



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y
CIENCIAS SOCIALES

La configuración de sentidos en la práctica solidaria del Aprendizaje-Servicio.

Los relatos de integrantes de la comunidad educativa
de un colegio confesional subvencionado de Conchalí.

Estudiante: Felipe Olivares Gaete

Profesora Guía: Teresa Ríos Saavedra

Profesora Ayudante: Alejandra Oliveros

Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Educación.

Tesis para optar al grado de profesor en Educación Media en Historia y Ciencias Sociales.

Santiago, Verano de 2013

Agradecimientos y Dedicatoria

Esta tesis es el resultado del esfuerzo, confianza y esperanza de personas muy especiales.

Agradezco

A la profesora TERESA RÍOS SAAVEDRA por su acompañamiento generoso, profesional e inteligente en cada uno de sus consejos y correcciones.

A la profesora ALEJANDRA OLIVEROS CLAVIJO por su asertiva solidaridad cada vez que recurrí a su ayuda.

Al profesor CHRISTIAN LAROTONDA por orientar con precisión los aspectos metodológicos.

A cada uno de los docentes, funcionarios y compañeros de nuestra Universidad, los que me acogieron y ayudaron en cada una de las etapas de mi formación.

Les dedico este trabajo

A cada amiga y amigo que contribuyeron con alentador amor este proceso que comenzó hace casi veinte años en la Universidad de Santiago de Chile. A los que llegaron a mi vida y a los que han partido. A ti BEATRIZ, mi inspiración.

A toda mi familia, especialmente a mi madre ANA, mi padre PEDRO, mis hermanos MARCELO y PEDRO, a mi tía OLGA y mi prima VERÓNICA a quienes, por su paciencia y fe en mí, intento cada día retribuirles con mis mejores buenas obras.

A TAMARA, porque vivir con humildad y gratuidad hacia los demás no es menos digno que el desvivirse por el reconocimiento económico, la acumulación material, la cultura de lo desechable, el exitismo que sacrifica lo esencial y el ilusorio control de todo.

A todos aquellos que se comprometen con el logro de la felicidad de los demás.

Y a ti SANTIAGO, mi hijo, porque me invitas sin condiciones a desear ser una mejor persona. Eres mi mejor regalo.

Un haiku...

El alumno le enseña su poema al maestro:

Una mariposa:

Le quito las alas.

¡Obtengo un pimiento!

La respuesta del maestro no se deja esperar.

-No, no es eso. Escucha:

Un pimiento:

Le agregó unas alas.

¡Obtengo una mariposa!

(Jodorowsky, A. *La danza de la realidad*)

Contenido

Aprendizaje-Servicio y Configuración de Sentidos:	1
los relatos de una comunidad educativa.	1
1. Introducción.....	8
1.1. Planteamiento del estudio	8
1.2. Elección, Fundamentación y Justificación del tema	10
1.3. Formulación del problema y justificación	12
1.4. Objetivos Generales y Específicos.....	13
2. Marco Teórico	14
2.1. Escuela, Sentido y Construcción de la Realidad Social.....	15
2.2. Aprendizaje a través de la experiencia (Dewey).....	22
2.3. Aprendizaje significativo	24
2.4. La solidaridad.....	27
2.4.1. Las etapas de integración y formación del voluntariado	29
2.4.2. Valoración social de la acción o servicio solidario.....	30
2.4.3. Valoración social de los voluntarios	32
2.4.4. Prejuicios y miedos asociados a la acción solidaria.....	33
2.4.5. Los beneficios de la acción solidaria	35
2.5. El Aprendizaje Servicio (APS)	36
3. Diseño metodológico	40
3.1. Tipo de investigación	40
3.2. Elección de campo	42

3.2.1.	Contexto espaciotemporal del Colegio Cristóbal Colón.....	43
3.3.	Elección de la muestra	51
3.3.1.	Criterios de selección de la muestra.....	51
3.3.2.	Los sujetos de la muestra	52
3.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	54
3.4.1.	Modelo de entrevista en profundidad	56
3.5.	Criterios de credibilidad.....	58
4.	Análisis e interpretación de datos	59
4.1.	Sentidos que dan los actores a su comunidad en el tiempo.	59
4.1.1.	El Profesor motivador: Del involucrado afectivamente al inexperto automotivado.	61
4.1.2.	Participación y motivación de los Apoderados: Entre los comprometidos- inseguros y los desencantados-desconfiados	63
4.1.3.	La Dirección: Lejanía fiscalizante	64
4.1.4.	Los Estudiantes: Hacia la re-motivación de la comunidad de los solos.	65
4.1.5.	La comunidad GAE: Cultura que se enfoca a destiempo.	68
4.2.	Sentido de la Solidaridad	70
4.2.1.	Motivaciones: Entre Ayudar y Asistir.	72
4.2.2.	Empatizando: sus necesidades y las nuestras.....	73
4.2.3.	Actitud responsable: el valor de la preparación.	75
4.2.4.	La solidaridad: vínculos que perduran	77
4.2.5.	La solidaridad diaria en pequeños detalles: el saludo.	78
4.2.6.	Gratificación emocional: El agradecimiento de una comunidad y las actitudes solidarias que potencian al curso.....	78

4.3.	Sentido del trabajo solidario	84
4.4.	Sentido de la Gestión	89
4.4.1.	Automotivación: De Estudiantes autónomos a estudiantes dependientes	91
4.4.2.	Propuesta: Profesor delegador, estudiantes empoderados	92
4.5.	Sentido de la Gestión de los tiempos	94
4.5.1.	Gestión del tiempo de trabajo: Razones del atraso.	96
4.5.2.	Cosas por mejorar: Organización, sistematización y enfoque	97
4.6.	Sentido del impacto de la Jornada de Servicio	99
4.6.1.	Relación Estudiante-Curso: Unidad y autoconocimiento	101
4.6.2.	Relación Estudiante-Comunidad: Vocación social hacia los niños	102
4.7.	Sentido de la percepción de las relaciones sociales en el tiempo	104
4.7.1.	Individualismo en la JdS y en el Colegio.....	106
4.7.2.	Entre la permanencia, el cambio o la desaparición.....	106
4.7.3.	Autopercepción de la comunicación y comunidad escolar solidaria. ...	107
4.7.4.	Paradoja: Solidarios con otros pero no con los suyos.....	108
4.7.5.	Filtros y distorsiones que afectan a la JdS	108
4.8.	Sentido del escultismo en la JdS.....	110
4.8.1.	El compromiso scout: motivación por el servicio.....	112
4.8.2.	Potencial scout: organización y empoderamiento.....	113
4.8.3.	Ley Guía y Scout: Apasionados y humildes por la corresponsabilidad.....	114
4.9.	Sentido del Aprendizaje-Servicio en la JdS.....	116
5.	Conclusiones.....	120

5.1.	Comunidad de “Antes” y Comunidad de “Después”: Sentidos de los actores sobre la participación de la comunidad en la JdS.....	120
5.2.	Solidaridad e insularidad: Sentidos que le otorgan los actores a la acción solidaria durante la JdS.....	122
5.3.	Material e inmaterial: Los sentidos que dan los actores a los tipo de trabajo solidario que se realizan durante la JdS.....	125
5.4.	Delegar y autonomía: Los sentidos que le otorgan los actores a la gestión del Profesor Jefe y al protagonismo de los estudiantes.....	126
5.5.	A tiempo y atrasado: Los sentidos que le otorgan los actores a la gestión del tiempo para el desarrollo de la JdS.....	128
5.6.	Beneficios y Perjuicios: El sentido que le otorgan los actores al impacto de la JdS en el estudiante y el curso.....	129
5.7.	Percepción de las relaciones sociales en el tiempo.....	130
5.8.	Integrado y no-integrado: Los sentidos que le otorgan los actores a la presencia del Escultismo en la JdS.....	131
5.9.	Proximidad y lejanía: Los sentidos que le otorgan los actores a la integración del enfoque Aprendizaje-Servicio a la JdS.....	132
5.10.	Conclusión final.....	136
5.11.	Desafíos.....	140
5.1.	Proyecciones.....	143
6.	Bibliografía.....	145
7.	Anexos.....	150
7.1.	Entrevistas.....	151
7.2.	Historial de JdS.....	188

1. Introducción

1.1. Planteamiento del estudio

Estaremos de acuerdo en afirmar que la educación es un agente articulador entre la reproducción y la transformación social de sus individuos, movilizandolos cambios en el plano del desarrollo de la intersubjetividad. Invertimos tiempo y dinero en ella, la proveemos de estrategias y ayudas materiales. El propósito: estimular la construcción de un estado de bienestar individual y comunitario más íntegro y equitativo, más participativo y más solidario.

En nuestro proceso de formación docente, hemos descubierto que la comunidad ha intentado dar una respuesta educativa cooperativa, coherente y siempre positiva a un estado de cosas que indican todo lo contrario, es decir, un estado de desequilibrio que nos convoca a recuperar la armonía. Un retorno al equilibrio que aminore la brecha entre las desigualdades sociales y materiales. Hablamos de una educación restauradora de lo pro-social que equilibra y convive con una educación pro-individualista. Una educación que promueva el aprender a convivir bien.

Somos una generación que creció aprendiendo un discurso que se convirtió en mandato de auxilio y cooperación ante las dificultades de los otros. La comunidad *unida* (familia, amigos, vecinos y compañeros de curso) y *motivada* enfrentaría con mayor fuerza y convicción la adversidad (precariedad, emergencias y catástrofes). Pero, hoy por hoy, vivimos en tiempos en donde reconocemos y diagnosticamos clínicamente y sociológicamente un mayor sufrimiento producto de la soledad de nuestra individualidad y autosuficiencia (Thumala, 2002). Somos partícipes de una cultura que sindicó la felicidad con el bienestar (Barrientos, 2005; García, 2002) en la que la libertad individual depende menos de lo que piensan o sientan los demás, hablamos de un *extrañamiento* con respecto a la comunidad. En una cultura tecnocrática basada en la gestión de redes colaborativas entre los miembros,

ya sea a nivel empresarial o educativo, evitamos los compromisos permanentes, recíprocos y altruistas. Por el contrario, calculamos los costos y beneficios de la cooperación. De ahí la engañosa sensación de equilibrar la desigualdad con acciones eventuales y asistencialistas en favor de los más privados de bienestar, evitando así la irrupción permanente de esta incómoda *realidad* en nuestras *realidades* rutinarias familiares, escolares y laborales.

La escuela fue desbordada por esta realidad insolidaria. Ahogada por el logro eficiente y eficaz, por la integración a la globalización mundial, por el aceleramiento de los cambios y por aminorar las brechas que nos impiden alcanzar el *desarrollo*, perseguimos a toda costa la hiperespecialización, el credencialismo y la competencia. Hablamos de un debilitamiento de los lazos asociativos entre la ciudadanía.

Esta incómoda sensación provocó la reacción reflexiva y activa de pedagogos (Freire, Giroux), que vieron en la educación un espacio posible de encuentro positivo y recíproco entre la escuela y su comunidad. Un reconocimiento mutuo por la dignidad de todos sus miembros. Una coherencia que se vuelve moral en la medida que se practica. Cuando la escuela se da a sí misma a la comunidad, poniendo a sus actores, energías, conocimientos y tiempos a disposición de los otros se vuelve coherente con lo que predica. Más aún, cuando su proyecto educativo coincide con los pilares que promueve La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI para la UNESCO (Delors, 1996).

1.2. Elección, Fundamentación y Justificación del tema

Escogimos el tema del Aprendizaje-Servicio (AS) porque materializa en una metodología pedagógica el resultado de una larga búsqueda de enfoques y estrategias pedagógicas que combinaran: la aplicación de lo aprendido en el aula en otros espacios; la re-construcción del diálogo entre la escuela y la(s) comunidad(es); la generación de nuevos y mejores aprendizajes (superando, incluso, a los que promueve el Currículum vigente); el posicionamiento del estudiante como protagonista colaborativo de su aprendizaje y el de otras personas; y, la posibilidad concreta del ejercicio de una solidaridad lúcida (no instrumental, pro materialista, circunstancial, o culpógena).

La apuesta es arriesgada, porque enfrenta la desafiante tarea de enseñar hoy. Sin importar la diversidad de currículos, tipos de dependencia, niveles socioeconómico familiar ni el ranking en evaluaciones estandarizadas, reconocemos en la inmensa mayoría de los colegios, la reproducción de ciertas prácticas promotoras de competencias en habilidades que responden a la desconfianza de las condiciones ambientales y sociales, actuales y futuras que acogerán a nuestros próximos ciudadanos, productores y consumidores (los conocimientos son percibidos como *armas o herramientas* y los otros estudiantes como *enemigos o competidores*). Prácticas que suscitan en los estudiantes el interés por integrarse con rapidez y comodidad al mundo globalizado, saturándolo de formulas, atajos e información, pero siempre sospechando/auto-convenciéndonos sobre la real utilidad de éstos, tanto en la vida estudiantil superior, como en la laboral y/o familiar. Prácticas que violentan la integridad del ser humano, fragmentándolo en compartimentos estancos que lo hiper-especializan, negociando la elección y transmisión de ciertos enfoques y estrategias que aminoren el riesgo al fracaso. Prácticas que fuerzan la retórica que predica la convivencia pacífica, la participación democrática y la cooperación gratuita entre las personas, porque es políticamente correcto, pero que en la mayoría de los casos está vaciado de sentido y operativización concreta, efectiva.

El Aprendizaje-Servicio tensiona la brecha entre lo que se predica y lo que se practica. Pone en evidencia las asimetrías y antagonismos sociales que surgen del temor, la sospecha, la desconfianza y la ignorancia. Pone en movimiento la acción reflexiva que surge de la crítica; vincula ecológicamente los saberes con las experiencias; transforma a la escuela en un espacio de comunicación y colaboración al difuminar los filtros que la alienaron de la comunidad. Porque, en definitiva, es la clave de bóveda para congeniar la triada: contenidos, procedimientos y actitudes. Es la concatenación y articulación lógica del aprendizaje significativo, el aprender haciendo, la pedagogía crítica y la pedagogía *en y para* la solidaridad, en función de una propuesta educativa cuyo impacto en la acción transformadora de las condiciones inequitativas de nuestro presente.

1.3. Formulación del problema y justificación

Estudiaremos la trayectoria de los sentidos asociados al AS. Para eso, situaremos las experiencias de estudiantes y profesores de una comunidad escolar, con un proyecto educativo institucional en el que se desarrolla esta metodología pedagógica, que a lo largo de los últimos treinta años, han configurado un enfoque particular. Indagaremos en aquellos sentidos, componentes y acciones del AS que más se han enfatizado y aquellos que se han difuminado o derechamente descartado. Identificando estos argumentos y mecanismos aportaremos con la reflexión pedagógica sobre la viabilidad (alcances y limitaciones) y la replicación (clonada o adaptada) de esta metodología en otras escuelas. Ofreciendo, en última instancia, ideas para articular el AS con contenidos curriculares de Historia y Ciencias Sociales.

El análisis intentará profundizar en los factores que influyen en la configuración de sentidos; la validez y vigencia de esta actividad en la escuela; las orientaciones y proyecciones declaradas y ocultas, de tal manera que se debe:

¿Cómo los estudiantes y profesores del AS han configurado los sentidos de la práctica solidaria en un colegio particular subvencionado de confesión católica de Conchalí?

1.4. Objetivos Generales y Específicos

Objetivo General

1. Comprender la configuración de los sentidos del AS en los integrantes de la comunidad escolar estudiada.

Objetivos Específicos

1. Presentar elementos que articulan el servicio y el aprendizaje.
2. Identificar hitos de la trayectoria en la experiencia AS.
2. Interpretar los sentidos que los protagonistas le otorgan al AS.
3. Construir un relato de las experiencias de los protagonistas del AS.

2. Marco Teórico

2.1. Escuela, Sentido y Construcción de la Realidad Social

Entendemos a la escuela como un tipo de institución que media entre la recreación de sistemas de sentidos intersubjetivos y las necesidades de una comunidad, en tanto, un espacio de permanencia y progresiva especialización (parvularia, básica y media) cargado de acumulación de experiencias y proyección de expectativas.

La escuela es mediadora de intersubjetividad, entendida esta como una noción colectiva de subjetividades (sujetos) que están influidos por el mecanismo del lenguaje y la comunicación, lo que les permite formar acuerdos en función de metas colectivas (Habermas, 1989) para su integración social. Comunica a los sujetos (estudiantes, apoderados, profesores y trabajadores) en sus múltiples dimensiones personales, familiares, laborales y geoespaciales, en busca de una transformación de la realidad social que favorezca al sujeto y su comunidad en cuanto al logro del progreso y libertad. En la escuela confluyen conciencias intersubjetivas que le otorgan diversa significación a lo externo-interno que representa la realidad social. Por lo tanto, la construcción de la realidad es configurada por los sentidos que le atribuyen los sujetos.

Como fenómeno social, la educación ha orientado sus esfuerzos respondiendo a ciertos valores, necesidades e intereses que la sociedad requiere sean compartidos para perpetuarse. Esto determina la selección, orientación y especialización del Currículum (Gimeno, 1988) para establecer aquellos marcos de conocimientos que serán organizados y transmitidos a las nuevas generaciones. De tal manera que los individuos, institucionalizados por la escuela, participan en menor o mayor medida, menos o más conscientes, de la administración/negociación/adequación del suministro de saberes, por una parte, y de patrones y regulaciones de comportamiento, por otra, los que les facilitarán su acceso a otros espacios de (inter)acción social cotidiana. A aquellos conceptos-valores sociales compartidos, sus motivaciones, accionar y énfasis, le denominaremos sentidos, y a su organización articulada, recursiva y globalizante, sistema de sentidos.

El fenómeno del sentido tiene ciertas características: es susceptible de ser proyectado al colectivo en el cual interactúa el sujeto; se convierte en sentido común en la medida que integra las trayectorias de vida del sujeto y las experiencias del colectivo configurando un constructo social; se construye con el aporte consciente e inconsciente, dirigido o no, siempre a una escala ilimitada; es transmisible y adquirible mediante distintos dispositivos comunicacionales; instituciones sociales, como la escuela, sistematizan su transmisión y normalizan ciertas pautas de comportamiento; mediante el empleo de modelos y programaciones que orienten la satisfacción de ciertas necesidades enfatizadas por la sociedad, los sentidos se van reforzando.

La escuela, como mediadora de estos sentidos, ofrece espacios y tiempos contenidos y controlados para que se sucedan las interacciones intersubjetivas que favorezcan la individuación y socialización (secundaria) de los individuos, pero también a la homogenización y diversificación de estos (Durkheim, 1974), sintonizando con aquellos sentidos orientadores propios del contexto histórico. La complejidad surge cuando la escuela se sumerge en un mar referencial de estímulos y direcciones de sentidos que luchan por su prevalencia socializadora y explicativa de la realidad social (particularmente, a nivel macro, el sistema económico liberal y el sistema político democrático y, a nivel micro, el sistema escolar, sistema universitario, sistema laboral y sistema ciudadanía). Según Berger y Luckmann, el pluralismo de la sociedad moderna ha afectado la estructura de sentido: conceptos-valores que dejaron de ser compartidos, aplicados y validados *para y por* todos, y que por el contrario, son apropiados por ciertos grupos o esferas sociales, que los relativizan, generando desequilibrio y tensión social¹. En este sentido, creemos que el papel que ocupa la escuela es fundamental y desafiante, a pesar de las dificultades². O,

¹ Sobre las estructuras de sentido propias de las sociedades modernas, sus caracterizaciones y tensiones por el impacto de los procesos de transformación mundial, véase Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (1997). *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido*; Madrid, Paidós, pp.43-75.

² Entre otras, la diversidad de fenómenos escolares problematizadores: Desde la relación escolarización-capitalismo, véase Cuesta, Raimundo (2005) *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Editorial Octaedro.. Desde la mirada institucional y la experiencia del aburrimiento del estudiante, véase Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pedagogía del aburrido, Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador. Desde la óptica de la legitimidad de la autoridad docente, véase Tenti, Emilio (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*, y Tedesco, Juan Carlos y Tenti, Emilio (2003). *Nuevos alumnos: las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa*, Texto completo se encuentra en: www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/ndocentes_tenti-tedesco.pdf. Desde el fenómeno de la pobreza y el desafío de la inclusión social, véase Dussel, Inés (2003), *La escuela y la crisis de las*

reproduce/propaga la crisis de pluralidad del sistema de sentidos sociales, esperando que el propio sistema se reajuste, o, se atreve a transformar/resolver con una propuesta de recreación de sentido que se proyecte al sistema social.

Más realista sería una escuela que pudiera separarse a una distancia calculada del sistema de sentidos, enfatizando y orientando aquellos sentidos que son más funcionales o congruentes para la permanencia de su propio sistema de sentidos y códigos³ (educativo, laboral y ciudadano). Cobra con más fuerza, entonces, la tesis de la escuela como mediadora de sentidos y diferencias, ya que se hace cargo de la adecuación de diversos sistemas de sentidos sociales (ya sea, los que estructuran el Currículum educativo nacional, o bien, los que influyen en la identidad cultural y la intersubjetividad de cada estudiante⁴). De cualquier modo la subjetividad y el sistema de sentidos serían el vaso comunicante y el contenido, respectivamente, para acceder y entender a la realidad social⁵.

Entendemos la realidad como una construcción social dinámica, porque de su existencia y cambios participa la acción dialéctica reproductiva-transformadora de los sujetos, su configuración tiene una dimensión histórica y espacial, matizada por la coexistencia de diversas realidades y perspectivas subjetivas. Estas características le confieren complejidad, tensión y solución a las adecuaciones individuales y colectivas; normativas y comportamentales; espontáneas o institucionales, que condicionan las circunstancias en la que los sujetos externalizan (u objetivan) la realidad y las que internalizan (o subjetivan) (Berger y Luckmann, 2001). En ese sentido, será necesario hablar sobre el contexto de la postmodernidad para explicar su influencia en la realidad social y el sistema de sentidos.

ilusiones, en I. Dussel, S. Finochio, *Enseñar hoy*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Desde el fenómeno de los medios de comunicación y la educación intergeneracional, véase Barbero, Jesús Martín (1997). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Publicado en en Revista *Nómadas*, N° 5, Santa Fé de Bogotá (Colombia), Univ. Central.

³ Para un estudio más profundo sobre la contribución de la escuela a la reproducción social y cultural de las relaciones de poder y las relaciones simbólicas entre clases, así como el rol del capital cultural y los códigos de apropiación legitimados, véase Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

⁴ Cfr. la relación de transposición autorreferencial entre socialización y educación del sujeto en Luhmann, Niklas (1998) *Complejidad y modernidad, de la unidad a la diferencia*. Editorial Trotta, Madrid.

⁵ Para una explicación más detallada sobre el abordaje ontológico, epistemológico y metodológico que realizan diversos enfoques investigativos sociales sobre la realidad social, véase Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Editorial Morata.

La postmodernidad es un estado o condición social de autocuestionamiento al modelo de racionalidad científica positivista, circunscrita en un progresismo infinito y una idea de desarrollo humano homogeneizante, propios de la modernidad. Realidad social caracterizada por el dominio e influencia del neoliberalismo económico, los sistemas democráticos y los medios de comunicación masivos. Por lo tanto, y según lo señalado, esta autocrítica también se introduce a los sistemas de sentidos referenciales que son administrados por la Escuela⁶.

Estamos en un punto de inflexión, por una parte se evidencia un desgaste o desvanecimiento del determinismo unívoco, abarcador y ordenador de los “grandes relatos” propios de la modernidad (Giddens, 1993), y por otro, en su radicalización.

Con respecto al primer punto, el desgaste convive con mixturas discursivas y estructurales, simbólicas y textuales que fracturan el *statu quo* de la certeza racional y sus dispositivos epistemológicos para explicar y comprender, así como en la pérdida de fe en el progreso lineal. Se impone un pensamiento pragmatista, simplificador y con un exacerbado individualismo, que reacciona con indiferencia y desencanto ante la incertidumbre y el relativismo. Por otra parte, el valor de la diversidad y el multiculturalismo global, que critica al etnocentrismo y universalismo moderno, se extrema con el surgimiento de fundamentalismos y nacionalismos.

Con respecto al segundo punto, la radicalización de la modernidad va por la vereda de la profundización del racionalismo instrumental (beneficia la rentabilidad) y reflexivo (favorece la autonomía consumista), que demanda y elabora más conocimientos para enriquecer y transformar la realidad social. La inclinación hacia el neoliberalismo ha contrapuesto lo individual y lo colectivo, público y lo privado, lo diverso y lo global,

⁶ Para una mejor explicación sobre la problemática de la postmodernidad y su impacto en la escuela, véase Pérez Gómez, A. (1998). Capítulos Primero “la cultura crítica” y Tercero “La cultura institucional”, respectivamente.

generando desequilibrio y desigualdad que se manifiestan en contradicciones y conflictos⁷ a nivel intersubjetivo, comunitario e institucional, lo que explica las razones y formas en las que se configuran los sentidos.

La escuela, en este contexto de realidad social postmoderna de cuestionamiento y radicalización, coexiste con estos desequilibrios, de tal manera que intenta entenderlos, reflexionarlos y asumirlos para aminorarlos. Siendo fiel a los tiempos, ha ido de la mano con estos procesos de transición modernidad-postmodernidad, asumiendo el eclecticismo de los enfoques racionalistas⁸ y constructivistas, y la presencia de las tecnologías y redes de información para integrar en el aula estas problemáticas. Lo que más temprano que tarde exigirá a la escuela enfatizar en su sistema de sentido el fortalecimiento del sujeto y de su comunidad. En palabras de Pérez Gómez (1998):

“...la emergencia y fortalecimiento del sujeto se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa. El énfasis...debe, por tanto, situarse...en el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos. Toda vez que tal enriquecimiento del sujeto requiere estructuras democráticas que favorezcan y estimulen los intercambios culturales más diversificados, la reivindicación del sujeto supone a la vez la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad.” (Pérez, 1998, p.49)

⁷ Entre otros trabajos, véase el análisis sociológico de la comunicación, la diferenciación social, la intersubjetividad y la educación en un contexto de modernidad, véase Luhmann, Niklas (1998) *Complejidad y modernidad, de la unidad a la diferencia*. Editorial Trotta, Madrid. Para un análisis más antropológico del fenómeno de la negación, evasión y pérdida de sentido del sufrimiento humano y su relación con las problemáticas de la modernidad, véase Thumala, Daniela (2002). *Modernidad y Sufrimiento: Algunos elementos para la comprensión de la significación cultural de la experiencia del sufrimiento*. Tesis de Magíster en Antropología y Desarrollo, Universidad de Chile. En Revista *Mad*. No.8. Mayo 2003. Departamento de Antropología. Universidad de Chile <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/08/paper07.pdf>. Para una explicación de las implicaciones de la modernidad en el sujeto y su comunidad, véase Bengoa, José (1994). *La comunidad perdida*. Ediciones Sur. Santiago.

⁸ Incluimos la racionalidad comunicativa de Habermas, como construcción teórica de la sociedad y que recupera la tradición crítica y transformadora del humanismo ilustrado que se opone al orden “irracional” propio del neoliberalismo, legitimado por la tecnificación de la política y la economía. Véase Habermas, Jürgen (1991). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu, Buenos Aires. Habermas, Jürgen (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus. Madrid.

En un contexto social e (inter)nacional caracterizado por la desigualdad, producto de la regulación mercantil del modelo neoliberal, la escuela sería un mecanismo para recuperar el equilibrio social perdido (Parsons, 1952). La mayor cobertura, equidad y calidad educativa, promovida por los programas gubernamentales y privados, proporcionarían una serie de mejoras asociadas a la capacitación, acreditación, accesibilidad de oportunidades y satisfacción de necesidades, cuyos efectos redundarían en una mayor igualdad económica y social. La diferenciación o especialización del estudiante, al finalizar su proceso educacional (escolar y superior), estaría orientado a encontrar el sentido de su rol en su realidad social.

No obstante, el proceso anterior ha ido aparejado de una diferenciación sistémica con respecto al entorno (Luhmann⁹), lo que genera desigualdad. Esta diferenciación intenta disminuir la complejidad¹⁰ para posibilitar su comprensión e integración, seleccionado aquellas comunicaciones autorreferentes que aseguren la reproducción de un sistema y de otros subsistemas (político, económico, psíquico, cultural y social, entre otros), por medio de un código binario, que en el caso “subsistema educativo” refuerza una intencionalidad selectiva muy alejada del altruismo o de un ideal “bien superior” solidario¹¹, que se expresa en: capacidad/incapacidad; buen estudiante/mal estudiante. Esto explicaría el mecanismo escolar de estratificación socioeconómica que caracteriza a la realidad social, pero también la perturbación que provoca el subsistema económico en el proceso de mercantilización de la educación, que al infiltrar las funciones y sentidos que orientan a la escuela, excluye el exceso de personas para que el sistema político Estado (el más vinculante y articulador de los otros subsistemas, cuya labor es la de restablecer su eficacia) lo reabsorba por medio de un sistema educativo gratuito y específico (lo mismo sucede con el subsistema salud). Observamos un sistema educativo que promueve recursivamente las relaciones de

⁹ Cfr. la teoría metabiológica objetivante de la realidad, conocida como la “teoría de sistemas” de N. Luhmann con la teoría subjetivista mediada por la racionalidad y acción comunicativa o “teoría de la acción” de J. Habermas y la polémica que surgió entre estos dos teóricos entre los años sesenta y noventa.

¹⁰ Limitación de la capacidad para generar nuevas interacciones entre los elementos. Cfr. Luhmann, Niklas (1998) *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Trotta. Madrid.

¹¹ Para entender la “intencionalidad” de la educación, véase Luhmann, Niklas (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador. Y cfr. con Massé, Carlos (2007). El sistema de la educación en Luhmann desde una perspectiva crítica. *Cinta de Moebio*, N° 30: 296-308. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. En www.moebio.uchile.cl/30/masse.html

desigualdad productiva capitalista (especialización humanista, científica o técnica), o bien, como regulador de las aspiraciones intersubjetivas (del estudiante y su familia) para acelerar la movilidad social, ya sea por medio de las competencias y sus destrezas en un *saber hacer*; en un nivel de cumplimiento mínimo para mantener el prestigio económico y el poder; o en un credencialismo (basado en una certificación de estudios que asegure una suficiencia para licenciarse o acceder a una plataforma de acción mucho más compleja).

Frente a este panorama, nos encontramos ante dos “sentidos” de la educación: uno reproductor y otro transformador del (des)equilibrio, estos expresan la tensión por el dominio en la internalización subjetiva de ciertos conceptos compartidos (sentidos), en oposición a aquellos que se desechan, y que en el mejor de los casos, se adaptan. En cualquier caso, la movilización de “la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente” (Schutz, 1974) o “acción” motivados por estos sentidos, produce la acumulación en el sujeto de una batería de experiencias que se alojan en la conciencia, configurando su intersubjetividad, su realidad y su conocimiento. Esta configuración determinará la forma en que el sujeto interactúa o enfrenta situaciones cotidianas o excepcionales propias de la postmodernidad.

Unido a lo anterior, y en su afán por enfrentar las disociaciones y contradicciones de sistemas de sentidos, conductuales y valóricos propios de la sociedad postmoderna mencionadas más arriba, la institución escuela ha orientado su esfuerzo para colaborar en la construcción de la realidad social (al menos una más justa y solidaria), al adjudicarse la tarea socializadora que comunica la realidad externalizada-objetivada con la realidad internalizada-subjetivada, de tal manera que los sujetos involucrados participen sistemáticamente de las motivaciones, acciones y sentidos institucionales propios del proceso educativo para preparar sus potenciales interacciones con la realidad social, es decir, con otras subjetividades.

2.2. Aprendizaje a través de la experiencia (John Dewey)

Para este filósofo, crítico social y teórico de la educación estadounidense, los aprendizajes son mejores y permanecen por más tiempo en la medida que el sujeto aprende aquello por medio de su experimentación. Las experiencias personales y colectivas plantean una transformación/alteración con respecto al tránsito vital anterior a la experiencia del sujeto, modificando su entorno y las condiciones internas de sí mismo. Esto provoca una apropiación en el proceso educativo al recuperar o reincorporar los temas de estudios a la experiencia. En palabras de Dewey:

“la mente no está realmente liberada mientras no se creen las condiciones que hagan necesario que el niño participe activamente en el análisis personal de sus propios problemas y participe en los métodos para resolverlos (al precio de múltiples ensayos y errores)” (Dewey, 1903, p. 237)

Por lo tanto, la escuela asumiría programáticamente estas experiencias, transformándolas en oportunidades de aprendizaje (Dewey, 1899) y cuestionamientos que desarrollen métodos críticos de pensamiento en los estudiantes (instrumentalizados para evaluar situaciones problemáticas y diseñar estrategias, susceptibles de ser comprobados). De esta manera la escuela problematiza la realidad ofreciendo la oportunidad de ampliar las perspectivas y oportunidades de los profesores y estudiantes para transformarla.

Para Dewey, la escuela debe posibilitar la interacción entre la teoría y la *praxis*, es decir, entre el conocimiento y la acción del estudiante, raíz de la propuesta del “aprender haciendo”. Para eso, enfocaría la atención en el protagonismo interesado del estudiante (Dewey, 1897a), sus procesos o experiencias vitales y enfatizando el contacto y cohesión social del proceso educativo. Es así como las actividades desarrolladas en la “Escuela Nueva” buscaban intencionar la proyección social por medio del reconocimiento y

cooperación con el “otro” (Dewey, 1895). Esto se resolvería aminorando la brecha de aquel tipo de socialización que incomunica el discurso con la realidad, vaciándolo de sentido. Pero también, superando la unilateral transmisión generacional de contenidos (profesor sobre estudiante), por otra, que se reconstruye y se recrea en el proceso educativo como comunicación o diálogo generacional.

La operativización de la actividad o experiencia, si bien es cierto, intenciona la inserción laboral del estudiante (contexto industrial de las primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos), sortea, en cambio, el simple activismo por medio de la reflexión sistematizada (Dewey, 1935) y la búsqueda de la construcción de una Gran Comunidad, plena de beneficios y fortalezas cooperativas que propiciaran las condiciones ambientales para la vivencia de valores universales positivos como el ejercicio efectivo de la democracia¹² (más sensible a las tensiones y cambios sociales), así como las necesarias para el máximo desarrollo madurativo biológico, emocional e intelectual de los sujetos (Dewey, 1934). Este logro orientaría el sistema de sentidos compartidos por una comunidad para conducirlos a una transformación social efectiva y a mayor escala (Dewey, 1897b).

¹² Para profundizar sobre el rol democrático y transformador social de la escuela, véase Dewey, John (1934). “Can education share in social reconstruction?” En *Later works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, Vol. 9, págs. 205-209.

2.3. Aprendizaje significativo

Cuando el sujeto que aprende le atribuye significados a un contenido, en forma dinámica y compleja, estamos en presencia del aprendizaje significativo.

En respuesta al aprendizaje repetitivo, la teoría psicológica cognitiva constructivista de David Ausubel señala que "Aprender significativamente es atribuir significado al nuevo material lo cual sólo es posible a partir de lo que ya se conoce". Esto implica una serie de procesos: comprensión, integración a estructura cognitiva, memorización comprensiva y funcionalidad o transferencia de lo aprendido a otras situaciones. Ya sean conceptos, procedimientos, valores y/o normas, aplicables a diferentes contextos.

Al iniciar sus procesos de aprendizaje, los sujetos disponen de una estructura cognitiva inicial de experiencias y aprendizajes. Estaremos en presencia de aprendizaje significativo en la medida que los sujetos relacionen/integren sustantivamente lo nuevo con lo que ya saben (lo familiar). Es decir una (re)estructuración de las representaciones del conocimiento: esquemas cognitivos, teorías implícitas y modelos mentales explicativos episódicos, incluyendo transversalmente los sistemas de sentidos.

Entre las condiciones para que suceda el aprendizaje significativo es necesario que, por una parte, el contenido sea potencialmente significativo en su estructura (significado lógico) y asimilable para el sujeto (significado psicológico), y que por otra, que exista en el sujeto motivación o una disposición favorable para aprender significativamente.

En la escuela, las experiencias educativas que se plantean desde el paradigma constructivista, buscan el protagonismo y responsabilización del estudiante en la (re)construcción activa de conocimientos, mediante la comunicación, percepción,

razonamiento, toma de decisiones y solución de problemas, apelando tanto a los aspectos emocionales, como a la creatividad. El profesor cumpliría una función conciliadora/mediadora en la articulación entre la construcción del saber del estudiante y el saber cultural colectivo. Del mismo modo, tanto estudiantes como profesor, participan de una (re)elaboración y (re)articulación de sistemas de sentidos.

