

CLAVES



UNISERVITATE
Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior Católica

COLECCIÓN UNISERVITATE

La pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica

Andrés Peregalli
M. Beatriz Isola
Card. Mario Aurelio Poli
Adam Biela
Dorota Kornas-Biela
Mariola Kozubek
Pbro. Arkadiusz Wuwer
Xavier Alphonse, SJ

Sahaya G. Selvam, SDB
Brenda Kiema
Michelle Sterk Barrett
Italo Fiorin
Ellen Van Stichel
Yolanda Ruiz
Mariano García

Actualizar la misión y la educación holística
mediante el Aprendizaje-servicio

2.6

Textos extraídos del Volumen 2 de la Colección Uniservitate:

La pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica

Colección *Uniservitate*

Coordinación general: María Nieves Tapia

Coordinación editorial: Jorge A. Blanco

Coordinadores de este volumen: M. Beatriz Isola y Andrés Peregalli

Corrección y edición de textos en español: Licy Miranda

Traducción y edición de textos en inglés: Karina Marconi y Cecilia Mata

Diseño de la colección y de este volumen: Adrián Goldfrid

© CLAYSS

ISBN 978-987-4487-21-6



La pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica /
Andrés Peregalli... [et al.]; coordinación general de María Nieves Tapia... [et al.]-
1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS, 2021.
Libro digital, PDF - (Uniservitate ; 2)

Archivo Digital: descarga y online

Traducción de: Karina Marconi ; Cecilia Mata.

ISBN 978-987-4487-21-6

1. Trabajo Solidario. 2. Pedagogía. 3. Doctrina Social de la Iglesia. I. Peregalli, Andrés. II. Tapia, María Nieves, coord. III. Marconi, Karina, trad. IV. Mata, Cecilia, trad.

CDD 378.07

ÍNDICE

6. Actualizar la misión y la educación holística mediante el Aprendizaje-servicio.....97

Michelle Sterk Barrett

College of the Holy Cross. USA





Michelle Sterk Barrett

*Desde hace casi 30 años trabaja en educación superior católica. La mayor parte del tiempo estuvo dirigiendo la Oficina Donelan de Aprendizaje Basado en la Comunidad (CBL por su sigla en inglés) del College of the Holy Cross y como Subdirectora del Programa de Aprendizaje-Servicio PULSE en el Boston College. Actualmente se desempeña como directora del J.D. Power Center for Liberal Arts in the World en Holy Cross. Michelle obtuvo su licenciatura en psicología en la Universidad de Villanova y su maestría en administración de educación superior en el Boston College. Completó su doctorado en educación superior en la Universidad de Massachusetts-Boston, donde su galardonada tesis se centró en el crecimiento espiritual de los estudiantes de grado a través del aprendizaje-servicio. Posteriormente se publicaron artículos relacionados con la tesis en la Revista Internacional de Investigación sobre Aprendizaje-Servicio y Participación Comunitaria (IJRSLCE por su sigla en inglés), así como en la Revista de Educación Católica. Michelle también es coautora del libro *The State of Developmental Education: Higher Education and Public Policy Priorities* y escribió un artículo para la IJRSLCE titulado *Service-Learning: A Powerful Pedagogy for Promoting Academic Success Among Students of Color*. Michelle dicta cursos que integran los temas de participación comunitaria, responsabilidad social, discernimiento vocacional, justicia social y la misión de la educación superior católica. Ha estado participando activamente en la red de la Asociación de Colegios y Universidades Jesuitas (AJCU por su sigla en inglés) en la cual formó parte del Programa de Colegios Ignacianos y trabajó como Presidenta y Vicepresidenta de los Profesionales de Aprendizaje-Servicio de la AJCU.*

6. ACTUALIZAR LA MISIÓN Y LA EDUCACIÓN HOLÍSTICA MEDIANTE EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Michelle Barrett Sterk.

College of the Holy Cross, USA.

Un aspecto importante del desarrollo integral del estudiante es el desarrollo espiritual, y hay estudios que demostraron que el aprendizaje-servicio puede ser una vía para fomentar el crecimiento espiritual de los estudiantes universitarios. Los estudios también demostraron de qué manera el aprendizaje-servicio puede redundar en otros resultados prosociales y de desarrollo que apoyan nuestra misión como instituciones católicas de educación superior.

El llamado del papa Francisco a armonizar el lenguaje de la cabeza con el del corazón y de las manos en el proceso educativo se actualiza a través del método pedagógico de aprendizaje-servicio. La visión de la educación ofrecida por el papa Francisco es paralela a la teoría educativa de larga data, así como al paradigma pedagógico ignaciano de integrar la experiencia con la reflexión y la acción. El

aprendizaje-servicio actualiza de manera similar las declaraciones de misión de las instituciones católicas de educación superior en los Estados Unidos que hablan del compromiso de educar a los estudiantes para que sirvan al bien común, de un compromiso con la diversidad y de un compromiso con la educación integral del estudiante. Un aspecto importante del desarrollo integral del estudiante es el desarrollo espiritual, y hay estudios que demostraron que el aprendizaje-servicio puede ser una vía para fomentar el crecimiento espiritual de los estudiantes universitarios. Los estudios también demostraron de qué manera el aprendizaje-servicio puede redundar en otros resultados prosociales y de desarrollo que apoyan nuestra misión como instituciones católicas de educación superior.

Introducción

En septiembre del 2018, el papa Francisco visitó Lituania y compartió su punto de vista sobre educación en una reunión de 28 jesuitas de diferentes países. Afirmó:

“La educación involucra a toda la persona, no solo la cabeza. Lo he dicho muchas veces y aquí me repito: existe el lenguaje de la cabeza, pero también está el lenguaje del corazón, del sentimiento. Hay que educar el corazón... Y también está el lenguaje

de las manos. Estos son tres idiomas que van de la mano. El joven está llamado a pensar lo que siente y hace, y debe sentir lo que piensa y hace, y hacer lo que siente y piensa. La nuestra es una unidad humana, y todo se encuentra en ella, incluida la preocupación por los demás, el compromiso. No nos olvidemos de los sentimientos y las emociones...este tiene que ser el camino de la educación”.

El llamado del papa Francisco a hablar el lenguaje de la cabeza, el corazón y las manos en el proceso educativo se asemeja al método pedagógico utilizado en la educación jesuita durante casi 475 años.

San Ignacio, el fundador de los jesuitas, proporcionó un modelo de educación (conocido como el paradigma pedagógico ignaciano) que integra la experiencia, la reflexión y la acción en una interacción dinámica que, en última instancia, forma los hábitos, los valores y la forma de pensar de los estudiantes y los impulsa del conocimiento hacia la acción, al servicio del bien común (DeFeo, 2009; O'Malley 2015). Unos fragmentos de un discurso del año 2000 pronunciado por el P. Peter-Hans Kolvenbach, superior general de los jesuitas, contribuyen a expresar el significado del paradigma pedagógico ignaciano en términos concretos. Durante este discurso a los líderes de la educación superior jesuita estadounidense, el P. Kolvenbach explicó de qué manera el papa Juan Pablo II destacó la importancia de *“enseñar el concepto de solidaridad a las generaciones más jóvenes”* y cómo la solidaridad se aprende a través del *“contacto antes que a través de conceptos”*. El P. Kolvenbach se basó en las palabras del papa Juan Pablo II al explicar:

“Cuando la experiencia directa toca al corazón, la mente se puede sentir desafiada a cambiar. La implicación personal en el sufrimiento inocente, en la degradación y la injusticia que otros sufren, es el catalizador para la solidaridad que abre el camino a la búsqueda intelectual y la reflexión moral” (Kolvenbach, 2000, p. 10).

Aunque el papa Francisco, el papa Juan Pablo II, el P. Kolvenbach y san Ignacio no mencionan explícitamente el aprendizaje-servicio, sus ideas respaldan implícitamente este método pedagógico y coinciden con los pensadores que a menudo se citan para explicar por qué el aprendizaje-servicio (o el aprendizaje experiencial de manera más amplia) es tan valioso. Los extensos escritos de John Dewey sobre educación desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX hablaban del valor de integrar la experiencia en el proceso educativo. En su libro de 1938, *Experiencia y educación*, Dewey describió el aprendizaje como *“un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia”* (p. 87). Dewey habló de la importancia de integrar la cabeza y el corazón en el proceso educativo. David Kolb (1981) sostiene que el aprendizaje es más poderoso cuando sigue un ciclo continuo de experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y experimentación, que es claramente

muy similar al enfoque del paradigma pedagógico ignaciano en la experiencia, la reflexión y la acción. Más antiguas que las ideas de Dewey o de Kolb son las palabras de Aristóteles (1999) en su *Ética Nicomáquea (o Ética para Nicómaco)* que articulan el papel central que desempeña la experiencia en la educación, “Pues lo que tenemos que aprender... lo aprendemos haciendo” (1103a30).

