

Educación en Solidaridad

Observando las experiencias Maristas en Chile

ESTUDIO DESCRIPTIVO



EDUCAR EN SOLIDARIDAD

Observando las experiencias
Maristas en Chile
Estudio descriptivo

© Gesta, Fundación Marista por la
Solidaridad

Responsable del estudio

Braulio Tejos Lastra

Investigadora del estudio

Alejandra Santana López

Editor del estudio

Hugo Cabrera Segura

Producción

Editorial San Marino
www.esm.cl

Diseño

Verónica Zurita

Registro de Propiedad Intelectual
N° 196642

Santiago, octubre 2010

www.fundaciongesta.cl

Grajales 2176
F (56 2) 6890880
E-mail: contacto@fundaciongesta.cl

Índice

Presentación	5
I. Objetivos del estudio	6
II. Marco teórico	7
Marco referencial teórico-conceptual	7
Marco referencial institucional Marista	20
III. Metodología	28
IV. Presentación de resultados	32
Análisis descriptivo	33
1. Educación en solidaridad	33
2. Estrategias de solidaridad implementadas en los colegios Maristas	45
3. Orientaciones para la implementación de las estrategias de solidaridad en el contexto colegial	58
Análisis interpretativo	62
1. Contextos relevantes en que emerge la educación en solidaridad en colegios Maristas	62
2. Antecedentes de la educación en solidaridad en los colegios Maristas	67
V. Conclusiones	73
Conclusiones a partir de los objetivos del estudio	73
Resultados no esperados del estudio	76
Propuesta de intervención social e investigación que se desprende del estudio	76
Bibliografía	78

Agradecimientos

La realización de este estudio fue posible con la colaboración de muchas personas que se entregaron a la tarea y colaboraron, aportando a que la investigación llegara a materializarse en este documento. Será imposible nombrarlos y reconocer a todos y a cada uno, pero esperamos que queden representados en estos sinceros agradecimientos.

Dada nuestra metodología de investigación, los participantes son una pieza fundamental del estudio, sin ellos la realización de la investigación es inviable. De esta forma, quisiéramos agradecer a los colegios Maristas de Chile, quienes con toda confianza y altura de miras abrieron sus puertas y sus corazones, para generosamente exponer cómo estaban viviendo la Solidaridad.

Agradecemos, específicamente a Rectores, Equipos de Directores de Ciclos, Equipos de Pastoral, Encargados de Solidaridad, quienes con mucho interés, disposición y cariño nos recibieron y aportaron desde sus experiencias y saberes.

Quisiéramos hacer extensivo el agradecimiento al Equipo de Pastoral Marista, para el cual la educación en solidaridad con miras a la formación integral de hombres y mujeres con amplio desarrollo de la conciencia social es una tarea fundamental, y por ello propició y apoyó la realización de este estudio.

También a quienes colaboraron de manera permanente desde el equipo de Gesta, dando ideas, leyendo los avances, facilitando los viajes y las distintas tareas propias de la investigación, mención especial a Natalia Hernández Mary.

Asimismo, agradecemos a aquellos profesionales y amigos que ofrecieron su trabajo para tareas técnicas específicas. A Rosario Correa, Trabajadora Social, quien realizó su práctica y Tesis en el área de Educación en Solidaridad, facilitándonos sus reflexiones, ideas y los instrumentos aplicados en aquellos colegios que nos fueron difíciles acceder.

Finalmente, a nuestros lectores y editores de las versiones finales del texto, Marisol Rodríguez, Trabajadora Social, y Hugo Cabrera, Periodista.

Así, al hacer el recuento de los agradecimientos, no nos queda más que validar que la investigación ha sido co-construida, producto de un trabajo de equipo, colaborativo, generoso y profundamente solidario... solidario con la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Alejandra Santana López
Investigadora

Braulio Tejos Lastra
Secretario Ejecutivo

Presentación

En abril del 2008, el Consejo de Misión del sector Chile de la provincia de Santa María de los Andes se dio a la tarea de revisar la implementación del Proyecto de Formación de la Conciencia Social y el Compromiso con la Justicia dirigido a los estudiantes Maristas de Chile, conocido como "Proyecto 14", el que fija una serie de criterios e itinerarios en materia de educación en solidaridad en los colegios. En aplicación desde 1999, el proyecto lleva varios años de práctica ininterrumpida, siendo el principal referente en dicho ámbito. El Consejo estimó necesario entonces llevar adelante un Programa de Acompañamiento que fortaleciera su implementación.