La escuela se convierte en el espacio mediador del diálogo y la contradicción entre los aprendizajes significativos y sistemas de sentidos que constituyen el conocimiento escolar plasmado en el Curriculum. En ella se evidencian dualismos en las formas de aprender, las que se comunican y cuestionan entre sí: Escuela (interna, aislada)/Realidad Social (externa, conectada); Aprendizaje Individual/Aprendizaje Compartido; Esquema simbólico-mental-abstracto/Esquema físico-instrumental-concreto. (Resnick, 1987).

Los beneficios que obtienen los estudiantes están relacionados con el logro progresivo de autonomía moral e intelectual, pensamiento crítico, auto-aprendizaje, auto-reflexión, meta cognición, motivación por el aprendizaje, autodisciplina, voluntad de obra y trabajo cooperativo. Estos beneficios se fundamentan desde los siguientes puntos:

Enfoque Caridad: Más común. Basado en la carencia o necesidades de un grupo desfavorecido. Solución: transferencia de recursos, satisfacción de la carencia: dinero, ropa, comida, vivienda, trabajo o conocimiento.

Enfoque Justicia: Restitución del equilibrio. Transformación social para aminorar o eliminar aquellos factores que contribuyen a la desigualdad y vulnerabilidad socioeconómica.

Valores trascendentes: Constante actualización del valor “respeto por el desarrollo integral de la persona”.

Ejercicio de humildad: reconocer que desconocemos al otro, en cuanto a sus problemas y esperanzas. Fomento del bienestar y la creatividad. Impacto de largo alcance que promueve el cambio.

Los enfoques, valores y ejercicios que permiten visibilizar y alcanzar los beneficios del aprendizaje significativo tienen, entre otros, un hilo conductor actitudinal que promueve la comunicación entre el individuo, su escuela y su comunidad. Nos referimos al desarrollo y vivencia del valor de la solidaridad.

2.4. La solidaridad.

En este parte nos referiremos al concepto de solidaridad y a su visibilización, tanto en el discurso, como en la práctica y en sus significaciones. Una primera aproximación.

“La idea de solidaridad se inserta habitualmente en el llamado ético y cultural al amor y la fraternidad humana, o hace referencia a la ayuda mutua para enfrentar problemas compartidos, a la benevolencia o generosidad para con los pobres y necesitados de ayuda, a la participación en comunidades integradas por vínculos de amistad y reciprocidad”. (Razeto, 1993)¹³.

Entenderemos solidaridad como *corresponsabilidad que produce bienestar mutuo*. Nos referiremos a ella también como *acción o servicio solidario*.

En un análisis diacrónico del concepto de solidaridad, existe un tránsito de un asistencialismo caritativo y paternalista, basado en la donación de recursos, a una colaboración comunitaria y reflexiva sobre las necesidades y condiciones reales. Esta última acepción surge a manera de crítica a la sociedad moderna neoliberal caracterizada por el materialismo, consumismo, individualismo y exitismo.

En un análisis sistémico la solidaridad está integrada por una forma de mirar al mundo (empatía), relacionarnos con los demás (fraternidad) y en la acción de trabajar comunitariamente (colaboración). Cuando se enfoca en lo recíproco y/o beneficio mutuo, la solidaridad pierde su “gratuidad”, ya que los beneficios emocionales y socioafectivos son la

¹³ Para profundizar en la etimología y el sentido original del concepto *solidaridad*, léase Razeto, L. (2005). El concepto 'solidaridad'. En *Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos Fundamentales*, Volumen III, págs. 971-985. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, Chile.

recompensa. Por otra parte, lo tangible se refleja en la visibilización de resultados, de la producción de cambios.

Una de las manifestaciones solidarias más identificables, institucionalizadas y legitimadas por su accionar e impacto social es el servicio voluntario o voluntariado. Estas acciones colaborativas, intentan restablecer el equilibrio social, o al menos contribuyen a su cohesión, mediante un sistema organizado y capacitador, de participación voluntaria (libremente) y de carácter no remunerado.

Entre las cualidades asociadas al voluntariado encontramos:

Tolerancia, Paciencia, Cortesía, Responsabilidad, Creatividad, Proactividad, Respetuosidad, Liderazgo, Actitud positiva, Optimismo, Sensibilidad, Autodisciplina, Sociabilidad, Generosidad, Cordialidad, Empatía, Compromiso.

A continuación ofreceremos una mirada descriptiva de las acciones solidarias y el voluntariado. Comenzaremos con las etapas de integración a estas; continuaremos con las diversas valoraciones sociales; luego nos referiremos a los miedos y prejuicios asociados; y, finalmente, de sus beneficios.

2.4.1. Las etapas de integración y formación del voluntariado

Las etapas de la acción solidaria involucran un progresivo ligue y retroalimentación entre la organización y el autoconcepto personal.

Ingreso: Llamado *interno* a la participación por situación provocativa o perturbadora sentida como injusta/desigual que afecta a una comunidad (la propia o ajena). La tensión aumenta cuando se perciben distancias y lentitud en la cobertura de la sensación de bienestar.

Avance: Modelaje a partir de un mentor o gestor carismático experimentado con fuerte apoyo emocional, teórico y práctico. Identificación, convivencia y apoyo mutuo con grupo de pares que comparten misma visión. Profundización teórica-reflexiva-crítica sobre la realidad social que desea intervenir.

Interiorización: Experiencia aprendida cambia autopercepción de la identidad personal.

Compromiso: Completa integración de las nuevas experiencias solidarias a otras áreas (familia, trabajo). Actitud Testimonial. Existe la posibilidad de extremar su discurso: “solidaridad en contra de los propios intereses neoliberales”.

Este tránsito refuerza el compromiso por el mejor desarrollo de la acción solidaria ya que redundando en la sensación de satisfacción y trascendencia del colaborador.

2.4.2. Valoración social de la acción o servicio solidario.

Con respecto a la valoración social de la acción solidaria, esta puede cobrar los siguientes significados:

- a) Una capacidad intrínseca de los seres humanos que por su carácter gregario emana y educa a partir de la familia, proyectándose como conducta esperada hacia agencias y ámbitos como la escuela, el barrio, la empresa, la nación.
- b) Una oportunidad potencial que surge ante las inclemencias humanas y de la Naturaleza. Una acción puntual de sobrevivencia que fluye forzada por lo circunstancial y por la conciencia generada a partir de experiencias comunitarias previas. Paradójicamente, las acciones solidarias más cotidianas en la convivencia familiar, escolar o laboral son menos estimuladas y visibles.
- c) Un mensaje comunicacional sensibilizante (campañas y donativos) que verticaliza la relación de paternalismo-asistencialismo del que ayuda (donante con poder) al que lo recibe (beneficiario súbdito). Un reduccionismo de la colaboración, que es menos vinculante y profundo en la reflexión y que está basado en el imaginario social¹⁴ (relatos, imágenes y experiencias compartidas). No se observa cambios conductuales permanentes ni sistematizaciones efectivas de ayuda hacia el que lo necesita (empatía, prosocialidad).
- d) Como una convivencia contradictoria en la que la acción solidaria valorada se ve *limitada* por incoherencias vitales propias del modelo neoliberal que refuerzan la falta de tiempo; el temor a los otros; la recompensa económica-laboral y calificativa-educacional y el ensimismamiento/egoísmo familiar que aísla a la

¹⁴ Entendido como sistemas de representaciones en los que se narran valores, creencias, emociones y prácticas de una comunidad. Su percepción, valoración y sentido, otorgados por los individuos y sus agrupaciones, dependen de la participación de agencias como la familia, la escuela y el estado, entre otras.

persona de la comunidad, y *subvalorada* por la desconfianza/susplicacia de la efectividad de la acción solidaria, decepcionada por la malversación de fondos en instituciones de beneficencia, la incompetencia gestional de los colaboradores y por la falsedad o aprovechamiento de aquellos que se declaran necesitados sin serlo.

- e) Una referencia ética y política emulable. Materialización efectiva del cambio social (a menor o mayor escala) o restitución del equilibrio. Protesta pacífica que se convierte en participación y vocación ciudadana frente a vacíos de ayuda estatal o privada, en áreas específicas (alimentación, educación, vivienda, salud, refugiados, seguridad, entre otros). Se convierte en un deber ser y hacer.

- f) Una actitud “higiénica” social que intenta reducir, ocultar o alejar las incongruencias y conflictos humanos que estén relacionados con la pobreza, las capacidades especiales, el exilio, la diversidad, la delincuencia. Ya sea porque incomodan, atemorizan o causan rechazo al modelo de racionalidad sociocultural, al estándar de vida y/o a su escala valórica. Refuerza la exclusión.

2.4.3. Valoración social de los voluntarios

Con respecto a la valoración social de los voluntarios, esta puede recoger los siguientes significados:

- a) La valoración e involucramiento familiar, escolar, vecinal, laboral, de Institución Religiosa o Asociación es directamente proporcional a la promoción sentida y permanente de la acción solidaria al interior de estas agencias/espacios. Observamos las siguientes conductas: valoración y apoyo importante e incondicional; valoración y apoyo sujeto a las condiciones del entorno; valoración y apoyo basado en el beneficio para quien lo ejecuta; apoyo y valoración por reconocimiento y status social.

La valoración negativa de estas agencias/espacios se asocia a la preocupación por el efecto emocional; la jerarquización, priorización y el grado de compromiso de esta actividad con respecto a otras tareas y ámbitos; y el beneficio material que consigue el que colabora.

- b) Circunstancialmente la solidaridad y los colaboradores se visibilizan mediáticamente. La difusión de las campañas logran sensibilizar a las agencias/espacios en la medida que movilizan voluntades y recursos, así como demuestran la efectividad de sus acciones. Pero no logran involucrar a los donadores en la reflexión.

Existe una asociación de la acción solidaria y sus colaboradores con agrupaciones vinculadas mayormente a instituciones cristianas (basadas en la caridad, misericordia y posteriormente la justicia social), ONG (organismos no gubernamentales), sociedad civil y al Estado. Últimamente aparecen las versiones Empresariales con la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) y las Universidades con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

2.4.4. Prejuicios y miedos asociados a la acción solidaria

- 1) Asociación de solidaridad con la donación extraordinaria, el autosacrificio, la inmolación y el apostolado que posterga condiciones y beneficios materiales en pro del servicio.
- 2) Disociación del servicio como trabajo (anexo v/s integrado). Tensión entre el uso del tiempo personal y la justificación de la anteposición/postergación de prioridades.
- 3) Identificación del servicio como hobby. Familias, parejas, amigos reclaman descuido o desaprovechamiento en tiempos no laborales a favor de ser dedicados al servicio.
- 4) Inhibición al compromiso laboral y emocional permanente hacia otros. Miedo a descuidar las relaciones más cercanas o a no entregar un servicio de calidad. Se prefiere ayudar indirectamente (donaciones, mediaciones, sistematizaciones).
- 5) Implicación emocional que trasciende el servicio. Excesivo involucramiento que genere aislamiento o cambio de conductas con respecto a sus grupos más cercanos (familia y amigos)
- 6) Recepción de los otros. Temor o resistencia a las condiciones socioeconómicas de aquellos a los cuales sirve. Prejuicios, estereotipos y discriminación mutua.

- 7) Exclusión de los otros. Discurso penalizador que generaliza y discapacita socialmente a los menos favorecidos, producto del imaginario social que mezcla lo precario, con la compasión, lo merecido, la flojera, la falta de “cultura” y que exige políticas sociales, equidad y justicia mediante el aporte de recursos estatales o privados. Subvención y mejoras que nos los incluyen integral u holísticamente sino fracturada y aislada.

2.4.5. Los beneficios de la acción solidaria

El intercambio o reciprocidad positiva constituye la mayor ganancia para aquel que realiza la acción.

Percepción y actitud positiva/crítica-transformativa hacia la comunidad receptora, las otras entidades que colaboran. Aumenta el sentido de pertenencia a la comunidad, la autoeficacia personal y colectiva, y se reduce la sensación de indefensión y alienación. (Chacón y Vecina, 2002).

Percepción de sintonía-coherencia entre acciones y valores; orgullo por lo conseguido; obtener energía; calma y bienestar; autoconciencia positiva de la propia aportación y su utilidad para el cambio social; afinidad de intereses y esperanzas con los otros colaboradores; aprendizaje de habilidades de mediación, negociación y resolución de conflictos (Lappe y Dubois, 1994)

Autovaloración y autoconocimiento (psíquico y cultural, fortalezas, debilidades y prejuicios); aprendizaje experiencial, teoría aplicadas; descubrimiento y contrastación de otras realidades y problemáticas sociales con respecto a las propias (Torrejón, Meersohn y Urquiza, 2005)

2.5. El Aprendizaje Servicio (AS)

En nuestro marco teórico comenzamos un viaje por los sentidos y subjetivaciones de la escuela y la construcción de la realidad social; constatando la vigencia del aprender haciendo deweyniano; identificando las condiciones y enfoques que favorecen el aprendizaje significativo; transitando teórica y vivencialmente por el valor de la Solidaridad. Todo este recorrido finaliza con la materialización efectiva de una propuesta pedagógica que descansa y se proyecta en la integración de todos los elementos mencionados anteriormente, a esta experiencia de aprendizaje se le llama Aprendizaje Servicio. A continuación el valor de su enseñanza y aprendizaje.

“¿Qué se aprende en una práctica solidaria? Cuando los jóvenes se involucran en actividades de servicio a la comunidad, esencialmente pueden pasar tres cosas: pueden aprender algo acerca de sí mismos, su comunidad, y cuestiones sociales acuciantes. Puede ser que no aprendan nada: un grupo puede dar de comer a los sin techo y permanecer incólume ante la cuestión. Pueden aprender la lección equivocada: los prejuicios y estereotipos pueden ser reforzados o creados a través de actividades de servicio irreflexivas o planeadas pobremente.” (Cooper, 1999)

Para entender lo que es el Aprendizaje-Servicio¹⁵, un simple ejemplo:

- Plantar árboles donde se necesitan, es un servicio solidario.
- Estudiar el proceso de germinación de la semilla en el vaso, es aprendizaje.
- Investigar sobre la flora y las condiciones ambientales de la comunidad y utilizar lo aprendido para trabajar con otros para forestar en una comunidad que lo necesita, eso es aprendizaje-servicio.

Principales ejes:

Servicio solidario protagonizado por los estudiantes,

orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad,

planificado en forma integrada con los contenidos de aprendizaje, en función de mejorar la calidad educativa.

El aprendizaje servicio es un enfoque que intenciona la acción pedagógica solidaria. Favorece el diálogo colaborativo y transformador entre la Escuela y la Comunidad. Un ejercicio de aplicación de conocimientos y construcción de otros nuevos en un contexto sociocultural situado y complejo. Enfrenta la problemática de la desigualdad y los determinismos socioeconómicos y culturales, recuperando la comunicación del individuo-comunidad por medio de la solidaridad.

¹⁵ Ver, entre otros, CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario). *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, 2002. DEANS, T.(1999). *Service-learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism*. Michigan Journal of Community Service Learning, 6, 5-29. EROLES, Daniela. *Aprendizaje-servicio en el currículum escolar de enseñanza media en Chile*. Mineduc , 2007. EYLER, J., & GILES, D. *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publications. FURCO, A. & BILLIG, S. H (ed.). (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT. GILES, D.E. (1991). *Dewey's Theory of Experience: Implications for Service Learning*. Journal of Cooperative Education, 27(2), 87-90. TAPIA, María Nieves. *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000. MELGAR, Sara. *El aprendizaje-servicio en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales*. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Ministerio de Educación, República Argentina, 2001.

Entre las áreas de trabajo o problemáticas que pueden ser abordadas por el Aprendizaje-Servicio encontramos: apoyo pedagógico de estudiantes; apoyo familiar; apoyo e intercambio con comunidades: personas en situación de calle, ancianos, inmigrantes, discapacitados, vulnerados, drogodependientes, especies en extinción, animales abandonados; servicios básicos; abastecimiento de productos y servicios; programas de salud, empleo, seguridad, transporte, medioambientales y vivienda; espacios públicos y áreas verdes.

Entre sus bondades, cabe destacar que el Aprendizaje-Servicio vincula el Curriculum con la(s) realidad(es) social(es); Moviliza la participación ciudadana; Supera la simulación, promueve la integración empática con el *otro* que es *otro yo*; Resuelve necesidades reales; Involucra a las comunidades en una relación de interdependencia; Orienta intereses, estilos, proyectos de vida de los beneficiados (directos e indirectos).

Las razones para justificar la implementación de una Actividad de Aprendizaje-Servicio en una escuela son:

1. Comunican profundamente a la Escuela con la Comunidad (Instituciones estatales y privadas). Reciprocidad positiva. Establece puentes.
2. Estimulan la implicación directa y protagónica de los estudiantes en la acción transformadora de la realidad social sin caer en el asistencialismo. Re-encanta al héroe con el mito.
3. Promueven un modelo educativo prosocial que responda coherentemente a la necesidad de vincularnos y ayudarnos. Enfatizando la interdependencia de la enseñanza y aprendizaje cognitivo y socioafectivo. Aprendizaje significativo, experiencial.

4. Re-ligan a los individuos en una comunidad que basa su PEI en valores, responsabilidades y esfuerzos compartidos. Re-significar un pensar compartido que construye realidades más solidarias. Re-Construcción de la Comunidad.

5. Favorecen aprendizajes y servicio de calidad. El Aprendizaje-Servicio mejora los aprendizajes, el impacto de los servicios y la auto-percepción de toda la Comunidad Educativa.

6. En definitiva, una escuela solidaria es un espacio de ciudadanía activa, de inclusión y transformación social. Los actores involucrados aprenden a conocer, hacer, ser, convivir y a emprender.

3. Diseño metodológico

3.1. Tipo de investigación

Para comprender los sentidos que le otorga la comunidad educativa a la configuración de la APS “Jornada de Servicio”, emplearemos la propuesta investigativa de la profesora Teresa Ríos¹⁶, que busca comprender los sentidos que se develan en la acción del hablante, es decir, aquello que se “dice” en lo no dicho. A este enfoque del estudio cualitativo, que combina la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur, la antropología hermenéutica de Clifford Geertz y el método reflexivo fenomenológico de Alfred Schutz, le llamaremos Comprensivo-Interpretativo.

En la develación de lo oculto, de lo “no dicho”, se congeniará la interpretación y comprensión de los sujetos a través del análisis estructural que propone la hermenéutica reflexiva de Ricoeur, complementada con la descripción densa geertziana (desentrañar la multiplicidad de estructuras conceptuales superpuestas), y profundizada por la metodología fenomenológica schutziana (visibilizar la conducta invisible), para el abordaje de las tramas o el cruce de trayectorias mentales que configuran los significados que le otorgan los sujetos de una comunidad a un fenómeno.

Estos significados son rescatados de las experiencias (re)vividas por medio de los relatos o textos, que luego son exteriorizados como códigos narrativos explicativos. En este punto, la explicación de la intención del sujeto-hablante, “lo que dice”, sufre una discordancia con la explicación del significado de “lo que no dice”. La mediación de la hermenéutica reflexiva de Ricoeur salva la situación, al intentar mostrar cuál es la explicación y la referencia del texto más probable y verificable mediante el análisis estructural. Este movimiento explicativo hacia la referencia es el sentido. Cada vez que estos códigos narrativos explican

¹⁶ Ríos, T. (2005), “Una propuesta hermenéutica para la investigación educacional”. Universidad de Chile.

los sentidos del sujeto o los de su comunidad, es posible comprender el texto o la trama cultural. Se comprende la forma de ser en el mundo

Con este modelo es posible la subjetivación explicativa y comprensiva del lector, comunicando el análisis estructural del texto (lo objetivo) con la apropiación del sentido (lo subjetivo). Esto le otorga científicidad social a la investigación cualitativa educacional.

3.2. Elección de campo

La investigación se desarrollará en un establecimiento educacional católico, particular subvencionado, de la comuna de Conchalí, Santiago.

La elección del colegio se debió a que el investigador es ex alumno y desarrolló sus talleres y práctica profesional en el. Además, el fenómeno a investigar, tiene directa relación a una actividad emblemática que se ha desarrollado por casi treinta años en este colegio.

A continuación, profundizaremos en una breve pero detallada descripción del contexto espaciotemporal del colegio y su proyecto educativo institucional, para que el lector se pormenore de aquellos elementos que considere necesario referenciar para su interpretación y análisis.

3.2.1. Contexto espaciotemporal del Colegio Cristóbal Colón.

3.2.1.1. Caracterizando el contexto local.

Colegio ubicado en la Población Juanita Aguirre, Conchalí, Santiago Norte. Construida por la Cámara Chilena de la Construcción a mediados de los sesentas, la mayoría de los vecinos corresponden a los dueños originales (población de la tercera edad). Entorno residencial (clase baja y media baja) con bazares, botillerías y supermercado. La accesibilidad por Av. Independencia y Av. Cardenal Caro, facilita la presencia de estudiantes y trabajadores de la comuna y de otras cercanas (Independencia, Quilicura, Huechuraba, Recoleta y Renca). La Comunidad (vecinos) participa muy poco o nada de las actividades a las que invita el Colegio (Feria del Libro y Exposiciones), más bien reclama por los ruidos de eventos (recitales, fiestas y bingos) o por el desorden (barricadas y cortes de luz durante las movilizaciones estudiantiles)

3.2.1.2. *Caracterizando el espacio educativo.*

Colegio mixto particular subvencionado (con convenio SEP), científico humanista. Educación parvularia, básica y media. A partir del año 2005 existen 2 cursos por nivel desde 7° básico, con un promedio de 35 estudiantes por curso. Matrícula de 750 estudiantes, que representan unas 500 familias de amplia tipología estructural (convivientes, separados y matrimonios civiles; familias mono-parentales, simples y compuestas), amplia gama socioeconómica (pero según datos SIMCE y PSU 2010 GSE Medio y Medio Alto), concentración residencial (Zona Santiago Norte) y diversidad religiosa (Ecuménica con clara orientación católica). 35 profesores (2 en proceso de titulación), 20 colaboradores (psicólogas, fonoaudiólogas, administrativos, auxiliares de aseo) y 6 directivos. Matrícula de \$21.000 con pruebas y entrevistas de selección. Pago de mensualidad inferior a \$22.000. PEI basado en formación integral valórico-religioso-artístico. Orientación Católica. Con participación en eventos deportivos y artísticos.

3.2.1.3. *Historia.*

En marzo de 1980 nace el Colegio Cristóbal Colón, su objetivo era reforzar la presencia de la Iglesia Católica en la Comuna de Conchalí, diseñando y validando experiencias educativas de anticipación e innovación para que los niños y jóvenes del sector pudieran elaborar su proyecto de vida, transformando el espacio educativo en un centro de expresión abierto a la comunidad.

Perteneciente al Arzobispado de Santiago y administrado por la Fundación San Sebastián (por casi 30 años conformada por ex alumnos, ex profesores y ex directores, pero desde hace dos años formada por un bureau de dueños de colegios y universidades relacionadas con la derecha y el sector más conservador de la Iglesia), a fines de 1979, el entonces Arzobispo de Santiago, Monseñor Cardenal Raúl Silva Henríquez, nombra como Rector a Germán Aburto Spitzer, quien se desempeñaba como Profesor del Departamento de Educación Extraescolar y de Adultos de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En sus inicios la Comunidad Educativa vive un proceso de cambios que exige al Equipo de profesores crear y/o adaptar metodologías educativas e instrumentos de evaluación que resultaran coherentes con la misión y principios propuestos por la Fundación. Se crean actividades extracurriculares (Tarde de Proyectos, Fogones, Ferias, Veladas de Apoderados y Jornadas Educativas) que hacen posible la participación de todos los actores educativos. Conceptos como “light”, "alternativo", "diferente", “se va sin uniforme”, “se hacen danzas” “ambiente de informalidad”, fueron configurando la identidad de toda la Comunidad. La oferta se mejoraba con las características positivas asociadas a las escuelas católicas (Martinic, Anaya y Torrendell, 2008; Edwards, 1995)

Al día de hoy, han egresado 28 generaciones de alumnos que comprenden un total aproximado de 700 jóvenes. De este grupo, tres cuartas partes han accedido a la educación superior (actualmente una cuarta parte del equipo de profesores está conformado por ex

alumnos). Pero el éxito académico no fue siempre un objetivo, por el contrario, la vida en comunidad y el servicio a los demás son las improntas más destacadas al momento de recoger testimonios de los ex actores educativos.

Con respecto a la comunidad local, por muchos años (pero en forma decreciente desde mediados de los noventas) el Colegio se había transformado en un espacio abierto para que organizaciones e instituciones de la Zona Norte de Santiago, dispusiera de los servicios y la infraestructura de nuestro colegio: Clubes de Ancianos, Juntas de Vecinos, CUT, Bomberos, agrupaciones juveniles, Municipalidad, Parroquia, Vicarias, etc. Durante los últimos años se vino gestando la Feria del Libro y la Cultura abierta a toda la comunidad. Se dictaron cursos, talleres y seminarios patrocinados por organizaciones de la Iglesia. Se realizaron Encuentros Juveniles Poblacionales (Enjupo), Jornadas de Encuentro Matrimonial, Asambleas de la CUT-Zona Norte y Colonias Urbanas de Verano para beneficiar a más de 20 mil jóvenes de la Zona Norte de Santiago.

A nivel regional, miembros del Equipo de Profesores aportaron y transmitieron su experiencia a través de su participación como relatores en cursos, talleres, seminarios asesorías, en instituciones de diversa naturaleza, como la Vicaría para la Educación, la Universidad Católica - Sede Villarrica, La fundación Juan Pablo II de la Pontificia Universidad Católica de Chile, La Vicaría para la Solidaridad, entre otros, y en colegios de distintas comunas, como Don Orione, Santa María Reina, Notre Dame, Colegio Calasanz, Verbo Divino, entre muchos otros.

En el ámbito ciudadano, los estudiantes y sus profesores participaron en el diseño y realización de actividades orientadas a reforzar la conciencia ecológica y civil. Participación en eventos y campañas educativas organizadas por instituciones como Paz Ciudadana, Conciencia 21, Acción Ciudadana por el Ambiente, Participa y Conama, entre otras.

A nivel nacional, finalmente, el colegio aporta a través de Jornadas de Servicio (de ahora en adelante JdS) que cada año realizan los estudiantes de 2° y 3° medio, con el objetivo concreto de servir a comunidades desvalidas de nuestro territorio (entre las regiones del Bio Bío y de la Araucanía), abasteciendo con bibliotecas, construyendo infraestructuras, alfabetizando y en general, efectuando servicios de salud, educación y recreación.¹⁷

Lo anterior fueron condiciones suficientes para que el Ministerio pusiera sus ojos en la experiencia educativa. Para 1998, el Colegio se adjudicó el Proyecto (MINEDUC) Montegrande, definiéndose como colegio de "anticipación", lo que les permitió (mediante dineros) construir y ampliar la biblioteca, y desde el año 2000, gracias a un proyecto Enlaces, contar con un Laboratorio de Informática y conexión a Internet. El requisito, sistematizar todas las experiencias educativas para ser "replicadas" en otros establecimientos del país. En ese mismo contexto se implementó el sistema de Financiamiento Compartido. Para 2005, comenzaba una nueva etapa de organización laboral, surge el sindicato de trabajadores.

Durante los siguientes años, la preocupación ha girado en torno a recuperar/mejorar: los aprendizajes (diagnósticos, planificación, comunidad de apoyo); los resultados SIMCE y PSU (en comparación a colegios con la misma dependencia y el mismo GSE de la RM); la asistencia y puntualidad de estudiantes y profesores (vulnerada al punto de ser normativizada); la participación activa de todos los actores en los organismos de gobierno y en las actividades emblemáticas (descontento, cansancio, prejuicio, desinterés); el pago de mensualidades y cuotas de cursos (desidia y poco espíritu colaborativo); el cuidado del mobiliario y de los espacios (cada vez más deteriorados); la autodisciplina del trabajo escolar y docente (ambiente de relativismo y mínimo esfuerzo); la convivencia y la resolución pacífica de conflictos (peleas, amenazas y bullying de manera creciente); la aclimatación de estudiantes, familias y profesores con respecto al PEI (el cual se estaba volviendo desconocido, descontextualizado y poco coherente tanto para el Reglamento de Convivencia como para los Reglamentos de Evaluación); la metodología de proyecto para

¹⁷ Nuestra investigación de centrará en esta actividad emblemática que se detallará más adelante.

el diseño, ejecución y evaluación de empresas propias de los estudiantes (provocando desorganización, ineficiencia, improvisación); espacios, tiempos y actitudes eucarísticas (ausencia de reflexión espiritual, desdibuja miento de la “oración” matutina, falta de respeto a la religiosidad); sistematización y optimización de los aprendizajes, tiempos y costos de las actividades emblemáticas (se saturan y asfixian entre sí, afectando negativamente el aprendizaje); gestión organizativa y ejecutiva de la Dirección, Equipo de Profesores y otras instancias educativas (rediseñar roles y productos); readecuación de los principios y metodología del PEI “la GAE” por medio de encuestas y Congresos; entre otras.

A principios de diciembre de 2012, según los criterios SEP, el colegio obtuvo denominación de “AUTÓNOMO”.

El sustento de toda esta “maquinaria” e “historia” se presenta a continuación en el PEI.

3.2.1.4. ¿Qué es la GAE?

En síntesis, la GAE o GRAN AVENTURA EDUCATIVA es un proyecto educativo que estimula al alumno a descubrir el aprendizaje en forma activa, motivado por un profesor animador y utilizando el entorno en su totalidad, como fuente de aprendizaje y socializando su saber. La GAE está orientada por ocho principios y cinco objetivos generales.

a. Principios

- Expresarse creativamente.
- Integrarse, identificarse y pertenecer a grupos humanos.
- Crecer en una diversidad de espacios educativos.
- Establecer relaciones educativas, facilitadoras de una comunicación plena.
- Asumir la responsabilidad de su propia educación.
- Participar en conjunto con educadores - animadores que faciliten su motivación.
- Crecer y desarrollarse en armonía con el Medio Ambiente.
- Comprometerse con el logro de la felicidad de los demás.

b. Objetivos

- Lograr que la persona se convierta en sujeto de su propia educación.
- Conseguir que la persona aprenda a aprender.
- Facilitar a la persona su integración, identificación y sentido de pertenencia a grupos humanos.
- Motivar la expresión auténtica y participación creativa de la persona.
- Propender a que la persona descubra, internalice y se comprometa con valores humanos.

Al observar los principios que orientan a la GAE, se puede constatar que sin excepción están contenidos los Objetivos Fundamentales Transversales, puesto que estos principios promueven el desarrollo integral de la persona humana y que se sustenta en cinco vertientes:

1. Fundamentación cristiana (mediante la reflexión permanente, sistemática y crítica de la fe y la cultura). Una apuesta progresista y muy cercana a la Teología de la Liberación.
2. Fundamentación Antropológica (centra el quehacer educativo en la formación de la persona humana en su individualidad física, intelectual, afectiva, espiritual, moral, sexual, y social).
3. Currículum Humanista (trascendencia del ámbito de la sala de clases con el fin de lograr un desarrollo integral en otros espacios educativos).
4. Educación permanente (de carácter integrador del conocimiento en todas sus formas y circunstancias, ordenadora de la actividad humana logrando en la persona una organización armónica de su vida).
5. El Escultismo (recogiendo sus principios, propósitos y métodos que invitan a rescatar y promover el sentido particular y universal de los valores humanos).

3.3. Elección de la muestra

Para responder al problema de nuestra investigación: ¿Cómo los participantes del AS han configurado los sentidos de esta práctica en un colegio particular subvencionado de confesión católica? Para eso se escogió como muestra a dos miembros de la comunidad educativa.

Se investiga a estos sujetos informantes porque se recogieron, analizaron e interpretaron sus relatos en base a su experiencia de un fenómeno social, de tal manera que se interprete y comprenda los sentidos otorgados. Esta técnica es coherente con el tipo de investigación asumida por el método fenomenológico investigativo porque pesquiza las significaciones vitales que hacen los sujetos sobre sus acciones en un hecho social.

3.3.1. Criterios de selección de la muestra

Las informantes:

- a. Participaron como estudiantes en alguna “Jornada de Servicio”.
- b. Tienen una antigüedad en el colegio de al menos cinco años.
- c. Se vinculan al colegio cumpliendo otros roles.
- d. Tienen cercanía y afinidad con el investigador.
- e. Demuestran honestidad, autenticidad e independencia de juicio al entregar la información.

3.3.2. Los sujetos de la muestra

Lo acotado de la muestra responde a las limitaciones relacionadas con la recolección, interpretación y análisis para los tiempos determinados para este tipo de investigación. Para compensar esta merma en la representatividad, la que puede ser salvada por futuras investigaciones, se escogió a dos sujetos vinculados de distinta manera a la JdS a lo largo del tiempo y según los roles que ocuparon.

El primer sujeto es una ex alumna que actualmente es profesora, apoderada y guiadora scout. Tiene 41 años. Fue estudiante entre los años 1983 y 1988, entre 7° año básico y 4° año medio. Siguió vinculada al colegio como profesora de Educación Básica en los últimos 10 años y como profesora jefe de cursos del primer ciclo (1° a 4° año básico). Desde hace 11 años es apoderada de su hija, que en la actualidad pasó a 2° año medio, participando activamente como parte de la directiva. Durante su vida escolar fue miembro beneficiario del Grupo Guía y Scout del Colegio, viviendo sus etapas de *guía* (7° básico a 2° medio) y *rutera* (3° y 4° medio). El año 2006 se reintegra al Grupo como *guiadora* (“jefa”) de Bandada (niñas de 4° a 6° básico), luego de Ruta (3° y 4° medio y ex alumnos) y asistente de grupo hasta el año 2010.

Su experiencia en “Jornada de Servicio” como estudiante fue en 3° y 4° medio, los años 1987 y 1988, respectivamente; en el año 2003 asistió como profesora acompañante al 3° medio.

El segundo sujeto es una alumna y beneficiaria scout. Tiene 18 años. Ingresó al colegio en 3° básico el año 2004 y actualmente pasó a 4° medio. Participa activamente en la directiva del curso, es líder de grupos de trabajo y acompaña como monitora de jornada a los cursos del primer ciclo; Ingresó como *golondrina* a la Bandada del Grupo Guía y Scout del

Colegio en 6° año básico el 2007, al pasar a 7° continuó en la compañía como *guía* y el 2010 asumió el cargo de *guía de patrulla*, el 2011 pasa a la Avanzada como *pionera* y el 2012 al Clan como *caminante*, participa en encuentros, talleres y campañas de Grupo, Distrito, Zona y representando a la AGSCH; sus dos hermanas menores están desde pre-básica y ahora cursan 4° y 7° básico, respectivamente.

Su experiencia en “Jornada de Servicio” como estudiante fue en 2° medio el año 2011, y la que correspondía a este año se suspendió para marzo del año 2013.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para recuperar la descripción de las experiencias que hacen los sujetos informantes se recolectó la información desde el trabajo realizado en el Colegio. Estas fueron registradas en una grabación y analizadas en menos de dos semanas.

Se utilizó la técnica etnográfica de la entrevista en profundidad en la que se aplica una batería de preguntas ordenada en una progresión temporal (del pasado al futuro). De esa manera se es coherente con el planteamiento de Geertz sobre el valor de la recuperación de las tramas de significaciones en el tejido cultural.

“El hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdiembre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”. (Geertz, 1973).

El propósito de las entrevistas en profundidad es sumergirse en la cotidianidad y la trayectoria vital del informante en torno a un fenómeno o experiencia. El entrevistado relata la configuración social que comparte y construye. Pero, especialmente, se adentra en aquel relato que está incompleto o invisibilizado. Los elementos que surjan durante el proceso suministran nuevas aristas o líneas investigativas que le otorgan flexibilidad y apertura a la entrevista.

Las preguntas están relacionadas con la recuperación de información sobre cómo significan la experiencia propia y la de otros, con respecto a temas relacionados al proceso de “Jornada de Servicio” y su impacto. De tal manera que las temáticas apuntan directamente a los aspectos históricos y culturales; personales y colectivos, en cuanto a la génesis y

trascendencia de los proyectos de “Jornada de Servicio”, la participación y motivación de los involucrados y a la calidad del trabajo. Este será el material para la explicación y comprensión del fenómeno.

3.4.1. Modelo de entrevista en profundidad

Primera Temática: “Orígenes de la JdS en el Colegio”

¿Cuál fue el espíritu o motivación para que surgieran las JdS?

¿Cuáles son las “fuentes” de la JdS?