Este capítulo explorará cómo el método pedagógico de aprendizaje-servicio puede permitir que se haga realidad la visión educativa del papa Francisco, así como la misión de las Instituciones Católicas de Educación Superior. El análisis comienza con una revisión de temas comunes que se encuentran dentro de las declaraciones de misión de los colegios y las universidades católicas. A esto le sigue un pormenorizado análisis de cómo el aprendizaje-servicio permite poner en práctica estos temas. Finalmente, el capítulo concluye con mis reflexiones personales sobre el poder transformador del aprendizaje-servicio.

Temas en las declaraciones de misión de la educación superior católica

Mi interés en la misión de la educación superior católica se desarrolló por primera vez cuando asistí a la Universidad de Villanova como estudiante de grado. Antes de ese momento, no había asistido a una institución educativa impulsada por una misión, o al menos no con una misión que los estudiantes notaran. Esta falta de misión o visión dejó un vacío que fue llenado rápida y hábilmente por una cultura estudiantil que se asemeja a lo que Dean Brackley, S.J. (1988) describió como el camino del mundo. En mi escuela secundaria, había una clara jerarquía social determinada por el atractivo físico combinado con signos materiales de riqueza, como un automóvil nuevo, una casa cara y una gran cantidad de ropa de marca. Debido a que el valor personal dependía de dónde ubicaba cada uno en esa escala, había una competencia continua entre pares para ascender en la escala, lo que provocaba un entorno de poca confianza. En mi escuela secundaria del sur de California, eran las apariencias superficiales y los bienes materiales los que determinaban el valor de cada persona. En otras escuelas secundarias de los Estados Unidos, la posición del individuo en la escala puede estar determinada por logros tales como calificaciones, puntajes en el examen SAT (de admisión a la universidad) y admisión a ciertas universidades en lugar de ropa, automóviles y casas.

Cuando comencé en Villanova, entré en un mundo diferente del que había conocido en la escuela secundaria, uno con una misión que estaba más estrechamente alineada con lo que el P. Brackley (1988) describió como el camino de Cristo en lugar del camino del mundo. Ser parte de esta institución educativa impulsada por una misión cambió mi vida cuando vi que el propósito de mi existencia podría ser más profundo y significativo que los intereses individualistas y egocéntricos por ascender en una jerarquía social.

En esos años desde Villanova, mi continuo interés en la educación impulsada por la misión me llevó a notar la coherencia en las declaraciones de misión de las instituciones educativas católicas. Estas declaraciones de misión muchas veces mencionan un compromiso con el desarrollo integral del estudiante, no solo su desarrollo intelectual, sino también su desarrollo personal, emocional y espiritual. Por lo general, mencionan un aprecio por la diversidad de ideas y personas. Por último, suele haber una frase que habla de educar a los estudiantes para que sirvan al bien común y/o trabajen para construir una sociedad más justa. A continuación, pueden leerse fragmentos de las declaraciones de misión de tres destacadas universidades católicas en los Estados Unidos que ilustran estos temas.

La misión de la Universidad de Georgetown establece:

“La Universidad se fundó sobre el principio de que un discurso serio y sostenido entre personas de diferentes religiones, culturas y creencias promueve la comprensión intelectual, ética y espiritual. Encarnamos este principio en la diversidad de nuestros estudiantes, cuerpo docente y personal, nuestro compromiso con la justicia y el bien común... Georgetown educa a hombres y mujeres para que sean participantes responsables y activos en la vida cívica y para vivir generosamente al servicio de los demás”. (Universidad de Georgetown, s.f.)

Boston College:

“Mantiene su compromiso de guiar a sus estudiantes en un extenso recorrido de descubrimiento, uno que integre su formación intelectual, personal, ética y religiosa... Como universidad jesuita y católica, Boston College tiene sus raíces en una visión del mundo que nos llama a aprender, a buscar la verdad y a vivir al servicio de los demás. Para cumplir con esa misión, damos la bienvenida y aceptamos la participación de un diverso alumnado proveniente de muchas creencias religiosas”. (Boston College, s.f.)

La Universidad de Notre Dame propone que *“el intercambio intelectual esencial para una universidad requiere y se enriquece con la presencia y las voces de diversos catedráticos y estudiantes”* (Universidad de Notre Dame, s.f.). La misión de Notre Dame establece, además: *“La Universidad se enorgullece de ser un entorno de enseñanza y aprendizaje que fomenta en sus estudiantes el desarrollo de esos hábitos disciplinados de mente, cuerpo y espíritu”* (Universidad de Notre Dame, s.f.). Finalmente, la declaración de misión termina hablando de cómo la Universidad de Notre Dame

“busca cultivar en sus estudiantes...una sensibilidad disciplinada hacia la pobreza, la injusticia y la opresión que agobian la vida de tantos. El objetivo es crear un sentido de solidaridad humana y preocupación por el bien común que dará sus frutos a medida que el aprendizaje se convierta en servicio a la justicia” (Universidad de Notre Dame, s.f.).

No sorprende que estas declaraciones de misión coincidan entre ellas, ya que sus objetivos están íntimamente ligados a los principios dentro de la enseñanza social de la Iglesia. Se centran en el bien común más que en el interés personal. Muestran respeto por la dignidad de todas las personas al abrazar la diversidad y realizar esfuerzos para superar condiciones como la pobreza que degradan la dignidad humana. Su enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes está entrelazado con la dignidad humana al valorar y ocuparse de los estudiantes como un todo, no solo de sus mentes. Finalmente, ya sea que se indique explícitamente o no, las declaraciones de misión tienen como objetivo educar a los estudiantes que serán solidarios con los más vulnerables entre nosotros, como lo defiende la Congregación para la Educación Católica del Vaticano. El documento de 2017 de la Congregación, *Educar al Humanismo Solidario*, hace hincapié en la importancia de humanizar la educación que “rompe los muros de la exclusividad, promoviendo la riqueza y la diversidad de los talentos individuales” y extiende el aula a la “experiencia social, donde la educación puede generar solidaridad, comunión y conduce a compartir” [20].

El desarrollo espiritual como elemento decisivo para el desarrollo integral del estudiante

Como se describe en las declaraciones de misión de Georgetown, Boston College y Notre Dame, las instituciones católicas de educación superior suelen incluir el desarrollo espiritual de los estudiantes entre sus objetivos. El desarrollo espiritual puede ser uno de los aspectos más desafiantes del desarrollo integral del estudiante para insertarse completamente en una institución, ya que tales esfuerzos se compartimentan con frecuencia dentro de la pastoral universitaria o un centro de bienestar. Resulta especialmente difícil encontrar formas de articular el desarrollo espiritual en el área principal de enfoque dentro de los colegios y las universidades: el área académica.

A pesar de este desafío, es crucial que las instituciones de educación superior encuentren vías a través de las cuales el crecimiento espiritual pueda integrarse más profundamente en las experiencias educativas, especialmente dado el descenso de los indicadores de salud mental de las personas adultas jóvenes. Un análisis reciente del Centro para el Control de las Enfermedades de los Estados Unidos indicó que las tasas de suicidio en personas de 10 a 24 años aumentaron drásticamente entre 2007 y 2017 de 6,8 cada 100.000 personas a 10,6 cada 100.000 personas. En personas de 20 a 24 años, la tasa de suicidios en 2017 fue de 17 cada 100.000 personas en comparación con 12,5 cada 100.000 personas en el año 2000 (Curtin & Heron, 2019; Miron et al., 2019). El Centro de Investigación Pew analizó datos de la Encuesta Nacional sobre el Uso de Drogas y la Salud del 2017 y halló que el porcentaje de adolescentes que sufrió de depresión en los últimos años aumentó un 59% entre 2007 y 2017 (Geiger & Davis, 2019).