Sin embargo, algunos plantearon la necesidad de trabajar en paralelo un diagnóstico respecto de la situación de la educación en solidaridad en los colegios Maristas. Se dijo que un buen programa de acompañamiento estaría mejor fundamentado si se basaba en un conocimiento actualizado de la aplicación del Proyecto 14. La idea tomó forma y se encomendó a Gesta, Fundación Marista por la Solidaridad, la tarea de hacer dicho levantamiento. La idea era recoger nociones de solidaridad, expresiones de ésta, fortalezas, debilidades y

desafíos en la línea formativa solidaria, vale decir, construir el "estado del arte" de la educación en solidaridad de los colegios Maristas de Chile, desde las visiones de actores relevantes: Directivos, Coordinadores de Pastoral y/o Solidaridad y Profesores.

Se diseñó pues una investigación descriptiva y de metodología cualitativa que se aplicaría a la totalidad de colegios Maristas presentes en Chile.

El trabajo de campo de la investigación se realizó entre julio y diciembre de 2008, contando con el decidido apoyo de los actores del mundo Marista.

El presente informe da cuenta de los resultados de la investigación. Para ello se divide en tres partes. La primera fija un marco teórico de la investigación, que problematiza especialmente la idea de educación en solidaridad. La segunda desarrolla los principales resultados del estudio en cada una de las variables medidas cualitativamente. Por último, la tercera parte entrega las conclusiones finales del estudio, las que buscan convertirse en insumos para la reflexión de un nuevo plan de acompañamiento al Proyecto 14.

I. Objetivos del estudio

Objetivo general

- Conocer la forma en que se expresa la educación en solidaridad en los colegios Maristas de Chile desde la perspectiva de Directivos y Equipos de Pastoral.

Objetivos específicos

- Describir las nociones de educación en solidaridad que poseen Directivos y Equipos de Pastoral de los colegios.
- Caracterizar las estrategias de educación en solidaridad presentes en los colegios desde los informantes seleccionados.
- Describir la forma en que el colegio y los Equipos de Pastoral se organizan en función de las estrategias de educación en solidaridad.
- Identificar fortalezas y debilidades asociadas a las estrategias de educación en solidaridad en los colegios.
- Identificar necesidades que permitan fortalecer las estrategias de educación en solidaridad de los colegios Maristas de Chile desde la perspectiva de los Directivos y Equipos de Pastoral.

II. Marco teórico

El marco teórico de este estudio se estructura en dos apartados: un *marco referencial teórico-conceptual* y un *marco referencial institucional*. El primero busca la aproximación progresiva a la idea de educación en solidaridad. Por ello, parte de las principales definiciones de solidaridad, considerando otros elementos claves para su comprensión.

Esta parte da pie luego al desarrollo de la temática de la educación en solidaridad, procurando relevar modelos educativos compatibles, reconociendo actores clave y dando cuenta de algunos criterios de calidad en su práctica. En tal ejercicio, también se citan las directrices aportadas por la política educativa chilena.

Por su parte, el marco referencial institucional permite situarse desde la perspectiva educativa de los Hermanos Maristas en Chile. Particularmente, este apartado explicita los principios de su Proyecto Educativo y del eje relacionado al compromiso con la conciencia social y la justicia (canalizado en el Proyecto 14).

Marco referencial teórico-conceptual

Conceptualizaciones sobre la solidaridad

En la reflexión contemporánea es posible encontrar diversas definiciones o conceptualizaciones de la solidaridad, cada una de las cuales pone énfasis en distintos elementos: sujetos, expresiones, destinatarios, móviles, escalas, etc. Por lo mismo, es posible encontrar definiciones centradas en el sujeto (provistas por disciplinas como la psicología o la educación) o en los conjuntos sociales (dadas por la sociología, la antropología y la economía). También es posible hallar conceptualizaciones elaboradas a partir de consideraciones éticas, religiosas e, incluso, ideológicas.

Es preciso indicar que el concepto de solidaridad es eminentemente moderno. Emile Durkheim, uno de los padres de la sociología, indicaba en la segunda mitad del siglo XIX que las sociedades de su época se caracterizaban por exhibir una *solidaridad orgánica*, asociada a la división del trabajo –fenómeno de gran relevancia para él– que permitía distribuir mejor las tareas o responsabilidades entre sus miembros y, a la postre, generar mayor cohesión en la sociedad (Ritzer, 2001). Esta concepción de la solidaridad apunta al sentido etimológico de la palabra, que alude a lo sólido o cohesionado. A su vez, Max Weber tendió a considerar a la solidaridad como un tipo de acción de los sujetos basada en consideraciones de reciprocidad y colaboración, con arreglo a valores o a la tradición (Asesorías para el Desarrollo, 2003).

En la actualidad, Marciano Vidal retoma en parte el origen sociológico del concepto, planteando una distinción interesante: existe una *solidaridad sociológica* o *cerrada* y una *solidaridad abierta* o *axiológica* (Vidal, 1996). La primera se centra en la cohesión y relación producida al interior de un grupo, donde las personas actúan “solidariamente” entre sí. Esta solidaridad se justifica por la pertenencia grupal y se expresa en la cooperación mutua. Podría generar solidaridad “hacia fuera”, pero sin la fuerza que tiene hacia dentro.