¿Cuál es el énfasis pedagógico de la JdS?

Segunda Temática: “Experiencia personal en el desarrollo de la Jornada de Servicio”

¿Cuál fue tu rol en la preparación y ejecución de la JdS?

¿Cuál fue el rol del profesor jefe?

¿Qué y cómo aprendiste las herramienta que empleaste en la JdS?

Tercera temática: “Motivación y participación en la JdS”

¿Qué motiva a participar a los estudiantes?

¿Qué factores afectan la motivación y participación de los estudiantes?

¿Cómo se involucra el resto de la comunidad?

¿Cómo evalúas el trabajo de los estudiantes durante la JdS?

Cuarta temática: “Sentidos y valoración de la JdS”

¿Qué significa para ti la JdS?

¿Qué tipos de aprendizajes lograste en la JdS? ¿contenidos, habilidades, actitudes?

¿Qué otro tipos de aprendizaje se pueden lograr en la JdS?

¿Estos aprendizajes tienen un impacto en el ámbito escolar?

¿Qué es el Aprendizaje-Servicio?

¿Qué influencia tiene la JdS en la orientación vocacional, profesional, ciudadana?

¿La JdS produce identificación, marca de fábrica, del estudiante hacia el colegio?

¿Cómo evalúas la actuación o respuesta de la comunidad beneficiada?

¿Qué se entiende por solidaridad?

¿Asistencialismo o solidaridad?

¿Cómo se relaciona la solidaridad con la JdS?

¿Cómo se vive la solidaridad en el Colegio?

Quinta temática: “Evolución y Proyección de la JdS”

¿Qué y cómo ha cambiado el espíritu y la organización de la JdS?

¿Cómo ha cambiado el rol y motivación del Profesor Jefe?

¿Cómo ha cambiado el rol y motivación de los estudiantes?

¿Cómo se relaciona la experiencia de la JdS con el estado actual de la educación chilena?

¿Cómo se relaciona la experiencia de la JdS con la sociedad chilena actual?

¿Qué pasará con la JdS en el futuro?

¿Cómo le explicarías a otra persona lo que es la JdS?

3.5. Criterios de credibilidad

Para validar la investigación se triangulará a través de los teóricos mencionados en el apartado del tipo de investigación (Geertz, Schutz y Ricoeur), lo que permitirá darle rigurosidad y consistencia teórica a la comparación e interpretación de la configuración de sentidos.

En el caso de Geertz, se comienza con la interpretación de la autopercepción de los informantes y su sistematización; luego se ponderan las mejores conjeturas explicativas de las significaciones; se finaliza con una lectura o interpretación antropológica *desicologizada*.

Con Schutz se compatibilizan y adquieren coherencia los significados captados cuando se transforma el esquema interpretativo del investigador y los vincula a sus propios significados

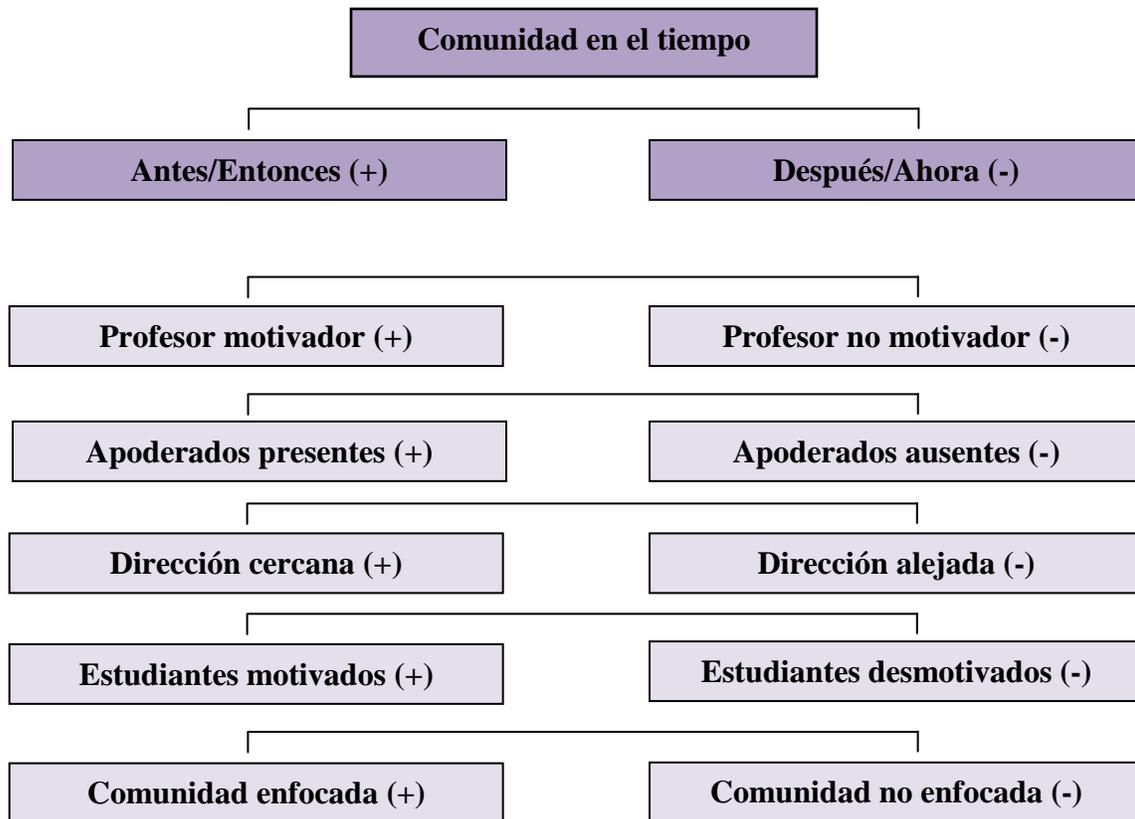
Con Ricoeur la develación de sentidos en los relatos, surge de la mediación dialéctica explicativa-comprensiva cuando se introduce un análisis estructural como momento de explicación y su articulación con la dimensión referencial del mundo del texto en el que se aplica la comprensión. Esta se caracteriza por sustraer a los sujetos y su experiencia del relato o texto, despejando los códigos narrativos ocultos y develando la configuración de los sentidos con los cuales los sujetos significan como realidad. Estos análisis suministrarán las bases para la conclusión final que responderá a la comprensión de la configuración de los sentidos que la comunidad le otorga a las JdS.

4. Análisis e interpretación de los discursos

4.1. Sentidos que dan los actores a su comunidad en el tiempo.

En el esquema estructural se dan a conocer los distintos discursos acerca de las percepciones que se tienen sobre el grado de participación de los distintos actores de la comunidad durante el desarrollo de la JdS, presentando una tensión que contrapone el antes (pasado) y el después (actualidad).

Esquema 1



En la primera disyunción observamos la existencia de una comunidad educativa “anterior” en donde la mayoría de la comunidad participaba en la organización, implementación y ejecución de la JdS. Estudiantes, Profesores y Apoderados del curso, así como la Dirección del Colegio se involucraban activamente (de manera práctica y emocional). En un segundo tiempo, la comunidad “posterior”, ve mermada la participación de los mismos actores. Cada miembro o grupo de miembros cumple tareas específicas y complementarias:

4.1.1. El Profesor motivador: Del involucrado afectivamente al inexperto automotivado.

Se observa una mirada admirativa de la actitud cercana, afable y motivadora del Profesor Jefe, que sobrepasa la tarea académica y administrativa, esto se relaciona con el principio GAE: “Participar en conjunto con educadores - animadores que faciliten su motivación”.

“tengo muy gratos recuerdos de mi vida aquí en el colegio, de las jornadas, de los profes, de las tardes de proyecto, de cuando nos mojábamos en la cancha y a veces llegaba el profe y se mojaba con nosotros, no está la lejanía con el adulto, ese profesor distante, lejano, serio o seria” (Ent. 1:53)

Situación que se proyecta en una horizontalidad colaborativa profesor-estudiante al momento de realizar tareas durante la JdS. Una profesora acompañante señala:

“yo estuve trabajando, acompañando de lleno al grupo que estaba en alfabetización...pero yo no estuve acompañando o guiando a los chiquillos sino que fui una más dentro del grupo”. (Ent. N° 1: 14)

Un Profesor conocedor del ambiente emocional de su curso, capaz de detectar, sintonizar y enfrentar los vaivenes convivenciales y motivacionales de sus estudiantes. Esto compensaría, incluso, a los vacíos experienciales del Profesor Inexperto en JdS, que es capaz de motivar, convocar e imprimirle un enfoque.

“es necesaria la presencia de un profesor motivador y de la misma forma que los alumnos motiven al profesor, porque no sirve de nada que todos los alumnos estén motivados, pero en realidad dicen estar motivados, y el profe ve la realidad del curso y sabe que no, y lo desmotivan, de cierta forma que sea una especie de doble estándar entre lo que el curso dice y lo que el curso muestra, y de la misma forma quizás un profesor que tenga la experiencia sirve más para orientar el enfoque de la jornada, pero si hay un profesor, por ejemplo, lo que nos pasa ahora a nosotros en mi curso, que estábamos con una profesora que ha tenido como tres o cuatro jornadas y estábamos bien enfocados y ahora tenemos a un profesor nuevo, todavía ni siquiera lleva un año en el colegio, lleva meses, pero de todas formas el “vamos chiquillos, vamos trabajemos” y quizás aunque no haya vivido la experiencia, tiene las ganas de vivirla, entonces también eso a mí en particular me dan ganas de irme con él, aunque quizás no es que no sepa cuál es el trabajo, pero por ejemplo, entre un profe y mi compañero, si mi compañero está todo el día trabajando en jornada, y mi profe que está ahí, aunque sea chicoteando los caracoles para que los demás trabajen, eso nos motiva mas, entonces la diferencia que hay entre un profesor que vive la experiencia y otro que quiere vivirla, no son muchas tampoco”.(Ent. 2: 32)

Aunque este enfoque no siempre se ajuste al espíritu más sentido o esperado.

“entonces en cierta forma el enfoque que se le da de repente a la jornada, cuando una persona, pasa de repente el enfoque que le dan los profesores jefes que nunca han vivido esto, entonces el enfoque que le dan no siempre es el correcto”. (Ent. 2:17)

La tarea del profesor es fundamental: desafía, impulsa e incita al trabajo intelectual y práctico de sus estudiantes.

“es el que debe generar en ellos esta curiosidad, el interés, el despertar algo en ellos, “¿cómo nos resulta?” o “no no creo” que el profesor mueva estas cabezas pensantes y las haga pensar más”. (Ent. 1: 79)

Más adelante hablaremos sobre el “espíritu” que guía las JdS.

4.1.2. Participación y motivación de los Apoderados: Entre los comprometidos-inseguros y los desencantados-desconfiados

Algunos apoderados acompañan al curso, prestando ayuda en tareas prácticas más relacionadas con el contacto con ámbitos adultos externos a la escuela (servicios: compras y cotizaciones). Otros, condicionan su apoyo.

Su motivación surge de la vivencia o disposición al desarrollo de este tipo de actividades prosociales y sus beneficios, especialmente para quienes ejecutan el servicio, sus hijos. Pero también, para cerciorarse mediante un monitoreo encubierto de la ejecución de las mejores gestiones con respecto a la certificación (confianza, calidad y seguridad) del transporte y la alimentación de los estudiantes. Esto aminora la ansiedad y preocupación de los padres más novatos, o de aquellos con experiencias de JdS o salidas de curso menos afortunadas. En ese aspecto se refuerza la idea de un apoyo al estudiante, siempre y cuando se cumplan las condiciones mínimas de seguridad.

“hay un grupo (de padres) que está mas presente, con más ganas de que esto resulte... tienen experiencias previas como ex alumnos o porque tienen otros hijos que ya lo vivieron

o simplemente por su encantamiento libre y gratuito por alguna una actividad.... con ese grupo...se logran avances...a veces se encargan de mercadería...que los chiquillos tengan que llegar con un material... le restan (a los estudiantes) una tarea que es bastante domestica, no menos importante, y que puede permitir a los chiquillos abocarse más a cosas que solo podrán armar ellos y no la familia, a mi me parece bien esa participación, a veces la familia busca el bus, o hace algunos contactos en ese aspecto”. (Ent. 1: 32)

Para la estudiante, el panorama de la participación es menos luminoso debido al desorden administrativo de la Dirección del Colegio. Esta situación condiciona la confiabilidad y apoyo a la JdS. Se proyecta en la JdS la calidad de la gestión de la Dirección, más en su eficacia en la dimensión administrativa-financiera que en la pedagógica. Lo que finalmente desmotiva a un grupo de apoderados.

“eso desmotiva a los papas, la desorganización que tienen el colegio por ejemplo para hacer una cuenta pública, que no cuesta nada pararse con un power point y decir “ya en esto nos gastamos la plata, en esto invertimos y ahí está lo que queda” partiendo por eso, son cosas pequeñas las que van desmotivando a los apoderado”. (Ent. 2: 40)

4.1.3. La Dirección: Lejanía fiscalizante

Directamente relacionada con la tensión de los Apoderados mencionada más arriba, la actitud de la Dirección es percibida ajena, desinteresada y desinformada del desarrollo del trabajo de JdS. Sin embargo, ésta recurre a la figura simbólica de la ceremonia (ritos y mensajes simbólicos que refuerzan la identidad del PEI, muy en el tono de “vivir una experiencia real, intensa”, “reconfortante para el espíritu”, “maravillosa, única en su tipo”, “algo que no vivirán ni olvidaran jamás”).

“el equipo de dirección tiene una presentación dentro de esta actividad bastante lejana... ceremoniosos, no están metidos ahí directamente “oye este curso está en jornada... vamos a ver en qué están” más cercanía con los chiquillos, en qué están, cómo van”. (Ent. 1: 32)

Más adelante veremos cómo la gestión del tiempo escolar y de las otras actividades emblemáticas del colegio que realiza la Dirección, influyen en la organización, impacto y valoración de la JdS.

4.1.4. Los Estudiantes: Hacia la re-motivación de la comunidad de los solos.

Así como las Jornadas académicas de Kinder a 8° básico y la Jornada Vocacional de 1° medio, la JdS representaba la coronación del trabajo escolar anual y el desarrollo progresivo de aprendizajes y tareas más relacionadas con la comunidad externa.

Comenzó con los 4° medios en el año 1986 y se mantuvo sin problemas significativos hasta mediados de los noventas. Pero debido a la sobrecarga de actividades escolares (Organizaban y conducían las mayorías de las actividades: misas, Feria del Libro, Olimpiadas y Fogón)¹⁸ y la preparación para la Prueba de Actitud Académica (PAA), la JdS sería asumida por los 3° y 2° medios, a partir de 1995 y 2000, respectivamente. (Ver Anexo Historia de las Jornadas de Servicio).

Fiel a su principio “Crecer en una diversidad de espacios educativos”, el PEI aprovechó el interés que concitaba para los estudiantes, el salir del hogar y la escuela.

¹⁸ Decoración, Lecturas, Cantos y Testimonios en las misas durante el año. Coordinación de stands de cursos, muestras pedagógicas y artísticas en la Feria del Libro durante primer fin de semana de mayo. Coordinación, conducción y arbitraje de Alianzas en competencias deportivas y recreativas durante las Olimpiadas de Aniversario del Colegio en la segunda semana de octubre. Encendida y conducción del Fogón de enseñanza media en la tercera semana de octubre.

“podríamos decir que para algunos era casi “el paseo del año”, mirándolo desde el lado personal, como una salida fuera de Santiago, fuera de su casa”. (Ent. 1:26)

En un contexto distinto al actual, marcado por las restricciones y miedos propios del periodo de la Dictadura y las limitaciones de accesibilidad y comunicación, la JdS estaba condicionada más por el conocimiento del lugar y de la distancia (lejanía), que del propio servicio.

“nuestro trabajo fue en un colegio donde nos costaba mucho llegar” (Ent. 1: 10)

“había menos posibilidades de salir, de viajar como ahora, se conocía menos... Ahora hay más posibilidades de salir, la gente viaja mucho más, conoce más, no sé, hasta por internet pueden conocer más y antes no estaba esa posibilidad”. (Ent. 1:26)

En la actualidad, y superando los problemas de las primeras JdS, la estudiante de 3° medio advierte, sin embargo, una distorsión que hacen los estudiantes al significar “ir lejos”, más relacionado con la idea de viajar que de servir. Es decir, un retorno a los motivos que guiaron a los primeros estudiantes de 4° medio en los ochentas.

“siento que lo previo, estando acá es “ la salida, que bueno que vamos a viajar, y mientras más lejos sea mejor” entonces ahí yo siento que hay una debilidad por mirar que, o sea, da la idea de que mientras más lejos voy es mejor lo que voy a hacer”. (Ent. 1:26)

Por otra parte, es en la promoción e implementación de la JdS en la escuela, en donde se observa un “quehacer” individualizante de los cursos, a pesar de compartir el mismo propósito.

Por una parte, la visibilización mediática de las campañas moviliza más la donación de recursos que la colaboración reflexiva y crítica. Una superficial sensibilización impulsa a los donadores a involucrarse calculadamente sin mediar una reflexión y vinculación emocional. Se dona pero sin saber para qué, ni para quién. Se reduce al receptor (niños de una escuela, vecinos o familias) con la toponimia del lugar.

Por otra parte, y paradójicamente, se extrañan acciones solidarias y de convivencia escolar positiva más visibles entre los cursos y al interior de la comunidad. Al momento de apelar a la colaboración y compartir tareas se antepone ir en ayuda de lo lejano y se posterga lo próximo (familia, compañeros de curso o colegio, vecinos)

“Porque en cierta forma también va por cada curso, porque por lo general son los cursos los que individualmente promueven su jornada de servicio y no el trabajo en común que van a hacer, porque al final es el mismo trabajo pero en distintos lugares, el fin y la motivación es la misma pero al final cada curso trabaja en lo suyo, y pucha considero que, si por ejemplo, los cuatro cursos trabajaran juntos, los dos terceros y los dos segundo medios trabajaran juntos desde Junio en adelante, una campaña de ropa, una campaña de juguetes no cuesta nada y tienen muchos más beneficios que cada curso trabaje en lo suyo, aunque eso igual es bueno porque en cierta forma tampoco es que uno se lleve la mochila de los otros tres cursos” (Ent. 2: 36).

Esta ausencia de trabajo en conjunto amilana la motivación y la relación solidaria al interior de la comunidad escolar. La estudiante continúa combinando su molestia y su propuesta de solución.

“Pero si no hay desde aquí desde la comunidad, desde los mismos cursos que van a salir, no se genera una motivación por saber quizás donde va el otro, o por qué lo van a hacer, ni siquiera una conversación, al menos creo yo si los alumnos no se motivan no se van a

motivar los profesores, ni los apoderados, ni la comunidad, entonces es frustrante de repente ver que, por ejemplo, la básica a esta altura ya todos tuvieron su jornada, y no hacen nada, pero al mismo tiempo ellos piensan “aaa ...que bacán ellos van de jornada de servicio” pero se quedan con eso y podrían ser muchas otras cosas más importante, como por ejemplo que los alumnos de segundo y tercero los hicieran parte de su jornada, diciéndoles si quieren ayudar, si tienen ideas, o si tienen contactos, conseguir pintura o juguetes, zapatos, todas esas cosas, entonces yo creo que si se partiera por eso, sería mucho más motivador para la comunidad”. (Ent. 2: 36)

4.1.5. La comunidad GAE: Cultura que se enfoca a destiempo.

El periodo de planificación y el desarrollo de las tareas programadas para partir a la JdS dan paso a un momento de aceleramiento a pocas semanas de su realización. La presión focaliza y aúna los esfuerzos de la comunidad-curso. Este impulso de “último tiempo” no es más que un desborde explosivo de solidaridad, que apela a la sensibilización y a la ganancia emocional. No convence, sólo refuerza un “quehacer” habitual propio de la identidad cultural del colegio.

“Yo creo que hay un momento donde comienza toda la comunidad a enfocarse en eso, pero es como un periodo de dos semanas, que son las dos semanas previas, y es lamentable que sea así, pero es”. (Ent. 2:34)

La falta de organización redundante en un quehacer “improvisado” de la JdS. Desorientada en sus objetivos y tareas; ofreciendo aprendizajes y servicios de regular calidad; e impactando mínimamente a la comunidad escolar. Esta situación se extrapola a las otras actividades emblemáticas del colegio.

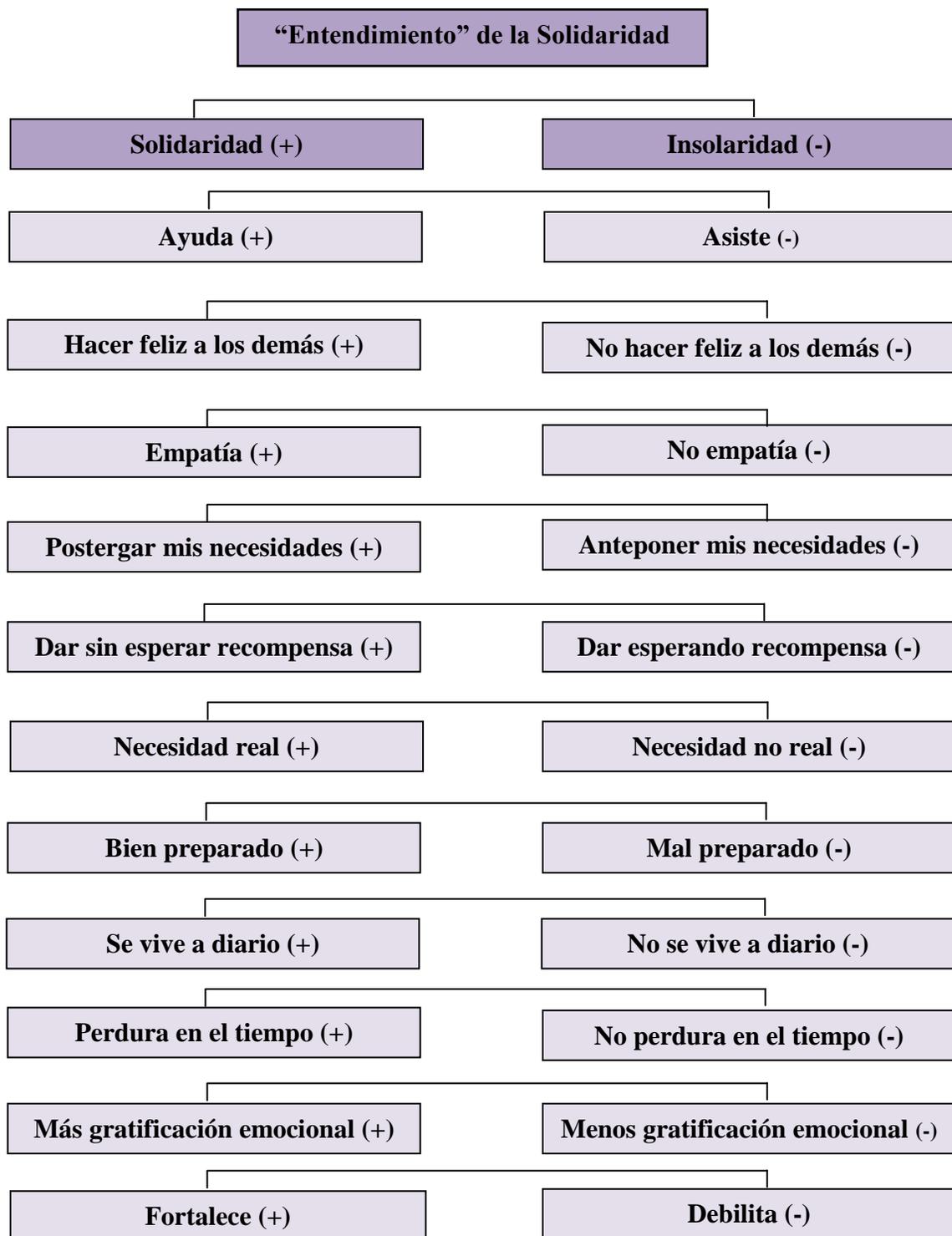
“Yo creo que va de todos los entes que son partes de la comunidad, no solamente los profesores, los trabajadores, los apoderados, la familia, los alumnos, los vecinos incluso, yo creo que también es porque si se motivara también al resto de las personas que no son parte del grupo que va a salir, motivar al resto de esas personas, yo creo que sería muy distinto, partiendo por algo tan mínimo como los primeros medios que son los que al año siguiente tendrían su jornada, yo creo que si no se hace eso, no le veo mucho futuro, no le veo más de diez años, mas de eso no, pero si se parte con cosas pequeñas yo creo que pueden perfectamente a motivar que, lo que siempre dicen que los ex alumnos, o sea no, los alumnos nuevos son los que desmotivan al resto, porque el hecho de que están tan perdidos, como que no saben de que se trata, entonces motivar también ahí, tampoco plantearlo así como que necesitan un bachillerato del Colón, para entender todo de lo que se trata, sino de que se dé una preocupación por parte de los profesores y también del mismo alumnado, que se dé una preocupación también por enfocar o orientar el tema de los que son las actividades, que es lo que en cierta forma hace que las actividades funcionen, porque tampoco es un caso específico que se dé con las jornadas, evaluando la situación actual son todas las actividades emblemáticas las que se ven afectadas por distintas cosas, que tienen que ver con que no está toda la comunidad enfocada en lo mismo, no reman todos para el mismo lado”. (Ent. 2: 40)

4.2. Sentido de la Solidaridad

Sentidos que dan los actores al concepto de Solidaridad (Características, identidad, motivación y efectividad).

En el esquema estructural se presenta la disyunción entre la acción Solidaria y la acción Insolidaria que se desarrolla en las JdS.

Esquema 2



En la segunda disyunción se develan los sentidos asociados a las motivaciones y sensaciones que generan y provocan, respectivamente, la acción solidaria en aquel estudiante y profesor que asiste a una JdS. La solidaridad es aquella acción de ayuda, que hace feliz a los demás, empatiza con el otro, posterga las propias necesidades, da sin esperar recompensa, atiende una necesidad real, trabajo bien preparado, se vive a diario, perdura en el tiempo, gratifica emocionalmente, fortalece.

4.2.1. Motivaciones: Entre Ayudar y Asistir.

Reconociendo la validez del *service*¹⁹, el ajuste hacia la solidaridad surge de una mezcla entre asistir y colaborar.

“Las jornadas que son muy asistencialistas, son buenas también, se necesita eso, pero yo creo que esto tiene que ser un conjunto, una mezcla de asistir, quizás hay alguna situación que se debe atender en ese instante, ayudar, acompañar, estar, brindar”. (Ent. 1: 69)

La estudiante en su crítica a las reales motivaciones de los estudiantes a participar en la JdS, distingue componentes claves de la acción solidaria y el aprendizaje-servicio: Una ayuda concreta que supere la simple donación de recursos, una acción comunitaria que considere las necesidades reales de los beneficiarios y que los incluya protagónicamente en la resolución de la problemática. Además se observa una capacidad de adaptación a situaciones cambiantes.

“promueven el “vamos” pero no el “vamos a ayudar” sino que “salgamos y vamos a vivir una linda experiencia” pero de qué sirve promover eso si al final se va con esa intención y no con la real, con lo que debiera ser, que es ir a ayudar a los demás, y decir “yo simplemente estoy aquí, ustedes díganme, estoy a su disposición” y adaptarse a las

¹⁹ “dar para”, un actuar vertical altruista y asistencialista.

condiciones que necesita el lugar, por ejemplo yo digo “yo quiero ir a pegar clavo” pero a lo mejor ellos no necesitan pegar clavos, quizás ellos necesitan otras cosas, entonces enfocarse también en las necesidades reales en el lugar en el que están y no en las necesidades que uno necesita suplir.” (Ent. 2:17)

4.2.2. Empatizando: sus necesidades y las nuestras.

La consideración de la *realidad del otro* se basa en una solidaridad del encuentro, que se compromete y responsabiliza por las diversas necesidades y ámbitos del otro al que se aproxima (su comunidad: curso, escuela, familia). El que sirve se acerca respetuosa y afectivamente a la experiencia y expectativa, valorando la dignidad y cultura del otro. Esto incluirá también adentrarse en las lógicas implícitas que naturalizan, validan u invisibilizan actitudes y/o vínculos sociales negativos²⁰.

El acceso a la experiencia vital de “ellos” intenta evitar el acercamiento puramente superficial, es decir, una visita que beneficia el enriquecimiento del yo. En palabras de Vidal y Mota, un “turismo social” o “safari solidario”.²¹

“Yo creo que el trabajar todos por igual sin dejar de lado el respeto y lo que es la tolerancia, trabajar a la par con otra persona, no uno más arriba y otro más abajo, sino que quizás cada uno tiene objetivos distintos pero todos se enfocan de la misma manera, o quizás todos se enfocan de maneras distintas, pero tienen al menos un objetivo en común, y eso es lo que los hace trabajar a todos por igual y al mismo tiempo mostrarle a los demás que si se puede trabajar por igual no tengo porque rechazar al otro o tampoco sobre acoger al otro, sino que decir “yo soy mujer y tu también” ya tenemos algo en común, entonces se rompe esa línea de yo soy la que vengo de Santiago y ustedes son los que están

²⁰ Prejuicios y discriminación asociados al desprecio, el resentimiento, la envidia y especialmente a la desconfianza.

²¹ Vidal, F. y Mota, R (2003). El voluntariado social primario en el paradigma dinámico de la solidaridad. En Morfología del voluntariado de Madrid.

en la comunidad, yo soy de repente el que tiene plata y ustedes no, ustedes son los necesitados, se rompen todas esas cosas yo creo que si esa es una de las fortalezas que tiene". (Ent. 2: 64)

Este tipo de acercamiento es más complejo que el trabajo reparatorio o material. En términos sociológicos, exige una acomodación entre la identificación y asimilación.

"pero si explicarles a los demás y decirles que quizás ese tipo de actividades para trabajar con tales niños no son las más convenientes, porque también hay que evaluar la situación de cada niño, no se puede trabajar de forma grupal si no se conoce la realidad personal de todos los niños". (Ent. 2:30)

La aproximación a las necesidades del otro considera una fase de sensibilización compasiva con respecto a situar la problemática social. En la siguiente fase se intenta atender y comprender los ritmos y discursos culturales, a riesgo de alterar los sentidos, tiempos y espacios de los beneficiados. En una última fase existe una sintonización con las demandas que impulsa la participación colaborativa. Se asume en el proceso un riesgo implícito de aceptación y rechazo que se alternarán con situaciones de intercambio tanto armónico como discordante que marcarán a fuego la relación entre las partes.

"en Quinta de Tilcoco vimos mucho mas la necesidad de respetar los horarios, los tiempos, porque si nosotros no cumplíamos con los horarios los niños y las niñas se veían afectados, porque ellos tenían horario para almorzar, horario para las mudas, para las mamaderas, así ellos tenían muy organizada su vida, su día y nosotros no podíamos, no debíamos tomarnos la atribución de cambiar sus horarios porque estábamos nosotros allá, si nosotros no éramos artistas de cine jajajaja nosotros llegábamos a sumarnos a su vida no a que ellos se sumaran a la nuestra". (Ent. 1:39)

Se advierte una valoración por la relación positiva caracterizada por el trato considerado, inclusivo y empático, que rechaza aquellas actitudes soberbias, voluntaristas y arbitrarias que imponen cambios solo considerando la óptica del servidor. Las necesidades se comparten, las soluciones también.

4.2.3. Actitud responsable: el valor de la preparación.

No basta sólo con la sensibilización, motivación y reflexión. La acción solidaria se potencia con la implementación, entre otros, de talleres que entreguen técnicas laborales, de trabajo en equipo y resolución de conflictos que alisten al que entregará su colaboración. Ejercicios preparativos de capacitación secuenciados y progresivos. De lo contrario, el desconocimiento resta fuerza al que sirve, no hay apropiación ni responsabilización por ayudar bien.

“los chiquillos y las chiquillas se sentían con ganas y también temerosos no sabían cómo los iban a recibir. Comenzamos a hacer relación, independiente de la clase de alfabetización, la gente del lugar conoció quienes eran estos chiquillos de Santiago, con estos profes”. (Ent. 1:47)

“porque casi van así como de la nada a una jornada, entonces ir preparándolos con pequeñas cosas, dentro de este lugar donde pasan la mayor parte de su tiempo, tal vez más que en sus casas” (Ent. 1:26)

La estudiante nos da una pista de cómo el conocimiento que da la experiencia mejora el servicio.

“entonces también el tener en cierta forma conocimientos de cómo funcionan los mecanismos de los niños cuando son más chicos, a mi me sirvió bastante, porque en cierta

forma yo no estuve en el trabajo comunitario que estuvo mi curso, sino que yo me dedique a trabajar con los niños, organizar y planificar las actividades que hacia el resto”. (Ent. 2:30)

La capacitación específica es esencial, multiplica la acción solidaria, transmite profesionalismo, mejora su recepción en la comunidad y alienta la motivación de los estudiantes colaboradores.

“creo que ese curso quedo bastante preparado para lo que venía al siguiente que podía ser más un trabajo con las personas”. (Ent. 1:14)

“Bueno nos juntamos un par de veces antes de ir, acá en el colegio, vimos el material, ellos me hicieron algunas preguntas yo hice sugerencias”. (Ent. 1: 47)

“Lo que ayuda mucho también que es para el momento que hay que aplicar, si en la jornada es el lugar para aplicar, lo que ayuda mucho durante el año es la organización, por ejemplo organizarse para el fogón, organizarse para todo el resto de las actividades extra programáticas, lo que es planificar, hacer actividades, plantearse objetivos y el tema de evaluar necesidades para después satisfacerlas mediante actividades o salidas, cosas así que se dan durante el año, y que uno piensa que en el momento es por hacerlo, tampoco es en el momento en la jornada que uno se da cuenta, sino que es después cuando uno lo analiza se da cuenta que claro, al final es un trabajo que es para el momento y que después sirve para otras cosas”. (Ent. 2: 28)

4.2.4. La solidaridad: vínculos que perduran

La mantención de vínculos regulares con la comunidad beneficiada promueve la creación de redes solidarias. Valores fundamentales de la solidaridad como la confianza, empatía y fluidez comunicacional refuerzan los compromisos de cooperación. Y que en el caso de la profesora obtuvo su más preciado tesoro: la apertura de su intimidad. Bastaron tan solo 5 días de convivencia de JdS para superar la distancia del tiempo y el olvido. Presenciamos un plano de igualdad.

“nosotros volvimos ese verano a ese lugar con Sofía (su hija), porque mantuve contacto con la persona a la que yo alfabetiqué entonces, con Mercedes, a ella le pasó una situación familiar, falleció alguien, y no pudimos vernos, pero antes nos habíamos mandado cartas y nos habíamos llamado por teléfono y ella me dijo “si, tu puedes llegar tal día” pero justo a ella le pasó esta situación, por lo tanto cuando llegamos al pueblo de noche ella no estaba y nos fuimos a la casa de una familia que conocíamos, este señor mayor el que hacia las decimas de las payas, y sus hijas y su esposa que habían estado también participando, las hijas eran alumnas acá en el colegio, y la esposa también fue a unos cursos de chocolatería.... Entonces toda esta familia...estuvo participando ahí, cada uno desde sus necesidades, de sus gustos y pudimos llegar ahí y alojarnos ahí, dos días con mi hija, y ellos estaban felices, nos atendieron, nos abrieron las puertas de su casa, al día siguiente cocinamos juntos, salimos a comprar, y algunos nos venían y comentaba “mira ellas estuvieron”, entonces, tener ese reconocimiento, de que se dieran cuenta que nosotros habíamos vuelto, no fuimos como el Halley que pasamos una vez y nadie más nos vera hasta... nosotros pudimos ir. Entonces a mi me parece muy importante que algunos de los chiquillos o chiquillas que han estado en las jornadas de servicio puedan en algún momento de sus vidas pasar por ahí, más que por las personas que están ahí, por ellos, para ellos hacer un anclaje de esto que vivieron y que quizás lo tienen volando, y cuando pasen eso se les va a asentar y van a pensar “yo estuve aquí, yo hice algo aquí, quizás no muy bien no tenía muchas ganas” o quizás si “si yo trabaje aquí de sol a sol” y eso les va a provocar a ellos una satisfacción o una claridad de cuanto pueden hacer”. (Ent. 1: 67)

La solidaridad descansa sobre una responsabilización recíproca que supera al *service* filantrópico y asistencialista. Da paso a una solidaridad que es virtud y deber social, en donde la corresponsabilidad combina el bienestar material y espiritual de la persona.