Jean Twenge, investigadora de la Universidad Estatal de San Diego, ofrece su punto de vista respecto del porqué de esto. En su libro del 2017, *iGen*, analizó estudios que investigan la relación entre la salud mental de las personas adultas jóvenes y el uso de la tecnología y llegó a la conclusión de que estar cada vez más tiempo frente a las pantallas se correlaciona con la infelicidad, la soledad, los síntomas depresivos y el suicidio (Twenge, 2017a). Sherry Turkle trató de manera similar la nocividad del tiempo frente a las pantallas en su libro del 2015, *En Defensa de la Conversación*. Turkle explica que la psicología y la neurociencia apuntan hacia la importancia de la soledad y de cómo el hábito de mirar nuestras pantallas impide dedicar un tiempo necesario para la autorreflexión para “construir un sentido de identidad estable” (p. 61).

Las personas jóvenes adultas de hoy no solo viven en un mundo digital que ha sido diseñado para captar su atención constante, sino que también viven en una época en la que hay un énfasis enfermizo en los logros. A través de la encuesta anual de estudiantes de primer año, el Instituto de Investigación de Educación Superior (HERI por su sigla en inglés) de la Universidad de California en Los Ángeles, monitorea los cambios longitudinales en los comportamientos y las actitudes de los estudiantes universitarios. En su análisis de tendencias de los últimos 50 años indica que los estudiantes en los últimos años tienen una mayor preocupación por la reputación académica de una escuela, un mayor deseo de conseguir un buen trabajo, un mayor interés en estar bien económicamente y un mayor deseo de obtener reconocimiento. También es menos probable que se califiquen a sí mismos como espirituales y tienen menos deseos de desarrollar una filosofía de vida significativa que las generaciones anteriores (Eagan, et al., 2016).

Otros estudios hallaron que las personas adultas jóvenes están cada vez más desinteresados o desconectados de la religión. Una encuesta del 2012 a jóvenes de 18 a 24 años realizada por el Instituto de Investigación de Religión Pública (PRRI por su sigla en inglés) y el Centro Berkley para la Religión, la Paz y los Asuntos Mundiales de la Universidad de Georgetown halló que la mayoría de las personas adultas jóvenes creían que el cristianismo era antigay (64%), crítico (62%) e hipócrita (58%) (Jones et al., 2012). El Estudio Nacional sobre Juventud y Religión realizado en el período 2002-2008 halló que solo el 7% de jóvenes entre 18 y 23 años que se criaron en familias católicas activas son católicos practicantes. El 27% está completamente desconectado de la religión (Smith et al., 2014).

Este nivel de interés cada vez menor en la espiritualidad y la religiosidad es especialmente digno de mención porque los estudios de investigación han hallado una relación positiva entre el bienestar psicológico y el aumento de los niveles de espiritualidad de las personas adultas jóvenes (Astin et al., 2011b; Hayman, et al., 2007; Park & Millora, 2010; Vondras, et al., 2007; Watt, 2003; Walker & Dixon, 2002). Twenge (2017b) comparte de manera

similar que la investigación halló una correlación entre asistencia habitual a servicios religiosos y bajos niveles de infelicidad, soledad y depresión en los adolescentes.

A partir de las alarmantes tendencias sobre salud mental que se están observando, es evidente que las personas adultas jóvenes necesitan vías a través de las cuales puedan crecer espiritualmente. Necesitan un espacio para reflexionar sobre las grandes cuestiones espirituales de la vida: quiénes son, en qué creen y cómo quieren alinear las creencias con las acciones para construir una vida que tenga sentido. Dado el interés y la participación cada vez menores en las instituciones religiosas, los colegios y las universidades no pueden asumir que los enfoques tradicionales sobre la religión brindarán oportunidades para el desarrollo integral de los estudiantes en la forma en la que alguna vez lo hicieron. Como se analizará en la siguiente sección, el aprendizaje-servicio es una posibilidad como vía a través de la cual las instituciones de educación superior pueden hacer que los estudiantes de grado participen en el desarrollo integral de la persona, incluido el desarrollo espiritual, dentro del corazón académico de la institución.

Promoción del desarrollo espiritual a través del aprendizaje-servicio

Definido por Bringle y Hatcher (1996), el aprendizaje-servicio es una

“experiencia educativa con créditos en la que los estudiantes participan en una actividad de servicio organizada que satisface las necesidades específicas de la comunidad y reflexiona sobre el servicio de tal manera que se obtenga una mayor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y una mejora del sentido de responsabilidad cívica”. (p. 222)

Numerosos estudios demuestran que el enfoque pedagógico del aprendizaje-servicio puede fomentar el crecimiento espiritual dentro de un contexto académico (Astin, et al., 2011 b; Cherry, et al., 2001; Eyler & Giles, 1999; Helm-Stevens et al., 2018; Kuh & Gonyea, 2006; Lovik, 2011; Radecke, 2007; Sterk Barrett, 2016a; Sterk Barrett 2016b; Yeh, 2010). Se profundizará a continuación el mayor y más influyente de estos estudios junto con mi investigación.

El libro seminal de Eyler y Giles (1999), *Where's the Learning in Service-Learning?*, sentó las bases para que el campo floreciera al demostrar el enorme potencial de aprendizaje inherente al aprendizaje-servicio. Encuestaron a 1.136 estudiantes de 30 colegios y universidades que participaron en el aprendizaje-servicio. Se pidió a los estudiantes que informaran sobre la importancia de varios aspectos del aprendizaje y el crecimiento que se produjo a partir de su experiencia en el aprendizaje-servicio. Los hallazgos indicaron que la participación en el aprendizaje-servicio tuvo resultados positivos en las áreas de desarro-

Los hallazgos indicaron que la participación en el aprendizaje-servicio tuvo resultados positivos en las áreas de desarrollo personal e interpersonal, comprensión y aplicación de conocimientos, pensamiento crítico, transformación de perspectiva (perteneciente a las suposiciones propias sobre las estructuras sociales y políticas), y ciudadanía. La medida del desarrollo personal incluyó cuatro aspectos relacionados con la espiritualidad, entre ellos: crecimiento espiritual, apreciación de diferentes culturas, comprensión de mí mismo/crecimiento personal y creencia de que “las personas a las que serví son como yo”.

llo personal e interpersonal, comprensión y aplicación de conocimientos, pensamiento crítico, transformación de perspectiva (perteneciente a las suposiciones propias sobre las estructuras sociales y políticas), y ciudadanía. La medida del desarrollo personal incluyó cuatro aspectos relacionados con la espiritualidad, entre ellos: crecimiento espiritual, apreciación de diferentes culturas, comprensión de mí mismo/crecimiento personal y creencia de que “las personas a las que serví son como yo” (p. 243). El 78%

de los encuestados informó que conocerse mejor a sí mismos era un resultado muy importante o el más importante de su experiencia en el aprendizaje-servicio. El 68% de los encuestados indicó que la apreciación de otras culturas era un resultado muy importante o el más importante. El 50% dijo que aprender que “las personas a las que serví son como yo” fue un resultado muy importante o el más importante. Casi la mitad (46%) de los estudiantes que participaron eligieron el crecimiento espiritual como un resultado muy importante o el más importante de su experiencia en el aprendizaje-servicio.

Astin, Astin y Lindholm (2011a; 2011b) realizaron el estudio más completo sobre la espiritualidad de los estudiantes universitarios y compartieron los resultados en su libro *Cultivating the Spirit: How College Can Enhance Students' Inner Lives*. Para medir la espiritualidad y la religiosidad de los estudiantes universitarios, realizaron la Encuesta de Creencias y Valores de los Estudiantes Universitarios (CSBV por su sigla en inglés) que se incorporó en la encuesta anual de estudiantes de primer año realizada por el Instituto de Investigación de Educación Superior de la UCLA (HERI por su sigla en inglés). La CSBV se entregó por primera vez a 112.232 estudiantes de primer año en el 2004 y luego se entregó nuevamente a una submuestra de 14.527 estudiantes del penúltimo año. Los resultados demostraron que la participación en el aprendizaje-servicio influyó poderosamente en la búsqueda espiritual, la ética del cuidado y las escalas de cosmovisión ecuménica dentro de la CSBV. Astin, Astin y Lindholm creen que esta estrecha relación entre el aprendizaje-servicio y el crecimiento espiritual, se relaciona con la manera en la que el aprendizaje-servicio ofrece

oportunidades para la autorreflexión, que permite que los estudiantes interactúen con personas de diversos orígenes y en qué medida puede lograr que los estudiantes cambien su forma dualista de ver el mundo y desarrollen su capacidad hacia el pensamiento crítico. Afirman:

“el aprendizaje-servicio parece funcionar porque permite a los estudiantes identificar y dirigir sus metas personales a través de una exploración de posiciones morales y éticas sobre ellos mismos y sus comunidades, y relacionar las grandes cuestiones sociales con sus propias vidas” (2011b, p. 146).