A su vez, la solidaridad abierta o axiológica es, según Vidal, un valor moral que forma parte de la libertad humana, configurándose como decisión y proyecto. Se caracteriza por enfatizar la conciencia de pertenencia universal y mira hacia fuera en pro de un bien común. Este tipo de solidaridad reconoce la igual dignidad de todos los seres humanos, situado este criterio como el que organiza la sociedad. Además, opera contando con las asimetrías o desigualdades entre personas, grupos y naciones de tal modo que mueve a compasión, generando un discurso y una práctica asimétrica “en un sentido inverso” (Vidal, 1996).

En la discusión contemporánea sobre solidaridad es posible encontrar también el planteamiento de María Rosa Buxarrais. Ésta reconoce la solidaridad como una actitud, un valor o una virtud, dependiendo del marco conceptual en que se fundamente (Buxarrais, s/f). Es una actitud en cuanto está compuesta por aspectos cognitivos, afectivos y otros. Reconoce entre los factores que determinan esta actitud elementos de tipo genético-fisiológico, el contacto directo y el ambiente en que la persona se desarrolla desde la infancia, y que influirá en las opciones que tome más adelante.

Según Buxarrais, la solidaridad también puede ser concebida como un valor (donde se fundamentan las actitudes). Consistiría “en mostrarse unido a otras personas o grupos, compartiendo sus intereses y sus necesidades” (Buxarrais, s/f). Si bien no constituye por sí mismo la justicia, el valor de la solidaridad la favorece, indica la autora.

En la misma línea, la solidaridad es una virtud que complementa y compensa las deficiencias de la virtud de la justicia.

Esta autora indica que la solidaridad es fruto de un sentimiento, implica afecto, fidelidad, comprensión, y no puede ser impuesta como un deber. Componentes esenciales de ella son la compasión, el reconocimiento de la dignidad de las personas y la apertura a la universalidad.

Para Imanol Zubero la solidaridad, fundamentada en la naturaleza fraterna del ser humano, se plasma especialmente en las acciones, en la praxis solidaria (Zubero, s/f). Es por ello que la acción solidaria cotidiana y el voluntariado son elementos fundamentales. Éstos favorecen, entre otras cosas, la capacidad de mirar hacia los márgenes, sentirse afectado por la situación de las víctimas (de las injusticias, de la exclusión) exigiéndose hacer algo.

Por su parte, Leandro Sequeiros plantea que la solidaridad “remite al desarrollo personal y grupal de una serie de valores que hace que individuos y sociedades se aproximen, no sólo de forma intelectual, sino sobre todo de forma práctica a otras situaciones humanas desfavorecidas con ánimo de ayudar a superarlas” (Sequeiros, 1997). Esta ayuda no es “beneficencia”, sino ayuda que ataca las raíces que generan la injusticia. Esta ayuda no es voluntarista, sino que se inscribe en proyectos de solidaridad bien planificados y consensuados por las partes. Esta ayuda no es individual, sino promovida, organizada y evaluada por grupos, asociaciones y organizaciones, dice el autor.

Complementa Sequeiros que cuando se habla de solidaridad es necesario tener muy claro quién es el sujeto de la solidaridad, respecto a quiénes se ha de ser solidario y cuáles son los problemas que exigen una acción de solidaridad (Sequeiros, 1997).

Luis Aranguren plantea a su vez varios tipos de solidaridad. Entre ellos destaca la de *encuentro*. Según él, este tipo de solidaridad implica encontrarse con el mundo del dolor y la injusticia y no quedarse indiferente. Supone la capacidad de

pensar y analizar las realidades de inhumanidad e injusticia, y vivir de otra manera, ubicando a la solidaridad como pilar básico del proyecto de vida (Aranguren, 1998).

Esta conceptualización de Aranguren busca que los destinatarios de la acción sean protagonistas de su proceso de lucha por la justicia, resolución de sus problemas y consecución de su autonomía personal y colectiva. De este modo, los proyectos son parte de un proceso global de promoción humana donde se enfatiza la dinamización comunitaria y la autogestión.

Por su parte, Jaime Aymar asume una postura eclesial ante la idea de solidaridad (Aymar, s/f). Él apela a la idea de fraternidad universal. Desde la relacionalidad humana se origina la exigencia del *principio de solidaridad*, el cual debe manifestarse en la repartición de bienes, en la remuneración del trabajo y en el empeño por la justicia social. Para Aymar la solidaridad también es reconocida como una virtud que puede ser aprendida y ser camino a la felicidad. La solidaridad misma se originaría en la comunicación con el otro, a quien se reconoce igual en dignidad.