4.2.5. La solidaridad diaria en pequeños detalles: el saludo.

En la escuela, se visibilizan interacciones solidarias de convivencia y ayuda cotidiana inmaterial (como escuchar asertivamente y entregar algún tipo de consejo), pero también de rituales de urbanidad, como el saludo, que afectan la comunicación. El atender a estos gestos o rituales favorecerían un mejor ambiente escolar y laboral.

“...que ojalá que sea algo de todos los días, y eso nos va a permitir vivir mejor, con mas armonía, el simple saludo que nos damos todos los días, quizás me pueda demostrar que soy solidaria con otra persona, porque le digo “Hola” tal vez no le pregunto cómo está, pero ya le estoy entregando algo, que es lo que nos pasa cuando alguien no nos saluda, y nos preguntamos “¿oye qué le pasa? Ni me miró” entonces, claro, si la otra persona me dice “Hola” yo me siento bien entonces si yo me siento bien yo se que la otra persona también se va a sentir bien si yo le digo “Hola” cada mañana. (Ent. 1: 71)

4.2.6. Gratificación emocional: El agradecimiento de una comunidad y las actitudes solidarias que potencian al curso.

Para quien realiza la acción de servir, la expectativa de las ganancias socioafectivas parece ser siempre mejor y mayor. El intercambio es beneficioso cuando aumenta la autoestima y la sensación de obtención de energía (Lappe y Dubois, 1994). Existe una integración positiva, que beneficia a ambas partes.

“me entusiasma mucho...me energiza...siento que voy a entregar algo...esas personas me van a dar a mi también... un intercambio de algo...son positivas, cambios positivos” (Ent. 1: 16)

La referencia familiar, realidad más cercana, pondera la valoración y agradecimiento de la materialidad y espiritualidad que da la distancia del hogar.

“es una sensación de gratitud, que a mí también de repente me engrandece, por ejemplo yo cuando fui de jornada, di gracias por todo lo que tenía, por todo lo que yo tengo, por todo lo que los demás tienen y ver que también sentía al mismo tiempo felicidad, al sentir la felicidad que sentía el resto” (Ent. 2: 20)

Cuando se percibe a la comunidad beneficiada de manera organizada, receptiva, con disposición a participar, el agradecimiento que se recibe por la acción solidaria triunfa ante el paternalismo asistencialista.

“las personas... que han sido visitadas por cursos del colegio, no son personas que se lo tomen así como “pucha vienen a hacernos su obra de caridad” sino que son personas que agradecen con detalles muy pequeñitos” (Ent. 2:20)

El relato de una experiencia significativa que habla de sencillez:

“nos pasó con un compañero, que el apadrinó a un niño ...y él era, por decirlo así, el niño con menos recursos, cuando mi compañero los fue a ver se dio cuenta que la familia no tenía platos, no tenían cubiertos, tenían como uno o dos y eran como cinco, entonces se turnaban para comer o la sopa se la tomaban en una taza porque no tenían platos, entonces se notaban las necesidades que tenía la familia, pero a pesar de todo ellos

trabajaban, el papá trabajaba y la mamá se quedaba en la casa a cuidar al niño. Resulta que nosotros a todos los niños le dimos un regalo, que eran regalos traídos de Santiago, que nos conseguimos con la municipalidad, y aparte nosotros también a los niños que teníamos apadrinados le escribíamos una cartita o cosas así, y los niños también nos dieron un regalo, un día en el colegio se sacaron una foto y nos mandaron una foto, y nos la enchularon, por decirlo así, la personalizaron, una para cada uno, y el Marcelo un día antes de venirnos de jornada el niño lo invitó a tomar once otra vez a su casa, y va...después de que tomaron once, el niño le dice que se le acerque, que le tenía un regalito, y le pasa así en una bolsita un huevito, y Marcelo le decía “muchas gracias” pero él no entendía muy bien, lo tomó como un regalo, y después el niño se lo explica y le dice que, cuando ya estaban presentes los papás, le explica que el papá había traído tres huevitos ese día y el pidió que le dejaran uno para regalárselo a su tío Marcelo, entonces fue una experiencia que en realidad a todos nos conmovió en ese momento, porque fue un momento tan lindo, tan simple, porque él a pesar de no tener tanto prefirió posponer su necesidad para hacer feliz al otro, aunque nosotros íbamos con esa intención, de nosotros posponer nuestras necesidades para hacer feliz al resto, pasó lo contrario, entonces fue algo tan llenador que hasta a mi ahora todavía me da cosa.(Ent. 2:22)

Tras el trabajo en equipo, la retribución que se obtiene es coherente a la satisfacción que provoca. Algo simple.

“Entonces aquí demostrar que ellos son capaces de lograr un trabajo conjunto provocando un beneficio, un bienestar para el otro, de forma gratuita, me refiero que no hay un pago en dinero, pero si puede haber un pago en el agradecimiento, en la sonrisa” (Ent. 1:26)

Mas, con el tiempo, la ganancia se ha equilibrado hacia *el que sirve*. Las valoraciones y motivaciones responden a las expectativas relacionadas con el reconocimiento personal y con experiencias de curso más placenteras: convivencia, turismo, relajamiento, entretención y/o romper con lo rutinario. El servicio es secundario.

“la motivación fundamental que aunque no me parezca, tiene la mayoría, es salir del colegio, y salir como a hacer su buena acción, que en cierta forma ese es como el lado que yo le veo negativo que tiene la jornada, porque los deja con aires de grandeza a las personas que van a trabajar al lugar y en realidad no promueve la empatía, sino que mas promueve, en cierta forma, aumentar el ego de alguno”. (Ent. 2:14)

“siento que antes se valoraba más el ir a hacer algo por otros a otro lugar, más que ahora, siento que ahora es la salida del curso...aaaaa y vamos a hacer algunas cosas por allá con algunas personas” (Ent. 1:26)

La motivación de los estudiantes para ir a la JdS surge de las siguientes razones: Como un mejoramiento moral producto de la ejercitación de acciones solidarias; Como el cumplimiento de un deber, coherente con una construcción ideológica, religiosa, política o social; Como un interés utilitarista para conseguir o mejorar las amistades, el reconocimiento social, comprobar suposiciones, entre otros; Como vanidad que busca la gloria de acumular una colección de experiencias nuevas.

“pero bueno lo que está también es la motivación real que tienen las personas, que es salir por vivir distintas experiencias, también de cierta forma también es como una iniciativa individualista que tienen que ver también con enriquecerse como persona viviendo otro tipos de cosas, y saliendo de lo que es la monotonía lo cotidiano”. (Ent. 2:14)

A pesar de tal situación, la estudiante y la profesora son capaces de extraer la esencia del concepto de solidaridad con un enfoque muy coherente con el principio GAE “Comprometerse con el logro de la felicidad de los demás”, y este a su vez, del

escultismo²². La solidaridad es sentida como una colaboración o actuar por el beneficio mutuo asociada con la empatía, la ponderación de las necesidades propias y ajenas, la gratificación que provoca felicidad, y nuevamente la simpleza de la sonrisa.

“Si o sea yo creo, para mí la solidaridad es hacer feliz al otro eso es, más que el enfoque que se le da de ayudar al otro, yo creo que ayudarlo es una quizás una de las formas de hacer feliz a una persona, pero quizás para otras hay otras formas de hacerla feliz, pero ser solidario tiene que ver con ser empático, con quizás re repente postergar las necesidades que no tiene y pensar en las necesidades que quizás el resto de los que está conmigo tiene y trabajar por alguien en común, pero yo creo que sí, la jornada hace feliz a los que participan de ella y a los que, a los que por ejemplo al curso que va, yo creo que a cada sujeto lo hace feliz, y también ese sujeto ,cada sujeto hace feliz a otra persona estando en el lugar. Yo creo que motiva a entender lo que es el concepto, quizás a grandes rasgos, quizás porque pucha tampoco es un mundo Bilz y Pap todo el tiempo pero la mayoría comprende lo que, lo gratificante que es sacarle una sonrisa a otra persona”.
(Ent. 2:68)

Por su parte la profesora define la solidaridad con la relación altruista: gratuidad-reciprocidad.

“la solidaridad va con... “dar sin esperar recompensa” o esperar una recompensa que sea una sonrisa de la otra persona”. (Ent. 1: 69)

²² *“Pero el camino verdadero para conseguir la felicidad pasa por hacer felices a los demás”* (Último mensaje de Baden Powell, fecha desconocida)

La gratificación se traduce en una ganancia para los estudiantes que asisten a la JdS. Percepción de transformación positiva, orgullo, empoderamiento y del desarrollo de habilidades intra-inter personales.

“una fortaleza que se potencie cada vez que un curso sale de jornada”. (Ent. 2:68)

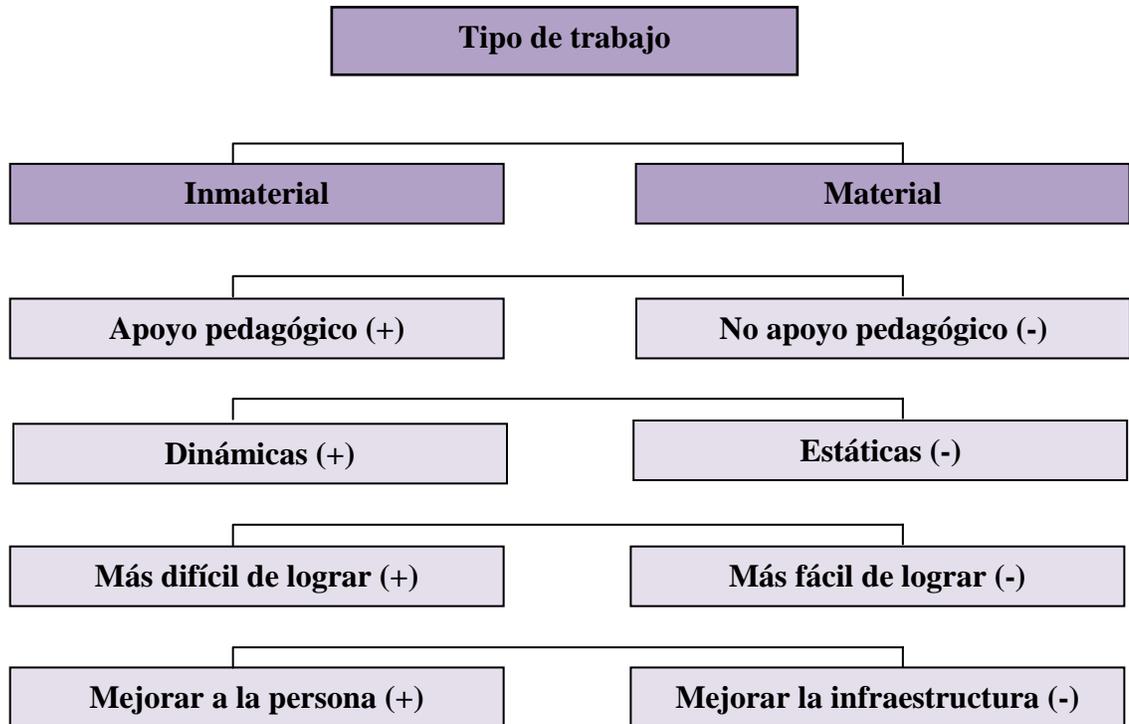
En el caso de los profesores, cabe destacar, que entre las motivaciones para participar en la JdS no se mencionan gratificaciones asociadas con promoción de ascensos en la organización escolar, ni reconocimientos que se premien salarialmente.

4.3. Sentido del trabajo solidario

Sentidos que dan los actores al trabajo solidario (Tipología)

En el esquema estructural se presenta la disyunción entre el trabajo material e inmaterial que se desarrolla en las JdS.

Esquema 3



La disyunción que se observa nos revela que durante la JdS existen trabajos solidarios materiales e inmateriales. Los trabajos materiales buscan mejorar la infraestructura y para eso realizan tareas de pintura, reparación, construcción, acondicionamiento y hermoseamiento de espacios escolares interiores y exteriores (salas de clases, bibliotecas, baños, patio de juego).

“El trabajo fue casi exclusivamente de arreglar o mejorar la infraestructura...ese fue el trabajo de lleno, y también tuvimos momentos en alguna participación con alumnos pero eso fue lo menos, la mayor parte del trabajo fue un trabajo físico, de pintar, de reparar, de clavar, de desmalezar”. (Ent.N°1:14)

Los trabajos inmateriales buscan mejorar a la persona, es decir a los niños de la escuela, a través de dinámicas, cantos y juegos lo que corresponde al establecimiento de lazos y conexiones que acercan a los niños con los animadores lúdicos o “tíos” y a talleres de apoyo pedagógico.

“fue trabajar más que en lo que consisten las clases, como apoyo pedagógico, fue divertirnos con los chiquillos, enseñarles cantos, danzas...jugar y que ellos tuviesen un rato de distención diferente”. (Ent. N° 1:10)

La proyección del apoyo pedagógico llevó a desarrollar un taller de alfabetización para adultos.

“Llevamos material apropiado para alfabetizar adultos que no es lo mismo que enseñar a leer a niños y niñas”. (Ent. 1:43)

“era especial para adultos...se trabajaba con palabras o frases u oraciones simples, cotidianas... Se va haciendo una relación diferente con los conocimientos previos que hay como adulto de la vida que ya han llevado, a un niño o niña que está recién entrando a la vida y tiene menos conocimientos previos, entonces es otra metodología de enseñanza”.
(Ent. 1: 45)

Se observa además que los estudiantes valoran positivamente más el trabajo material por sobre el inmaterial, con respecto al esfuerzo (o carga laboral) y al impacto tangible.

“el proyecto que teníamos era más un proyecto social que ir a reparar fachadas u otras cosas, y eso era lo que le molestaba a mi curso, era el aspecto negativo de ese proyecto, que decían que no iban a tener mucho trabajo”. (Ent. 2:16)

Sin embargo, la importancia y dificultad (complejidad) del trabajo inmaterial resultaría en provocar mayor felicidad en los beneficiados.

“Pero en cambio yo les decía, y yo creo que debiese ser para todos, queda mucho más sacar una sonrisa a un niño que pegar un par de clavos, me llega mucho mas a mí como persona, considero que es un trabajo mucho más importante y mucho más difícil de lograr, porque un clavo lo puede pegar cualquiera, pero no cualquiera puede hacer feliz a un niño”. (Ent. 2:16)

Aún así, la justa ponderación tanto del trabajo material como inmaterial surge de la combinación de ambos, lo que se refleja en el bienestar de los beneficiarios producto de una reparación o construcción perdurable en el tiempo.

“desarrollar algunas habilidades que no saben que tienen por ahí a medio camino, incipientes, van a poder ahí demostrar hacerse cargo de algo y luego decir “oye yo fui capaz de eso, nunca lo hubiera pensado”, no me hubiese imaginado que yo podía agarrar una pala, y cavar, hacer un hoyo pero no solo hacer un hoyo sino que hay vamos a poner, instalar un juego que va a servir a estos niños y niñas, y que muy probable que perdure muuucho en el tiempo. Ojalá que uno de ellos pudiera pasar por alguno de esos lugares, alguno de estos chiquillos”. (Ent. 1: 63)

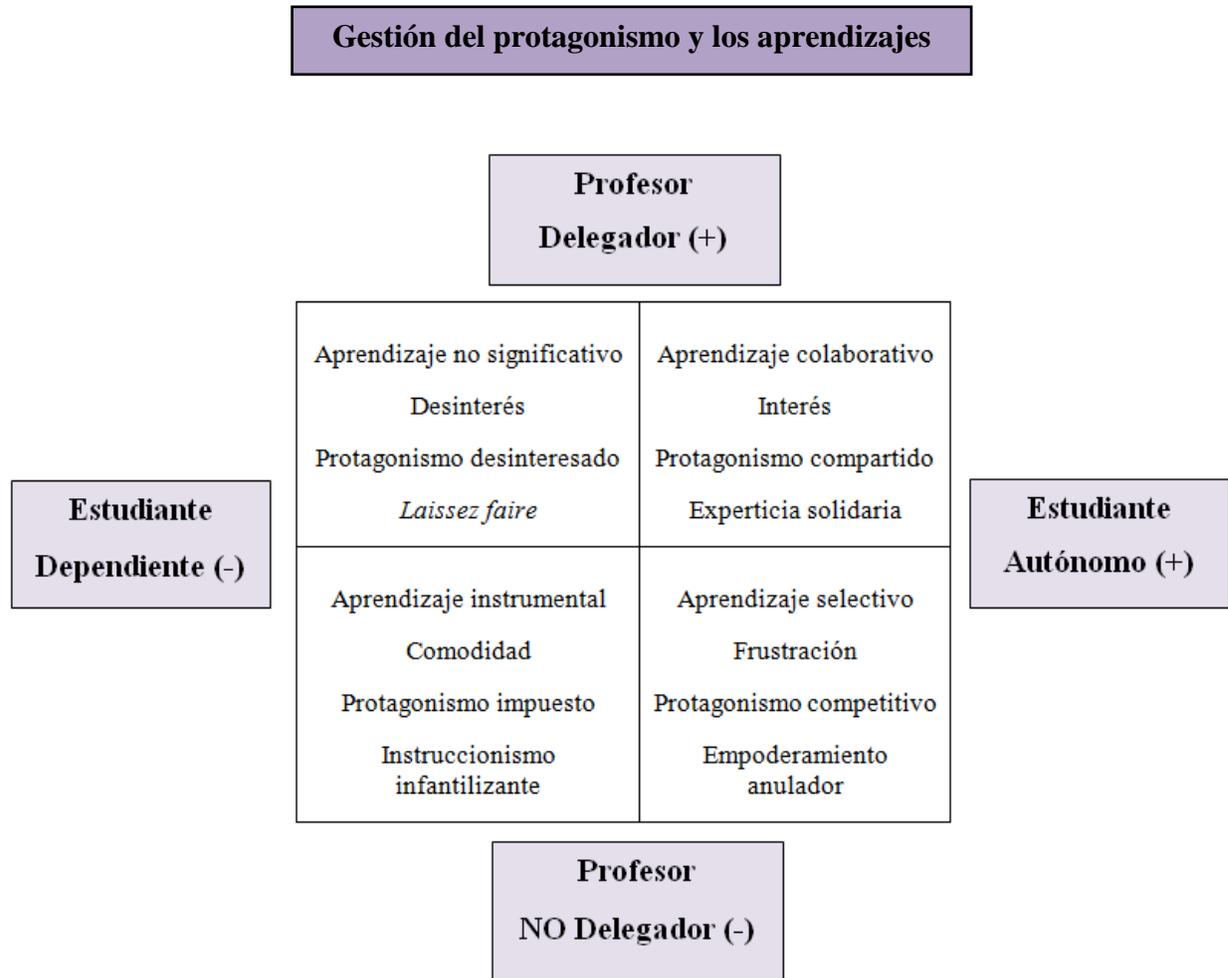
La percepción y valoración de los tipos de trabajo están determinadas por la manera en que estos trabajos afectan la realidad del beneficiado. La valoración explícita hacia uno de los dos tipos de trabajo habla de las competencias y ausencias de conocimientos (capacitación), así como, de los supuestos y prejuicios que tienen los estudiantes en torno a las necesidades reales de los que reciben el servicio.

4.4. Sentido de la Gestión

Sentidos que dan los actores a la gestión (actores, delegación y dependencia)

Análisis cruzado en torno a la relación gestión del protagonismo y de los aprendizajes del Profesor Jefe y los estudiantes que se desarrollan durante la JdS.

Esquema 4



En el análisis cruzado se devela el sentido de la gestión que cruzado los códigos del protagonismo y el aprendizaje: Un profesor que delega tareas genera condiciones para que se desarrollen estudiantes autónomos, colaboradores y motivados para ayudar y aprender.

4.4.1. Automotivación: De Estudiantes autónomos a estudiantes dependientes

En la planificación, implementación y ejecución de la JdS, se reconoce que los estudiantes tenían mayor injerencia y participación en la organización. El Profesor Jefe gestiona (orienta, coordina, sugiere).

“...fueron creadas, armadas bastante por nosotros hubo muy poca participación del profesor... Nuestra profesora estaba ahí, pero no era quien armaba, sino que ella lo que más hacía era la gestión... pero lo que tenía que ver con planificar, organizar, buscar las cosas y todo eso, era organizado o generado por nosotros”. (Ent. 1: 18)

La ausencia de motivación y protagonismo de los estudiantes, producto del surgimiento de distractores externos como la reconsideración de viabilidad del objetivo (ponderación de resultados definitivos y parciales) o internos como la valoración del trabajo material e inmaterial, la percepción de éxito o autosaboteo) empodera al Profesor Jefe, que asumiendo ciertas tareas abandonadas por sus estudiantes, intenta evitar el fracaso de la JdS. Se refuerza el paradigma educativo de la formación centrada en la enseñanza del profesor. La disposición positiva, el interés, afecta a la organización de la JdS.

“Si...los alumnos y alumnas, esperan...o descansan más en el profesor en el adulto que está y el adulto a su vez toma eso porque el tiempo por diversas situaciones “no no importa yo lo hago, yo llamo, yo mando” y quizás delega “algunas” tareas siendo que debiera delegar más”. (Ent. 1:20)

“pasa también si un curso no demuestra el interés, no resulta, esta cosa no está saliendo, no está saliendo, por más que les digamos, por más que los encantemos, también yo creo que debe llegar un momento en que quizás se decida con ese curso no ir a hacer ese trabajo o porque todos los cursos lo hacen todos los años ¿hay que ir igual?... no sirve de nada que el profesor este radiante con este tema y quiénes son los protagonistas no lo estén.” (Ent. 1:33)

El desinterés debilita el protagonismo de los estudiantes, y viceversa, la falta de protagonismo debilita el desinterés de los estudiantes. Esta situación va en aumento, lo que pone en riesgo la supervivencia de la JdS.

“Se va debilitando esto del interés de los protagonistas, de los jóvenes, por eso es que el adulto esta mayormente ahí, haciendo, buscando, poniendo, siendo que debiese ser al revés porque como son mas grandes ya tienen experiencia de trabajos de proyectos, pero se ve débil, entonces eso yo siento que se va debilitando cada vez mas. Y al debilitarse el protagonismo ¿Quién lo va a hacer?”. (Ent. 1: 75)

4.4.2. Propuesta: Profesor delegador, estudiantes empoderados

El acompañamiento activo de los profesores, quienes depositan su confianza en el logro de la JdS, promueven la sensación y percepción de autoeficacia, de que los estudiantes sientan y crean que son competentes. Esto favorece el empoderamiento y la autonomía del estudiante.

“a mí me parece muy bien que los profesores, el profesor jefe sobre todo, y los (profesores) acompañantes estén presentes... viendo, supervisando todo lo que está pasando, en qué

está el curso en todo aspecto, pero delegar más, en este momento siento que deben delegar más y no hacerlo porque “pucha no lo hicieron...ya entonces lo hago yo” no, un poco más de presión”. (Ent. 1:32)

El constante ejercicio de delegar-asumir responsabilidades aumenta la sensación de seguridad y éxito de los estudiantes y de sus profesores. Las tareas indagativas y organizativas favorece el tránsito hacia un modelo de enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante. Se genera una experticia.

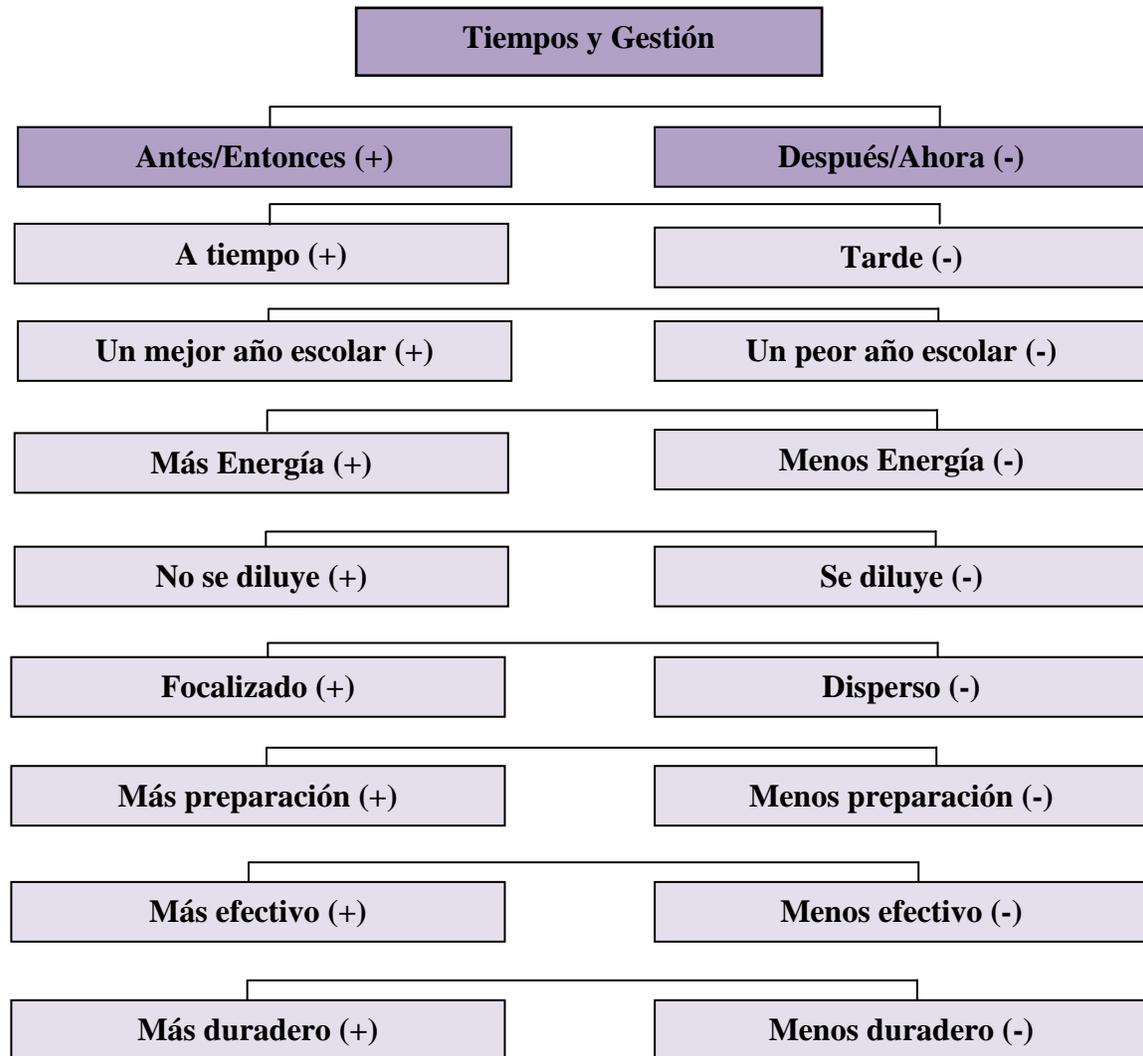
“Los alumnos necesitan... asumir más estas tareas, por eso me parece importante hacer estas tareas menores que se pueda trabajar con la misma metodología de proyecto de armar, de buscar de presentar cosas inferiores, inferiores en tiempo, en todo lo que requiera en trabajo, en distancia, en costo, entonces este es un lugar apropiado, el colegio, los alrededores, el entorno, la comuna, ir practicando y yo creo que con eso lo chiquillos se sienten con más seguridad de decir “ ya vamos para allá, ya sabemos cómo se hace esto” . (Ent. 1: 33)

Por último, el delegar o compartir tareas (total o parcialmente), aliviana la sobrecarga de responsabilidades, fortaleciendo el compromiso del curso. El profesor y sus estudiantes afianzan los lazos de colaboración. Con propiedad hablaríamos de una verdadera acción solidaria.

4.5. Sentido de la Gestión de los tiempos

Se observa la existencia de una disyunción en gestión de los tiempos “anterior” en donde la correcta programación, calendarización y cumplimiento de los plazos favorecen el desarrollo y efectividad de la JdS y un tiempo “posterior”, en donde no se cumple correctamente este proceso.

Esquema 5



4.5.1. Gestión del tiempo de trabajo: Razones del atraso.

El desarrollo de la JdS requiere necesariamente de la gestión y coordinación, de los tiempos y recursos humanos y materiales en conjunto. Se definen los campos de posibilidades y limitaciones de acción, así como los objetivos cognitivos, procesuales y actitudinales. Se acuerdan las responsabilidades, tareas y plazos. Se consideran, además, la convivencia del curso y el automonitoreo del trabajo realizado.

La ausencia o restricciones de algunos de estos componentes redundan en la suspensión o postergación de la JdS.

“Por motivos más que nada de relación del curso y porque tampoco ha habido un trabajo durante el año” (Ent. 2:10)

Cabe señalar que la saturada carga de actividades emblemáticas, más la falta de organización de los propios estudiantes, convence a los estudiantes de una falsa sensación de tiempo suficiente para posponer las tareas indagativas y organizacionales de la JdS. En algunos casos, la preocupación y empoderamiento de los estudiantes con respecto a la JdS, depende de la motivación y sensación de gratificación personal.

“porque aparte uno dice también se prepara en el año, y uno como estudiante dice “ a ya marzo...ya tengo que preocuparme de las pruebas diagnóstico, después feria del libro, después de eso fiesta familiar y al final de eso jornada, entonces en cierta forma es una especie de relajo y uno dice “ a la jornada es lo que va al final” y dice “tengo todo este tiempo pa trabajarlo” pero nosotros lo vimos po, nosotros también quedamos cortos de tiempo por eso no pudimos hacer nada por trabajar en otro proyecto, nos relajamos tanto “a si la jornada es en Diciembre” “con que empezamos a trabajar en Septiembre estamos bien” pero al final resulta que no, quizás también, no quizás cambiarla de tiempo, pero si

se promueve trabajar la jornada a la par de la misma forma que se trabaja en las otras actividades, que son en cierta forma son actividades emblemáticas que son más circunstanciales, pero yo creo que la que mas motiva y el plato fuerte del año para los segundo y los terceros es su jornada de servicio, entonces yo creo que si es un ente que genera cambios dentro de cada sala, y quizás muchas veces también se que se da claro como enamoramiento, porque claro es un amor de verano, y es lamentable eso en algunos casos, pero otras veces pasa lo contrario y claro no quizás en el grupo curso, sino que dentro de cada persona, no quizás siempre queda en el grupo, pero yo creo que si queda en cada individuo”. (Ent. 2:70)

La sensación del atraso en las tareas se explica por el agotamiento anímico de lo estudiantes, reforzado por la desmotivación y la falsa percepción de tener tiempo suficiente para lo que demanda la organización de la JdS.

“creo que eso falta, falta más energía, empezar el año y decir “ok a esto vamos” y disponer más en eso, porque lo que decía antes, después se dilata, los chiquillos empiezan marzo y dicen “aaa este año nos toca la jornada de servicio” pero se dilaaata, lejos.” (Ent. 1: 24)

4.5.2. Cosas por mejorar: Organización, sistematización y enfoque

De las propias entrevistadas surgen las soluciones: Organización del curso para las actividades emblemáticas; optimización de los tiempos de indagación, implementación y ejecución de JdS. Esto afectará positivamente en la eficacia de la JdS.

“lo que ayuda mucho durante el año es la organización, por ejemplo organizarse para el fogón, organizarse para todo el resto de las actividades extra programáticas”. (Ent.2:28)

“debiese ser un trabajo que comenzara en marzo, no en el segundo semestre, cuando ya está casi en encima, cuando el cansancio y todo lo que demanda un año escolar nos comienza a pesar mucho, Agosto, Septiembre y ahí comenzar a enfocarse en las jornadas es muy tarde... debiese comenzar en Marzo y ojalá se hace en el primer semestre porque eso va a dar mucha más fuerza al curso y a la gente... continuaría un año escolar mucho mejor... con experiencias con materiales que continuarían usando, no se diluiría, yo siento que se diluye mucho, hasta cuando ellos vuelven a su colegio”. (Ent. N° 1: 22)

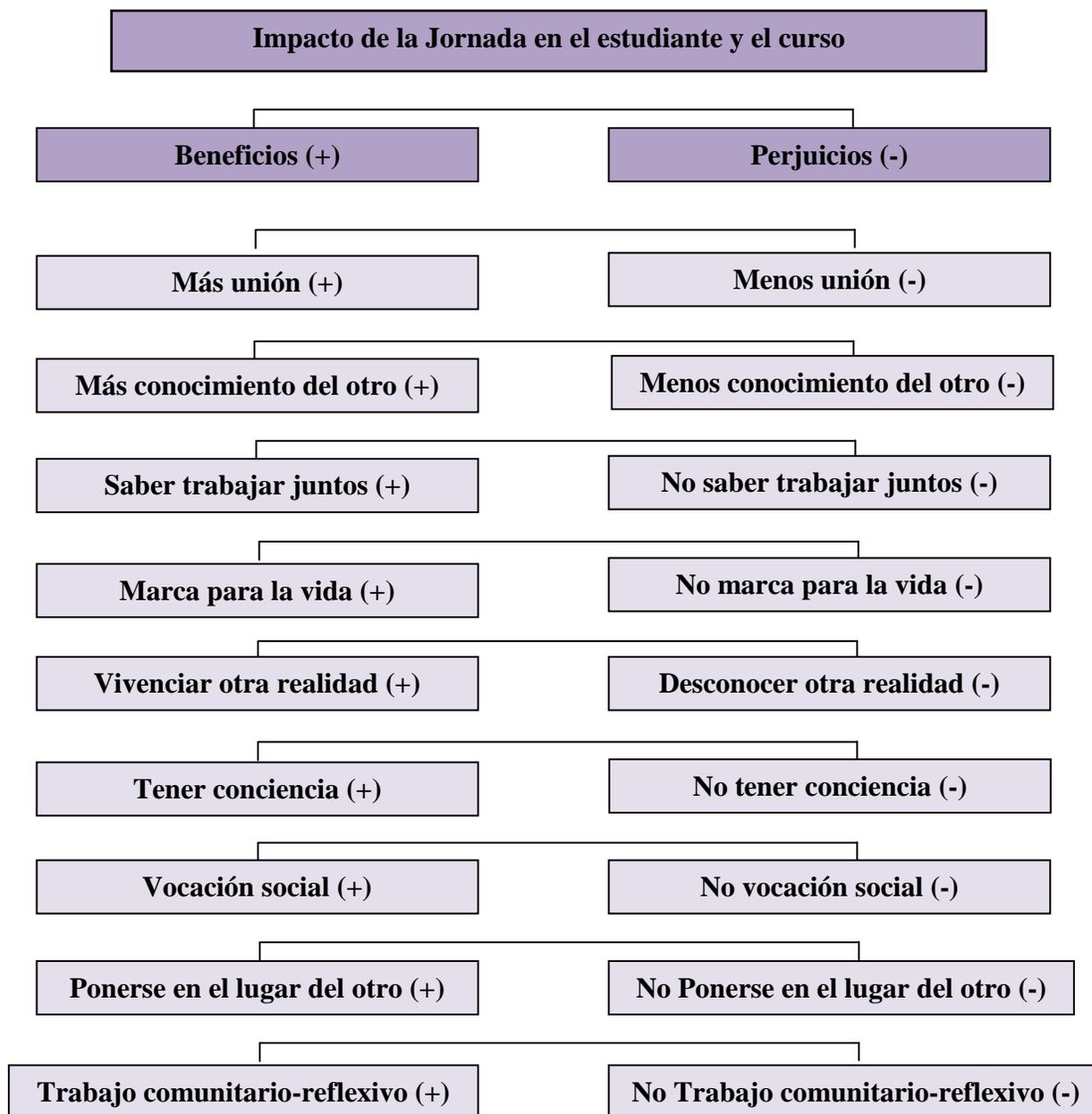
Por otro lado, la sistematización pasa también por el enfoque, monitoreo o continuidad de los proyectos de JdS a lo largo de los años. La dispersión no solo es en lo temporal, sino también en lo espacial.

¿Qué es mejor? Un curso por aquí y otro por allá y nunca más los vemos, o ir a un lugar que va este tercero medio y el tercero medio del próximo año también va a ir, quizás dos o tres años en un lugar, creo que sería un trabajo mucho más efectivo, más duradero en el tiempo, independiente del trabajo que se haga si es con las personas o e infraestructura, creo que se podría ver un proceso un trabajo más dedicado”. (Ent. 1: 77)

4.6. Sentido del impacto de la Jornada de Servicio

La disyunción de los sentidos del impacto de la participación de los estudiantes en la JdS, entre los beneficios y perjuicios de asistir.