Los datos de la Encuesta Nacional de Participación de los Estudiantes del 2004 (NSSE por su sigla en inglés) se analizaron en los estudios de Kuh y Gonyea (2006) así como de Lovik (2011) para investigar el crecimiento espiritual entre los estudiantes universitarios. Kuh y Gonyea analizaron los datos de la NSSE de 149.801 estudiantes de primer año y estudiantes de último año que asisten a 461 colegios y universidades diferentes de cuatro años de estudio. Descubrieron que la participación en las prácticas espirituales autoinformadas y un sentido más profundo de espiritualidad tenían una relación significativa con la participación o no de los estudiantes en el aprendizaje-servicio. Utilizando los datos de la NSSE de 7.172 estudiantes de primer año que asisten a 442 colegios y universidades, Lovik analizó qué experiencias de los estudiantes y características institucionales se relacionaban con un mayor sentido de espiritualidad autoinformado. Los hallazgos indicaron que la participación en un curso de aprendizaje basado en la comunidad (un término comúnmente utilizado para describir el aprendizaje-servicio) fue el factor más importante de predicción de un sentido más profundo de espiritualidad entre todas las experiencias curriculares. Otra variable relacionada con un sentido más profundo de espiritualidad fue si los estudiantes estaban o no expuestos a diversas perspectivas en los debates y las tareas en el aula, lo cual sería inherente a las clases de aprendizaje-servicio.

Mi propia investigación a través de métodos mixtos no solo exploró si existía una relación entre la participación en el aprendizaje-servicio y el crecimiento espiritual, sino que también trató de comprender mejor qué condiciones podrían fomentar este crecimiento (Sterk Barrett 2016a; 2016b). La recopilación de datos se llevó a cabo en conjunto con el proceso de evaluación anual del Programa PULSE del Boston College para el Aprendizaje-Servicio. Este es un programa de un año en el que los estudiantes toman una clase interdisciplinaria de filosofía y teología al mismo tiempo que participan haciendo servicio durante 10-12 horas a la semana.

A los efectos de mi investigación, la espiritualidad fue conceptualizada de la siguiente manera basada en análisis bibliográficos de Astin et al. (2011b) y Love y Talbot (1999): 1)

Embarcarse en un proceso de reflexión para comprenderse a sí mismo y a su propósito; 2) Vivir la propia filosofía de vida con integridad; 3) Tratar de encontrar una conexión con un poder superior; y 4) Creer en la interconexión de la humanidad. Si bien existe una superposición entre los conceptos de religión y espiritualidad para algunas personas, esto no ocurre siempre y ambos pueden verse como distintos, pero relacionados (Astin, et al., 2011b; Chickering et al. 2006; Roehlkepatain, et al. al., 2008; Smith & Lundquist, 2005; Zabriskie, 2005).

El crecimiento espiritual se midió cuantitativamente de dos formas diferentes. Primero, había una pregunta en la que los estudiantes debían responder si estaban de acuerdo con la afirmación de que crecieron espiritualmente como resultado del PULSE. Segundo, utilicé 54 variables de espiritualidad de la *Encuesta de Creencias y Valores de los Estudiantes Universitarios (CSBV)* desarrollada por Astin, Astin y Lindholm (2011a). Se recopilaron datos de 272 estudiantes al comienzo de su experiencia con el PULSE en septiembre de 2012 y luego en mayo de 2013. Los hallazgos indicaron que una gran mayoría de estudiantes crecieron espiritualmente en ambas mediciones. En el autoinforme de crecimiento espiritual, el 79,1% de los estudiantes estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que crecieron espiritualmente debido a su experiencia en el PULSE. La comparación de las variables de la CSBV antes y después de la prueba indicó que el 77,6% de los estudiantes crecieron espiritualmente durante el tiempo que estuvieron en el PULSE.

Al observar la respuesta a los indicadores CSBV individuales, las puntuaciones promedio globales de todos los estudiantes cambiaron en la dirección positiva en todas las variables. Este cambio fue estadísticamente significativo en 43 de los 54 indicadores. Debido a que el Instituto de Investigación de Educación Superior (HERI por su sigla en inglés) hizo estas mismas preguntas a una muestra nacional, es posible ver cómo el cambio en las puntuaciones promedio después de un año en el Programa PULSE se compara con el cambio en los promedios de una muestra nacional de estudiantes después de 3 años de universidad. Mi análisis reveló que el resultado fue mayor en los estudiantes de PULSE que en la muestra nacional de HERI para 42 de las 54 variables. Cabe señalar que muchos de las puntuaciones promedio en la muestra nacional del HERI no cambiaron en absoluto o cambiaron en una dirección negativa durante sus años de licenciatura, lo que hace que los resultados entre los estudiantes del PULSE sean aún más notables.

Este estudio no solo trató de documentar que se produjo un crecimiento espiritual, sino que también trató de comprender cómo podría darse este crecimiento. Para analizar esto, se recolectaron datos cualitativos por medio de entrevistas a 11 estudiantes. Aproximadamente la mitad de ellos estaban entre aquellos cuyos resultados de la CSBV indicaron que habían crecido significativamente durante la experiencia en el PULSE. Alrededor de

la mitad de estas entrevistas se realizaron con aquellos cuyos resultados cuantitativos habían indicado que no sufrieron cambios o que los cambios habían sido negativos durante la experiencia en el PULSE.

Las teorías y la investigación empírica sobre el desarrollo espiritual describen cómo el crecimiento espiritual de las personas adultas jóvenes normalmente implica un proceso de pasar de las creencias heredadas de las autoridades y el propio bagaje cultural a creencias a las que se llega de forma independiente a través del pensamiento crítico (Fowler, 1981; Daloz Parks, 1986; 2000). En otras palabras, las personas adultas jóvenes necesitan determinar lo que creen por sí mismos en el proceso de viajar hacia la edad adulta. Este proceso por lo general se inicia a través de la exposición a diversas perspectivas que no pueden reconciliarse con las suposiciones anteriores y su correspondiente disonancia cognitiva que desafía a la persona a transformar su manera de pensar y creer. La experiencia de dejar de lado las creencias anteriores puede ser dolorosa y, por lo tanto, requiere mucho apoyo para garantizar que los estudiantes la superen de manera saludable. Por lo tanto, las preguntas de la entrevista trataban de aprender más sobre los desafíos que enfrentaron los estudiantes durante su experiencia en el PULSE, así como el apoyo que recibían del cuerpo docente, de sus pares, del contenido de la clase y del equipo de supervisión en las organizaciones comunitarias en las cuales prestaban servicio.

Los datos cualitativos obtenidos durante las entrevistas apuntaron hacia varios aspectos de la experiencia del aprendizaje-servicio, con mayor probabilidad de tener un impacto en aquellos que crecieron espiritualmente que entre aquellos que no lo hicieron. Primero que nada, la existencia de relaciones sólidas y la interacción habitual con las personas en sus centros de servicio comunitario son algunas de las diferencias clave entre los que crecieron espiritualmente y los que no lo hicieron. Estas relaciones llevaron a los estudiantes a escuchar historias que presentaban perspectivas que de otro modo no lo habrían hecho. Los estudiantes que crecieron espiritualmente de manera sistemática describieron la experiencia como una revelación en la forma en que contradecía sus nociones preconcebidas de personas que enfrentan la pobreza, la adicción, las enfermedades mentales, la falta de vivienda y la falta de éxito educativo. Los estudiantes que crecieron espiritualmente también se preocuparon por las personas que conocieron en sus centros de servicio comunitario y, en consecuencia, se preocuparon por la injusticia y el sufrimiento que enfrentaban. Los estudiantes describieron esta experiencia como algo emocionalmente abrumador, y esto los llevó a una profunda reflexión mientras trataban de dar sentido a preguntas complejas sin respuestas fáciles. Los estudiantes que crecieron espiritualmente también hablaron de cómo su clase de aprendizaje-servicio los expuso a nuevas perspectivas. Las lecturas de la clase, los debates complejos en clase y las experiencias de aprendizaje-servicio de otros estudiantes también impulsaron a los estudiantes hacia la reflexión interna.