Se puede terminar la revisión de estas conceptualizaciones de la solidaridad indicando que en los últimos años algunos autores han planteado la idea de reemplazar el concepto por el de *prosocialidad* (García, 2007). Éste sería más acorde para denotar las ideas de atención a los otros, empatía y cooperación, sin la carga connotativa de altruismo asistencial (García, 2007). Sin embargo, esta idea no ha contado con gran aceptación.

Definiciones locales de solidaridad

En Chile también algunos autores han hecho un esfuerzo por definir o caracterizar la solidaridad. Un hito en estos empeños fue la investigación realizada a principios de los años 90 por la antropóloga Cecilia Dockendorff, que se materializó en la obra *Solidaridad. La construcción social de un anhelo*

(1995). En la investigación la autora se propuso revelar cómo los chilenos entendían la solidaridad. Empleando un método cualitativo capturó y analizó los discursos de personas de distintos grupos sociales, etarios, con diferentes grados de educación, etc. Si bien los resultados de la indagación dieron cuenta de discursos diversos e incluso divergentes en torno a la solidaridad, ciertos elementos fueron recurrentes. Entre otros:

1. La solidaridad es algo importante.
2. La solidaridad no se restringe a la acción de prestar ayuda económica, sino que abarca una amplia gama de conductas que, en última instancia, expresa el sentir al semejante como un igual.
3. El ejercicio de la solidaridad no sólo beneficia a sus "sujetos", sino también a quienes la ejercen.
4. Existe un potencial solidario a nivel social que se expresa cada vez que existen las condiciones adecuadas de estímulo y motivación.
5. En la sociedad se da una pérdida paulatina de los hábitos solidarios como resultado de la cultura que genera el modelo económico.
6. Es preciso fomentar los valores solidarios, lo que equivale a ofrecer cauces múltiples para la expresión del potencial solidario.
7. La pobreza puede ser mitigada a través de la acción de personas que no la padecen.

Tony Mifsud plantea que la solidaridad no se limita a la idea de "igualdad" sino que implica asumir al "otro" y sus intereses como propios, y la consecuente responsabilidad colectiva frente a las necesidades del otro. La solidaridad se relaciona a una lógica de acción colectiva. Desde el punto de vista ético, la solidaridad es la síntesis entre el amor y la justicia, integrando la subjetividad del amor y la objetividad del compromiso (Mifsud, 1988).

Mención aparte merece el esfuerzo hecho por José Antonio Román y Sebastián Ibarra, quienes llevaron adelante una investigación empírica sobre la noción de solidaridad entre los chilenos (Román e Ibarra, 2007). En el análisis de los resultados de esta *Encuesta Solidaridad* se sostiene que, de acuerdo a las opiniones de los chilenos, es posible reconocer cinco tipos de solidaridad:

1. Solidaridad de labor de ayuda. Esta solidaridad incluye tres tipos de acciones: (i) de apoyo emocional y psicológico hacia amigos y familiares; (ii) acciones que facilitan una buena convivencia social; y (iii) acciones de ayuda y colaboración hacia personas con las que se convive cotidianamente, tales como compañeros de colegio, compañeros de trabajo, vecinos, entre otros.

2. Solidaridad distributiva y de oportunidades sociales. Este tipo de solidaridad contiene acciones que apuntan hacia una disminución de las desigualdades sociales y hacia la ampliación de las oportunidades en el ámbito de la educación y el trabajo para los grupos sociales de menores recursos. Los actores centrales de este tipo de acciones son el Estado, los políticos y los empresarios.

3. Solidaridad de ayuda voluntaria. Esta solidaridad agrupa dos tipos de acciones de voluntariado: (i) aquellas realizadas a través de instituciones y (ii) las acciones voluntarias de carácter colectivo que se realizan con el objeto de ayudar a personas cercanas. Cabe precisar que la solidaridad de ayuda voluntaria es la más asociada por los chilenos al concepto de solidaridad (Román e Ibarra, 2007).

4. Solidaridad de ayuda material a los más necesitados. Esta solidaridad agrupa aquellas acciones centradas en la ayuda en dinero o bienes materiales dirigida hacia personas en situación de necesidad o hacia instituciones de beneficencia. Quienes llevan a cabo este tipo de acciones pueden ser individuos o instituciones.

5. Solidaridad mediada por el mercado. Esta solidaridad reúne acciones de ayuda que se llevan a cabo a través de mecanismos comerciales; por ejemplo, donar el vuelto o comprar productos asociados a alguna campaña.

Como se puede apreciar, en buena parte de las definiciones aparece como un elemento fundamental de la solidaridad la idea de acción; la solidaridad, sea como valor o actitud, supone una acción concreta hacia los otros y el mundo.