Esquema 6



La disyunción del impacto de la JdS en el estudiante, en particular, y el curso, en general, señala que asistir a la JdS genera sentidos beneficios, tanto en la relación estudiante-curso (más unidad, conocimiento del otro y trabajo en equipo), como en la relación estudiante-comunidad (una experiencia que marca la vida, toma conciencia y vivencia de otra realidad, estimula una vocación prosocial)

4.6.1. Relación Estudiante-Curso: Unidad y autoconocimiento

La asistencia a la JdS promueve en los estudiantes del curso los sentidos de integración, de pertenencia y de la corresponsabilidad al compartir una experiencia que cruza y convive las intersubjetividades, superando la distancia de los distintos móviles que guían a cada uno de los estudiantes y a sus capacidades que ponen a disposición de otros. Este tipo de relación refuerza el sentido de reciprocidad al interior del curso.

“porque el curso estaría más unido, se conocerían más, sabrían más cómo trabajan juntos” (Ent. 1: 24)

“Le diría que es la primera vez en la vida que va a vivir algo así, que dependiendo de las capacidades que tenga esa persona va a ver cuáles va a desarrollar, cuáles va a enfocar y poder trabajar, y bueno quizás ahí mismo va a poder descubrir cuáles son sus fortalezas y también cuáles son sus debilidades y también cuáles son las fortalezas del grupo humano que convive todos los días, y yo creo que además del trabajo comunitario que se da, la jornada de servicio tiene un treinta por ciento de trabajo comunitario y el otro setenta por ciento, es totalmente reflexivo de cada persona porque uno hace una evaluación posterior a haber vivido la experiencia y uno se da cuenta, de cosas que cambio en sus actitudes de repente uno se siente orgulloso consigo mismo porque deje de tanto estar pensando en mi y pude ponerme en el lugar del otro, no quizás pensar en el otro, pero si convivir con él, conocer al otro, partiendo por detalles tan mínimos que al final a uno lo enriquece y también el enriquecimiento personal genera el enriquecimiento del grupo, entonces es una

actividad que potencia cien por ciento las fortalezas de las personas y disminuye las debilidades de las personas, porque lo complementa de tal forma que quizás sus fortalezas son las debilidades de otra persona, entonces al mismo tiempo al potenciar cada uno lo que tiene, genera que el trabajo en equipo, en comunión sea un trabajo mucho más llenador, que las cosas no se hagan por ir a hacerlas, yo no voy de jornada porque es una actividad del colegio y si no voy quedo condicional, sino que uno va porque quiere ir, porque tiene las ganas de participar, uno estando ahí se da cuenta, uno dice "imagínate si me hubiese quedado, me habría perdido la mitad de mi vida". (Ent. 2: 54)

4.6.2. Relación Estudiante-Comunidad: Vocación social hacia los niños

Cambios de actitud que mejoran la relación con el entorno, un actuar solidario que se vuelve coherente con el PEI cuando detecta las problemáticas de la realidad del otro e intenta resolverlas en conjunto. Un llamado a comprometerse con el logro de la felicidad de los demás. La empatía y la bondad guían la actitud prosocial.

"Yo creo que si podría, no sé al menos ahora tengo como quizás, y poco tiempo igual son dos años, pero ya veo también aspectos distintos en mí que en cierta forma se generaron después de vivir esta experiencia". (Ent. 2:72)

"la capacidad de empatía que tienen las personas de ponerse en el lugar de otro, y también la bondad que tiene mucha gente, que a pesar de todas las cosas que puedan pasar nunca pierden la bondad y bueno las situaciones que acá ve uno, van de cierta forma forjando al final lo que va a ser el futuro de cada persona, yo creo que en el caso puntual de Marcelo yo creo que esa fue como una de las experiencias que gatilló que ahora esté en todo lo que está, ahora está trabajando en la Vicaría y moviéndose en lo que es pastoral". (Ent. 2: 24)

Llama la atención cómo la JdS influye en la proyección social relacionada de la estudiante y profesora con respecto a su vocación hacia los niños. El estar en contacto con situaciones reales que los convoca a resolver una problemática, más el vínculo afectivo que surge entre los beneficiados y los que sirven, genera en los estudiantes un compromiso personal con aquellos asuntos sociales (educación, salud, trabajo, vivienda) que afectan a la comunidad (local, nacional, mundial).

“Yo creo que si hay...marca en algunos casos la vivencia de la jornada, como la vivencia de ser estudiante de este lugar porque no es menor que en este momento hay mucho ex alumnos que son pedagogos”. (Ent. 1: 51)

“yo creo que en otros colegios los estudiantes lo que menos quieren es ser profesores, yo no he hecho un estudio estadístico pero es lo que veo, pregunto a veces, y hay muchas personas aquí que han salido y muchos que hemos estudiado pedagogía”. (Ent. 1: 53)

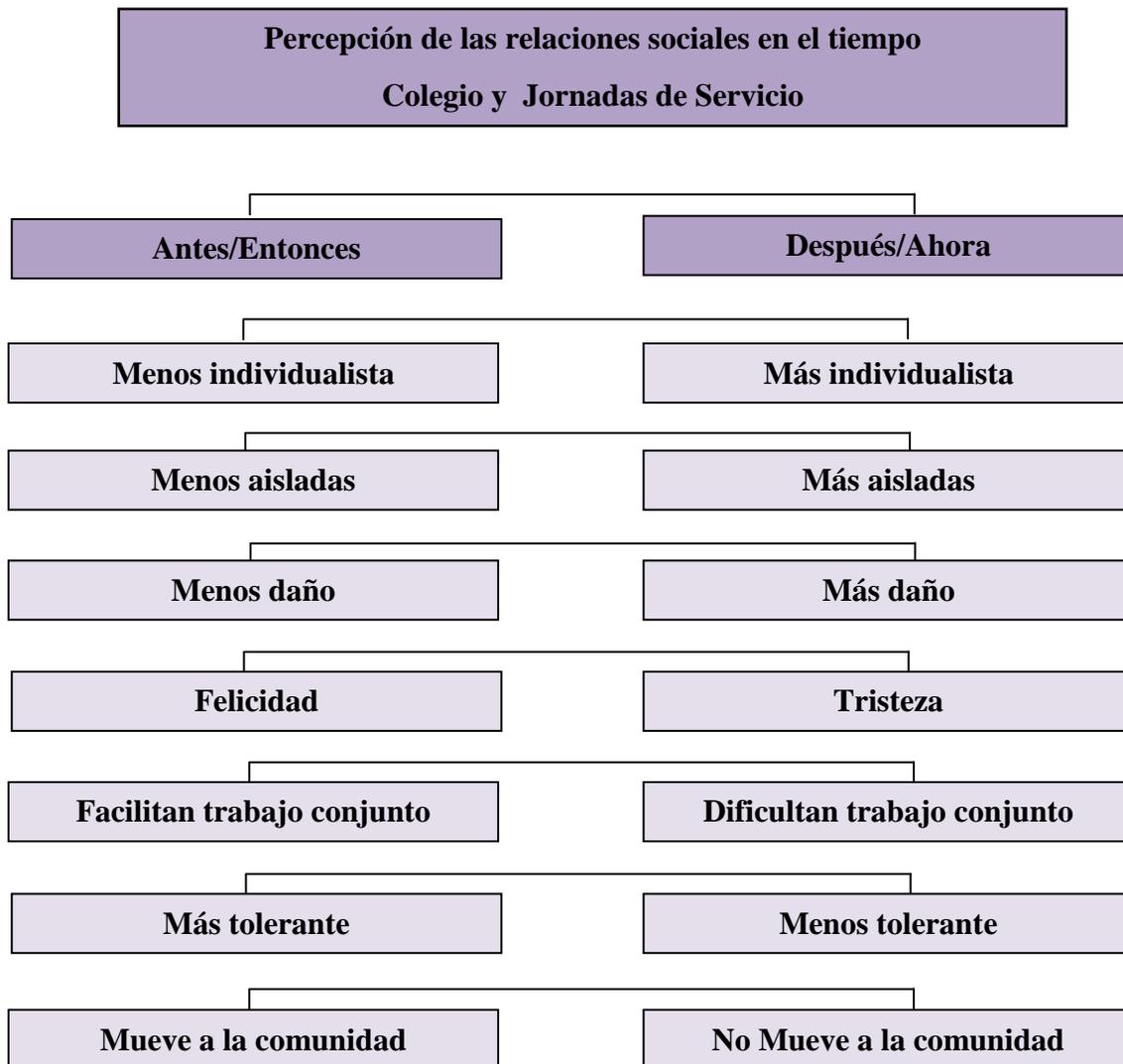
“todo eso se va haciendo un todo que provoca un cambio, un impacto, un pensamiento diferente en cada persona que termina este colegio, que se va en cuarto medio, pasa algo que luego provoca este cambio, siendo muchos profesores y otros también teniendo actividades , profesiones o trabajos, oficios que les demanda relacionarse con el resto... creo que hay muchas personas que tienen que ver estar con el otro y no solo estar con otro porque me va a dar dinero sino estar con otro porque algo yo voy a poder hacer por el otro desde mi profesión, mi oficio que decidí hacer, yo creo que hay muchas personas que no tienen conciencia de eso”. (Ent. 1:53)

"Hacia el área de la salud, yo creo que eso es, lo pensé, pero todavía lo sigo pensando, pero pedagogía no es lo mío, pero si estar en contacto con los niños, entonces de repente pienso en una carrera de enfermería, una carrera de kinesiología o hasta de medicina, pero enfocándolo en el trabajo que es con los niños”. (Ent. 2: 78)

4.7. Sentido de la percepción de las relaciones sociales en el tiempo

Se observa la existencia de una disyunción en la percepción de los modos de relacionarse al interior del Colegio y en la JdS, entre una etapa “anterior” en donde había interacciones más saludables y comunitarias y una posterior más dañina e individualista.

Esquema 7



4.7.1. Individualismo en la JdS y en el Colegio

En contraposición a la positiva y solidaria convivencia que se vivía en el Colegio y en las JdS de los ochentas, el contexto moderno caracterizado por el individualismo, el racionalismo instrumental y el consumismo inunda con desconfianza, indiferencia, intolerancia, materialismo y falta de empatía la génesis y desarrollo de la JdS, así como las demás relaciones. Esto influye en las motivaciones de los estudiantes, el apoyo de los apoderados, el acompañamiento de los profesores y la mediación de la Dirección.

“siento que el individualismo que hay ahora de estar mas solo, de estar cada uno en su mundo, provoca mayor dificultad para lograr ... el trabajo en conjunto, no nos sirve que cada uno arme su jornada en su cabeza, necesitamos que sea algo en conjunto, que la gente discuta, que se enojen que peleen, pero que acuerden que escuchen, aunque cada uno tenga su idea pero que lleguen a un bien común a una idea del curso o de la gran mayoría, la tolerancia, cada vez nos vemos menos tolerantes por lo tanto me va a costar aceptar la idea distinta a la mía, entonces yo siento que eso ha ido dificultando este tipo de actividades, tanto en las jornadas de servicio, en la vida diaria de este colegio”. (Ent. 1: 37)

4.7.2. Entre la permanencia, el cambio o la desaparición.

Las experiencias de JdS han instalado un discurso que anquilosa a las actividades emblemáticas. La repetición de destinos y prácticas indica desinterés por el cambio, revela un quehacer rutinario que busca aminorar el riesgo del fracaso. La reinención o la flexibilidad adaptativa de la JdS es una percepción sentida por las bases, no por la Dirección.

“Creo que, o sea, no es que se esté volviendo monótono, no se sale, se sigue la misma línea, por ejemplo ya partiendo de que ningún curso va al norte, todos van al sur. Las actividades son todas iguales, quizás todos los profes trabajan las jornadas de la misma forma, y quizás por eso los cursos lo trabajan igual. Yo creo que de aquí a un tiempo, no sé si aguantará tanto, no sé si será tan elástica, esta actividad como las otras, que cuando ya se empiezan a gastar se reinventan, no sé si será lo mismo, pues considero que de todas las actividades programáticas del colegio la jornada de servicio es lejos la que debiese ser que más moviera a la comunidad”. (Ent. 2: 38)

La reinención pasa por la valoración que la comunidad educativa le da a la JdS, pero también al sentido de la Solidaridad.

4.7.3. Autopercepción de la comunicación y comunidad escolar solidaria.

La convivencia escolar plantea un desafío: enfocar la solidaridad hacia el interior de la comunidad. Las buenas relaciones y comunicaciones promovidas por el principio PEI: “Establecer relaciones educativas, facilitadoras de una comunicación plena” advierten de una sensación de *laissez faire* e invisibilización de situaciones conductuales que afectan negativamente la cultura relacional basada en una relación más horizontal entre profesores, estudiantes y apoderados. Los límites del accionar y las sanciones son difusos.

“O sea también es lo que piensan algunos, o sea que si necesitan servicio a sí mismos para poder servir a los demás, y eso es lo que está mal enfocado, eso es lo que tiene que replantearse, no hay que dejar de repente pasar ciertas situaciones, yo creo que hay situaciones que tienen que verse y son las situaciones que menos le dan importancia.”
(Ent. 2:46)

“Quizás con lo conductual, quizás con lo académico, también con lo administrativo, no es solo con los estudiantes, por ejemplo si hay un estudiante que quizás se exprese verbalmente mal hacia otra persona o sin respeto, de la misma forma hay trabajadores que se expresan de la misma forma hacia el estudiante, aunque sea quizás en otro ambiente aunque sea después de las cuatro después del horario de clases. Considero que igual de cierta forma esa es una línea muy delgada que aquí se rompe muy fácilmente”. (Ent. 2: 48)

4.7.4. Paradoja: Solidarios con otros pero no con los suyos

Contradictoriamente, el desarrollo de la JdS no involucra a todos los cursos, y entre los cursos que participan tampoco se fomenta la colaboración mutua. La JdS se vuelve en una empresa individualista, desvinculada de las redes de apoyo más cercana. En la estudiante esto es sentido como un *fingimiento* o simulación del mensaje solidario que promueve el PEI.

“No, porque hacia sí mismo es muy individualista, partiendo por el simple hecho de que cada curso se preocupa por su curso, ni siquiera por nivel, por ejemplo lo que pasa es que los terceros no están ni ahí entre ellos, partiendo por detalles tan mínimos, entre si no es un colegio solidario, aunque molesta el hecho de que quiera aparentar lo contrario”. (Ent. 2:50)

4.7.5. Filtros y distorsiones que afectan a la JdS

Entre las razones que se argumentan están el desconocimiento y la tergiversación que se reproduce generacionalmente con los nuevos estudiantes que se incorporan al colegio. Esto indica, por una parte, el traspaso de un discurso de lo que entienden los propios estudiantes por JdS (así como de las otras actividades emblemáticas); y por otra, la ausencia de la

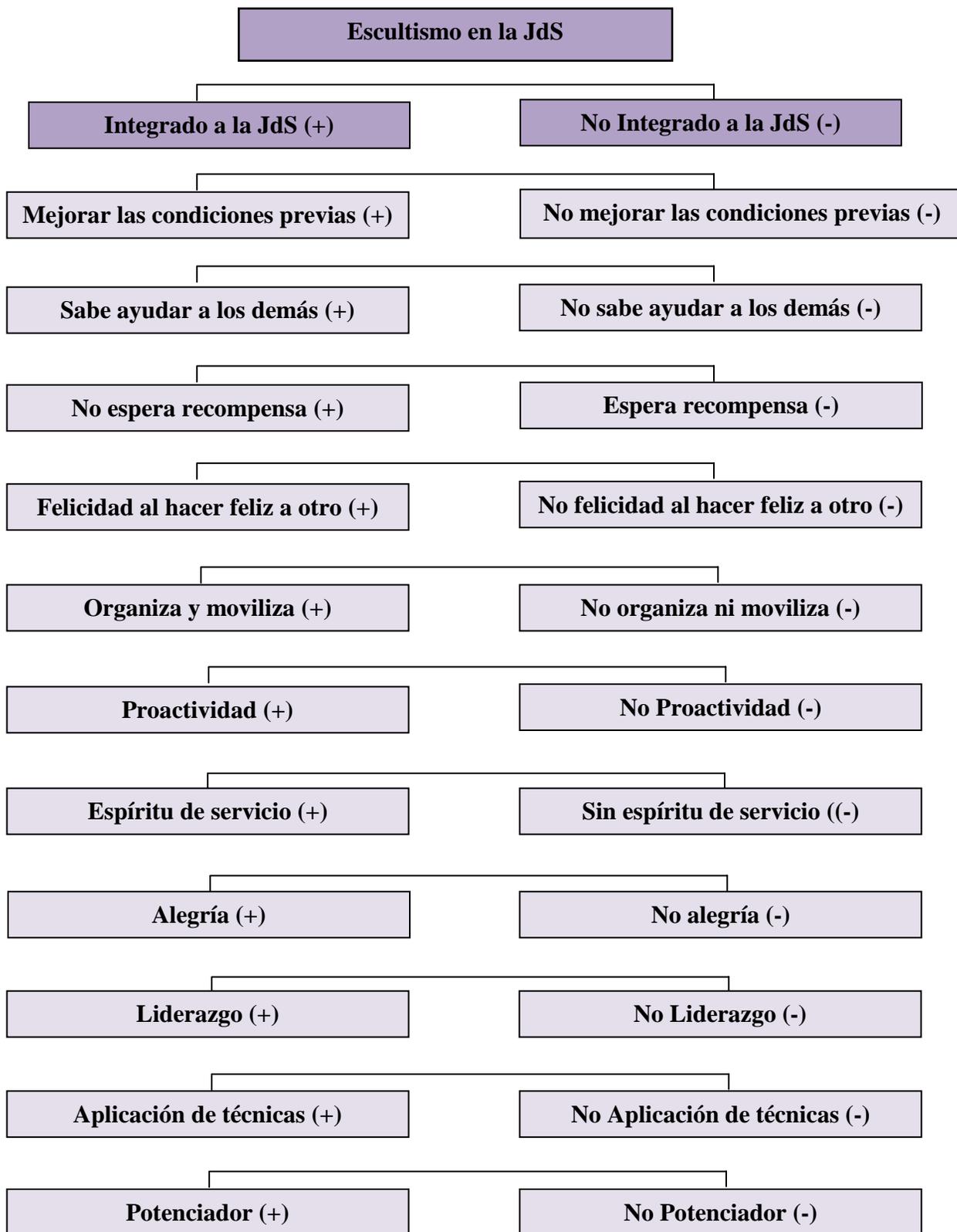
mediación o traducción de la Institución (Dirección y profesores), tanto para instalar lo que se quiere promover, como para corregir las distorsiones.

“No sé si una pantalla, pero muchas veces...o sea muchas veces pasa con los alumnos nuevos que un amigo le explicó como era el colegio, le explica disfrazado, porque se lo explica como se lo explicaron a él y como lo vive él”. (Ent. 2:52)

4.8. Sentido del escultismo en la JdS

En la siguiente estructura se observa la disyunción entre el escultismo y integración a la JdS.

Esquema 8



La disyunción señala que el escultismo al integrarse al desarrollo de la JdS logra las siguientes mejoras: Aporta en la motivación, organización y calidad del trabajo.

4.8.1. El compromiso scout: motivación por el servicio.

La historia del PEI y de las JdS está cruzada por la del escultismo. En su origen el Colegio, adaptó mucho del Método Scout²³ (vertiente católica del padre Roberto Polain), para orientar la teoría y práctica de la GAE. Esto se traspasó a las JdS.

“por su vivencia scout, porque sabe lo que significa el ayudar a otros sin esperar recompensa, entonces yo creo que eso es una base de esto, vamos por otro lugar, vamos a hacer algo por otros, vamos a hacer un trabajo lo mejor posible, dejar un lugar mejor de cómo lo encontramos...dar sin esperar recompensa, entonces basándonos en la vida scout esto tiene completo sentido y dentro del colegio que está el grupo scout que lleva también una historia, a la par con la gran aventura educativa, en el tiempo creo que ese es el sentido, esa es la base, de ahí surgió, y luego sentirnos felices por hacer sentir feliz a otro quizás con algo mínimo”. (Ent. 1:35)

Con respecto al contexto histórico que vio nacer a las JdS, el escultismo canalizó las demandas e intereses sentidas por la comunidad escolar. El *ir de jornada* no era muy distinto a *salir de campamento*. Aprender haciendo, colaboración en grupo (vida de patrulla), asumir responsabilidades según la edad, un programa diseñado para/por jóvenes, aportar a la comunidad, implicarse como ciudadanos responsables, son algunas de las características de la vida scout. De hecho, la unidad mayor compuesta por estudiantes de 3° y 4° medio, llamada entonces “Ruta”, tenía por lema “Ruteros a Servir”. En la actualidad, la unidad mayor “Avanzada”, tiene como modelo de vida a San Alberto Hurtado.

²³ Sistema de autoeducación progresiva y participativa, complementario de otros agentes educativos, que se funda en la interacción de diversos componentes articulados entre sí, varios provenientes de los valores del Movimiento, y que pretende que las niñas, niños y jóvenes se conviertan en el principal agente de su desarrollo, llegando a ser una persona autónoma, solidaria, responsable y comprometida.

“Yo creo que el espíritu de servicio que tenían, o sea el espíritu de servicio reprimido que algunos tenían, como las ganas de salir a ayudar, bueno también hace treinta años viendo cómo estaban las cosas, eeee yo creo que pasar por la calle y tener que verse obligado a hacer que no pasa nada, yo creo que eso motivaba a las personas que estaban acá. A generar distintos medios de empezar a abrirse a la comunidad, por lo que tengo entendido se comienza así, se comienza no saliendo de Santiago, sino que saliendo de a poco a la comunidad, y luego se expande hacia más afuera”. (Ent. 2: 12)

4.8.2. Potencial scout: organización y empoderamiento.

El esculatismo de guías (mujeres) y scouts (hombres) se aprecia en las JdS por medio de la *impronta* de sus beneficiarios, que son a la vez, estudiantes movilizadores y comprometidos. En cuanto a lo organizacional, existe afinidad y correspondencia entre las Etapas del Programa Scout y de la JdS.

“Partiendo porque la GAE está basada en el esculatismo es mezclar lo que es el esculatismo con la educación, pero ahora se ve en una jornada de servicio, yo creo que el esculatismo el scout es el título, nada más que eso, son características que tienen todas las personas y que a algunas las potencian más que otras”. (Ent. 2:58)

“parte de la enseñanza que da el colegio, y parte también de lo que dan los scout, el ser capaz de mover masas pero no con la actitud de tiranía, del tirano que hace mover a la gente, sino que sobresalir del resto pero no de una manera de llamar la atención, sino que sobresalir en el hecho de saber organizar y del momento de organizar que las cosas se den así rápido. Ser proactivo no estar esperando que llegue alguien a decirte “ya po anda a hacer esto allá” moverse, entonces organizar, planificar”. (Ent. 2: 26)

“mis aprendizajes los saqué desde ese aspecto de vida... los aplicaba... cantos, las danzas siempre yo con bastante liderazgo en ese aspecto yo guiando, yo proponiendo y ahí era donde yo traspasaba esto, de lo que yo hacia acá en ese tiempo los viernes en la tarde o de mis vivencias en los campamentos (scouts) lo aplicaba allá, y eso me provocaba mucha satisfacción, otras cosas domesticas como ayudar en la cocina cuando estuvimos en Quinta de Tilcoco organizar los tiempos”. (Ent. 1: 39)

4.8.3. Ley Guía y Scout: Apasionados y humildes por la corresponsabilidad.

Paul Ricoeur señala sobre la corresponsabilidad: *“el otro me requiere y gracias a este requerimiento yo me vuelvo capaz de responsabilidad”* (Ricoeur, 1984)

Los valores orientadores del Movimiento Guía y Scout se sintetizan en la sencillez de su código moral, la Ley Guía-Scout²⁴, que se caracteriza por explicitarse de manera positiva y no desde la prohibición. La vivencia de estos valores es coherente con los que se intentan promover en la JdS: la responsabilidad personal y la participación social con y para los demás.

“es el título del scout que tiene que ver con ayudar, con trabajar, el servir, el ser alegre, el hacer las cosas con ganas, el preocuparse por el otro, quizás no por el otro que yo estoy visitando, sino que también por el que está conmigo todos los días y que quizás yo lo dejo de lado, el trabajar en pos de promover cosas distintas, el hacer salir a las personas a vivir, a salir del día a día, de vivir y convivir con otras personas con realidades distintas con sociedades distintas que no funcionan de la misma forma y que al final, enganchan todos los mecanismos, encajan de buena forma”. (Ent. 2:60)

²⁴ La Guía y el Scout: Es digno de confianza; es leal; sirve sin esperar recompensa; comparte con todos; es alegre y cordial; ama la naturaleza y en ella descubre a Dios; sabe obedecer y nada hace a medias; es optimista; cuida las cosas porque valora el trabajo; El Scout es puro en pensamiento, palabra y obra.

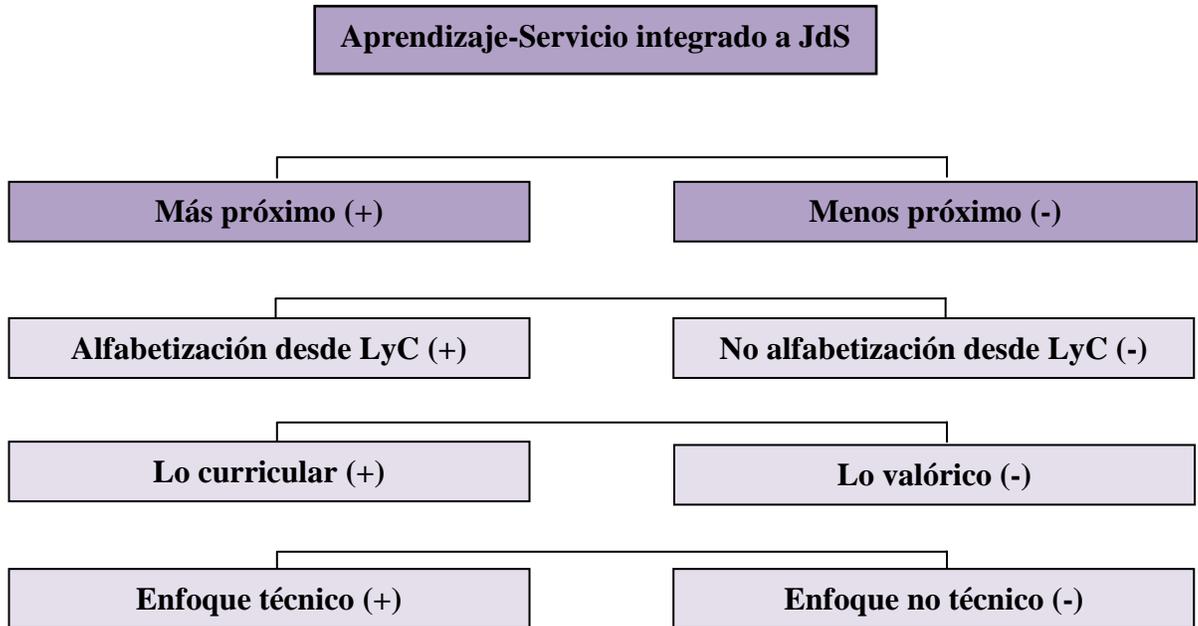
“La ley scout, como afirmaba Baden Powell, es la base sobre la que se asienta la totalidad de la formación scout”²⁵. El escultismo en la JdS se mantiene como valor articulador (técnico y espiritual). Su presencia es a la vez testimonio y proyección. Un continuum que se adapta. ¡Siempre Listo!

²⁵ Comisión Nacional Rama Scout. (2010) Manual de Método Rama Scout. AGSCH, p. 5.

4.9. Sentido del Aprendizaje-Servicio en la JdS

En la siguiente disyunción se devela la integración aproximada o lejana de la metodología Aprendizaje-Servicio en la JdS.

Esquema 9



En la disyunción se presenta el sentido del Aprendizaje-Servicio integrado a la JdS en cuanto a su aproximación metodológica en el eje “contenido curricular”. “Más próximo” se caracteriza por “alfabetizar desde Lenguaje y Comunicación”, “lo curricular” y “enfoque técnico”.

La situación de Aprendizaje-Servicio se reduce a considerar la experiencia vital del beneficiado durante la JdS como una anécdota para estimular su aprendizaje en la sala de clases, en Santiago. La valoración de la comunicación oral “paya” mezcla la admiración por la habilidad para rimar y por el analfabetismo lecto-escritor de una persona mayor.

“Por ejemplo Lenguaje, una de las personas que fue a alfabetizarse, era un señor que tenía como setenta años, el era payador entonces ello permite a los chiquillos que ellos conocieran una forma de comunicación oral, porque este hombre no escribía no leía, pero ellos escuchando a esta persona como creaba sus payas, como iba buscando la palabra que rimara en una forma especial... eso no lo hace cualquiera y eso es algo que se puede aprender, que se puede trabajar en Lenguaje y Comunicación y los chiquillos lo vivenciaron allá, y quedaron asombrados “oye pero este hombre no lee, cómo es capaz de hacer eso” ”.(Ent.1:57)

Por otra parte, la valoración de los beneficios del Aprendizaje-Servicio está más orientada a la gratificación emocional y la vivencia de una experiencia de apertura hacia la comunidad beneficiada, que a su integración curricular o a la satisfacción de una necesidad sentida por la comunidad.

“Todo lo transversal, todo lo que tiene que ver con la experiencia, con lo valórico, lo que lleva nuestra emocionalidad, no dejando de lado lo curricular, también, pero esto otro les permite mucha más apertura a mostrarse como ellos son” . (Ent. 1: 63)

Por último, el enfoque utilitarista no es capaz de profundizar en el trabajo específico del vínculo: servicio efectivo – comunidad en red - protagonismo de los estudiantes. El aprendizaje es una ganancia para el que sirve, siempre y cuando lo enfoque hacia un área específica. Siempre de manera intuitiva, espontánea y poco reflexiva de la articulación APRENDIZAJE-SERVICIO que se propone metodológicamente.

“¿Cosas técnicas? Siiii se aprende mucho, sirviendo uno puede enfocarlo hacia todas las partes po, hacia el área de la psicología, de la carpintería, de la salud, de la nutrición...muchas cosas” (Ent. 2: 90)

5. Conclusiones

5.1. Comunidad de “Antes” y Comunidad de “Después”: Sentidos de los actores sobre la participación de la comunidad en la JdS.

De acuerdo a los discursos analizados, se puede concluir que existe una mirada hacia las JdS más benevolente con el pasado y más crítica en su presente. Se devela una crítica hacia los discursos y prácticas, motivaciones y responsabilidades de los actores educativos, por la acción e inacción, existencia e inexistencia, claridad o confusión de los proyectos comunitarios compartidos y sentidos por todos.

“en muchos casos la acción colectiva se produce porque los individuos que participan en ella no poseen de antemano una identidad clara, ni por tanto una escala de preferencias a partir de la cual calcular su utilidad, sino que lo que buscan en la acción colectiva es precisamente una definición de su propia identidad”. Así, además de las motivaciones estratégicas tenemos otro tipo de motivaciones en la acción colectiva, “la gente puede movilizarse para alcanzar unos fines que tiene claros (el dinero, la fama, la justicia, etcétera) o puede movilizarse precisamente porque no tiene nada claro cuáles son sus fines” (Paramio, 2000, p. 75)

Las JdS se ven afectadas favorablemente por el nivel de compromiso, liderazgo, proximidad, confianza y horizontalidad de los profesores a cargo, así como el grado de involucramiento de los estudiantes. En la actualidad, por el contrario, los estudiantes conviven con una actitud dicotómica: bien, mantienen o reproducen las prácticas y quehaceres habituales del modo de trabajar la JdS, o bien, la cuestionan. El resultado, en ambos casos, es la apatía. Se advierte la ausencia de una capacitación o actualización

permanente de la metodología de Proyecto y de la JdS para los profesores jefes de 2° y 3° medio a cargo de la Coordinación de Media. Su tarea se reduce a suministrar fichas de completación llamada “Bitácora”, para registrar los avances y acuerdos del profesor y estudiantes y, a monitorear las etapas del proyecto.

Las JdS si bien es cierto tienen el apoyo institucional ya que representan una fuerte tradición, casi de treinta años, no existe una sistematización, evaluación del impacto ni espacios de intercambio de estas experiencias, tampoco se facilita su difusión al interior de la comunidad escolar. Por el contrario, se le confina a fines de diciembre durante el Consejo de Profesores a una presentación Power Point de pocos minutos de un modo fotográfico descriptivo. La reflexión gira en torno a las tareas desempeñadas, anécdotas y emociones involucradas. La retroalimentación de la audiencia va por el mismo camino. La reformulación y correcciones solo surgen si son necesarias ante eventualidades (económicas, domésticas, propias de las tareas). En ese sentido le cabe gran responsabilidad a la Dirección ya que son ellos los principales actores en cuanto a la continuidad y sustentabilidad de los proyectos en el tiempo (Furco, 2001)

Las JdS no han dado cuenta en forma generalizada, salvo las entrevistadas, sobre el nivel de implicación, compromiso y corresponsabilidad social, afectiva y relacional de los estudiantes participantes, sus profesores y familias.

5.2. Solidaridad e insularidad: Sentidos que le otorgan los actores a la acción solidaria durante la JdS.

Los estudiantes portan en su imaginario y discurso la distinción/confusión de los tradicionales estereotipos relacionados con la vida rural/urbana, la educación municipal/particular, unidocente/multidocente, multiaula, la cultura chilena/mapuche y todas sus posibles combinaciones y subtipos: “mapuches-chilenos” “mapuches-ricos”. Por otra parte, surgen los estereotipos moderno/atrasado, globalizados/aislados, digitalizados/no digitalizados que refuerzan la idea de problemáticas relacionadas con los grados de desigualdad y dificultad para acceder al conocimiento, no sólo al credencialismo del sistema educativo, sino también, a lo que la cultura mayoritaria produce (occidental, chilena, santiaguina), de ahí la necesidad de alfabetizar, mejorar la infraestructura de la escuela, el apoyo pedagógico, la donación de útiles escolares. De esta manera la JdS se convierte en otra agencia, que por medio de la acción solidaria, permite la integración y legitimación del conocimiento y la construcción de la realidad social (Berger y Luckmann, 1997). La solidaridad se proyecta en el asistencialismo.

Los estudiantes, profesores y apoderados conocen (indirectamente), suponen o ignoran los factores sociales que condicionan a las personas a las cuales ofrecen su servicio. Portan una visión prefabricada o hipotética de las necesidades. Construcción nutrida por los relatos prejuiciosos o idealizados de los estudiantes y profesores que asistieron a otras JdS, la cultura familiar y los Medios de Comunicación. En terreno, los estudiantes valoran y critican la características actitudinales de la comunidad en cuanto el aprovechamiento de los servicios.

No se promueve ni adquiere un sentido cívico inclusivo. Por el contrario, la generalización se expresa en estereotipos que refuerzan un sutil prejuicio o preferencia con las que se asocia las categorizaciones: “sur” “comunidad pobre” y “escuela rural”, que es a la vez opinión, creencia y actitud. De tal manera que al referirse a los “niños de la comunidad”,

desde el inicio del proyecto se distorsiona la percepción, se minimizan las diferencias entre las categorías (asimilación) o se exageran (contraste) las condiciones socioeconómicas y culturales de los niños. El grupo curso, en sus relatos, tiende a minimizar la caracterización y justificación pedagógica de las tareas que realizaron, pero subrayan las condiciones de pobreza material-cultural occidental y de riqueza material-cultural familiar-comunitaria de los niños. La consistencia y confirmación de estos estereotipos ha dificultado su modificación entre los actores educativos a lo largo de los años.

Los estudiantes transitan entre la superación y/o confusión de la visión paternalista/maternalista que categoriza la relación “benefactores/beneficiados” propia de la solidaridad entendida como asistencia. El co-protagonismo u horizontalidad entre la comunidad que recibe el servicio y los estudiantes que sirven es ocasional.

Las tareas sociales no pasan más allá de campañas para reunir alimentos, ropas y juguetes; mejoramiento y hermoceamiento de espacios; convivencias y fiestas con la comunidad escolar. No hay intentos por promover programas de actualización de conocimientos académicos, alfabetización (lecto-escritura, tecnológica, digital, visual, en medios), autogestión y autosustentación comunitaria.