En general, los estudiantes recibieron un buen apoyo mientras procesaban los desafíos presentados en clase y sus experiencias de servicio. La clase no solo brindó relaciones de apoyo, sino que también proporcionó un marco teórico a través del cual los estudiantes pudieron tratar de dar sentido a su confusión. Algunos entrevistados incluso describieron cómo los docentes del PULSE se acercaron para dar seguimiento a las conversaciones complejas que habían tenido lugar en clase.

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos con las teorías del desarrollo espiritual llevó a este modelo conceptual (Figura 1) que describe cómo se puede producir un crecimiento a través del aprendizaje-servicio.

Figura 1 *Proceso de crecimiento espiritual a través del aprendizaje-servicio* (Sterk Barrett, 2015, p. 209).



El proceso de crecimiento comienza cuando los estudiantes son testigos de cómo las personas que han llegado a conocer y por las que se preocupan en sus centros de servicio comunitario se ven afectadas por la injusticia. Al mismo tiempo, se desafía a los estudiantes a ser testigos de la injusticia, de manera similar el contenido de la clase los desafía cuando se les pide que reflexionen sobre cuestiones éticas y morales relacionadas con la injusticia y la responsabilidad social. Los estudiantes abren los ojos a la idea de que sus creencias, perspectivas y suposiciones anteriores no eran del todo precisas. A pesar de lo que hayan creído sobre nuestra sociedad meritocrática durante su infancia, la vida no siempre es justa y la gente puede sufrir por esta injusticia. La ruptura de los estereotipos se produce a medida que los estudiantes se dan cuenta de que quienes viven en la pobreza no están en esa situación porque hicieron algo para merecerlo. Al mismo tiempo, los estudiantes llegan a ver la relación como recíproca y reconocen que no están haciendo un servicio PARA un otro con carencias, sino que las personas a las que tienen la intención de

ayudar, tienen mucho para enseñar sobre la vida al estudiante del PULSE. Esta experiencia de abrir los ojos puede ser emocional y espiritualmente abrumadora y puede llevar a un estudiante a enfrentarse a este cuestionamiento sobre cuáles de sus otras creencias y perspectivas fundamentales podrían no ser tan seguras como alguna vez pensaron. ¿Qué más podría estar oculto o ser visto de manera errónea? (Cabe señalar que esto vale tanto para los estudiantes de color como para los estudiantes blancos). A lo largo de esta lucha, el marco de la clase y las relaciones de apoyo están a disposición para ayudar a los estudiantes que pasan por esta etapa, a dar sentido a lo que están experimentando y a avanzar a través de este proceso de crecimiento de una manera saludable.

Creo que ocurre otra cosa muy importante en las relaciones y conexiones que se construyen a través de las experiencias de aprendizaje-servicio, especialmente entre las personas adultas jóvenes en una institución como Boston College. No es frecuente que un estudiante asista a una universidad de alto rendimiento académico como Boston College sin haber dominado las habilidades que hacen pensar que la vida puede controlarse y predecirse de alguna manera. El dominio de estas habilidades es lo que les permitió a los estudiantes obtener altas calificaciones mientras equilibraban la rigurosa carga de materias y la participación extracurricular que se esperaba de los estudiantes que habían ingresado en Boston College. En sus centros de servicio comunitario, los estudiantes suelen ser testigos de personas que llevan una vida diametralmente opuesta en este sentido. No tienen, previsiblemente, el mismo control, estabilidad ni comodidad que la mayoría de los estudiantes están acostumbrados a tener. Para vivir con esa forma de imprevisibilidad se requiere un cierto nivel de fe en un futuro desconocido. De esta manera, los estudiantes son testigos de que no solo es posible dejar de intentar controlar su propia vida, sino que el proceso de hacerlo puede potencialmente llevar a la persona a un nivel más profundo de fe. Como lo describió una de las personas entrevistadas, ver la fe en las personas que enfrentan situaciones difíciles *“fue muy estimulante”* (Sterk Barrett, 2015). Afirmó al respecto: *“El PULSE realmente fortaleció mi fe”*.

Otros resultados del aprendizaje-servicio que respaldan la misión

Además de fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, la investigación demostró que hay muchos otros resultados positivos asociados con el aprendizaje-servicio que pueden respaldar la misión de las instituciones católicas de educación superior. En el 2001, los investigadores de la Universidad de Vanderbilt (Eyler, et al., 2001) llevaron a cabo una revisión de la literatura para resumir los hallazgos de todas las investigaciones sobre aprendizaje-servicio realizadas hasta ese momento. Informaron que los estudios hallaron sistemáticamente que el aprendizaje-servicio tiene una relación positiva con: Resultados

académicos tales como la complejidad de la comprensión, el análisis de problemas, el pensamiento crítico y el desarrollo cognitivo; Desarrollo personal como por ejemplo un sentido de eficacia personal, identidad personal, crecimiento espiritual, desarrollo moral, sentido de responsabilidad social y habilidades ciudadanas; Habilidades de comunicación y desarrollo interpersonal; Relaciones más sólidas con el cuerpo docente y Satisfacción con la institución/universidad.

Estudios más recientes también han demostrado una relación entre la participación y la retención en el aprendizaje-servicio (Bringle, et al., 2010; Cress, Burack, et al., 2010; Gallini & Moely, 2003; Keup, 2005; Reed, et al., 2015; Song, et al., 2017; Yue & Hart, 2017). Algunos estudios han hallado que esta relación también existe cuando los datos se desagregan por bajos ingresos, pertenencia al grupo de estudiantes universitarios de primera generación o etnia (Lockeman & Pelco, 2013; Mungo, 2017; Song et al., 2017; York, 2016). Por ejemplo, Lockeman y Pelco (2013) informaron una diferencia estadísticamente significativa en las tasas de graduación de los estudiantes que no tuvieron clases de aprendizaje-servicio y los que sí lo hicieron. Esta diferencia se acentuó aún más en el grupo de estudiantes de color, ya que el 71% de los estudiantes de minorías raciales que habían asistido a cursos de aprendizaje-servicio se graduaron al cabo de seis años, mientras que solo el 29% de los que no habían asistido a este tipo de cursos se graduó en el mismo término. Los estudios también apuntan hacia un mayor interés de los estudiantes de color en el aprendizaje-servicio (Christensen, et al., 2015; Lockeman & Pelco, 2013; Kuh, 2008). Por ejemplo, Kuh (2008) descubrió que un alto porcentaje de los estudiantes de color participan en el aprendizaje-servicio en el último año en comparación con los estudiantes blancos (lo que no se da en las otras prácticas de alto impacto analizadas por Kuh). En relación con esto, la investigación ha demostrado que el cuerpo docente femenino y el perteneciente a minorías raciales participan en mayor porcentaje en becas de participación comunitaria y enseñanza (O'Meara, et al., 2011; Vogelgesang, et al., 2010).

En el College of the Holy Cross, Isabelle Jenkins y yo realizamos una investigación para explorar las experiencias de los estudiantes de minorías raciales en nuestras clases de aprendizaje basado en la comunidad (CBL por su sigla en inglés). Habíamos observado que nuestros datos de evaluación de fin de semestre, sistemáticamente demostraron respuestas medias más altas por parte de los estudiantes de pueblos indígenas, negros o de color (BIPOC por su sigla en inglés), que por parte de los estudiantes blancos, y diseñamos un estudio para analizar más a fondo estas diferencias. En el proceso, revisamos los resultados de 1.845 encuestas de 59 clases diferentes de aprendizaje basadas en la comunidad en el período 2012-2017. También entrevistamos a 13 estudiantes en la primavera del 2016 para aprender más sobre sus experiencias con el aprendizaje basado en la comunidad.

De las 1.845 encuestas analizadas, 1.521 incluyeron una respuesta que indica el origen étnico del estudiante. El desglose étnico de los encuestados era muy semejante al alumnado del Holy Cross en general, siendo la mayoría blancos/caucásicos (77,1%), seguidos de latinos (10,2%), asiáticos/asiático-americanos (5,5%) y negros/afroamericanos (5,2%). A medida que revisamos los resultados de la evaluación cuantitativa, descubrimos más respuestas estadísticamente significativas entre los estudiantes del BIPOC que entre los estudiantes blancos de las siguientes tres variables: 1) *Incluir el CBL en este curso me permitió aprender con más profundidad que de otra manera.* 2) *Aprendo mejor cuando aplico el material de la clase a la experiencia real.* 3) *Podría haberme beneficiado de otras oportunidades para hablar sobre mi experiencia del CBL en clase.* También cabe destacar que las dos últimas de estas tres variables apuntan a una diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas masculinas y femeninas.