Noción de educación en solidaridad

Para acercarse a la idea de *educación en solidaridad* resulta interesante considerar lo establecido en el Informe de la Comisión de Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, conocido como "Informe Delors" (1996), que identifica cuatro pilares que sostienen la educación del siglo actual. El primero de ellos apunta a "aprender a conocer", considerando los rápidos cambios, buscando contar con una cultura general amplia, que sirva de pasaporte a una educación permanente. El segundo pilar, "aprender a hacer", alude al hecho de adquirir competencias que permitan hacer frente a numerosas situaciones, impredecibles a veces. El tercer pilar es el "aprender a ser", asociado a la autonomía, capacidad de juicio y responsabilidad personal. Por último, el cuarto pilar, "aprender a vivir juntos", se asocia a la convivencia, al reconocimiento de los otros, a la cooperación para la realización de proyectos comunes y a la comprensión de las relaciones de interdependencia entre todas las personas (UAH, HC y Mineduc, 2007).

Es quizás en el último de los pilares, el "aprender a vivir juntos", donde se inscribe más nítidamente la idea de educación en solidaridad. Es más o menos evidente que esta última tiene que ver con educar o formar en ciertos valores, vale decir, en ciertos elementos considerados valiosos por las sociedades actuales, donde los elementos solidarios o prosociales son importantes.

Ahora, en la experiencia de “vivir juntos” no sólo se aprenden y ejercitan los valores de la diversidad o la tolerancia, las ideas de derechos propios y ajenos, sino que se pueden reconocer las grandes asimetrías que se producen en la realidad. Es por esto que las conceptualizaciones de educación en solidaridad o, como la llama Leandro Sequeiros, *educación para la solidaridad*, ponen énfasis en esas diferencias. Para Sequeiros, la educación para la solidaridad comprende crear progresivamente una conciencia (...) nueva en los niños, jóvenes y adultos que lleve a una transformación de los valores habituales y de las prácticas sociales hacia la toma de postura y la intervención efectiva a favor de los pobres y desposeídos de este mundo para lograr una sociedad más igualitaria y justa (Sequeiros, 1997).

De esta forma, se puede señalar que, al optar por la mirada de la educación en solidaridad, se estaría respondiendo a una forma de ver la sociedad y a una determinada expectativa de acción-transformación en ella (Sequeiros, 2007).

Así como Sequeiros plantea su propio concepto (“educar para la solidaridad”), Óscar García aborda el tema “educación y solidaridad”, distinguiendo explícitamente entre “educar en la solidaridad” y “educar acerca de la solidaridad”. Con lo segundo connota la importancia de educar situando a la solidaridad como objeto de estudio (por ejemplo, como tema o contenido) y como valor posible de ser vivenciado a partir de determinadas acciones. Con lo primero alude a la importancia de hacer lo anterior -educar acerca de la solidaridad- en un *ambiente solidario*. En lo fundamental esto implica que los miembros de una comunidad educativa deben esmerarse por actuar solidariamente, dado que la solidaridad es una suerte de intangible que sólo surge en ambientes propicios y “consecuentes”. Esto supone desde la vivencia activa de la solidaridad hacia dentro del establecimiento, como hacia el entorno o comunidad.

Relación educación en solidaridad y modelos de sociedad

Según algunos autores, la relación de la educación en solidaridad y los modelos de sociedad es estrecha. Por ejemplo, en el contexto nacional Isidora Mena propone tener presente el modelo de sociedad desde el cual se concibe la educación en solidaridad: individualista, comunitario o un continuo entre ambos (UAH, HC y Mineduc, 2007). Y cada uno supone consecuencias distintas.

Según Mena, una sociedad individualista es aquella donde el juego es llegar cada uno individualmente a la meta (por ejemplo, al éxito económico o a la trascendencia). Si bien este tipo de sociedad tendería a generar egoísmo, si la meta incluye la solidaridad podría surgir otro tipo de expresiones “solidarias”. Con todo, aquí la solidaridad sería una meta individual.

Otra distinta es la solidaridad de una sociedad comunitaria, donde el juego consiste en que se llega a la meta “si todos llegan”. Acá la solidaridad es realizada por necesidad. Así, la persona es solidaria y cuida y respeta a las demás en tanto necesita que lleguen también a la meta porque así llega ella.

En este escenario, para formar en solidaridad en la escuela, se cuenta con al menos dos grandes tendencias, el *enfoque liberal* y el *enfoque comunitario*.

Modelos educativos aplicables a la educación en solidaridad

Existe más de una forma de enfrentar el desafío de la educación en solidaridad. Hay autores que se sitúan en diversas posiciones ante algunas de las disyuntivas principales de este tipo de educación en valores. ¿Se hace desde lo curricular o lo extracurricular? Y, si fuera desde lo curricular, ¿se aborda desde una perspectiva vertical o transversal? ¿Desde lo cognitivo o lo práctico?

