ahí un hermoso secreto para soñar y hacer de nuestra vida una hermosa aventura. Nadie puede pelear la vida aisladamente. [...] Se necesita una comunidad que nos sostenga, que nos ayude y en la que nos ayudemos unos a otros a mirar hacia delante. ¡Qué importante es soñar juntos! [...] Solos se corre el riesgo de tener espejismos, en los que ves lo que no hay; los sueños se construyen juntos». Soñemos como una única humanidad, como caminantes de la misma carne humana, como hijos de esta misma tierra que nos cobija a todos, cada uno con la riqueza de su fe o de sus convicciones, cada uno con su propia voz, todos hermanos.” (Papa Francisco, 2020, FT, 8)

“El amor que se extiende más allá de las fronteras tiene en su base lo que llamamos “amistad social” en cada ciudad o en cada país. Cuando es genuina, esta amistad social dentro de una sociedad es una condición de posibilidad de una verdadera apertura universal. No se trata del falso universalismo de quien necesita viajar constantemente porque no soporta ni ama a su propio pueblo. Quien mira a su pueblo con desprecio, establece en su propia sociedad categorías de primera o de segunda clase, de personas con más o menos dignidad y derechos. De esta manera niega que haya lugar para todos.” (Papa Francisco, 2020, FT, 99)

“La tarea educativa, el desarrollo de hábitos solidarios, la capacidad de pensar la vida humana más integralmente, la hondura espiritual, hacen falta para dar calidad a las relaciones humanas, de tal modo que sea la misma sociedad la que reaccione ante sus inequidades, sus desviaciones, los abusos de los poderes económicos, tecnológicos, políticos o mediáticos. Hay visiones liberales que ignoran este factor de la fragilidad humana, e imaginan un mundo que responde a un determinado orden que por sí solo podría asegurar el futuro y la solución de todos los problemas.” (Papa Francisco, 2020, FT, 167)

“El auténtico diálogo social supone la capacidad de respetar el punto de vista del otro aceptando la posibilidad de que encierre algunas convicciones o intereses legítimos. Desde su identidad, el otro tiene algo para aportar, y es deseable que profundice y exponga su propia posición para que el debate público sea más completo todavía. Es cierto que cuando una persona o un grupo es coherente con lo que piensa, adhiere firmemente a valores y convicciones, y desarrolla un pensamiento, eso de un modo o de otro beneficiará a la sociedad. Pero esto sólo ocurre realmente en la medida en que dicho desarrollo se realice en diálogo y apertura a los otros. Porque «en un verdadero espíritu de diálogo se alimenta la capacidad de comprender el sentido de lo que el otro dice y hace, aunque uno no pueda asumirlo como una convicción propia. Así se vuelve posible ser sinceros, no disimular lo que creemos, sin dejar de conversar, de buscar puntos de contacto, y sobre todo de trabajar y luchar juntos.” (Papa Francisco, 2020, FT, 203)

“(…) Lo que vale es generar procesos de encuentro, procesos que construyan un pueblo que sabe recoger las diferencias. ¡Armemos a nuestros hijos con las armas del diálogo! ¡Enseñémosles la buena batalla del encuentro!” (Papa Francisco, 2020, FT, 217)

“Las distintas religiones, a partir de la valoración de cada persona humana como criatura llamada a ser hijo o hija de Dios, ofrecen un aporte valioso para la construcción de la fraternidad y para la defensa de la justicia en la sociedad. El diálogo entre personas de distintas religiones no se hace meramente por diplomacia, amabilidad o tolerancia.

Como enseñaron los Obispos de India, «el objetivo del diálogo es establecer amistad, paz, armonía y compartir valores y experiencias morales y espirituales en un espíritu de verdad y amor» (Papa Francisco, 2020, FT, 271)

Referencias

ChV. Papa Francisco (2019). Exhortación Apostólica Postsinodal *Christus Vivit*, 25 de marzo de 2019. Recuperada de: https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html

ECE. Papa Juan Pablo II (1990) Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* sobre las Universidades Católicas, 15 de agosto de 1990. Recuperado de https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

EG. Papa Francisco (2013). Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium* sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual, 24 de Noviembre de 2013, Roma. Recuperada de: https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

FT. Papa Francisco (2020). Carta encíclica “*Fratelli Tutti*” sobre la fraternidad y la amistad social. 3 de octubre de 2020. Recuperado de http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

GE. Concilio Vaticano II. *Gravissimum Educationis* sobre la Educación Cristiana, 28 de octubre de 1965, Roma. Recuperado de https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html

CEC Congregación para la Educación Católica (2014) *Educare oggi e domani*. Una pasión que se renueva. *Instrumentum laboris*, Roma. Recuperado de: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html

CEC CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (2017) *Educare al humanesimo solidale*. Para construir una “civilización del amor”. 50 años después de la *Populorum progressio*, Roma. Recuperado de: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html

Congregación para la Educación Católica (2020), *Pacto Educativo Global*. *Instrumentum Laboris*, Roma. Recuperado de: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-sp.pdf>

Papa Francisco (2015). *Discorso ai partecipanti al Congresso mondiale promosso dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica (degli Istituti di Studi)*. Aula Paolo VI, 21 novembre 2015, Roma. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151121_congresso-educazione-cattolica.html

Papa Francisco (2013a). Vigilia de Pentecostés. Palabras del Santo Padre Francisco, 18 de mayo de 2013. Recuperado de

https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2013/may/documents/papa-francesco_20130518_veglia-pentecoste.html

Papa Francisco (2013b). Encuentro con el mundo de la cultura. Discurso del Santo Padre. Aula Magna de la Pontificia Facultad de Teología de Cerdeña, Cagliari, 22 de septiembre de 2013. Recuperado de

https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130922_cultura-cagliari.html

Papa Francisco (2013c). Celebración de las Vísperas, con la participación de los universitarios romanos. Homilía del Santo Padre Francisco. 30 de noviembre de 2013. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2013/documents/papa-francesco_20131130-vespri-universitari-romani.html#

Papa Francisco (2014). Mensaje del Santo Padre Francisco para la XXIX Jornada Mundial de la Juventud 2014. «Bienaventurados los pobres de espíritu, porque de ellos es el reino de los cielos» (Mt 5,3). Recuperado de

https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/youth/documents/papa-francesco_20140121_messaggio-giovani_2014.html

Papa Francisco (2015a). Clausura del Congreso Mundial Educativo de “Scholas Occurrentes”, 5 de febrero de 2015. Recuperado de

https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/february/documents/papa-francesco_20150205_scholas-occurrentes.html

Papa Francisco (2015b). Encuentro con el mundo de la enseñanza. Discurso del Santo Padre. Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Quito. 7 de julio de 2015. Recuperado de

https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/july/documents/papa-francesco_20150707_ecuador-scuola-universita.html

Papa Francisco(2017). Discurso del Papa Francisco a la comunidad de la Universidad Católica Portuguesa con ocasión del 50 Aniversario de su fundación, 26 de octubre de 2017. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2017/october/documents/papa-francesco_20171026_universita-cattolica-portoghese.html

Papa Francisco (2018). Visita a la Pontificia Universidad Católica de Chile, 17 de enero de 2018. Recuperado de: <http://w2.vatican.va/content/francesco/es/events/event.dir.html/content/vaticanevents/es/2018/1/17/univpont-santiago-cile.html>



En adhesión al Pacto Educativo Global

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

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

Papa Francisco

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

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

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

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

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

<https://www.uniservitate.org>



CLAYSS



PORTICUS

ISBN 978-987-4487-28-5



9 789874 448728 5

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