Luego se realizaron entrevistas con 13 estudiantes de orígenes étnicos minoritarios (tres de estos estudiantes se identificaron como afroamericanos, tres como asiáticos, seis como latinos, uno como blanco/latino. Nueve de los 13 se identificaron como estudiantes universitarios de primera generación). Cada uno de los entrevistados se refirió a una clase de aprendizaje basado en la comunidad como una de sus experiencias de aprendizaje más memorables y valiosas en la escuela secundaria o la universidad. Los temas constantes tomados de las entrevistas explican por qué los estudiantes se manifestaron tan positivamente sobre el aprendizaje basado en la comunidad, incluyendo: paralelismos entre las preferencias de aprendizaje y el CBL; características y acciones de los docentes; deseo de servir; capacidad para relacionarse; empoderamiento; y ser valorados por sus atributos. Para elaborar, los estudiantes describieron que trataron de encontrar cursos en los cuales pudieran llevar los conceptos del curso a la experiencia y aprender a través de debates en los que escucharon una diversidad de perspectivas. Los entrevistados también pusieron un fuerte énfasis en las relaciones en el proceso de aprendizaje y describieron cómo una relación de colaboración y afecto con el docente era parte integral de su capacidad para aprender. El sentido de responsabilidad social era tan importante para las identidades de los estudiantes, que valoraron enormemente la manera en la cual la integración del servicio con el contenido del curso les permitió llevar su ser pleno a la experiencia académica. Asimismo, apreciaron la oportunidad de ayudar a orientar y apoyar a las personas con las que podrían relacionarse en la comunidad. Esta capacidad para identificarse con aquellos que conocieron en organizaciones comunitarias significaba que en los centros de CBL a veces se sentían más como en su propia casa que con el alumnado predominantemente blanco del Holy Cross y que estar en la comunidad podría ayudar a darles contención cuando sintieran una falta de armonía entre su vida anterior y su vida actual en el Holy Cross. Finalmente, los estudiantes hablaron sobre las formas en que el CBL resultaba fortalecedor al desarrollar su confianza en el aula, iniciando conversaciones deseadas en el

aula, permitiéndoles ver cuánto valor aportaron a sus socios comunitarios debido a su capacidad para relacionarse y ayudándolos a comprender mejor las injusticias sociales que han tenido un impacto negativo en sus familias y comunidades. En todos estos temas se repitió el concepto de que los estudiantes fueran vistos a través de una lente basada en los valores que captaba los dones que tenían para ofrecer en lugar de la perspectiva basada en las deficiencias que habían enmarcado muchas de sus experiencias educativas anteriores.

Nuestras declaraciones de misión en las instituciones católicas de educación superior no solo se enfocan en fomentar el desarrollo integral de los estudiantes y el compromiso con el servicio y la justicia, sino que también se enfocan constantemente en un compromiso con la diversidad. Si bien muchas de nuestras escuelas han tenido éxito en la diversificación de nuestro alumnado, esto no siempre se traduce en un sentimiento de inclusión para las personas de orígenes étnicos minoritarios. Los hallazgos del estudio como los descritos anteriormente prueban cómo el aprendizaje-servicio puede ser una vía potencial para fomentar una mayor inclusión en nuestros campus y puede permitirnos vivir mejor los valores relacionados con la diversidad a los que aspiramos en nuestras declaraciones de misión. Al mismo tiempo, es importante que las clases de aprendizaje-servicio se dirijan con intencionalidad y cuidado para evitar marginar aún más a los estudiantes racialmente minorizados al centrar y normalizar las experiencias de los estudiantes blancos en las discusiones y reflexiones en clase (Mitchell et al., 2012).

Reflexión final

Como se mencionó anteriormente, mi apreciación personal de la educación superior católica comenzó cuando conocí una nueva forma de pensar sobre el propósito de la vida durante mis años de licenciatura en la Universidad de Villanova. Después de graduarme de Villanova, seguí un camino que era “normal” entre mis amigos de la universidad y completamente desconocido para mis amigos de mi ciudad: hacer servicio en mi año de posgrado. Fue durante este año de servicio en que realmente comencé a comprender a fondo lo que significaba vivir mi fe y seguir lo que Brackley (1988) describe como el camino de Cristo. Brackley afirma:

“En lugar de medir el valor personal por el lugar en el que uno se encuentra en una jerarquía, el camino de Cristo encuentra el valor propio en el amor incondicional de Dios y el amor de Dios que fluye a través de los seres humanos entre sí, un amor que existe independientemente del ‘éxito’ propio en el camino del mundo”.

De manera similar a lo que escuché de los estudiantes al realizar una investigación sobre el aprendizaje-servicio y el crecimiento espiritual, mi vida cambió para siempre debido a las conversaciones y los momentos que me cambiaron la vida durante el año de servicio. En palabras del papa Francisco, fue una educación que habló al corazón, la cabeza y las manos. Como apunta el paradigma pedagógico ignaciano, fue un año centrado en la experiencia, la reflexión y la acción que permitió a las personas jóvenes adultas como yo discernir cómo pueden vivir su fe utilizando sus dones para servir al bien común de la sociedad.

Pasé el año con el programa de servicio Chi Rho en la Arquidiócesis de Hartford y me asignaron a trabajar en la Oficina Arquidiocesana para el Ministerio Social Católico, una oficina que se esfuerza por vivir y encarnar los principios de la enseñanza social católica. Chi Rho se inspiró en el Cuerpo de Voluntarios Jesuitas e incluyó la vida comunitaria, el servicio de tiempo completo en vecindarios de bajos ingresos y oportunidades estructuradas para el crecimiento intelectual, espiritual y personal. La disonancia cognitiva que experimenté en este trabajo me desafió día a día. Este desafío comenzó casi de inmediato cuando mi nuevo supervisor se sintió consternado y desanimado al descubrir lo poco que yo había aprendido sobre la enseñanza social católica o la justicia social en mi educación católica. Me desanimó decepcionar a mi nuevo jefe en mi primer día de trabajo. A medida que avanzaba el año, tuve conversaciones periódicas con personas de bajos ingresos y minorías raciales que expresaron su consternación por la forma en que las personas “ricas” como yo eran indiferentes a la difícil situación que enfrentaban y las injusticias que experimentaban. Evidentemente no me sentía rica ganando 80 dólares al mes, pero la experiencia me desafió a darme cuenta de la cantidad de riqueza que sí tenía debido a mi educación, mi capital social y las innumerables oportunidades que tenía por delante. Trabajé con niños a quienes llegué a querer mucho, pero me rompió el corazón al darme cuenta de que la alegría inocente de la que fui testigo a sus seis o siete años, probablemente se desvanecería una vez que se dieran cuenta de la injusticia en la que habían nacido.

Al mismo tiempo, la experiencia desafió mi mente, mi corazón y mi alma, el programa ofreció numerosas estructuras para apoyarnos a lo largo de semejantes desafíos. Vivir en comunidad significó que siempre había colegas disponibles con los que podíamos procesar experiencias difíciles e intentar entender lo que podrían significar en el panorama general. Tuvimos un miembro del personal residente que planificaba excelentes oportunidades para reflexionar, aprender y crecer espiritualmente. Tuvimos acceso a cursos de posgrado que proporcionaron un marco intelectual para comprender mejor las injusticias que estábamos viendo. Hubo familias anfitrionas y mentores que nos ayudaron a hacer una transición más fluida a la edad adulta y a planificar nuestro futuro. Tengo la bendición de seguir en contacto de mi familia anfitriona hasta el día de hoy.

Hace poco tuve la oportunidad de reunirme con las otras ocho personas que participaron en ese año de servicio de posgrado y que vivieron en comunidad conmigo. Aunque hacía 27 años que no nos veíamos, el ritmo de vida más lento durante la pandemia nos permitió esta preciosa oportunidad de reflexionar unos con otros sobre de qué manera el programa Chi Rho influyó en nuestras vidas a largo plazo. Durante la reunión, recordamos y nos reímos de tantos recuerdos divertidos que compartimos, pero también hablamos seriamente sobre los momentos que nunca olvidaremos debido a la disonancia entre la vida que habíamos conocido anteriormente y nuestras experiencias reveladoras durante el año de servicio. Muchos hablaron de su condición de minoría racial cuando fueron a trabajar ese año y del profundo conocimiento que esto les brindó respecto de la injusticia sistémica y el racismo. Más de una persona habló de hacer uso de este conocimiento muchas veces en su vida profesional y personal en los años posteriores. Muchos hablaron de la gratitud que sienten por haber tenido estas experiencias profundamente grabadas en ellos de una manera que nunca se podrá olvidar.