Al respecto, parece haber consenso en la idea que la educación en solidaridad se da fundamentalmente en el marco de la educación formal y, en este contexto, parece imperativo que ella esté presente entre los elementos que la rigen (legislación, objetivos, currículo, etc.). Sin embargo, es preciso recordar que la educación en solidaridad también puede producirse en experiencias de educación no formal (por ejemplo, grupos scouts, agrupaciones voluntarias, movimientos religiosos, etc.). Esto es importante, porque supone reconocer como un campo propicio para la educación en solidaridad las expresiones asociativas a las que libremente adhieren niños y jóvenes.

En el ámbito de la educación formal, hay quienes postulan que la solidaridad, siendo fundamentalmente un valor y una práctica, debe ser abordada desde una *perspectiva transversal*. Esto quiere decir que debiera permear todo el espectro de “asignaturas” presentes en el currículo estudiantil. Cabe precisar que los elementos transversales atraviesan todas las áreas (como enfoques o perspectivas de abordaje), la planificación anual y la gradualidad, convocando a promover proyectos que consideren varios años (García, 2007).

Es en esta perspectiva que se inscribe el pensamiento de Leandro Sequeiros, quien indica que “no es partidario de incluir una asignatura de educación para la solidaridad del currículo ordinario, aunque sea como asignatura optativa (...). Considerada como contenido transversal, debe impregnar el sistema educativo” (Sequeiros, 1997).

García, en una síntesis que integra tanto la *transversalidad* como la *verticalidad*, indica que la educación solidaria debiera considerar lo transversal en los primeros años de formación y lo vertical en los siguientes (García, 2007).

Ahora, en la búsqueda de estrategias que permitan concretar este ideal de educación en solidaridad, se puede llegar a ciertos modelos educativos. Un referente significativo, mas no el único, ha sido la perspectiva del *aprendizaje-servicio*, definido

como un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de la comunidad y planificado de forma integrada con los objetivos del aprendizaje. Tiene como finalidad servir a la comunidad y a la calidad educativa en la misma actividad (Tapia, 2007).

Por otra parte, es posible encontrar el *modelo didáctico* del Leandro Sequeiros, que se caracteriza por incorporar un proceso gradual que va desde lo más sencillo a lo más complejo. A continuación se revisan ambos modelos.

Modelo de aprendizaje-servicio

El *aprendizaje-servicio* es una metodología pedagógica basada en la experiencia, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución educativa trabajan juntos para satisfacer las necesidades de la comunidad, integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma los objetivos instruccionales del curso. Para eso se usa la acción, la reflexión crítica y la investigación, y se forma a los estudiantes para convertirse en miembros contribuyentes a una sociedad más justa y democrática (Stephenson, Wechsler & Welch, 2003, citado en Ramírez y Pizarro, 2005).

El objetivo principal del aprendizaje-servicio es generar más y mejores aprendizajes en los estudiantes. Por esta razón no es una actividad extracurricular ubicada en el tiempo libre de los estudiantes, sino una forma de desarrollar los contenidos curriculares de un curso descubriendo, aplicando y profundizando los conceptos disciplinarios en su vínculo con situaciones reales y la resolución de problemas concretos (Ramírez y Pizarro, 2005).

De acuerdo al trabajo realizado por Nieves Tapia, en el abordaje de la educación en solidaridad desde el prisma del aprendizaje-servicio se puede reconocer como modelo el de “cuadrantes del aprendizaje y el servicio” desarrollado por la Universidad de Stanford, el que a continuación se explica (Tapia, 2007).

Gráfica N°1 / Cuadrante del Aprendizaje Servicio



- **Eje vertical.** Éste representa la mayor o menor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad. La calidad está asociada con la efectiva satisfacción de los sujetos del mismo, con impactos en la calidad de vida de la comunidad, con la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo, y no sólo de satisfacer necesidades urgentes por única vez. Incluye la constitución de redes interinstitucionales eficaces con organizaciones de la sociedad civil e instituciones gubernamentales para garantizar la sustentabilidad de las propuestas.
- **Eje horizontal.** Representa la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla. Las actividades de servicio pueden ser parte de los contenidos de aprendizaje requeridos por una asignatura, pueden tener una vinculación explícita con las actividades desarrolladas en el aula o los contenidos curriculares de una o varias áreas o disciplinas, o pueden estar escasamente conectadas.

En función de estos ejes quedan delimitados cuatro cuadrantes que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias educativas. Hay experiencias a las que se denomina “trabajos de campo”, en que los

estudiantes salen a la comunidad, pero para hacer un diagnóstico o para aprender sobre la misma comunidad. Se sale a la comunidad, pero la finalidad tiene que ver con el aprendizaje y no con devolverle alguna información o servicio a ella.

En el cuadrante de las “iniciativas solidarias asistemáticas” están las campañas que surgen cuando hay alguna emergencia. Son proyectos que se inician porque a un docente o a un grupo de alumnos se les ocurrió o porque hubo un hecho grave y sorpresivo, pero no es algo organizado sistemáticamente en la institución.