El discurso que apela a la solidaridad “mutua” al reclamar alianza y consenso se estrella contra intereses individualistas. Surge la pregunta: ¿Qué estoy dispuesto a sacrificar? La respuesta va condicionada por una estrategia negociadora entre el discurso institucional homogeneizante (JdS según la GAE) y la práctica individual heterogeneizante (Diversidad de imaginarios, discursos y relatos que suministran sentidos a las motivaciones para asistir o no a la JdS). Nos encontramos con la radicalización de la modernidad, los actores instrumentalizan la rentabilidad de las acciones solidarias mientras no afecte su consumismo individual (Pérez Gómez, 1998)

El enriquecimiento mutuo se ajusta a una negociación calculada de satisfacción de necesidades: la comunidad receptora sortea sus carencias materiales con la ayuda de jóvenes impulsados/obligados por una tradición educativa católica-humanista-scout asistencialista. El sueño de la transformación de realidad social dura el tiempo en que se ejecuta la actividad y del cual los estudiantes y profesores despiertan brusca pero automáticamente con la rutina del nuevo año escolar por comenzar. Hablamos de un “círculo vicioso” que se ha reproducido, con mayor o menor justificación o sistematización, por casi treinta años.

Hablamos de una solidaridad comunicada que se advierte en el desconocimiento de los procesos y experiencias de los otros cursos en la dinámica de JdS. No hay reflexión sobre la acción solidaria, no hay cambios permanentes en las conductas de la cotidianidad escolar.

Con respecto a las comunidades beneficiadas, las JdS no han dado cuenta de la incidencia de las tareas en la satisfacción de las demandas que movilizaron los intereses de los estudiantes. No hay un seguimiento ni continuidad de las tareas pedagógicas y de reparación material.

De todos modos, para poder entregar un servicio de calidad a la comunidad, los estudiantes deben captar, sentir, analizar y comprender las problemáticas sociales más urgentes. Su participación es fundamental.

5.3. Material e inmaterial: Los sentidos que dan los actores a los tipo de trabajo solidario que se realizan durante la JdS.

La valoración del trabajo material o “duro” responde a un atajo o trampa para aquellos estudiantes que no pueden enfocarse en tareas que requieren mayor sistematicidad en su planificación, capacitación y ejecución como lo son talleres de apoyo o reforzamiento pedagógico, alfabetización, atención personalizada, y que están directamente relacionadas con el contacto con el “otro”: los niños y sus familias o con la simulación de una relación profesor-estudiante a los cuales están más habituados. Por otra parte, cuando se trata de talleres extra programáticos, la mayoría responde a los intereses y habilidades de los estudiantes que sirven.

Con respecto a las temáticas más frecuentes de las JdS podemos señalar:

- 1) Educativas (talleres de apoyo escolar, lecto-escritura)
- 2) Extra programáticas (talleres recreativos y deportivos)
- 3) Ayuda social (vestimenta, alimentación)
- 4) Reparación material de espacios (salas de clases, patios de juego, plazas, capillas, centros comunitarios)

Los estudiantes mantienen más que cuestionan, los estereotipos sexistas en cuanto a las tareas de servicio: mujeres-cocinan; mujeres-atienden a niños; mujeres-artistas; mujeres-asean; hombres-labores constructoras; hombres-deportes, hombres-compran en pueblo, entre otros.

Las tareas favorecen el mejoramiento integral de la comunidad. Lo material (como una sala, patio de juego, baño o cocina reacondicionado) beneficia lo inmaterial (espacios más amables y estimulantes para favorecer los aprendizajes de los estudiantes)

5.4. Delegar y autonomía: Los sentidos que le otorgan los actores a la gestión del Profesor Jefe y al protagonismo de los estudiantes.

El valor de la confianza en el liderazgo de los jóvenes y en la experiencia del adulto:

“Una verdadera educación se alcanza cuando el docente confía en sus alumnos, escucha y acepta los desafíos que los estudiantes plantean y proponen, contribuye al desarrollo de un sentido crítico y reflexivo, siendo nosotros mismos los protagonistas”.²⁶

Sin importar su antigüedad en la institución, los profesores jefes se ven empujados (forzados por las circunstancias o por propia voluntad) a interpretar un rol gestor, facilitador y de acompañante para sus estudiantes en la implementación exitosa de la JdS (reflexión, capacitación). La motivación es sobrepasada por la falta de sistematización, experiencia y gestión de las tareas y tiempos. En este sentido, parafraseando las etapas de la formación del voluntariado (CHACÓN y VECINA, 2002), el proceso se invirtió: se inicia apelando al compromiso social, continúa con la interiorización del método de trabajo, la supervisión de las etapas y se finaliza con el ingreso del estudiante a la realidad de la comunidad. Las tareas y evaluaciones asociadas a la JdS no favorecen la experiencia de aprendizaje individual, sino más bien, la colectiva. Esto se observa en la diferencia entre los objetivos y motivaciones de la asociación-curso y de los resultados esperados por el Profesor Jefe.

Por otra parte, la presión por el financiamiento, la organización, los problemas de conducta o el rendimiento académico ataca directamente las arterias del corazón de la JdS: su

²⁶ Fragmento de la Declaración de los estudiantes del II Encuentro de Escuelas Solidarias del Mercosur realizado en la Ciudad de Buenos Aires el 13 de julio de 2008.

carácter esencialmente voluntario o libre en cuanto a asumir los acuerdos y responsabilidades de su decisión. Es una autocondicionalidad lúcida.

Sus esfuerzos son insuficientes por motivar a sus estudiantes en recuperar la autenticidad, la gratuidad y la corresponsabilidad de la JdS. Esto también afecta su motivación. El profesor subsana esta situación asumiendo la mayoría de las tareas, filtrando las decisiones, mediando entre la Dirección, los apoderados, los estudiantes y las autoridades de la comunidad a la cual se le realizará el servicio.

En el proceso, los estudiantes pierden protagonismo, se vuelven más dependientes y se frustran, reflejándolo como apatía. El problema se repite cuando existen estudiantes más empoderados y autónomos frente a la gestión de un profesor autoritario, o por el contrario, más flexible.

A pesar de las dificultades, el profesor cumple el mandato, más bien por una presión social-moral más que por propia convicción.

“Desde el momento en que tomamos la iniciativa con el proyecto asumimos una responsabilidad tanto personal como grupal, motivado y reflejado en la sociedad”²⁷

²⁷ Fragmento de la Declaración de los estudiantes del II Encuentro de Escuelas Solidarias del Mercosur realizado en la Ciudad de Buenos Aires el 13 de julio de 2008.

5.5. A tiempo y atrasado: Los sentidos que le otorgan los actores a la gestión del tiempo para el desarrollo de la JdS.

Con la calendarización que planifica la Dirección en diciembre para las actividades del siguiente año, se incluye la periodificación según la actividad emblemática (Primer semestre: Feria del Libro. Segundo semestre: Jornadas, Feria Costumbrista, Olimpiadas Fuegos) esto presiona por una mayor sistematización y coordinación.

La Dirección, por su experiencia, intuye el modelo de cultura de trabajo en la JdS y los tiempos necesarios para su correcto desarrollo. Los profesores, a su vez, negocian ese modelo con sus propias fórmulas surgidas del quehacer.

La JdS no forma parte cotidiana o permanente de la cultura escolar. Se le posterga al segundo semestre para principios de diciembre.

La aprobación y aliento que emanan de la Dirección descansa en el monitoreo indirecto (La Coordinadora de Media cobra gran importancia, ella entrega directrices e informa de avances) y experiencia acumulada.

La interacción social que promueve el colegio a partir de la filtración valórica que orienta sus expectativas, necesidades e intereses no logra aglutinar los actores educativos ni en los tiempos ni espacios, ni en aquello que le otorga identidad.

Este no-logro se ve reflejado en una seguidilla de aplazamientos, que entorpecen el año escolar de los estudiantes y profesores, lo que unido a la falta de energía (producto del agotamiento), diluye los esfuerzos y motivaciones, dispersa la atención, improvisa los preparativos, reduce los mínimos de efectividad y durabilidad del servicio.

5.6. Beneficios y Perjuicios: El sentido que le otorgan los actores al impacto de la JdS en el estudiante y el curso.

Existe una conexión entre prejuicio y autoestima en la medida que existe identificación con los valores del grupo curso o colegio, lo que aminora las fuentes de inseguridad.

Cuando la acción solidaria es un trabajo comunitario-reflexivo los beneficios se asocian con mayor cohesión del grupo curso, compenetración en el trabajo en quipo y estimulación de la vocación social (áreas relacionadas con educación y salud).

Con respecto a la actitud hacia el entorno, se observa mayor conciencia y empatía con la comunidad.

5.7. Percepción de las relaciones sociales en el tiempo

Las entrevistadas intuyen una solidaridad potencial al interior de la escuela y que permanece latente o desorientada. No se habla de desaprovechamiento pero si de desánimo y desinterés que entorpece el trabajo de los participantes que si trabajan. Se añora la práctica de gestos o detalles solidarios en clases.

Las relaciones sociales o de convivencia actuales están marcadas por el individualismo, el aislamiento, el daño, la tristeza y la intolerancia, lo que influye negativamente en el trabajo en conjunto y en la de movilizar las tareas y funciones individuales (motivación de la comunidad).

5.8. Integrado y no-integrado: Los sentidos que le otorgan los actores a la presencia del Escultismo en la JdS.

La sintonía histórica y filosófica entre el Movimiento Guía y Scout y las JdS surge de una propuesta coherente entre la Misión y Principios que rigen al guidismo-escultismo y el servicio a los demás.

La Ley Guía y Scout sintetiza los ideales educativos que le dan la oportunidad a niños y jóvenes de formarse en la responsabilidad personal y la participación social.

Las dos entrevistadas son guías scouts con más de 6 años en el Movimiento. En su relato alternan la importancia del escultismo en el desarrollo de su trabajo personal en la JdS: “Dejar el mundo en mejores condiciones de cómo lo encontramos”; sirven sin esperar recompensa, están capacitadas para liderar, organizar y movilizarse en ayuda de los demás; son un referente técnico y testimonial; optimistas y proactivas; comprometidas con la felicidad de los demás.

5.9. Proximidad y lejanía: Los sentidos que le otorgan los actores a la integración del enfoque Aprendizaje-Servicio a la JdS.

Los estudiantes, profesores y apoderados desconocen/intuyen la poderosa herramienta de aprendizaje de esta actividad. La evaluación va en la línea de la gestión del proyecto (sistematización) más que a los aprendizajes curriculares, habilidades para el servicio o problemáticas sociales más amplios.

No se cuentan con marcos conceptuales comunes ni articuladores, ni investigaciones que den cuenta de los alcances del Aprendizaje-Servicio (una propuesta pedagógica de intervención social). Observamos en las JdS la relegación de los componentes educativos a un ejercicio meramente referencial, enfatizándose, por el contrario, la vivencia valórica (empatía, compañía). El impacto con el que se mide el logro de las tareas sociales realizadas está más relacionado con el grado de involucramiento de los protagonistas (participación, motivación) que con el tipo de aprendizajes curriculares desarrollados.

Las experiencias de JdS no vincularon de manera explícita, articulada y concreta las materias del Curriculum. Los profesores asocian/confunden servicio comunitario con JdS. No existe reflexión sobre cómo se vinculan los contenidos curriculares y la JdS. De tal manera que los únicos componentes Curriculares se enfocan tangencialmente en lo actitudinal: la transversalidad y la interdisciplinariedad surge instintiva y espontáneamente.

Variables que ubican la aproximación o lejanía de las JdS con un proyecto de Aprendizaje-Servicio:

- Un protagonismo pasivo-activo de los estudiantes y profesores durante las etapas de diseño y gestión. Las JdS no han ampliado las redes de colaboración con instituciones públicas y privadas.
- La estructura o grado de coherencia organizacional interno, en ella se observan protocolos pre-definidos en cuanto a las formas de organización (los “grupos de proyecto”), las autoridades (los “líderes” o “coordinadores”), procesos de elección (“Gran Consejo”), etapas y productos (“Bitácora”, “Consejo de expedición”).
- Las normativas y formalidades que regulan el accionar de los estudiantes, previa y durante la realización de la JdS. “Reglamento de convivencia”, “Reglamento de Evaluación”, “Contrato de Trabajo”.
- Tiempo Total de JdS, que incluye la periodificación mensual y anual de la organización, búsqueda de información, implementación, ejecución y evaluación de la actividad. La calendarización depende de los ajustes entre lo que mandata el Mineduc y lo que establece el Colegio.
- La frecuencia e intensidad de la ejecución de la JdS depende directamente de la programación escolar. Los tiempos definidos sucumben ante la priorización de otras actividades escolares; el desconocimiento de la metodología; la poca rigurosidad en los productos y plazos; en el desinterés de los estudiantes; o el regular acompañamiento del Profesor Jefe. El calendario de la comunidad receptora no sufre mayores cambios (coincide

con periodo de cierre de año), la JdS está al servicio de tareas administrativas y pedagógicas más prioritarias.

- La gratuidad, característica fundamental del servicio solidario, se entorpece con el nivel de conciencia y valoración de los “beneficios” trascendentales pro-sociales (solidaridad, convivencia, cooperación, respeto por la diversidad, diálogo ante los conflictos, la participación democrática), versus los placenteros (salir del colegio; visitar lugares alejados de Santiago, rurales, aislados, con belleza escénica), asociativos (salir con amigos y compañeros de curso), credencialista (las calificaciones no están referidas a los aprendizajes articulados si no que representan la certificación para el visado a participar del estudiante)
- El carácter exclusivista de la actividad se refuerza al no considerar la participación de otros miembros de la comunidad escolar, salvo para las campañas de donación.

En definitiva, la JdS es un servicio solidario asistencialista que si bien responde a las necesidades de la comunidad, no la hace co-protagonista de todas las etapas (diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y proyección). No existe una fuerte articulación con las organizaciones locales (Junta de Vecinos, Municipalidad, Mineduc y Empresas). Es una actividad eventual (sólo 2° y 3° medio) postergada al final del año lectivo.

Cabe mencionar que genera un aprendizaje valórico vivencial en el estudiante, lo que sublima la ausencia de un aprendizaje que intencione la articulación curricular y puesta en práctica de los contenidos disciplinarios involucrados en un contexto o realidad situada.

En resumen, estas características le restan significación a la reflexión y valoración de toda una comunidad educativa sobre la relación: aprendizajes escolares (como bien social),

ciudadanía solidaria (motivada y comprometida), trabajo sistemático (autodisciplina, proyección profesional), comunidad (se aprende de, en y con ella) y transformación de la realidad (enfoque crítico), lo que lo aleja de una experiencia de Aprendizaje-Servicio propiamente tal.

5.10. Conclusión final

Luego de haber recogido, analizado e interpretado los discursos durante toda esta investigación, es que se pueden comprender la configuración de los sentidos de la Jornada de Servicio en la comunidad escolar estudiada.

Lo primero que concluimos es que la comunidad de estudiantes, profesores, apoderados y directivos, en su intención por mantener el aprendizaje de la solidaridad en el PEI, devela cómo se ha ido configurando la JdS por medio de cálculos, ponderaciones y estimaciones sobre lo que se entiende por acción solidaria a lo largo del tiempo. Esta configuración ha sufrido cambios y ha flexibilizado su estructura para sobrevivir a las condiciones socioculturales actuales (Berger y Luckmann, 1997, 2001). La comunidad recibe y procesa la información del exterior, codificándola y dándole otros nuevos sentidos y formas a la realidad que busca, al menos, comprender. Los relatos describen una vivencia directa, en la que se omiten aquellas situaciones que atenten contra la romántica imagen de la actividad.

Segundo, que la JdS es una actividad de trabajo prosocial que busca proveer de bienes materiales e inmateriales para compensar las desigualdades y anular aquellas diferencias que incapacitan a una comunidad (pauperidad de servicios, educación, salud y trabajo). La JdS se vuelve más efectiva en la medida que visibiliza problemáticas y optimiza su solución basándose en mayores grados de conciencia, cohesión y corresponsabilidad social de la comunidad de beneficiados y la comunidad de estudiantes/profesores (Vidal y Mota, 2003). En ese sentido, la JdS intenta cumplir más bien con un papel integrador-reparador que uno de tipo distributivo-garantista (protectora-subsuencionada como el modelo de asistencia estatal)

Tercero, las motivación por la reinención intentan reorientar los objetivos de la JdS. Actitudes optimistas v/s pesimistas, redundan en una visión de futuro polarizada, bien,

promueven la actividad, o bien, la sabotean, reforzando la valoración positiva o negativa de la JdS. Esto ha marcado el sentido de la participación de los actores de la Comunidad Educativa en la JdS. Cabe señalar que tan sólo dos cursos realizaron su jornada el año pasado. Por otra parte, la seguridad de obtener una gratificación emocional por la acción solidaria realizada es recompensada con un reforzamiento de la autoestima.

Lo cuarto es que se develan relaciones de poder en las estructuras organizativas: Curso y Comunidad Colegio, en las que se identifican estructuras comprensivas y reflexivas de corte valórico en *espacios sociales* y *campos de poder* (Bourdieu, 1997). Los que entran en tensión en cuanto a la valoración de sus motivaciones y protagonismo en la realización de la JdS.

Quinto, la JdS sobrevive porque existe en la comunidad la conciencia de que el Estado de Chile no ha respondido satisfactoriamente a las demandas sociales de la población más pobre y aislada (Dockendorff, Román y Energici, 2010). Que a pesar de los niveles de crecimiento económico no ha dado una respuesta financiera efectiva, y que cuando lo ha hecho, lo hace de manera oportunista, desarticulada, superficial y asistencialista.

Sexto, se devela que desde hace un tiempo hasta esta parte el PEI ha perdido una visión más global sobre la construcción de la sociedad. Una especie de ensimismamiento en la que el colegio no ha sido capaz de asumir pedagógicamente la fractura e incomunicación entre el referente social (patrones valóricos y estilos de vida), su PEI y las intersubjetividades de sus actores. Manifiesta debilidad en la articulación de tareas, objetivos, roles y funciones. Demuestra insuficiente capacidad teórica que permita el análisis y transformación de la realidad.

Séptimo, presenciamos mayores y mejores esfuerzos por la sistematización en la organización, ejecución y registro de los logros de la JdS entre los actores involucrados. Pero los relatos indican que existe un desgaste que amenaza la sobrevivencia de las JdS.

En esta investigación nos hemos aproximado a la posibilidad cierta de que la Solidaridad a través de los sentidos que configuraron las JdS permitieron a la escuela y a la comunidad comunicar sus intencionalidades (pedagógicas y sociales). En ese sentido la escuela cumple con su mandato. Realiza una contribución concreta.

En una necesidad de recrear la comunidad política, la escuela se legitima y recupera su equilibrio cuando educa para la ciudadanía activa (ya sea por el voluntariado, la JdS o el Aprendizaje-Servicio), fortaleciendo la democracia lúcida y la solidaridad a multiescala (familia, barrio, escuela, universidad, empresas, estado).

La escuela debe participar de la enseñanza y del aprendizaje ciudadano basada en la Solidaridad no asistencial. Promoviendo una metodología que articule lo cognitivo, lo práctico y lo socioafectivo. El Aprendizaje-Servicio es una estrategia que estimula la participación de los principales actores educativos, los estudiantes, ellos son los héroes de la hazaña, son los (re)creadores del mito, capaces de influir en la transformación de la realidad social porque serán más integrales y holísticos. Son el vaso comunicante entre la teoría y práctica, entre la comunidad y la escuela. *La educación de una ciudadanía solidaria encierra un valioso tesoro*, potencialidad con una orientación ética y política, que es a la vez derecho y deber: el estudiante como ciudadano profesional solidario. Estamos en presencia del aprendizaje significativo ausubeliano.

La apuesta de esta investigación buscaba, por medio de la referencia metodológica del Aprendizaje-Servicio, develar aquellos discursos que señalaran cruces o aproximaciones con las JdS en cuanto al crecimiento personal e intelectual de los estudiantes, favoreciendo

el desarrollo social de la comunidad educativa y su implicación con la comunidad, impulsando en el quehacer habitual un compromiso solidario con el entorno y preparando mejor a los estudiantes al mundo civil y laboral. En el camino la JdS se fue develando, no como la constatación de lo que es o debería ser con respecto a su proximidad o lejanía con respecto al Aprendizaje-Servicio, sino del *puede ser*, es decir, de la posibilidad de transformarse en una experiencia generadora de mejores aprendizajes. En ese sentido, como en el haiku japonés citado al principio de esta investigación, los relatos que materializan la experiencia de la JdS, nos hablan de expresiones positivas y constructivas, manifestaciones de bondad que siempre suman y que en ningún caso restan.

Es muy probable que cuando se les pida a estos jóvenes recordar una acción solidaria escolar que considere que lo haya cambiado e inspirado significativamente, nombre a su Jornada de Servicio, a las vicisitudes del proceso, al acompañamiento de las familias, a las anécdotas vividas con sus compañeros, a la impronta de sus profesores y a la solidaridad sentida por los miembros de la comunidad a la cual sirvió.

5.11. Desafíos

Se propone una reingeniería de la JdS, que transite de la práctica institucionalizante propia del asistencialismo a una identidad pedagógica prosocial. Reinención que dependerá de:

- a) Estrategias que promuevan la instalación del discurso de la solidaridad, el que fue abordado más arriba, en la escuela.
- b) La implementación de la Metodología Aprendizaje-Servicio.

La modificación de actitudes hacia otras más solidarias, requiere de experiencias cotidianas que le den plasticidad a nuestra forma de concebir al que lo necesita. Para lograr esto se destacan las siguientes estrategias:

- 1) Categorías positivas, deseables y comprensibles que distingan el asistencialismo de la solidaridad.
- 2) Enfatizando metas colectivas con las cuales se identifiquen los Estudiantes, Profesores, Apoderados y Dirección.
- 3) Recordando públicamente a los miembros de la comunidad los valores compartidos (Justicia, Verdad, Bondad, Responsabilidad, Autodisciplina) y señalando las inconsistencias de aquellos valores que refuerzan el prejuicio, la estereotipación y la discriminación.

4) Estableciendo estándares positivos de convivencia o buen trato, por medio de sesiones planificadas desde Orientación y abordadas tanto en Jefatura como en otras asignaturas.

5) Promocionando actividades que involucren a otros miembros de la comunidad escolar con otras comunidades. En una dinámica de participación mutua horizontal no asistencialista, ni clientelar.

Paralelamente, la JdS, en un giro más hacia el Aprendizaje-Servicio, debe garantizar al menos, el cumplimiento de las siguientes metas: Retención comprensiva del conocimiento y Empleabilidad activa-generativa de este y otros conocimientos.

Su implementación requerirá de más trabajo con respecto al modelo tradicional, ya que requiere de más coordinación y preparación entre los actores. Se tendrá cuidado de empoderar, especialmente a los estudiantes, con ejercicios progresivos a lo largo de su vida escolar desde el nivel local, de manera individual y colectiva, para no generar frustración y desmotivación

Una JdS que invite a un autodescubrimiento del estudiante, una experiencia que configure su identidad a partir de la participación del “otro” (la comunidad beneficiada, los compañeros o profesores) en la completación de la autopercepción del yo. Un referente no cotidiano ni cercano, más bien exótico y circunstancial (un niño, una familia de la comunidad) que en su distancia geoespacial, socioeconómica y cultural relativiza la percepción de la solidaridad que tenía el estudiante. Esta percepción se vuelve más relevante, valorada e integrada a su identidad. *El otro cambió mi sentido de la realidad.*

Una JdS que descubra las carencias y fisuras de nuestra realidad social. Comprendiendo y haciéndose corresponsable del sentido de la incompletitud. La aventura prosocial es a la

vez invitación y reto. Propone crear nuevas identidades personales y comunitarias, libres del condicionamiento institucionalizante que dicotomiza y prejuicia (pobre/rico; los de arriba/los abajo; los de la ciudad/los del campo; los mapuches/los chilenos)

El aprovechamiento de esta relación Solidaridad y Aprendizaje-Servicio guiará mejores procesos y reflexiones educativas. Comunidades educativas con una visión de mundo más integradora, clarificadora y basada en la corresponsabilidad.

5.1. Proyecciones

Leemos en una gran pancarta publicitaria de una conocida universidad amiga: *la educación transforma al mundo*. Preferimos recoger el mensaje completo de Paulo Freire:

« La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo».

En eso radica nuestro mayor poder, en hacernos cargos del cambio. En hacernos corresponsables de la construcción de la realidad social. Una solidaridad que emancipe y empodere, en ese sentido “Un derecho se reclama, un favor se pide”.

Para asegurar el desarrollo a largo plazo de la actividad de JdS con una metodología Aprendizaje-Servicio se necesita promocionar una cultura escolar de cooperación. Una propuesta educativa que no sea accesoria ni opcional, sino transversal. Un mayor compromiso y apoyo de docentes y directivos asegura más y mejores aprendizajes.

Las buenas intenciones no aseguran el desarrollo de la autodisciplina o el derrumbamiento de prejuicios en los estudiantes. Salvo, si se complementa con la formación y actualización en la metodología de Aprendizaje-Servicio a los estudiantes, profesores, directivos, apoderados y a la comunidad educativa en general para favorecer la práctica comunitaria más allá de la escuela, en la comunidad local y global.

Abrir la discusión sobre la posibilidad de evaluar (calificativamente) a manera de reconocimiento. La evaluación del desempeño individual y colectivo de los estudiantes está por sobre tomar una prueba o un complejo cálculo aritmético al final de la JdS. La programación articulada entre subsectores permitiría abordar el proceso y las dimensiones:

Contenidos, Habilidades y Actitud hacia problemáticas sociales. *El Aprendizaje-Servicio resuelve la tensión.*

La promoción de la solidaridad busca provocar más que una tendencia, una interpelación a la comunidad, a la participación ciudadana; al mundo político a desarrollar programas sociales y, al mundo privado a financiarlas.

La escuela no impone un monólogo, invita a un diálogo. Se vuelve coherente con su misión cuando es valorada por la comunidad, gracias al compromiso y protagonismo de sus estudiantes y profesores. Reflexivos sobre lo social, creadores de nuevos y mejores vínculos comunitarios y generadores de nuevas formas de aprendizajes para relacionarse con su entorno y transformarlo.

Eduardo Galeano nos invita a pensar en un poema, con nitidez y sencillez, cómo pequeñas acciones solidarias promueven el cambio:

Son cosas chiquitas.
No acaban con la pobreza
no nos sacan del subdesarrollo,
no socializan los medios de producción y de cambio,
no expropián las cuevas de Alí Babá.

Pero quizá desencadenen la alegría de hacer,
y la traduzcan en actos.

Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad
y cambiarla aunque sea un poquito,
Es la única manera de probar
que la realidad es transformable.

6. Bibliografía

BARRIENTOS, J. (2005). Calidad de Vida. Bienestar Subjetivo: una mirada psicosocial. Universidad Diego Portales, Santiago, 2005. 23-30.

BENGOA, J. (1994). La comunidad perdida. Ediciones Sur. Santiago

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1997). Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido; Madrid: Paidós.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

BOURDIEU, P. (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama, Barcelona.

CHACÓN, F y VECINA, M.L.(2002). “Gestión del voluntariado”, Editorial Síntesis, Madrid.

COOPER, M. (1999), Planning Your Next Successful Volunteer Project, The FIU Volunteer Action Center. www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html.

CORREA, C. y LEWKOICZ, I. (2004). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós.

CUESTA, R. (2005). Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Editorial Octaedro.

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro, Madrid : Santillana/Unesco.

DEWEY, J. (1903). “Democracy in education.” En Middle works of John Dewey. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1977, Vol. 3, págs. 229-39.

DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill.

DOCKENDORFF, C., ROMÁN, J. A. y ENERGICI, M. A. (2010) La neoliberalización de la solidaridad en el Chile democrático. *Latin America Research Review*, vol. 45, No. 1, pp. 189 – 202

DURKHEIM, E. (1974) *Naturaleza y Método de la Pedagogía*. En *Educación y Sociología* Ed. Schapire. Buenos Aires.

ENERGICI, M.A., ROMÁN, J.A., RAMOS, C., IBARRA, S. (2011). *Solidaridad en la gubernamentalidad liberal avanzada: un análisis en piezas publicitarias*. Polis.

FOUCAULT, M. (2007), *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el College de France: 1978-1979, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

FRANCISCO, A. y MOLINER, L. (2010). *El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 69-77.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva. Montevideo.

FURCO, A. (1999). *El Rol del Docente en el Desarrollo de Proyectos A+S*. Videoconferencia, en III Seminario Internacional Educación y Servicio a la Comunidad. Página visitada el 14 noviembre de 2012.

GARCÍA, M.A. (2002) *Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el Bienestar subjetivo: un análisis conceptual*. *EF y Deportes*. *Revista Digital*, nº 48, 4 Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd48/bienes.htm>. Página visitada el 20 de noviembre de 2012.

GEERTZ, C. (1973). “La interpretación de la culturas”. Parte I Y II. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. Barcelona, España.

GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e Identidad del Yo*. Ed. Península, s.a. Barcelona.

GIMENO, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.

HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. Madrid.

HABERMAS, J. (1991). Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Amorrortu, Buenos Aires.

HABERMAS, J. (1992). La reconstrucción del materialismo histórico. Taurus. Madrid.

JODOROWSKY, A. (2001). La danza de la realidad. Editorial Ciruela. 2001.

KIEFFER, C. (1984) Citizen empowerment: A developmental perspective. *Prevention in Human Services*, 3, (Winter/Spring).

LAPPE, F.M., & DUBOIS, P.M. (1994). The quickening of America: Rebuilding our nation, remaking our lives. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. Publishers.

LUHMANN, N. y SCHORR, K.E. (1993). El sistema educativo. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Universidad Iberoamericana.

LUHMANN, N. (1996). Teoría de la Sociedad y Pedagogía. Barcelona: Paidós Educador.

LUHMANN, N. (1998a). Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos,

LUHMANN, N. (1998b). Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia. Trotta. Madrid.

MASSÉ, C. (2007). El sistema de la educación en Luhmann desde una perspectiva crítica. *Cinta de Moebio*, N° 30: 296-308. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. En www.moebio.uchile.cl/30/masse.html

MAX-NEEF, M.; ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M. (1986), Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro, CEPAN-Dag Hammarskjöld Foundation, Uppsala.

MARTÍNEZ, M. et al. (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Colección Recursos, 108. Ediciones Octaedro. Barcelona.

MORA, S. (2008). Transformaciones en el imaginario social del modelo de bienestar. Hacia una nueva identidad moral. *Documentación Social* 151.

MORIN, E. y KERN, A.B. (1993). Tierra Patria. Kairós. Barcelona.

NANCY, J-L. (2000). La Comunidad Inoperante. Ediciones LOM. Santiago.

PARAMIO, L. (2000). Decisión racional y acción colectiva”, Revista Leviatán, N° 79,

PÉREZ, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata.

PLOUS, S. (2003). La psicología del prejuicio, el estereotipo y la discriminación: Un resumen. En S. Plous (Ed.), Understanding Prejudice and Discrimination (pp. 3-48). Nueva York: McGraw-Hill. Vista en la página:

http://www.conductitlan.net/psicologia_organizacional/prejuicio_estereotipo_discriminacion.pdf el 25 de noviembre de 2012.

RAZETO, L. (1993). Los Caminos de la Economía de Solidaridad. Editorial Vivarium, Santiago de Chile.

RAZETO, L. (2005). El concepto 'solidaridad'. En Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos Fundamentales, Volumen III, págs. 971-985. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, Chile.

RÍOS, T. (2005). *Una propuesta hermenéutica para la investigación educacional*. Universidad de Chile.

ROMÁN, J. A., RAMOS, C. y SALVAT, P. (marzo, 2009 – marzo, 2012). Solidaridad, capital social y voluntariado: su construcción en el discurso de la política pública y las campañas de promoción, y sus relaciones empíricas en la población nacional. Financiamiento FONDECYT N° 1090534. Santiago de Chile. Investigador Responsable.

ROMÁN, J.A., RAMOS, C. e IBARRA, S. (2011) ¿Qué lleva a los chilenos a practicar la solidaridad? Seminario: La Solidaridad que promovemos/ La Solidaridad que Hacemos. 17 de Agosto 2011, Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.

ROMÁN, J. A., & IBARRA, S. (2008), Solidaridad: significados, valores y prácticas, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. Disponible en: <http://psicologia.uahurtado.cl/solidaridad>

SÁNCHEZ, A. (2001). Explorando la zona media: Geertz y Ricoeur. En Universalismos, Relativismos, Pluralismos. Thémata. N° 27, 2001, pp. 241-246.

SANTOS, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos-Tau.

SCHÜTZ, A. (1962), El problema de la realidad social, Amorrortu editores, Maurice Natanson (comp.), Buenos Aires, Edición en castellano 1974.

THUMALA, D. (2002) Modernidad y Sufrimiento: Algunos elementos para la comprensión de la significación cultural de la experiencia del sufrimiento. Tesis Universidad de Chile. 2002. Revista Mad. No.8. Mayo 2003. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/08/paper07.pdf> página visitada el 15 de noviembre de 2012.

URQUIZA, A., TORREJÓN, M.J., MEERSOHN, C.. Imaginario Social de la Colaboración: Voluntariado y Solidaridad. Revista Mad. No.13. Septiembre 2005. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.
<http://www.revistamad.uchile.cl/13/paper01.pdf>

VIDAL, F. y MOTA, R (2003). El voluntariado social primario en el paradigma dinámico de la solidaridad. En Morfología del voluntariado de Madrid.

WESTBROOK, R. (1993). John Dewey. En Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, N° 1-2, págs. 289-305.

7. Anexos

7.1. Entrevistas

ENTREVISTA N°1: Profesora de Educación Básica. Apoderada y Ex alumna.

EDAD: 41 años.

FECHA: 23-noviembre-2012

1. E: Camila mira esta entrevista va a abordar temas relacionados con cómo se ha ido configurando el concepto de solidaridad a partir de las Jornadas de Servicio que realiza nuestro colegio. Las preguntas que te voy a hacer son básicamente relacionadas con cómo se ha ido construyendo esta historia, cómo has participado en ella, cuáles son tus proyecciones con respecto a esta actividad. Comenzamos la entrevista Camila ¿qué edad tienes?

2. C: Cuarenta y un años.

3. E: ¿Cuál es tu función acá en el colegio? ¿Cuáles son tus vínculos con el colegio?

4. C: En este momento estoy como profesora reemplazante de dos

profesoras, estoy en el segundo ciclo y hasta el año pasado estuve trabajando como profesora jefe y eso fue durante seis años y medio, además soy ex alumna del colegio y desde hace varios años hasta el momento apoderado.

5. E: ¿Entre qué años estudiaste tú acá en el colegio?

6. C: Como ochenta y tres hasta el ochenta y ocho.

7. E: ¿Asististe a Jornadas de Servicio?

8. C: Si, a dos como alumna.

9. E: ¿Cuáles fueron los lugares?

10. C: En tercero y cuarto medio. En tercero medio fue eeeee...cerca de Rancagua...Quinta de Tilcoco a un hogar de niños huérfanos y otros niños que tenían familia pero que sus familias no podían tenerlos ni mantenerlos, por lo tanto los llevaban allá y los veían los fin de semana. Esa fue nuestra primera jornada. Fue estar con los niños y las niñas ahí....trabajando igual que las personas que trabajan ahí permanentemente. Y la segunda fue en Osorno, el curso se dividió en dos para ir a hacer trabajos a dos lugares distintos dentro de la zona. Yo estuve en el grupo

que fue a “San Juan de la costa” y ahí nuestro trabajo fue en un colegio donde nos costaba mucho llegar pero las veces que llegamos y estuvimos ahí fue trabajar más que en lo que consisten las clases, como apoyo pedagógico, fue divertimos con los chiquillos, enseñarles cantos, danzas...jugar y que ellos tuviesen un rato de distención diferente.

11. E: ¿Y la tercera jornada Camila?

12. C: Esas fueron las dos. La segunda jornada fue en tercero medio.

13. E: ¿Y en que otras jornadas más participaste?

14. C: Si, Esas fueron las jornadas donde estuve yo como alumna y luego acompañe a algunos profesores a jornadas de servicio. Me fui como profesora acompañante y eso fue a dos jornadas de servicio, una en Curaco. Bueno el curso se dividió para hacer distintos trabajos a la vez, otras jornadas se dedican más a un trabajo más específico, la mayoría del curso y algunas otras cosas, este estuvo muy sectorizado, el trabajo que se iba a realizar, los grupos definidos y yo estuve trabajando, acompañando de lleno al grupo que estaba en alfabetización y yo no estuve, iba como

profesora acompañante, pero yo no estuve acompañando o guiando a los chiquillos sino que fui una más dentro del grupo. Y la otra jornada fue, esa jornada de Curaco, fue con un tercero medio, y la otra fue con un segundo medio y fuimos cerca de Iloca, no recuerdo el nombre del lugar, y ahí estuvimos trabajando en un colegio. El trabajo fue casi exclusivamente de arreglar o mejorar la infraestructura...ese fue el trabajo de lleno, y también tuvimos momentos en alguna participación con alumnos pero eso fue lo menos, la mayor parte del trabajo fue un trabajo físico, de pintar, de reparar, de clavar, de desmalezar y creo que ese curso quedo bastante preparado para lo que venía al siguiente que podía ser más un trabajo con las personas.