Si bien no tuve la oportunidad de hacer aprendizaje-servicio como estudiante porque el campo aún estaba en pañales, ese año de posgrado de servicio incluyó los mismos componentes a los que apuntamos en el campo del aprendizaje-servicio. Esta experiencia se convirtió en la base de mi futura vida personal y profesional. Forjó los valores por los que me esfuerzo por vivir y me brindó una nueva perspectiva de lo que significa vivir mi fe católica. Desde entonces, he dedicado mi vida profesional a tratar de replicar la experiencia de Chi Rho para estudiantes universitarios a través del campo del aprendizaje-servicio/aprendizaje basado en la comunidad. Mi ignorancia original sobre la enseñanza social católica, la justicia social y el racismo estructural me ha llevado a aprender todo lo que puedo sobre estos temas y los ha convertido en un foco central de mi carrera docente, académica y administrativa. Las palabras del P. Kolvenbach (2000) parecen ciertas en mi propia vida: *“La participación personal con el sufrimiento inocente, con la injusticia que otros sufren, es el catalizador de la solidaridad que luego da lugar a la investigación intelectual y la reflexión moral”*.

La poderosa transformación que viví a través de mi experiencia de “aprendizaje-servicio” es similar a lo que escuché decir a cientos de estudiantes a lo largo de mis años de trabajo en este campo y a lo que se documentó en mi investigación sobre aprendizaje-servicio y crecimiento espiritual. En última instancia, creo que el poder en el aprendizaje-servicio (y el servicio de manera más amplia) se describe sucintamente en las siguientes citas de santa Teresa de Calcuta y Greg Boyle, S.J. Al hablar de cómo podríamos encontrar la paz en nuestro mundo, santa Teresa de Calcuta (s.f.) escribió: *“Nos hemos olvidado de que nos pertenecemos el uno al otro”* y describió cómo todos somos parte de la misma familia humana. P. Greg Boyle agregó a las palabras de la Madre Teresa al afirmar: “El parentesco

Es en el proceso de construir relaciones de solidaridad con las personas que enfrentan la injusticia que nuestros estudiantes pueden ver y comprender de manera tangible lo que significa ser completamente humano y recordar el valor de seguir lo que Brackley describió como el camino de Cristo en lugar del camino del mundo. Es al combinar estas experiencias con el contenido del aula que el corazón, la cabeza y las manos pueden estar en armonía entre sí y lograr el tipo de educación integrada hacia la que el papa Francisco nos llama a apuntar. Al brindar estas oportunidades de aprendizaje-servicio es cuando podemos vivir más plenamente nuestra misión como instituciones católicas de educación superior.

que el papa Francisco nos llama a apuntar. Al brindar estas oportunidades de aprendizaje-servicio es cuando podemos vivir más plenamente nuestra misión como Instituciones Católicas de Educación Superior.

radical es lo único que le importaba a Jesús... Somos uno y nos pertenecemos el uno al otro". (Long-García, 2019). Es en el proceso de construir relaciones de solidaridad con las personas que enfrentan la injusticia que nuestros estudiantes pueden ver y comprender de manera tangible lo que significa ser completamente humano y recordar el valor de seguir lo que Brackley (1998) describió como el camino de Cristo en lugar del camino del mundo. Es al combinar estas experiencias con el contenido del aula que el corazón, la cabeza y las manos pueden estar en armonía entre sí y lograr el tipo de educación integrada hacia la

Referencias

Aristóteles. (1999). *Nicomachean ethics [Ética para Nicómaco]* (Martin Ostwald, Trad.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. (Trabajo original publicado en ~340 BC).

Astin, A., Astin, H., & Lindholm, J. (2011a). Assessing students' spiritual and religious qualities. *Journal of College Student Development*, 52(1), 39-61.

Astin, A., Astin, H., & Lindholm, J. (2011b). *Cultivating the spirit: How College Can Enhance Students' Inner Lives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Boston College. (s.f.). Mission & History. Recuperado de: <https://www.bc.edu/content/bc-web/about/mission.html>



Brackley, D., S.J. (1988). Downward mobility: Social implications of St. Ignatius's two standards. *Studies in the spirituality of Jesuits*, 20 (1). Recuperado de: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jesuit/article/view/3823>

Bringle, R.G. & Hatcher, J.A. (1996). Implementing service-learning in higher education. *Journal of Higher Educación*, 67 (2), 221-239.

Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Muthiah, R.N. (2010). The role of service-learning in the retention of first-year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 38-49.

Cherry, C., De Berg, B., & Porterfield, A. (2001). *Religion on campus*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.

Chickering, A.W., Dalton, J.C., & Stamm, L. (2006). *Encouraging authenticity and spirituality in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Christensen, R. K., Stritch, J. M., Kellough, J. E., & Brewer, G. A. (2015). Identifying Student Traits and Motives to Service-Learn: Public Service Orientation among New College Freshmen. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(4), 39-62.

Congregación para la Educación Católica (2017). *Educar al humanismo solidario*. Roma, 16 de abril, 2017. Recuperado de:

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html

Cress, C. M., Burack, C., Giles, D. E., Elkins, J., & Carnes Stevens, M. (2010). *A promising connection: Increasing college access and success through civic engagement*. Boston, MA: Campus Compact.

Curtin S. & Herron M. (2019). *Death Rates Due to Suicide and Homicide Among Persons Aged 10–24: United States, 2000–2017*. NCHS Data Brief #352. Recuperado de: <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db352-h.pdf>

Daloz Parks, S. (1986). *The critical years: The young adult search for a faith to live by*. San Francisco, CA: Harper & Row, Publishers.

Daloz Parks, S. (2000). *Big questions, worthy dreams: mentoring young adults in their search for meaning, purpose, and faith*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DeFeo, J. (2009). *Old wine in new skin: Ignatian pedagogy, compatible with and contributing to Jesuit higher education*. [Tesis doctoral]. Recuperado de:

<https://www.xavier.edu/jesuitresource/jesuit-a-z/documents/Defeo-Dissertation.pdf>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Londres, Reino Unido: Collier MacMillan Publishers.

Eagan, M. K., Stolzenberg, E. B., Ramirez, J. J., Aragon, M. C., Suchard, M. R., & Rios-Aguilar, C. (2016). *The American freshman: Fifty-Year trends, 1966–2015*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.

Eyler, J., & Giles, D., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Eyler, J., Giles, D., Jr., Stenson, C., & Gray, C. (2001). *At a Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000: Third Edition*. En: *Higher Education*. Paper 139. <http://digitalcommons.unomaha.edu/sicehighered/139>

Francisco. (2018). *El papa Francisco en diálogo con los jesuitas de los Países Bálticos*. Vilnius, Lituania. 23 de septiembre de 2018. Recuperado de:

<https://www.vaticannews.va/es/papa/news/2018-10/viaje-apostolico-lituania-encuentro-jesuitas.html>

Fowler, J. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco, CA: Harper San Francisco.

Gallini, S., & Moely, B. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge, and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14.

Geiger, A. & Davis, L. (2019). A growing number of American teenagers-particularly girls-are facing depression. Recuperado de:

<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/07/12/a-growing-number-of-american-teenagers-particularly-girls-are-facing-depression/>

Georgetown University. (s.f.). *University Mission Statement*. Recuperado de:

<https://governance.georgetown.edu/mission-statement/>

Hayman, J. W., Kurpius, S. R., Befort, C., Nicpon, M. F., Hull-Blanks, E., Sollenberger, S., & Huser, L. (2007). Spirituality among college freshmen: Relationships to self-esteem, body image, and stress. *Counseling & Values*, 52(1), 55-70.