En cambio, hay muchas escuelas e instituciones de educación superior en donde las prácticas solidarias son parte de la vida de la institución. Son acciones que apuntan a brindar servicios solidarios sostenidos en el tiempo y, por tanto, tienen a ser de calidad superior. Sin embargo, estas actividades van en paralelo, desconectadas de la vida académica.

Se habla de aprendizaje-servicio cuando se encuentran proyectos que tienen simultáneamente los dos tipos de objetivos, donde se brinda un servicio eficaz y se aprende cuando se sale a la comunidad. En el nivel educativo se define el aprendizaje-servicio como un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de la comunidad, y alineado en forma íntegra con los contenidos del aprendizaje. Tiene como objetivo servir a la comunidad y a la calidad educativa en la misma actividad.

Complementando el cuadrante comentado, algunos autores plantean una distinción entre tipos de programas de servicio que se pueden desarrollar en el ámbito educativo (especialmente en el universitario): *servicio comunitario* (principalmente voluntariado), *aprendizaje-servicio* y *prácticas basadas en el servicio* (Furco & Billing, 2002, citado en Ramírez y Pizarro, 2005). Estos tipos de prácticas son importantes para la sociedad y revisten distintos beneficios para estudiantes, docentes y para la comunidad misma. (Tabla N° 1)

Tabla N° 1 / Distinción entre tipos de programas de servicios

	Servicio comunitario	Aprender sirviendo	Prácticas basadas en el servicio
Rol esperado del beneficiario	Receptor	Receptor y proveedor	Proveedor
Foco principal	Servicio	Aprendizaje y servicio	Aprendizaje
Propósitos educativos buscados	Desarrollo cívico	Desarrollo académico Desarrollo cívico	Desarrollo académico
Integración con currículo	Periférico	Integrado	Co-curricular/ suplementario
Naturaleza de la actividad	Basado en una causa social	Basado en una disciplina académica	Basado en una industria o carrera

- **Servicio comunitario:** los estudiantes son voluntarios que satisfacen las necesidades que han sido canalizadas a través de una institución. Las actividades que realizan no están relacionadas con los objetivos de sus cursos colegiales o universitarios; no se las puede asociar a una forma de pedagogía. Generalmente, el servicio satisface necesidades inmediatas sólo de la comunidad. Desarrolla habilidades cívicas y éticas basadas en una causa social. Ejemplos son los trabajos voluntarios y poblacionales, entre otros.

- **Aprendizaje-servicio:** es una herramienta pedagógica de mejora en el desarrollo de las habilidades de los alumnos al establecer desafíos que en el aula serían difíciles de lograr con todos los alumnos, como el liderazgo, la tolerancia, el sentido de servicio y el sentido cívico. El “aprender sirviendo” resulta una de las alternativas de metodología docente especialmente atractiva. Esta metodología logra aumentar significativamente los niveles de retención y la aplicación de los contenidos de los cursos que la aplican versus los que no lo hacen (Astin, 2000, citado en Ramírez y Pizarro, 2005).

- **Prácticas basadas en el servicio:** se refiere a la práctica profesional que los estudiantes realizan para cumplir con su programa universitario. Los estudiantes son colocados en una institución para que observen y asimilen habilidades y conocimientos. En este tipo de prácticas el foco está en el estudiante, esperando que obtenga de

su trabajo conocimientos sólo relacionados con el aprendizaje académico propio de su carrera. La integración con el currículo es co-curricular o suplementaria, y la naturaleza de la actividad está basada en la industria o una carrera.

Fundamentos teóricos del aprendizaje-servicio

Entre los fundamentos teóricos del aprendizaje-servicio están los siguientes:

- **Aprendizaje experiencial.** Este tipo de aprendizaje se basa en la idea de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia (principio del “aprender haciendo”). Un aprendizaje permanente se conseguiría a través de una educación en y con tareas ambientales reales, esto es, actividades relacionadas con la vida real donde se ponen en práctica aprendizajes y que se realizan acompañadas de un compartir conocimientos. Así, al tener estudiantes activamente involucrados en la sala de clases y la comunidad, el desarrollo del aprendizaje y el carácter aparecen por sí solos.
- **Constructivismo social.** El constructivismo social enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento, y apoya un “modelo de descubrimiento” del aprendizaje. Ubica al profesor en un rol activo, mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se

desarrollan naturalmente a través de varias “rutas” de descubrimiento. El docente no es quien tiene el conocimiento, sino quien acompaña el proceso de aprendizaje del estudiante, facilitando que éste lo descubra en su experiencia de servicio.

- **Aprendizaje significativo.** El aprendizaje significativo corresponde a aquel aprendizaje nuevo que los estudiantes logran relacionar con aprendizajes ya asentados en su estructura cognitiva.