15. E: Camila ¿Qué significa para ti estas jornadas de servicio?

16. C: ¿Cómo alumna o como profesora? Jajajajajaja. Eeeee a mi me entusiasmo mucho...me energiza solo la idea de pensar que voy a ir a un lugar a estar con personas que no conozco, que desde mis posibilidades, a parte de las cosas que se pretende hacer, con lo que

yo soy puedo...siento que voy a entregar algo que esa persona no tiene y esa persona o esas personas me van a dar a mí también, vamos a hacer un intercambio de algo, y ese algo casi siempre, no quiero decir siempre, pero la mayoría de las veces son positivas, cambios positivos.

17. E: Camila ¿Cuál fue el rol de tu profesor jefe en la jornada de servicio?

18. C: Nuestras jornadas de servicio fueron creadas, armadas bastante por nosotros hubo muy poca participación del profesor, fue la misma persona que estuvo en tercero y cuarto medio con nosotros, y en ese tiempo se hacían las jornadas en tercero y cuarto. Nuestra profesora estaba ahí, pero no era quien armaba, sino que ella lo que más hacía era la gestión, de un llamado de quizás mandar un documento, pero lo que tenía que ver con planificar, organizar, buscar las cosas y todo eso, era organizado o generado por nosotros.

19. E: ¿Y tú crees que eso ha cambiado a lo largo del tiempo? ¿Qué crees que ha pasado con el rol del profesor jefe y de los estudiantes?

20. C: Sí. Yo creo que los alumnos y alumnas, esperan...o descansan más en el profesor en el adulto que está y el adulto a su vez toma eso porque el tiempo por diversas situaciones “no no importa yo lo hago, yo llamo, yo mando” y quizás delega “algunas” tareas siendo que debiera delegar más

21. E: Con respecto a la figura del profesor ¿tú crees que es importante la presencia de su claridad de su forma de acompañar al curso? Tanto como para darles autonomía como al contrario, si no les da autonomía ¿van a ser mucho más dependientes los estudiantes de este profesor? ¿Qué opinas tú?

22. C: Así es. A ver, viendo la estructura, cómo se disponen en el colegio las jornadas de servicio, me parece que debiese ser un trabajo que comenzara en marzo, no en el segundo semestre, cuando ya está casi encima, cuando el cansancio y todo lo que demanda un año escolar nos comienza a pesar mucho, agosto, septiembre y ahí comenzar a enfocarse en las jornadas es muy tarde. Por dos razones, por el cansancio, por la dinámica del trabajo en el colegio, por eso yo considero que

la jornada debiese comenzar en marzo y ojalá se hace en el primer semestre porque eso va a dar mucha más fuerza al curso y a la gente, en lo que significa ir a un lugar, organizarse, ir a un lugar, hacer un trabajo X, volver...estuvieron juntos tantos días, por lo tanto eso provoca ya mejoras en la relación en el curso en cómo se plantean para hacer otras cosas, por lo tanto ya con esa vivencia considero que continuaría un año escolar mucho mejor, y además el trabajo que se va a hacer a otro lado, la ayuda, lo que se haga, si es en diciembre, si es en noviembre y si es en una escuela está terminando también, en ese lugar, el año escolar por lo tanto los niños y las niñas de esos lugares están “¡aaaa!” reciben y salen de vacaciones, entonces siento que eso es como una pincelada y al que le quedo le bien y al que no... pucha lo perdió. Si fuese no sé en Junio o Mayo esos niños y niñas tendrían una maleta, un baúl con recuerdos, con experiencias, con materiales que continuarían usando, no se diluiría, yo siento que se diluye mucho, hasta cuando ellos vuelven a su colegio, los que vuelven.

23. E: Y tú crees que ese cambio, esa forma de calendarizar responde a

alguna cosa qué tiene que ver con nuestro colegio ¿o qué tiene que ver con un tema más amplio que es el sistema educacional actual? En comparación como tú participabas en tus jornadas de servicio a lo que está pasando ahora actualmente ¿tú crees que eso determina esta forma de ver?

24. C: Si, el colegio siempre ha tenido el fin de año con fechas para jornadas, siempre han estado planificadas para ese período, fin del segundo semestre. Tiene que ver con la dinámica del colegio, porque se planifican porque hay “otras” actividades que siempre se han visto que son más apropiadas para una fecha y otras para otras fechas, pero tiene que ver...es un asunto del colegio y de la sociedad...se teme, siento que la gente, las personas, alumnos, adultos eeeeeee les falta arriesgarse un poco más, no me refiero a arriesgarse a ¡ya hagámoslo, hagámoslo como resulte! No, arriesgarse a decir “oye, organicémoslo en este mes o en dos meses y lo hacemos, y lo hacemos bien” creo que eso falta, falta más energía, empezar el año y decir “ok a esto vamos” y disponer más en eso, porque lo que decía antes, después se dilata, los chiquillos empiezan marzo y dicen “aaa

este año nos toca la jornada de servicio” pero se dilata, lejos. Por eso creo que tiene que ver con eso, falta más disposición, organización también y de mover algunas cosas, que el colegio haya tenido siempre jornadas a fin de año no quiere decir que no se puede mover la fecha, yo creo que ahí se debiera hacer un cambio, por ejemplo “Feria del libro” es la actividad del primer semestre y fuerte, quizás tirarla al segundo semestre, y quizás sería más apropiado para que los chiquillos y chiquillas puedan mostrar un trabajo, a largo plazo y este es el resultado final. Por lo tanto si la jornada se hiciera antes, también ayudaría a esa actividad emblemática del colegio, porque el curso estaría más unido, se conocerían más, sabrían más cómo trabajan juntos.

25. E: Camila con respecto a las jornadas donde tu participaste ¿tú crees que han cambiado los intereses de los estudiantes por ir a la jornada? ¿Qué ha cambiado?

26. C: Si, mucho. Cuando era alumna había menos posibilidades de salir, de viajar como ahora, se conocía menos, la jornada podríamos decir que para algunos era casi “el paseo del año”,

mirándolo desde el lado personal, como una salida fuera de Santiago, fuera de su casa. Ahora hay más posibilidades de salir, la gente viaja mucho más, conoce más, no sé hasta por internet pueden conocer más y antes no estaba esa posibilidad. Y siendo así, siento que antes se valoraba más el ir a hacer algo por otros a otro lugar, más que ahora, siento que ahora es la salida del curso...aaaaa y vamos a hacer algunas cosas por allá con algunas personas. Eso yo veo que ha cambiado, a pesar de que cuando llegan al lugar los chiquillos y las chiquillas, igual su disposición, en la mayoría de los casos, es la esperada, la ideal, muy buena. Pero, de todas maneras, siento que lo previo, estando acá es “ la salida, que bueno que vamos a viajar, y mientras más lejos sea mejor” entonces ahí yo siento que hay una debilidad por mirar que, o sea, da la idea de que mientras más lejos voy es mejor lo que voy a hacer, y también frente a eso yo tengo un pensamiento que es que preparatorio a las jornadas de servicio se debiese comenzar a hacer unas “minijornadas” de servicio, aquí en el colegio, previo a los que viene después que es más grande, o sea si a los chiquillos le enseñamos tal cosa primero

porque después viene esta y luego la otra, en este caso sería lo mismo, porque casi van así como de la nada a una jornada, entonces ir preparándolos con pequeñas cosas, dentro de este lugar donde pasan la mayor parte de su tiempo, tal vez más que en sus casas. Entonces aquí demostrar que ellos son capaces de lograr un trabajo conjunto provocando un beneficio, un bienestar para el otro, de forma gratuita, me refiero que no hay un pago en dinero, pero si puede haber un pago en el agradecimiento, en la sonrisa, quizás en dejar este lugar que ocupamos todos en mejores condiciones de cómo esta jajajaja.

27. E: En ese sentido nuestro colegio cuando va de jornadas de servicio, es una comunidad la que va ¿cómo crees que se van involucrando cada uno de los elementos del colegio en esta jornada de servicio? tu me puedes decir si hay más cercanos, más lejanos, mucho más protagonistas, menos protagonistas ¿la dirección, los profesores, los apoderados, los estudiantes, el resto de los cursos del colegio? ¿Cómo crees que van participando en la jornada? ¿O solamente el protagonismo del curso?

28. C: ¿Pero te refieres a cómo se manifiestan en el lugar mismo?

29. E: No, en el trabajo previo y en el desarrollo de la jornada.

30. C: Todo lo que significa

31. E: Claro

32. C: Yo creo que el equipo de dirección tiene una presentación dentro de esta actividad bastante lejana, lejano en que se hace la jornada, muy....eeee como ceremoniosos, no están metidos ahí directamente “oye este curso está en jornada...vamos a ver en qué están” más cercanía con los chiquillos, en qué están , cómo van, a veces se han presentado en el lugar de la jornada, que yo creo que eso es muy bueno, pero se requiere también más presencia en la preparación , no para modificar, para quitar, sino que para estar ahí, saber en qué van y eso anima eso da ganas. Creo que la dirección está muy alejada en ese aspecto. El grupo de padres, como muchos grupos humanos, hay un grupo que esta mas presente con más ganas de que esto resulte, quizás porque tienen experiencias previas como ex alumnos o porque tienen otros hijos que ya lo vivieron o simplemente por su encantamiento libre y gratuito por

alguna una actividad, entonces esta el grupo que más y el que menos. Pero con ese grupo que esta mas presente se logran avances, ellos a veces se encargan de mercadería, de que los chiquillos tengan que llegar con un material, y ahí hay parte de la familia que se ocupa de esto entonces ya restan una tarea que es bastante domestica, no menos importante, y que puede permitir a los chiquillos abocarse más a cosas que solo podrán armar ellos y no la familia, a mi me parece bien esa participación, a veces la familia busca el bus, o hace algunos contactos en ese aspecto. Los profesores, a mi me parece muy bien que los profesores, el profesor jefe sobretodo, y los acompañantes estén presentes, por supuesto viendo, supervisando todo lo que está pasando, en qué está el curso en todo aspecto, pero delegar más, en este momento siento que deben delegar más y no hacerlo porque “pucha no lo hicieron...ya entonces lo hago yo” no un poco más de presión.

33. Bueno y qué pasa también si un curso no demuestra el interés, no resulta, esta cosa no está saliendo, no está saliendo, por más que les digamos, por más que los encantemos, también yo

creo que debe llegar un momento en que quizás se decida con ese curso no ir a hacer ese trabajo o porque todos los cursos lo hacen todos los años ¿hay que ir igual? Yo no estoy de acuerdo con eso, creo que algunos cursos en ocasiones no debieran ir, eso también les provoca un momento de captar las ganas, los pensamientos y analizar ¿por qué? ¿Por qué a nosotros? Porque no sirve de nada que el profesor este radiante con este tema y quienes son lo protagonistas no lo estén. Los alumnos necesitan, esto de asumir más estas tareas, por eso me parece importante hacer estas tareas menores que se pueda trabajar con la misma metodología de proyecto de armar de buscar de presentar cosas inferiores , inferiores en tiempo, en todo lo que requiera en trabajo, en distancia, en costo, entonces este es un lugar apropiado, el colegio, los alrededores, el entorno, la comuna, ir practicando y yo creo que con eso lo chiquillos se sienten con más seguridad de decir “ ya vamos para allá, ya sabemos cómo se hace esto” .

34. E: Camila ¿Cuál crees que fue el espíritu que hizo surgir las jornadas de servicio en el Colegio Cristóbal Colon? ¿Qué profesor, que mandato,

que orden? ¿Qué sensación estaba en el ambiente como para que surgiera el servicio hace ya treinta años?

35. C: Yo creo que aquí tiene mucho que ver la vida scout en la vida de Germán Aburto, uno de los protagonistas de la gran aventura educativa, quizás habían más personas, no sé, pero es la cabeza de esta gran idea, por su vivencia scout porque sabe lo que significa el ayudar a otros sin esperar recompensa, entonces yo creo que eso es una base de esto, vamos por otro lugar, vamos a hacer algo por otros, vamos a hacer un trabajo lo mejor posible, dejar un lugar mejor de cómo lo encontramos, eeeee dar sin esperar recompensa, entonces basándonos en la vida scout esto tiene completo sentido y dentro del colegio que esta el grupo scout que lleva también una historia, a la par con la gran aventura educativa, en el tiempo creo que ese es el sentido, esa es la base, de ahí surgió, y luego sentirnos felices por hacer sentir feliz a otro quizás con algo mínimo.

36. E: ¿Y tú crees que ese espíritu se ha ido vuelto más complejo? ¿Crees que se ha ido sistematizando más? ¿Que ha perdido algo o que ha

ganado otra cosa? ¿Crees que son distintos protagonistas que lo perciben de una manera distinta este mismo espíritu?

37. C: Si... yo siento que ha cambiado bastante, yo siento que el individualismo que existe hoy en día, hace un momento yo venía en un bus y venia una mamá que iba con su hija y las dos iban con audífonos escuchando música, me provoco tristeza, y eso es lo que se ve a diario, los audífonos nos han aislado, por mencionar un objeto tecnológico que nos marca bastante, los celulares, todo esto que no son objetos negativos sino es cómo los vamos usando, cómo hacemos que ellos nos brinden satisfacción ayuda, y no que nos vayan dañando, dañando nuestras relaciones. Entonces siento que el individualismo que hay ahora de estar mas solo, de estar cada uno en su mundo, provoca mayor dificultad para lograr estas actividades, por ejemplo el trabajo en conjunto, no nos sirve que cada uno arme su jornada en su cabeza, necesitamos que sea algo en conjunto, que la gente discuta, que se enojen que peleen, pero que acuerden que escuchen, aunque cada uno tenga su ida pero que lleguen a un bien común a una idea del curso o de la gran mayoría,

la tolerancia, cada vez nos vemos menos tolerantes por lo tanto me va a costar aceptar la idea distinta a la mía, entonces yo siento que eso ha ido dificultando este tipo de actividades, tanto en las jornadas de servicio, en la vida diaria de este colegio, en la vida scout, esto mucho de premio y castigo, cuando los padres le dicen “a tuviste mala nota entonces no vas a el sábado a reunión, n vas a campamento” está bien podemos mirarlo pero no de esa forma tan negativa, sino que distribuye bien tus tiempos para que puedas lograr todo bien.

38. E: Si tú pudieras evaluar ¿Qué fue lo que aprendiste de las jornadas de servicio en las cuales tú participaste? ¿Qué fue lo que aprendiste en términos de contenidos de alguna materia contenidos de conducta, liderazgo, creatividad trabajo en equipo o cosas que tienen que ver con lo cultural las formas de vida?

39. C: Cuando yo era estudiante también era guía del grupo scout estaba la compañía, en el clan también en ese momento y todos mis aprendizajes los saque desde ese aspecto de vida, de ese

lado, yo los aplicaba a la, algo bastante simple como los cantos, las danzas que antiguamente las hacían todas las personas del colegio, ahora se ve más así participan más los del grupo y otras personas se van sumando, antes era la mayoría, pero siempre yo con bastante liderazgo en ese aspecto yo guiando, yo proponiendo y ahí era donde yo traspasaba esto, de lo que yo hacía acá en ese tiempo los viernes en la tarde o de mis vivencias en los campamentos lo aplicaba allá, y eso me provocaba mucha satisfacción, otras cosas domésticas como ayudar en la cocina cuando estuvimos en Quinta de Tilcoco organizar los tiempos, pero también tuvimos que armar una especie de tilímetro para nuestras jornadas y en Quinta de Tilcoco vimos mucho más la necesidad de respetar los horarios, los tiempos, porque si nosotros no cumplíamos con los horarios los niños y las niñas se veían afectados, porque ellos tenían horario para almorzar, horario para las mudas, para las mamaderas, así ellos tenían muy organizada su vida, su día y nosotros no podíamos, no debíamos tomarnos la atribución de cambiar sus horarios porque estábamos nosotros allá, si

nosotros no éramos artistas de cine jajajaja nosotros llegábamos a sumarnos a su vida no a que ellos se sumaran a la nuestra. Entonces ahí vimos lo importante del tilímetro cuando nosotros organizábamos de tal hora tal hora voy a hacer esto y después esto otro, entonces ahí vimos muy claramente que era necesario un horario, organizar nuestro tiempo.

40. E: Tú hablaste de alfabetización ¿me puedes contar qué pasó ahí?

41. C: Esa fue la jornada donde yo estuve de profesora acompañante y alfabetizando a la par con estos alumnos y alumnas que decidieron estar en ese grupo de alfabetización, era alfabetización para adultos, había como cuatro o cinco personas, que querían aprender a leer, entonces quienes estábamos en ese grupo nos dividimos y tomamos a cada una de estas personas

42. E: ¿Con chicos y chicas de qué curso?

43. C: Tercero medio. Llevamos material apropiado para alfabetizar adultos que no es lo mismo que enseñar a leer a niños y niñas.

44. E: ¿De Freire?

45. C: No recuerdo cual era pero era especial para adultos, que se trabajaba con palabras o frases u oraciones simples cotidianas. No me acuerdo bien pero se va haciendo una relación diferente con los conocimientos previos que hay como adulto de la vida que ya han llevado, a un niño o niña que está recién entrando a la vida y tiene menos conocimientos previos, entonces es otra metodología de enseñanza.

46. E: Tú eres profesora de básica entonces tenias facilidad ¿pero cómo viste a los chiquillos trabajando eso? ¿Qué te pasó?

47. C: Bueno nos juntamos un par de veces antes de ir, acá en el colegio, vimos el material, ellos me hicieron algunas preguntas yo hice sugerencias de siempre estimular a estas personas, darles incentivos para que continuarán, porque un niño o una niña, en la mayoría de los casos, lo único que quieren es aprender a leer, en los adultos por más que ellos digan que quieren aprender a leer sienten mucha, ellos mismos se restringen “mira la edad que tengo y no he logrado tal cosa y este niño o niña que me enseña a leer y yo soy un viejo” entonces con todo ese

panorama que podía presentar el adulto ellos como jóvenes tenían que apoyarlos “vamos si usted puede, si usted está aquí por algo es” entonces eso fue bastante bueno porque los chiquillos y las chiquillas se sentían con ganas y también temerosos no sabían cómo los iban a recibir. Comenzamos a hacer relación, independiente de la clase de alfabetización, la gente del lugar conoció quienes eran estos chiquillos de Santiago, con estos profes.

48. E: ¿Tú sabes qué pasó con esos chiquillos? ¿Qué terminaron estudiando?

49. C: No aaa si una chiquilla creo que esta en algo que tiene que ver con diseño.

50. E: Si, y las otras dos son profesoras, una de biología y la otra de inglés, y esta es la parte importante porque en el fondo quisiera saber si la jornada de servicio provoca un impacto en los estudiantes en su orientación vocacional y en su actitud con los demás tanto en lo que quieren seguir estudiando como en aquello que les dice cómo se construye realidad ¿Qué opinas tu?

51. C: Yo creo que si hay...marca en algunos casos la vivencia de la jornada, como la vivencia de ser estudiante de este lugar porque no es menor que en este momento hay mucho ex alumnos que son pedagogos.

52. E: ¿Tú crees que esa es una marca de fábrica del colegio?

53. C: Yo creo que la jornada es parte de este todo, de la relación que hay entre los profesores y los alumnos de este espacio, que permite a los chiquillos proponer, opinar, discutir, que no se da en muchos otros colegios, yo creo que en otros colegios los estudiantes lo que menos quieren es ser profesores, yo no he hecho un estudio estadístico pero es lo que veo, pregunto a veces, y hay muchas personas aquí que han salido y muchos que hemos estudiado pedagogía, entonces yo considero que algo pasa acá, las jornadas, con la vida scout, la feria del libro, el fogón, la fogata, el fogatín todo eso se va haciendo un todo que provoca un cambio, un impacto, un pensamiento diferente en cada persona que termina este colegio, que se va en cuarto medio, pasa algo que luego provoca este cambio, siendo muchos profesores y

otros también teniendo actividades , profesiones o trabajos, oficios que les demanda relacionarse con el resto, creo que no hay tantas personas aquí en el colegio que sean más solitarios, no sé como secretaria, o estas personas que traspasan información en planillas de Excel, creo que hay muchas personas que tienen que ver estar con el otro y no solo estar con otro porque me va a dar dinero sino estar con otro porque algo yo voy a poder hacer por el otro desde mi profesión, mi oficio que decidí hacer, yo creo que hay muchas personas use no tienen conciencia de eso, ahora si como yo que tengo cuarenta y un año y yo me doy cuenta de eso ahora y también yo tengo muy gratos recuerdos de mi vida aquí en el colegio, de las jornadas de los profes, de las tardes de proyecto, de cuando nos mojábamos en la cancha y a veces llegaba el profe y se mojaba con nosotros, no está la lejanía con el adulto, ese profesor distante, lejano, serio o seria, esa buena experiencia nos provoca querer hacer después cosas así, creo que siendo profesores hay mucha relación con los demás, y se puede dar bastante.

54. E: ¿Tú crees que uno puede aprender contenidos de matemática,

historia, biología, sirviendo a los demás?

55. C: Sí

56. E: ¿Cómo?

57. C: Por ejemplo lenguaje, una de las personas que fue a alfabetizarse, era un señor que tenía como setenta años, el era payador entonces ellos permite a os chiquillos que ellos conocieran una forma de comunicación oral, porque este hombre no escribía no leía, pero ellos escuchando a esta persona como creaba sus payas, como iba buscando la palabra que rimara en una forma especial, creo que también hacia decimas, eso no lo hace cualquiera y eso es algo que se puede aprender, que se puede trabajar en lenguaje y comunicación y los chiquillos lo vivenciaron allá, y quedaron asombrados “oye pero este hombre no lee, cómo es capaz de hacer eso” por ejemplo.

58. E: Y tú crees que una estudiante de segundo o tercero medio si aplicará lo que aprende en clases tendría mejores aprendizajes, más significativos.

59. C: Por supuesto

60. E: ¿Por qué?

61. C: A ver, en las jornadas de servicio se alejan de su lugar cotidiano, la mayoría de las veces en una ciudad que está en otra zona de Chile casi siempre en el sur, ya hay otro clima, otro espacio, otra vegetación, otras costumbres, por lo tanto lo que se vive ahí desde lo más cotidiano a los más espectacular, difícil, les provoca un mayor aprendizaje a los chiquillos y es que quizás en ese lugar es cuando ellos hicieron la conexión con algo que escucharon en una clase donde quizás ellos no estaban poniendo mucha atención, porque era tan fome el contenido, les hablaron de la tierra o de floración o del árbol, por decir algo, y allá lo ven entonces ahí hacen la conexión de la teoría de lo esa persona me dijo un día en una clase, no sé quien lo dijo, y acá lo estoy viendo. Cuando fuimos a la jornada de Curaco, estaba la posibilidad, pero me parece que no se hizo, de ir a ver cuando ordeñaban las vacas ¡a las cuatro de la mañana! Creo que ninguna persona fue, pero si alguno hubiese ido habría aprendido algo que jamás hubiese aprendido en el colegio y pudiese haber sido una conexión con un aprendizaje, o sea cuando los chiquillos tenían que ver si la pintura les alcanzaba

para pintar las paredes, tenían que hacer cálculos matemáticos, ¿Cuánto mide la pared? ¿Cuánto litros? Esta lata de pintura alcanza para tantos metro cuadrados, pero cuando ellos tienen que hacer eso que suena mínimo es importante para ellos, porque no lo han hecho nunca, en muchos casos.

62. E: ¿Las jornadas de servicio permiten que uno aprenda más contenidos duros, curriculares? ¿O más contenidos que tengan que ver con habilidades transversales o socioafectiva? ¿Cuál crees que es el énfasis de nuestro colegio?

63. C: Todo lo transversal, todo lo que tiene que ver con la experiencia, con lo valórico, lo que lleva nuestra emocionalidad, no dejando de lado lo curricular, también, pero esto otro les permite mucha más apertura a mostrarse como ellos son o quizás desarrollar algunas habilidades que no saben que tienen por ahí a medio camino, incipientes, van a poder ahí demostrar hacerse cargo de algo y luego decir “oye yo fui capaz de eso, nunca lo hubiera pensado”, no me hubiese imaginado que yo podía agarrar una pala, y cavar, hacer un hoyo pero no solo hacer un hoyo sino

que hay vamos a poner, instalar un juego que va a servir a estos niños y niñas, y que muy probable que perdure muuucho en el tiempo. Ojalá que uno de ellos pudiera pasar por alguno de esos lugares, alguno de estos chiquillos.

64. E: ¿Tú lo has hecho?

65. C: Yo fui

66. E: ¿Y qué pasó ahí con la comunidad? ¿Qué pasa cuando te encuentras con la gente a la cual serviste?

67. C: No me encontré con todos pero si estuvimos con mi hija, que también participo e esa jornada de agregada cultural jajajaja porque era pequeña y debía ir conmigo, eeee nosotros volvimos ese verano a ese lugar con Sofía, porque mantuve contacto con la persona a la que yo alfabetice entonces, con Mercedes, a ella le paso una situación familiar, falleció algo, y no pudimos vernos, pero antes nos habíamos mandado cartas y nos habíamos llamado por teléfono y ella me dijo “si, tu puedes llegar tal día” pero justo a ella le paso esta situación, por lo tanto cuando llegamos al pueblo de noche ella no estaba y nos fuimos a la casa de una familia que conocíamos,

este señor mayor el que hacia las decimas de las payas, y sus hijas y su esposa que habían estado también participando, las hijas eran alumnas acá en el colegio, y la esposa también fue a unos cursos de chocolatería, de no sé otras cosas. Entonces toda esta familia, todo este grupo estuvo participando ahí, cada uno desde sus necesidades, de sus gustos y pudimos llegar ahí y alojarnos ahí, dos días con mi hija, y ellos estaban felices, nos atendieron, nos abrieron las puertas de su casa, al día siguiente cocinamos juntos, salimos a comprar, y algunos nos venían y comentaba “mira ellas estuvieron” entonces tener ese reconocimiento, de que se dieran cuenta que nosotros habíamos vuelto nos fuimos como el Halley que pasamos una vez y nadie más nos vera hasta... nosotros pudimos ir. Entonces a mi me parece muy importante que algunos de los chiquillos o chiquillas que han estado en las jornadas de servicio puedan en algún momento de sus vidas pasar por ahí, más que por las personas que están ahí, por ellos, para ellos hacer un anclaje de esto que vivieron y que quizás lo tienen volando, y cuando pasen eso se les va a asentar y van a pensar “yo estuve aquí, yo hice algo

aquí, quizás no muy bien no tenía muchas ganas” o quizás si “si yo trabaje aquí de sol a sol” y eso les va a provocar a ellos una satisfacción o una claridad de cuanto pueden hacer.

68. E: en ese sentido Camila ¿tú crees que el concepto de solidaridad que trabaja el colegio “Cristóbal Colón” está relacionado con el asistir, con el tratar de compensar las carencias, con empatizar con el otro, encontrarme con ese otro que es otro yo. Te lo pregunto pues para mí en esta investigación es muy importante determinar qué entiendes tú por el concepto de solidaridad, a partir de la experiencia de las jornadas de servicio.

69. C: Las jornadas que son muy asistencialistas, son buenas también, se necesita eso, pero yo creo que esto tiene que ser un conjunto, una mezcla de asistir, quizás hay alguna situación que se debe atender en ese instante, ayudar, acompañar, estar, brindar, pero me parece que la solidaridad va con esta frase que ya mencione antes “dar sin esperar recompensa” o esperar una recompensa que sea una sonrisa de la otra persona

70. E: Tú crees que de esa manera uno podría construir una mejor realidad social, que podríamos buscar esa ansiada calidad de educación, esa equidad de la educación, tú crees que este tipo de jornadas de servicio acerca un poco a los chiquillos a comprender lo importante que es aprender con el otro, aprender sirviendo, aplicar aquello que aprendí hacia la comunidad.

71. C: si es bueno, pero también , me parece que es necesario que los estudiantes no digan, “yo fui, o hice algo muy bueno, o sirvo para esto” Una vez al año, por eso yo mencionaba de trabajarlo aquí permanentemente y que no vean “yo soy muy bueno, o puedo hacer cosas por allaaaaa lejos”, una vez al año y a mil kilómetros de mi casa, porque siento que falta eso, yo debo comenzar desde mi hacia los demás, comienzo conmigo teniendo claridad, yo soy capaz o yo quiero hacer eso, con mis cercanos y mis cercanos también me van a decir “oye está muy bien , o no te falta aquí te falta acá” ese es un preparatorio y luego con la comunidad y después salir a los más lejano entonces es importante, pero a mí me parece que eso es una falencia que no sea esto así a

fin de año lejano, sino que ojalá que sea algo de todos los días, y se nos va a permitir vivir mejor, con más armonía, el simple saludo que nos damos todos los días, quizás me pueda demostrar que soy solidaria con otra persona, porque le digo “hola” tal vez no le pregunto cómo está, pero ya le estoy entregando algo, que es lo que nos pasa cuando alguien no nos saluda, y nos preguntamos “¿oye qué le pasa? Ni me miro” entonces claro si la otra persona me dice “hola” yo me siento bien entonces si yo me siento bien yo se que la otra persona también se va a sentir bien si yo le digo “hola” cada mañana. Pero me parece muy necesario eso, comenzar de a poco con los chiquillos y no solamente tercero y cuarto medio, la solidaridad no tiene que ver con la edad, los más pequeños pueden hacer actos solidarios para los otros, para su colegio, pintar los palitos, hermopear un lugar, quizás adornar un espacio, para sus compañeros de colegio, entonces no tienen que esperar llegar allá, los que son más chicos esperar llegar a segundo medio porque ahí ellos van a ayudar o a ser solidario con alguien.

72. E: en ese sentido relacionado con el tema de una proyección, no

solamente con lo que viene después del colegio sino que incluso, desde los más chiquititos ¿Qué crees que va a pasar con las jornadas de servicio en el futuro? En el más próximo, cinco diez años ¿se va a redefinir? ¿Se va a desaparecer? ¿Va a tomar fuerza? ¿Se va sistematizar? ¿De qué va a depender?

73. C: Así como yo he visto los cambios que han tenido, yo creo que se van a ir debilitando, eso es lo que yo siento como te mencionaba anteriormente, siento que se han ido debilitando, no son imposibles de llevar a cabo en este momento pero sí creo que va ir pasando eso a medida de que avanza el tiempo.

74. E: ¿Por qué se va debilitando?

75. C: Se va debilitando esto del interés de los protagonistas, de los jóvenes, por eso es que el adulto esta mayormente ahí, haciendo, buscando, poniendo, siendo que debiese ser al revés porque como son más grandes ya tienen experiencia de trabajos de proyectos, pero se ve débil, entonces eso yo siento que se va debilitando cada vez más. Y al debilitarse el protagonismo ¿Quién lo va a hacer?

76. E: ¿Se convertirá en un mito? Algunos van recordar y van a decir “¿te acuerdas de las jornadas de servicio?” ¿Crees que pueda pasar eso?

77. C: Si. Yo creo que puede pasar eso, que desaparezca, y por eso es inminente que se mueva esto, que se mueva me refiero, las cosas que te decía, de cambiar de fecha, de cómo se va a abordar, de ver los lugares que se asistan, quizás así algo que se me ocurre en este momento ¿y si se eligieran algunos lugares? Porque ¿Qué es mejor? Un curso por aquí y otro por allá y nunca más los vemos, o ir a un lugar que va este tercero medio y el tercero medio del próximo año también va a ir, quizás dos o tres años en un lugar, creo que sería un trabajo mucho más efectivo, más duradero en el tiempo, independiente del trabajo que se haga si es con las personas o e infraestructura, creo que se podría ver un proceso un trabajo más dedicado, entonces veo necesario que se miren las jornadas para que no se pierda porque son valiosas, entonces lo bueno, lo valioso tenemos que mantenerlo, tenemos que cuidarlo, hay que resguardarlo ¿y cómo se resguarda? Remirando, hay que ver qué

pasa con esto, es necesario, debe seguir así, ¿Qué piensan los chiquillos y las chiquillas? ¿Qué piensan los que están en primero medio en este momento y que el próximo año les toca? Los que están en octavo, porque los que están en segundo y tercero están en esto, están encima, ¿pero qué pasa con los que todavía no, pero les falta uno o dos años? ¿Qué expectativas tienen ellos? ¿Cómo se ven como curso?

78. E: Y ahí volvemos al tema del origen, entonces tiene un rol importante no solo el estudiante sino que también el profesor, pues es el que tiene esa claridad.

79. C: Claro y es el que debe generar en ellos esta curiosidad, el interés, el despertar algo en ellos, “¿cómo nos resulta?” o “no no creo” que el profesor mueva estas cabezas pensantes y las haga pensar mas

80. E: Te agradezco la entrevista, esta información nos va a ayudar a entender un poco más lo que se entiende por solidaridad, y cómo a partir del aprendizaje puede servir bien y cómo el servicio también ayuda a aprender más. Lo importante es que nuestro colegio, es cómo se ha ido

constituyendo esta historia, y ojalá que dure más.

**ENTREVISTA N°2: Estudiante de 3°
año de Enseñanza Media**

EDAD: 17 años.

FECHA: 23-noviembre-2012

1. Hola Javiera esta entrevista quiere abordar la forma en que se ha ido construyendo, configurando el concepto de solidaridad en el colegio “Cristóbal Colón” a partir de una actividad emblemática que la llamamos jornada de servicio.

2. Bueno mi nombre es Javiera voy en tercero medio y estoy en el colegio desde el año 2005, y en particular en las jornadas de servicio he participado solo en una.

3. E: ¿Y donde ha sido esa jornada de servicio?

4. J: En la comunidad de ¿??? Chico, en Temuco

5. E: ¿Esto fue el año pasado?

6. J: El 2010

7. E: ¿este año vas a ir de jornada?

8. J: No este año mi curso no tiene jornada

9. E: ¿Por qué?

10. J: Por motivos más que nada de relación del curso y porque tampoco ha habido un trabajo durante el año, entonces al final se decidió posponer la jornada y estamos trabajando ahora para organizar nuestra jornada en Marzo.

11. E: ¿Cuál crees que fue el origen de las jornadas de servicio en el colegio Cristóbal Colón hace 30 años? ¿Cuál fue el espíritu que guio el surgimiento de estas jornadas?

12. A: Yo creo que el espíritu de servicio que tenían, o sea el espíritu de servicio reprimido que algunos tenían, como las ganas de salir a ayudar, bueno también hace treinta años viendo cómo estaban las cosas, eeee yo creo que pasar por la calle y tener que verse obligado a hacer que no pasa nada, yo creo que eso motivaba a las personas que estaban acá. A generar distintos medios de empezar a abrirse a la comunidad, por lo que tengo entendido se comienza así, se comienza no saliendo se Santiago, sino que saliendo de a poco a la comunidad, y luego se expande hacia más afuera.

13. E: ¿Cuáles crees son los motivos, los intereses que tienen tus compañeros para ir a jornadas de servicio? ¿Qué los impulsa a servir a los demás?

14. J: Tanto así como a servir, no sé, pero participar de una jornada de servicio yo creo que es la motivación fundamental que aunque no me parezca, tiene la mayoría, es salir del colegio, y salir como a hacer su buena acción, que en cierta forma ese es como el lado que yo le veo negativo que tiene la jornada, porque los deja con aires de grandeza a las personas que van a trabajar al lugar y en realidad no promueve la empatía, sino que más promueve, en cierta forma, aumentar el ego de algunos, pero bueno lo que está también es la motivación real que tienen las personas, que al salir por vivir distintas experiencias, también de cierta forma también es como una iniciativa individualista que tienen que ver también con enriquecerse como persona viviendo otros tipos de cosas, y saliendo de lo que es la monotonía lo cotidiano.

15. E: ¿Tú hubieras pensado de otra manera las jornadas de servicio en tu

curso? ¿En qué sentido? ¿Qué hubieras cambiado?