Helm-Stevens, R., Kipley, D., & Pheifer, T. (2018). The impact of a service-learning project on undergraduate students' faith development and spiritual formation: outcomes of an organization and administrative behavior course. *International Journal of Educational Methodology*, 4(3), 187-194. doi: 10.12973/ijem.4.3.187

Jones, R.P., Cox, D., & Banchoff, T. (2012). *A generation in transition: Religion, values, and politics among college-age millennials*. Public Religion Research Institute and Georgetown University's Berkley Center for Religion, Peace, and World Affairs. Recuperado de: <http://www.ppri.org/research/millennial-values-survey-2012/>

Keup, J. R. (2005). The impact of curricular interventions on intended second-year enrollment. *Journal of College Student Retention*, 7(1-2), 61-89.

Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (232-255). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kolvenbach, P.H., S.J. (2000). The service of faith and the promotion of justice in American Jesuit higher education. Speech presented to Jesuit higher education leaders at the 2000 Commitment to Justice in Jesuit Higher Education conference. Recuperado de:

<https://www.scu.edu/media/ignatian-center/santa-clara-lecture/Peter-Hans-Kolvenbach-S.J.--%C3%A2%C2%80%C2%9CThe-Service-of-Faith-and-the-Promotion-of-Justice-in-American-Jesuit-Higher-Education%C3%A2%C2%80%C2%9D.pdf>

(2008). High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Washington, D.C.: American Association of Colleges & Universities.

Kuh, G.D., & Gonyea, R.M. (2006). Spirituality, liberal learning, and college student engagement. *Liberal Education*, 92, 40-47.

Juan Pablo II. Jornada de la Universidad Católica del Sagrado Corazón. Ciudad del Vaticano. 5 de mayo de 2000. Recuperado de:

https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2000/apr-jun/documents/hf_jp-ii_spe_20000505_sergio-zaninelli.html

Lockeman, K. S., & Pelco, L. E. (2013). The relationship between service-learning and degree completion. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(1), 18-30.

Long-García, J.D. (2019. Abril). Father Greg Boyle's solution to an unjust criminal justice system: radical kinship. *America: The Jesuit Review*. Recuperado de:

<https://www.americamagazine.org/faith/2019/04/04/father-greg-boyles-solution-unjust-criminal-justice-system-radical-kinship>

Love, P. & Talbot, D. (1999). Defining spiritual development: A missing consideration for student affairs. *NASPA Journal*, 37, 361-376.

Lovik, E. (2011). The impact of organizational features and student experiences on spiritual development during the first year of college. *Journal of College and Character*, 12(3), 1-10.

Miron O, Yu K, Wilf-Miron R, Kohane IS. (2019). Suicide rates among adolescents and young adults in the United States, 2000-2017. *JAMA*. 321(23),2362-2364. doi:10.1001/jama.2019.5054

Mitchell, T.D., Donahue, D.M., & Young-Law, C. (2012). Service learning as a pedagogy of whiteness. *Equity & Excellence in Education*, 45 (4), 612-629. DOI: 10.1080/10665684.2012.715534

Mungo, M. H. (2017). Closing the gap: Can service-learning enhance retention, graduation, and GPAs of students of color? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 42-52.

O'Malley, J., S.J. (2015). Jesuit schools and the humanities yesterday and today. *Studies in the spirituality of Jesuits*, 47(1). Recuperado de: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jesuit/article/view/5924>

O'Meara, K., Sandmann, L. R., Saltmarsh, J., & Giles, D. E. (2011). Studying the professional lives and work of faculty involved in community engagement. *Innovative Higher Education*, 36(2), 83-96.

Park, J. J., & Millora, M. (2010). Psychological well-being for white, black, Latino/a, and Asian American students: Considering spirituality & religion. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(4), 445-461.

Radecke, M. W. (2007). Service-learning and faith formation. *Journal of College and Character*, 8(5), 1-28.

Reed, S. C., Rosenberg, H., Statham, A., & Rosing, H. (2015). The effect of community service learning on undergraduate persistence in three institutional contexts. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 22-36.

Roehlkepartain, E.C., Benson, P.L., Scales, P.C., Kimball, L., & Ebstyn-King, P. (2008). *With their own voices: A global exploration of how today's young people experience and think about spiritual development*. Minneapolis, MN: Center for Spiritual Development in Childhood and Adolescence.

Santa Teresa de Calcuta. (s.f.). Mother Teresa reflect on working toward peace. Recuperado de: <https://www.scu.edu/mcae/architects-of-peace/Teresa/essay.html>

Smith, C. & Lundquist, M. (2005). *Soul Searching: The religious and spiritual lives of American teenagers*. Nueva York: Oxford University Press.

Smith, C., Longest, K., Hill, J., & Christoferson, K. (2014). *Young Catholic America: Emerging adults in, out of, and gone from the Church*. Nueva York: Oxford University Press.

Song, W., Furco, A., Lopez, I., & Maruyama, G. (2017). Examining the relationship between service-learning participation and the educational success of underrepresented students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24(1), 23-37.

Sterk Barrett, M. C. (2015). *Fostering the spiritual development of undergraduates through service-learning* [Doctoral dissertation]. Recuperado de: https://scholarworks.umb.edu/doctoral_dissertations/222/

Sterk Barrett, M. C. (2016a). Fostering undergraduate spiritual growth through service-learning. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4 (1).

Sterk Barrett, M. C. (2016b). Dimensions of spirituality fostered through the PULSE Program for Service Learning. *Journal of Catholic Education*, 20 (1). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2001052016>

Sterk Barrett, M. & Jenkins, I. (2018). Service-learning: A Powerful Pedagogy for Promoting Academic Success Among Students of Color. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 6 (1).

Twenge, J. (2017a, septiembre). Have smartphones destroyed a generation? *The Atlantic*. Recuperado de: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/>

Twenge, J. (2017b) *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. Nueva York: Atria Books.

Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Nueva York: Penguin Books.

Universidad de Notre Dame. (s.f.). Mission Statement. Recuperado de: <https://www.nd.edu/about/mission/>

Vogelgesang, L. J., Denson, N., & Jayakumar, U.M. (2010). What determines faculty-engaged scholarship? *The Review of Higher Education*, 33(4), 437-472. doi: 10.1353.rhe.0.0175

VonDras, D. D., Schmitt, R. R., & Marx, D. (2007). Associations between aspects of spiritual well-being, alcohol use, and related social-cognitions in female college students. *Journal of Religion & Health*, 46(4), 500-515.

Walker, K. L., & Dixon, V. (2002). Spirituality and academic performance among African American college students. *Journal of Black Psychology*, 28(2), 107-21.

Watt, S. K. (2003). Come to the river: Using spirituality to cope, resist, and develop identity. *New Directions for Student Services*, 104, 29-40.

Yeh, T.L. (2010). Service-learning and persistence of low-income, first-generation college students: An exploratory study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 50-65.

York, T. T. (2016). Exploring service-learning outcomes and experiences for low-income, first-generation

college students: A mixed methods approach. *International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 309-342.

Yue, H., & Hart, S. M. (2017). Service-learning and graduation: Evidence from event history analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 24-41.

Zabriskie, M.S. (2005). College student definitions of religiosity and spirituality. (Tesis doctoral inédita). University of Michigan, Ann Arbor, MI.



En adhesión al Pacto Educativo Global

Uniservitate es un programa global para la promoción del aprendizaje-servicio en la Educación Superior Católica. Tiene como objetivo generar un cambio sistémico en las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES), a través de la institucionalización del aprendizaje-servicio solidario (AYSS) como herramienta para lograr su misión de una educación integral y formadora de agentes de cambio comprometidos con su comunidad.

**“No vamos a cambiar el mundo
si no cambiamos la educación”**

Papa Francisco

2 La pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica

Tenemos la alegría de presentar el libro *La pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica*, texto poliédrico, nacido en distintas partes del mundo, expresión de diferentes voces e invitación a la reflexión sobre la Educación Superior en vistas de un mayor compromiso con la familia humana universal. Su intención es contribuir a generar Instituciones de Educación Superior (universitarias y no universitarias, católicas y no confesionales) capaces de tejer redes y generar vida, de aprender y generar sentido en su ser y desde su saber y hacer, para otros y con otros, y no únicamente claustros que viven para sí. Es un texto con una perspectiva plural, global y diversa, que abre al diálogo y genera puentes que contribuyen a lograr una sociedad más fraterna.

Uniservitate es una iniciativa de Porticus, con la coordinación general del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

<https://www.uniservitate.org>



CLAYSS



PORTICUS

ISBN 978-987-4487-21-6



9 789874 448721 6

Publicado en octubre de 2021
ISBN 978-987-4487-21-6