16. J: Nosotros tuvimos el trabajo de jornada que al final fue rechazado por la municipalidad, ya fue algo externo a nosotros, que el proyecto que teníamos era más un proyecto social que ir a reparar fachadas u otras cosas, y eso era lo que le molestaba a mi curso, era el aspecto negativo de ese proyecto, que decían que no iban a tener mucho trabajo. Pero en cambio yo les decía, y yo creo que debiese ser para todos, queda mucho más sacar una sonrisa a un niño que pegar un par de clavos, me llega mucho más a mí como persona, considero que es un trabajo mucho más importante y mucho más difícil de lograr, porque un clavo lo puede pegar cualquiera, pero no cualquiera puede hacer feliz a un niño, entonces en cierta forma el enfoque que se le da de repente a la jornada, cuando una persona, pasa de repente el enfoque que le dan los profesores jefes que nunca han vivido esto, entonces el enfoque que le dan no siempre es el correcto, entonces promueven el “vamos” pero no el “vamos a ayudar” sino que “salgamos y vamos a vivir una linda experiencia” pero de qué sirve promover eso si al

final se va con esa intención y no con la real, con lo que debiera ser, que es ir a ayudar a los demás, y decir “yo simplemente estoy aquí, ustedes díganme, estoy a su disposición” y adaptarse a las condiciones que necesita el lugar, por ejemplo yo digo “yo quiero ir a pegar clavo” pero a lo mejor ellos no necesitan pegar clavos, quizás ellos necesitan otras cosas, entonces enfocarse también en las necesidades reales en el lugar en el que están y no en las necesidades que uno necesita suplir.

17. E: ¿Qué significa para ti Javiera ir de jornada?

18. J: ¿En aspectos personales?

19. E: Si.

20. J: Considero que es una experiencia que yo se la recomendaría a todo el mundo, porque fuera de vivir por siete días una realidad distinta, una vivencia cosas que de verdad, aunque uno diga “no si yo estoy consciente de que pasa en algunas partes” pero al vivenciarlas, al verlas y al sentir lo mismo que están sintiendo las personas que las están viviendo, es una sensación de gratitud, que a mí también de repente me engrandece, por ejemplo yo cuando fui de jornada, di gracias por todo lo que

tenia, por todo lo que yo tengo, por todo lo que los demás tienen y ver que también sentía al mismo tiempo felicidad, al sentir la felicidad que sentía el resto. Al menos lo que yo veo, o las experiencias que me cuentan los demás como ex alumnos, las personas que han dicho no ayudadas, pero que han sido visitadas por cursos del colegio, no son personas que se lo tomen así como “pucha vienen a hacernos su obra de caridad” sino que son personas que agradecen con detalles muy pequeñitos.

21. E: ¿Cómo cuales?

22. J: A nosotros nos paso con un compañero, que el apadrino a un niño que se llamaba, si no me equivoco Hernán, y él era, por decirlo así, el niño con menos recursos, cuando el mi compañero los fue a ver se dio cuenta que la familia no tenían platos, no tenían cubiertos, tenían como uno o dos y eran como cinco, entonces se turnaban para comer o la sopa se la tomaban en una taza porque no tenían platos, entonces se notaban las necesidades que tenía la familia, pero a pesar de todo ellos trabajaban, el papa trabajaba y la mamá se quedaba en la casa a cuidar al niño, pero resulta que nosotros a todos los

niños le dimos un regalo, que eran regalos traídos de Santiago, que nos conseguimos con la municipalidad, y a parte nosotros también a los niños que teníamos apadrinados le escribíamos una cartita o cosas así, y los niños también nos dieron un regalo un día en el colegio, se sacaron una foto y nos mandaron una foto, y nos la enchularon, por decirlo así, la personalizaron, una para cada uno, y el Marcelo un día antes de venimos de jornada el niño lo invito a tomar once otra vez a su casa, y va y bueno después de que tomaron once, el niño le dice que se le acerque, que le tenía un regalito, y le pasa así en una bolsita un huevito, y Marcelo le decía “muchas gracias” pero él no entendía muy bien, lo tomo como un regalo, y después el niño se lo explica y le dice que, cuando ya estaban presentes los papas, le explica que el papá había traído tres huevitos ese día y el pidió que le dejaran uno para regalárselo a su tío Marcelo , entonces fue una experiencia que en realidad a todos nos conmovió en ese momento, porque fue un momento tan lindo, tan simple, porque él a pesar de no tener tanto prefirió posponer su necesidad para hacer feliz al otro, aunque nosotros

íbamos con esa intención, de nosotros posponer nuestras necesidades para hacer feliz al resto, paso lo contrario, entonces fue algo tan llenador que hasta a mi ahora todavía me da cosa.

23. E: ¿Y eso tuvo un impacto en Marcelo, en ti, o en algún otro compañero? ¿En lo que venía después? No solo de la jornada de servicio, sino que en la vida. ¿Cuál crees que fue el impacto de esa retribución para lo que quiere estudiar, para su forma de ser? Con sus amigos y familia.

24. J: Si claro, es ver también lo que es la capacidad de empatía que tienen las personas de ponerse en el lugar de otro, y también la bondad que tiene mucha gente, que a pesar de todas las cosas que puedan pasar nunca pierden la bondad y bueno las situaciones que acá ve uno, van de cierta forma forjando al final lo que va a ser el futuro de cada persona, yo creo que en el caso puntual de Marcelo yo creo que esa fue como una de las experiencias que gatillo que ahora este en todo lo que esta, ahora está trabajando en la vicaria y moviéndose en lo que es pastoral

25. E: ¿Y tú? ¿Con que tú lo vinculas lo que prendiste en las jornadas de servicio? ¿De dónde prendiste las cosas que entregaste? ¿Qué fue útil como herramienta tenerla? ¿Dónde las aprendiste para poder entregarlas?

26. J: Yo creo que es cincuenta y cincuenta, o sea todo fue del colegio, pero parte de la enseñanza que da el colegio, y parte también de lo que dan los scout, el ser capaz de mover masas pero no con la actitud de tiranía, del tirano que hace mover a la gente, sino que sobresalir del resto pero no de una manera de llamar la atención, sino que sobresalir en el hecho de saber organizar y del momento de organizar que las cosas se den así rápido. Ser proactivo no estar esperando que llegue alguien a decirte “ya po anda a hacer esto allá” moverse, entonces organizar, planificar.

27. E: Ese cincuenta por ciento que aprendiste en el colegio ¿fue en un proyecto, con el profesor, scout?

28. J: Lo que ayuda mucho también que es para el momento que hay que aplicar, si en la jornada es el lugar para aplicar, lo que ayuda mucho durante el año es la organización, por ejemplo organizarse

para el fogón, organizarse para todo el resto de las actividades extra programáticas, lo que es planificar, hacer actividades, plantearse objetivos y el tema de evaluar necesidades para después satisfacerlas mediante actividades o salidas, cosas así que se dan durante el año, y que uno piensa que en el momento es por hacerlo, tampoco es en el momento en la jornada que uno se da cuenta, sino que es después cuando uno lo analiza se da cuenta que claro, al final es un trabajo que es para el momento y que después sirve para otras cosas.

29. E: Cuando hablamos de aprendizaje, ¿tú tuviste la oportunidad de aplicar algún aprendizaje que tuviera que ver con el Curriculum? ¿Alguna materia de cualquier asignatura en las jornadas donde tú participaste? ¿O fueron más bien habilidades que tienen que ver con lo transversal, con lo socioafectivo?

30. J: O sea fue no tanto en la jornada de servicio, sino por ejemplo en los momentos del almuerzo, los desayunos, estar cocinando y después estar sirviendo, lo que trabajo y también

siempre estoy acostumbrada a estar con niños entonces soy como la “mamá Javiera” es también, no dirigir, pero si explicarles a los demás y decirles que quizás ese tipo de actividades para trabajar con tales niños no son las más convenientes, porque también hay que evaluar la situación de cada niño, no se puede trabajar de forma grupal si no se conoce la realidad personal de todos los niños, entonces también el tener en cierta forma conocimientos de cómo funcionan los mecanismos de los niños cuando son más chicos, a mi me sirvió bastante, porque en cierta forma yo no estuve en el trabajo comunitario que estuvo mi curso, sino que yo me dediqué a trabajar con los niños, organizar y planificar las actividades que hacia el resto yo me encargue de la Carta Gantt y de todas esas cosas.

31. E: Tú hablaste en un momento de estimular a tu curso ¿Qué tan importante puede ser el rol del profesor jefe, que conozca las actividades de servicio? ¿Qué tenga cierta afinidad con lo que se busca? ¿Qué tan importante es? ¿O el protagonismo esta en los estudiantes? ¿o es una sensación en el ambiente?

32. J: Yo creo que tiene que ser algo reciproco, para que se genere no una buena jornada, pero si un buen trabajo, depende de la realidad del curso después cuando se evalúa la jornada, pero yo creo que es necesaria la presencia de un profesor motivador y de la misma forma que los alumnos motiven al profesor, porque no sirve de nada que todos los alumnos estén motivados, pero en realidad dicen estar motivados, y el profe ve la realidad del curso y sabe que no, y lo desmotivan, de cierta forma que sea una especie de doble estándar entre lo que el curso dice y lo que el curso muestra, y de la misma forma quizás un profesor que tenga la experiencia sirve más para orientar el enfoque de la jornada, pero si hay un profesor, por ejemplo lo que nos pasa ahora a nosotros en mi curso, que estábamos con una profesora que ha tenido como tres o cuatro jornadas y estábamos bien enfocados y ahora tenemos a un profesor nuevo, todavía ni siquiera lleva un año en el colegio, lleva meses, pero de todas formas el “vamos chiquillos, vamos trabajemos” y quizás aunque no haya vivido la experiencia, tiene las ganas de vivirla, entonces también eso a mí en particular me dan ganas de irme

con él, aunque quizás no es que no sepa cuál es el trabajo, pero por ejemplo, entre un profe y mi compañero, si mi compañero esta todo el día trabajando en jornada, y mi profe que está ahí, aunque sea chicoteando los caracoles para que los demás trabajen eso nos motiva mas, entonces la diferencia que hay entre un profesor que vive la experiencia y otro que quiere vivirla, no son muchas tampoco.

33. E: Cuando hablamos de la comunidad Cristóbal Colón ¿está involucrada la familia? ¿los profesores? Cuando un curso va de jornada ¿tú crees que todos están pensando en la jornada?

34. J: Yo creo que hay un momento donde comienza toda la comunidad a enfocarse en eso, pero es como un periodo de dos semanas, que son las dos semanas previas, y es lamentable que sea así, pero es.

35. E: ¿Por qué crees que pasa eso?

36. J: Porque en cierta forma también va por cada curso, porque por lo general son los cursos los que individualmente promueven su jornada de servicio y no el trabajo en común que van a hacer, porque al final es el mismo

trabajo pero en distintos lugares, el fin y la motivación es la misma pero al final cada curso trabaja en lo suyo, y pucha considero que, si por ejemplo, los cuatro cursos trabajaran juntos, los dos terceros y los dos segundo medios trabajaran juntos desde Junio en adelante, una campaña de ropa, una campaña de juguetes no cuesta nada y tienen muchos más beneficios que cada curso trabaje en lo suyo, aunque eso igual es bueno porque en cierta forma tampoco es que uno se lleve la mochila de los otros tres cursos. Pero si no hay desde aquí desde la comunidad, desde los mismos cursos que van a salir, no se genera una motivación por saber quizás donde va el otro, o por qué lo van a hacer, ni siquiera una conversación, al menos creo yo si los alumnos no se motivan no se van a motivar los profesores, ni los apoderados, ni la comunidad, entonces es frustrante de repente ver que, por ejemplo, la básica a esta altura ya todos tuvieron su jornada, y no hacen nada, pero al mismo tiempo ellos piensan “aaa que bacán ellos van de jornada de servicio” pero se quedan con eso y podrían ser muchas otras cosas más importante, como por ejemplo que los alumnos de segundo y

tercero los hicieran parte de su jornada, diciéndoles si quieren ayudar, si tienen ideas, o si tienen contactos, conseguir pintura o juguetes, zapatos, todas esas cosas, entonces yo creo que si se partiera por eso, sería mucho más motivador para la comunidad.

37. E: Justamente a esa parte quiero ir en el fondo cómo tú ves que va evolucionando ¿Qué crees que va a pasar con la jornada de servicio en unos cinco años más? ¿Se va a mantener el mismo hábito, el espíritu? ¿La jornada va a sufrir alguna transformación?

38. J: Creo que, o sea, no es que se esté volviendo monótono, no se sale, se sigue la misma línea, por ejemplo ya partiendo de que ningún curso va al norte, todos van al sur. Las actividades son todas iguales, quizás todos los profes trabajan las jornadas de la misma forma, y quizás por eso los cursos lo trabajan igual. Yo creo que de aquí a un tiempo, no sé si aguantará tanto, no sé si será tan elástica, esta actividad como las otras, que cuando ya se empiezan a gastar se reinventan, no sé si será lo mismo, pues considero que de todas las actividades programáticas del colegio

las jornadas de servicio es lejos la que debiese ser que más moviera a la comunidad.

39. E: ¿Tú tienes alguna esperanza de que pueda cambiar esto? ¿De quién va a depender de que haya un re encantamiento, revalorización de la jornada? ¿De los estudiantes, de los profesores? ¿Del proyecto educativo?

40. J: Yo creo que va de todos los entes que son partes de la comunidad, no solamente los profesores, los trabajadores, los apoderados, la familia, los alumnos, los vecinos incluso, yo creo que también es por lo que mencionaba en la pregunta anterior acerca de que si se motivara también al resto de las personas que no son parte del grupo que va a salir, motivar al resto de esas personas, yo creo que sería muy distinto, partiendo por algo tan mínimo como los primeros medios que son los que al año siguiente tendrían su jornada, yo creo que si no se hace eso, no le veo mucho futuro, no le veo más de diez años, mas de eso no, pero si se parte con cosas pequeñas yo creo que pueden perfectamente a motivar que, lo que siempre dicen que los ex alumnos, o sea no, los alumnos nuevos son los que

desmotivan al resto, porque el hecho de que están tan perdidos, como que no saben de que se trata, entonces motivar también ahí, tampoco plantearlo así como que necesitan un bachillerato del Colón, para entender todo de lo que se trata, sino de que se dé una preocupación por parte de los profesores y también del mismo alumnado, que se dé una preocupación también por enfocar o orientar el tema de los que son las actividades, que es lo que en cierta forma hace que las actividades funcionen, porque tampoco es un caso específico que se dé con las jornadas, evaluando la situación actual son todas las actividades emblemáticas las que se ven afectadas por distintas cosas, que tienen que ver con que no está toda la comunidad enfocada en lo mismo, no reman todos para el mismo lado.

**41. E: ¿Y tú a que le adjudicas eso?
¿Algo externo a nivel nacional?
¿Interno, la toma?**

42. J: Hace una semana entregue un ensayo sobre esto, no yo lo adjudico no como a un punto en particular, yo creo que son muchos los factores que han gatillado la situación que tenemos ahora, lo último que es el recursos que todos

dicen “no si fue por esto”, lo ultimo yo creo que fue lo de la toma, pero antes de eso estaba lo de la administración, estaba lo de los problemas que siempre ha tenido el colegio con las platas, que eso desmotiva a los papas, la desorganización que tienen el colegio por ejemplo para hacer una cuenta pública, que no cuesta nada pararse con un power point y decir “ya en esto no gastamos la plata, en esto invertimos y ahí está lo que queda” partiendo por eso, son cosas péquelas las que van desmotivando a los apoderados, lo que pasa también con los alumnos que desmotiva, desmotiva entre comillas, porque al final es decisión de cada uno también, pero el ver que a un curso que le quitaron a su profesor jefe regalón te dice “a no es que no quiero trabajar con ese caballero o con esa señora” entonces al final hace que sean como las tres de cada cosa, ese alumno que no quiere participar, ese apoderado que no viene a las reuniones, ese profesor que se para a hacer su pega.

43. E: Aquí hay una suerte de funcionario que viene a hacer su pega más el tema económico, más una historia de desorden le resta fuerza a las jornadas de servicio.

44. J: Claro que le resta fuerza, porque si no hay comunión si no hay una conversación, porque eso es lo que yo considero que genera tanto conflicto, también que sea ahora tan conflictivo, que es ahora que se plantea el principio que es lo hace, hay una página del MINEDUC que utilice para el ensayo que dice que el colegio Cristóbal Colón, la diferencia que tiene dentro de los otros colegios, y que el hecho además de la GAE, son como las cosas que plantea la GAE, que hay algunas que las tienen otros colegios, pero hay algunos que son que promueven el tema de que se genere una horizontalidad, que no sea necesario tener un título o un nombrecito especial, para por ejemplo yo ir hablar con el director, o sea que mientras haya un ambiente de respeto no tienen porqué haber títulos o cargos ni nada de por medio que permitan que se genere la conversación. Eso es lo que yo creo que se ha perdido, el respeto y la tolerancia, sin eso no hay conversación, si no hay conversación no se puede llegar a comunión, y si no hay comunión

45. E: En el fondo no salimos a hacer servicio a los demás, ¿por qué crees tú que en esa falta de respeto, de

empatizar, si tenemos esas carencias no podremos salir ayudar a otros?

46. J: O sea también es lo que piensan algunos, o sea que si necesitan servicio a sí mismos para poder servir a los demás, y eso es lo que está mal enfocado eso es lo que tiene que replantearse, no hay que dejar de repente pasar ciertas situaciones, yo creo que hay situaciones que tienen que verse y son las situaciones que menos le dan importancia.

47. E: ¿Te refieres a lo conductual?

48. J: Quizás con lo conductual, quizás con lo académico, también con lo administrativo, no es solo con los estudiantes, por ejemplo si hay un estudiante que quizás se exprese verbalmente mal hacia otra persona o sin respeto, de la misma forma hay trabajadores que se expresan de la misma forma hacia el estudiante, aunque sea quizás en otro ambiente aunque sea después de las cuatro después del horario de clases. Considero que igual de cierta forma esa es una línea muy delgada que aquí se rompe muy fácilmente

49. E: ¿Tú crees que eso pueda modificar o filtrar lo que se entiende

por solidaridad? ¿Tú crees que nuestro colegio es un colegio solidario?

50. J: No, porque hacia sí mismo es muy individualista, partiendo por el hecho de que cada curso se preocupa por su curso, ni siquiera por nivel, por ejemplo lo que pasa es que los terceros no están ni ahí entre ellos, partiendo por detalles tan mínimos, entre si no es un colegio solidario, aunque molesta el hecho de que quiera aparentar lo contrario

51. E: ¿Tú crees que hay una pantalla, de lo que nosotros ofrecemos como colegio?

52. J: No sé si una pantalla, pero muchas veces...o sea muchas veces pasa con los alumnos nuevos que un amigo le explicó como era el colegio, le explica disfrazado, porque se lo explica como se lo explicaron a él y como lo vive el.

53. E: ¿y tu como explicarías la jornada de servicio a una persona?

54. J: Le diría que es la primera vez en la vida que va a vivir algo así, que dependiendo de las capacidades que tenga esa persona va a ver cuáles va a

desarrollar, cuáles va a enfocar y poder trabajar, y bueno quizás ahí mismo va a poder descubrir cuáles son sus fortalezas y también cuáles son sus debilidades y también cuáles son las fortalezas del grupo humano que convive todos los días, y yo creo que además del trabajo comunitario que se da, la jornada de servicio tiene un treinta por ciento de trabajo comunitario y el otro setenta por ciento, es totalmente reflexivo de cada persona porque uno hace una evaluación posterior a haber vivido la experiencia y uno se da cuenta, de cosas que cambio en sus actitudes de repente uno se siente orgulloso consigo mismo porque deje de tanto estar pensando en mí y pude ponerme en el lugar del otro, no quizás pensar en el otro, pero si convivir con él, conocer al otro, partiendo por detalles tan mínimos que al final a uno lo enriquece y también el enriquecimiento personal genera el enriquecimiento del grupo, entonces es una actividad que potencia cien por ciento las fortalezas de las personas y disminuye las debilidades de las personas, porque lo complementa de tal forma que quizás sus fortalezas son las debilidades de otra persona, entonces al mismo tiempo al potenciar cada uno lo que tiene, genera que el

trabajo en equipo, en comunión sea un trabajo mucho más llenador, que las cosas no se hagan por ir a hacerlas, yo no voy de jornada porque es una actividad del colegio y si no voy quedo condicional, sino que uno va porque quiere ir, porque tiene las ganas de participar, uno estando ahí se da cuenta, uno dice "imagínate si me hubiese quedado, imagínate si me hubiese quedado, me habría perdido la mitad de mi vida"

55. E: En ese sentido ¿tú pudiste en jornada aplicar algunas de las cosas que aprendiste acá? Veamos cosas que tienen que ver con lo transversal, ¿tú crees que se podría evaluar un contenido? ¿Es un buen momento para demostrarte a ti misma las cosas que has ido acumulando en estos doce años de educación? ¿Tienen sentido en la jornada las clases de matemáticas o de lenguaje?

56. J: Si yo creo que tienen sentido, pero no quizás el sentido del contenido en sí, sino más bien en la forma como se enfoca la clase, como se hace la clase, tiene mucho que ver porque de repente nos pasa que la mayoría ahora, bueno los últimos cinco años el grupo de

profesores va rotando y vemos profesores que vienen de realidades muy distintas partiendo por el hecho de ver un profesor que viene de La Florida, otros vienen de Maipú, o sea no se en colegios que reciben alumnos que han echado de todas partes, uno partiendo por eso ya vive realidades distintas, el profe te las narra, el profe te cuenta que en el colegio de donde venían habían puros hijos de traficantes, pero ellos no se faltaban el respeto entre ellos ni a sus profesores, por eso aunque algunos alumnos les moleste que les digan eso, que los comparen, yo creo que si son parte, son un contenido que si podría evaluarse, porque son parte del día a día de las personas, al final lo común que se da dentro el colegio, es lo que se ve reflejado en las jornadas.

57. E: Si tuvieras que buscar los elementos que constituyen las jornadas de servicio ¿de dónde crees que sacan ideas las jornadas de servicio para implementarse? ¿Cuáles son sus suministros?

58. J: Partiendo porque la GAE está basada en el escultismo es mezclar lo que es el escultismo con la educación, pero ahora se ve en una jornada de

servicio, yo creo que el escultismo el scout es el título, nada más que eso, son características que tienen todas las personas y que a lagunas las potencian más que otras.

59. E: ¿Tú eres scout?

60. J: Si desde el 2007, si bueno, pero no quiero hablar de escultismo porque es un término muy general, pero lo que voy a mencionar ahora es un título, es el título del scout que tiene que ver con ayudar, con trabajar, el servir, el ser alegre, el hacer las cosas con ganas, el preocuparse por el otro, quizás no por el otro que yo estoy visitando, sino que también por el que está conmigo todos los días y que quizás yo lo dejo de lado, el trabajar en pos de promover cosas distintas, el hacer salir a las personas a vivir, a salir del día a día, de vivir y convivir con otras personas con realidades distintas con sociedades distintas que no funcionan de la misma forma y que al final, enganchan todos los mecanismos, encajan de buena forma.

61. E: Calidad, equidad, cobertura, solidaridad, ¿Qué crees que es la fórmula para poder lograr el desarrollo integro de las personas?

Que pasa por la calidad, la equidad, por la cobertura y la solidaridad ¿tú crees que en ese caso las jornadas ofrecen trabajo de calidad para el que lo recibe?

62. J: Yo creo que depende del tipo de trabajo y de quien está haciendo el trabajo

63. E: Equidad ¿tú crees que se logra romper la inequidad en una jornada de servicio?

64. J: Yo creo que el trabajar todos por igual sin dejar de lado el respeto y lo que es la tolerancia, trabajar a la par con otra persona, no uno más arriba y otro más abajo, sino que quizás cada uno tiene objetivos distintos pero todos se enfocan de la misma manera, o quizás todos se enfocan de maneras distintas, pero tienen al menos un objetivo en común, y eso es lo que los hace trabajar a todos por igual y al mismo tiempo mostrarle a los demás que si se puede trabajar por igual no tengo porque rechazar al otro o tampoco sobre acoger al otro, sino que decir “yo soy mujer y tu también” ya tenemos algo en común, entonces se rompe esa línea de yo soy la que vengo de Santiago y ustedes son los que están en la comunidad, yo soy de

repente el que tiene plata y ustedes no, ustedes son los necesitados, se rompen todas esas cosas yo creo que si esa es una de las fortalezas que tiene.

65. E: Cobertura en el sentido de que se ha ido a varias partes del sur, más que al norte ¿tú crees que hay lugares donde podamos ir con las jornadas de servicio?

66. J: Infinidad de lugares de repente me ha pasado yo me opuse en un momento cuando estábamos preparando la jornada de un segundo medio, yo sabía que había un curso que había ido a ese lugar y tampoco había sido hace mucho tiempo, como hace tres años, y fue “¿Por qué vamos a ir si ahí ya fueron?” como no se por último vamos al colegio que está al lado, al otro colegio que aparece en la red de colegios de Chile ¿Por qué tiene que ser de nuevo a ese?, pucha ahora lo que pasa es hay cursos que van a ir a lugares que se ha ido dos, tres, cuatro veces dentro de los treinta años y buscar, no sé por, si fueron a la casa de doña Juanita por qué no ir a la casa de Doña Fernanda o Doña Rosita, aunque sea dentro de la misma zona pero buscar lugares distintos, porque yo creo que es

un desgaste, después dicen “no es que no hay lugares” escuchar ese comentario para mí es como “yaaaa” jajajajaja ¿de qué estai hablando? Jajajajaja, y bueno yo creo que también postergar el norte, pucha, yo creo que el reclamo principal que tiene todo el mundo es que “voy a ver todo quemado, voy a llegar todo negro, es seco, no hay agua, es muy caro ir pa'llá, pero si se tienen las ganas y si el trabajo se organiza bien la plata por lo menos no debiese ser un impedimento y pa lo otro existe el bloqueador po jajajajaja

67. E: Y en cuanto a la solidaridad, por qué permite el desarrollo integral de las personas. Por qué crees que las jornadas de servicio logran, lograr que la persona el estudiante que va a las jornadas de servicio comprenda un tipo o quizás el concepto de solidaridad, crees que terminan aprendiendo, entendiendo lo qué es la solidaridad ¿tú tienes algún concepto de solidaridad?

68. J: Si o sea yo creo, para mí la solidaridad es hacer feliz al otro eso es, más que el enfoque que se le da de ayudar al otro, yo creo que ayudarlo es una quizás una de las formas de hacer

feliz a una persona, pero quizás para otras hay otras formas de hacerla feliz, pero ser solidario tiene que ver con ser empático, con quizás re repente postergar las necesidades que no tiene y pensar en las necesidades que quizás el resto de los que está conmigo tiene y trabajar por alguien en común, pero yo creo que sí, la jornada hace feliz a los que participan de ella y a los que, a los que por ejemplo al curso que va, yo creo que a cada sujeto lo hace feliz, y también ese sujeto ,cada sujeto hace feliz a otra persona estando en el lugar. Yo creo que motiva a entender lo que es el concepto, quizás a grandes rasgos, quizás porque pucha tampoco es un mundo Bilz y Pap todo el tiempo pero la mayoría comprende lo que, lo gratificante que es sacarle una sonrisa a otra persona, partiendo por eso yo creo que es un concepto que se trabaje y una fortaleza que se potencie cada vez que un curso sale de jornada.

69. E: ¿Qué pasa cuando vuelves de jornada? La solidaridad ¿quedó allá? ¿Llegó a la sala? ¿Llegó a la familia? ¿Tiene sentido hacerlo en diciembre? ¿Hay algún cambio en la actitud? ¿O es solamente un enamoramiento? Un pololeo que duró unos días y después

volvemos a los mismo ¿Qué opinas tu?

70. Si yo creo que sí, se produce un cambio y yo creo que muchas veces bastante grande, y también es lo que nosotros nos replanteamos ahora que nos dijeron que tenemos jornada en Marzo, nosotros dijimos “ya nosotros vivimos la jornada en Diciembre” y no es que nos hayamos portado mal, pero no quizás no fue la mejor de las relaciones, no fue la mejor de la disposición para trabajar, durante el resto del año, no sé los diez días de clase que nos quedaron fueron bastante distintas, bastantes diferentes, entonces quizás nos decíamos “claro eso se ve ahí” pero a todos se le olvida todo después en marzo, entonces en marzo todos llegan otra vez como “no es que vengo con el aire playero” “no es que vengo del norte” “del sur” de no sé qué, entonces cada uno vuelve a llegar por la de ellos, entonces cada uno llega, enfocado en lo que vivieron, entonces nosotros decíamos “es probable que sea un beneficio tenerlas antes” porque uno ve que promover, no sé si se trabaja dos meses se trabaja marzo y abril, en promover una jornada, en realizarla, y no sé en Junio se va de jornada... ya

después por último será un semestre distinto, porque aparte uno dice también se prepara en el año, y uno como estudiante dice “a ya marzo...ya tengo que preocuparme de las pruebas diagnóstico, después feria del libro, después de eso fiesta familiar y al final de eso jornada, entonces en cierta forma es una especie de relajo y uno dice “a la jornada es lo que va al final” y dice “tengo todo este tiempo pa trabajarlo” pero nosotros lo vimos po, nosotros también quedamos cortos de tiempo por eso no pudimos hacer nada por trabajar en otro proyecto, nos relajamos tanto “a si la jornada es en Diciembre” “con que empezemos a trabajar en Septiembre estamos bien” pero al final resulta que no, quizás también, no quizás cambiarla de tiempo, pero si se promueve trabajar la jornada a la par de la misma forma que se trabaja en las otras actividades, que son en cierta forma son actividades emblemáticas que son más circunstanciales, pero yo creo que la que mas motiva y el plato fuerte del año para los segundo y los terceros es su jornada de servicio, entonces yo creo que si es un ente que genera cambios dentro de cada sala, y quizás muchas veces también se que se da claro

como enamoramiento, porque claro es un amor de verano, y es lamentable eso en algunos casos, pero otras veces pasa lo contrario y claro no quizás en el grupo curso, sino que dentro de cada persona, no quizás siempre queda en el grupo, pero yo creo que si queda en cada individuo.

71. E: ¿Y para ti Javiera? Las jornadas de servicio, ¿crees que en cinco años más, cuando te titules, tendrá algún impacto? Vas a poder usarla de argumento cuando digas “si yo estudie esto, yo soy lo que soy ahora porque la jornada de servicio me di cuenta y logré esto” En cinco o seis años mas cuando mires para ataras ¿Qué impacto tuvo la jornada en esa decisión en esa vocación?

72. J: Yo creo que si podría, no sé al menos ahora tengo como quizás, y poco tiempo igual son dos años, pero ya veo también aspectos distintos en mi que en cierta forma se generaron después de vivir esta experiencia,

73. E: ¿Por ejemplo los niños? ¿Atender a los demás?

74. J: Si por ejemplo en eso me di cuenta, tengo que estar desde los doce años cuidando a mis dos hermanas,

quizás en todo ese tiempo lo feliz o lo bien que me hace estar con mas niños

75. E: ¿Qué piensas estudiar?

76. J: Jajajaja no sé

77. E: ¿Hacia qué área?

78. J: Hacia el área de la salud, yo creo que eso es, lo pensé, pero todavía lo sigo pensando, pero pedagogía no es lo mío, pero si estar en contacto con los niños, entonces de repente pienso en una carrera de enfermería, una carrera de kinesiología o hasta de medicina, pero enfocándolo en el trabajo que es con los niños.

79. E: ¿A cualquier niño? ¿Algún niño con discapacidad? ¿Algún niño con problemas socio económico? O ¿a los niños en general?

80. J: No... yo creo que los niños en general, porque yo creo que se posterga lo que son los niños, dentro de lo que es el área de la salud, entonces además de una percepción personal, viéndolo como una percepción a nivel nacional, incluso también una cosa mundial, se posterga muchas veces en particular lo que es la salud de los niños, por ejemplo yo soy participe como parte de una sociedad, de que no existe el hospital de niños dentro

de la ciudad sino que al menos, si estamos hablando de una región, por lo menos que hayan sus dos o tres dentro de la región, quizás en la ciudad uno, pero incluso por ejemplo hay países que no tienen hospitales de niños, o tienen uno y deficiente o que se postergan a los niños, no necesitamos ver primero al adulto mayor, y la lactancia pero los niños en sí, pero el periodo de los cinco a siete años incluso hasta los doce que ya después lo toman como adultos, ese es el periodo de tiempo que se posterga, entonces es también da la coincidencia que son los niños con los trabajos en esa jornada que eran niños de siete años hasta los doce trece y ver también que claro por muchas veces van a los controles sano y los toman por niños, porque incluso por eso los llevan al control sano y el control sano es hasta los cuatro años, entonces me después de vivenciar la jornada ya tengo como un enfoque distinto a los que es el trabajo con los niños y el enfoque distinto de trabajar con personas que no viven lo mismo que yo, ni siquiera tienen que ser personas que vivan algo peor que yo, sino que incluso con personas que viven mejor que yo, por qué.

81. E: Es con el trato.

82. J: Si con el trato a las personas

83. E: ¿Te arriesgarías a implementar en la jornada de Marzo una actividad relacionada con salud? ¿Si tuvieses la posibilidad de armar un taller de cinco días? ¿Con el profesor de biología? Que te informaras con alguna nutricionista o enfermera y que pudieras aplicar en el colegio lo que ustedes hacen en servicio ¿algo relacionado con salud? ¿Te sientes preparada?

84. J:...

85. E: ¿Y por qué no lo has hecho? ¿Qué te detiene?

86. J: eeee no sé, yo me pongo muchos peros, me dan ganas de hacer las cosas pero me pongo muchos peros, y en realidad son absurdos pero jajajaja...no yo creo que eeee el enfoque que ahora se le está dando o en realidad el enfoque que yo le estoy dando a la jornada que se viene en marzo me permitiría trabajar eso si es que tengo ganas de hacerlo.

87. E: Una pregunta ¿tú sabes lo que es el aprendizaje servicio? ¿Sospechas lo que puede ser? ¿lo que dicen las palabras?

88. J: recuerdo que una vez un jefe scout me lo mostro pero tengo una memoria de pollo y jajajaja se que me lo han explicado y lo he vivenciado pero jajajaja no puedo explicarlo. Era lo que tenía que ver con relacionarse con los demás y circulito ¿cierto? Eeeee

89. E: Si, el circulito. ¿Tú crees que uno puede aprender sirviendo a los demás? y que no solo uno aprende habilidades como el trabajo en equipo, el liderazgo, la creatividad, sino que también con algunos contenidos que tienen que ver con el Curriculum, ¿algunos conceptos?

90. J: ¿Cosas técnicas? Siiii se aprende mucho, sirviendo uno puede enfocarlo hacia todas las partes po, hacia el área de la psicología, de la carpintería, de la salud, de la nutrición...muchas cosas

91. E: Bueno básicamente eso es, que a partir del servicio a los demás tu aplicas lo que aprendiste en el colegio, aprendes otras cosas más y eso también estimula tu proyecto de vida a nivel profesional, básicamente eso es la jornada de servicio, bueno hay muchas maneras, algunos lo relacionan con lo medio ambiental, algunos con situaciones de pobreza,

otros con discapacitados, eeee en el fondo es una manera de comunicar a la escuela con la comunidad, y la comunidad introducirse en la escuela de una manera que no solamente

desde la necesidad, sino que también desde sus saberes, de su cultura se van creando vínculos. Javiera muchas gracias por la entrevista.

7.2. Historial de JdS

Año	Lugar de Jornada de Servicio	Curso participante
1986	Quinta de Tilcoco (Cachapoal)	4° medio
1987	Trairaico (Freire)	4° medio
1988	San Juan de la Costa (Osorno)	4° medio
1992	Lambert (La Serena)	4° medio
1994	Quilquén (Traiguén)	4° medio
1995	Trapatrapa (Alto Bio Bío)	3° medio
1996	Troyo (Lonquimay)	3° medio
	Colico (Curanilahue)	4° medio
1998	Troyo (Lonquimay)	3° medio
1999	Casahue (Loncoche)	4° medio
2000	Chiloé	2° medio
2001	San Ignacio (Chillán)	3° medio
	Lago Lleu Lleu	2° medio
2002	Chorrillos (Laja)	2° medio
2003	Curaco (Collipulli)	3° medio
	Buchupureo (Cobquecura)	3° medio
2004	Tirúa	3° medio
2006	Calcura (Lota)	3° medio
2007	Manzanar (Purén)	3° medio
	Las Rojas (La Serena)	3° medio

2008	Padre Las Casas	2° medio
	El Maitenal (S. Fabián de Alico)	3° medio
2009	Loncofilo (Curarrehue)	2° medio
	Llanquihue	3° medio
2010	Conoco Chico (Temuco)	2° medio
	Vega del Molino (Linares)	3° medio
	Vichuquén	3° medio
2012	Vega del Molino (Linares)	2° medio
	Cunco (Temuco)	3° medio