Condiciones para el desarrollo de una metodología de aprendizaje-servicio

María Teresa Ramírez y Bernardita Pizarro, citando la experiencia de varios autores, plantean en Chile que para que un curso desarrolle exitosamente la metodología de aprendizaje-servicio debe cumplir con los siguientes requisitos (Ramírez y Pizarro, 2005):

- Los estudiantes responden a una necesidad social genuina, dando respuesta a las necesidades de la sociedad definidas por actores de ésta, con un foco en los recursos/capacidades de todos los involucrados (estudiantes, profesores, universidad y sociedad).
- Los objetivos curriculares y los objetivos del servicio se relacionan e integran. Además, existe articulación de metas académicas y metas del servicio; cada una informa y transforma a la otra.
- Los estudiantes son participantes protagónicos de su aprendizaje y del servicio que realizan.
- Las actividades propuestas incluyen un método que favorece la reflexión a través de la experiencia; de esta forma, la reflexión se presenta antes, durante y después del servicio.
- El método utilizado incluye una evaluación, la que es constante y participativa.

De esta forma, se puede señalar que el Modelo de Aprendizaje-Servicio resulta atractivo como herramienta pedagógica que pueda estar al servicio de la formación en solidaridad, favoreciendo la integración entre las dimensiones de aprendizaje y de servicio a la comunidad, desde la pertinencia e incorporación de necesidades locales.

Modelo didáctico de Leandro Sequeiros

El *modelo didáctico* de educación para la solidaridad sugerido por Leandro Sequeiros (1997) es práctico, operativo y aporta elementos específicos a incorporar en las discusiones curriculares y en las actividades de aula. Que su planteamiento sea “didáctico” implica que hay que reelaborar los elementos “sujeto”, “objeto” y “problemas” de la solidaridad acomodados a la edad y condición del estudiante.

- El **sujeto** de la solidaridad es el que realiza la acción solidaria. Puede ser un individuo o un tipo de entidad (organizaciones de la sociedad civil, grupos religiosos o políticos). El sujeto considera unos recursos (humanos, económicos, religiosos o políticos) que pueden ayudar a otros a salir de su situación. Hoy se tiende a potenciar la imagen del sujeto colectivo de la solidaridad.
- El **objeto** de la solidaridad alude al destinatario (familiar, amigo, vecino, coterráneo, barrio, ciudad, región, nación, grupo de naciones, raza, grupo humano que está desfavorecido con respecto a otros)¹. El objeto último de la solidaridad debería ser la comunidad internacional.
- Los **problemas** sobre los que ejercer la solidaridad son muy variados y de rangos muy diferentes. Llama la atención la amplitud, extensión y diversidad de este tipo de problemas. En general, son todos los problemas generadores de exclusión de personas o grupos, a saber: la pobreza; la carencia de salud, educación

¹) Actualmente se reemplaza la idea de “objeto” de acción solidaria por la de “sujeto”, a fin de recordar la condición de ser humano del o de los destinatarios de toda intervención social.

y libertades; la vulneración de los derechos humanos; la falta de participación; la privación del uso de la tierra o de los recursos naturales, entre otros.

Así las *acciones solidarias* que pueden realizarse y que incidan en la solución o alivio de los problemas de grupos humanos, son muchas y muy variadas.

Uno de los elementos atractivos del modelo de Sequeiros es el hecho de proponer una secuencia de niveles diferentes en que la persona (o el grupo) puede poner en práctica la solidaridad, que va desde los más próximos (la familia, los amigos, los vecinos, los compañeros) hasta los más lejanos o amplios (los habitantes de la ciudad, los miembros de grupos sociales excluidos, las personas de países pobres).

Según Sequeiros, hay tres modos diferentes de incorporar la solidaridad en los procesos educativos. En primer lugar, se puede considerar la solidaridad como eje transversal del currículo educativo y, por ello, estar presente en todas las materias, disciplinas o asignaturas. En segundo lugar, se puede concebir como una disciplina optativa y, por ello, dotada de un cuerpo doctrinal completo. En tercer lugar, se puede entender como objetivo educativo no continuo, sino ocasional, y que se realiza a través de unas "jornadas" anuales en los centros educativos.

Como se indica más arriba, este autor adscribe al primer modo, vale decir, a aquel que aborda la educación en solidaridad desde una perspectiva transversal.

Orientaciones pedagógicas generales

Según Sequeiros, entre las orientaciones pedagógicas en pro de la educación para la solidaridad están la necesidad de articular los contenidos conceptuales, el desarrollo de capacidades críticas y analíticas, la construcción de valores y el aprendizaje de las metodologías encaminadas a la toma de decisiones.

Se debe también conocer la problemática de la insolidaridad y que este conocimiento implique el desarrollo de capacidades mentales para indagar las causas que dan lugar a ello.

Según él, los conocimientos conceptuales deben relacionarse en implicaciones mutuas con la educación en valores y actitudes –como la conciencia de la dignidad de todo ser humano, el sentido de la justicia, la equidad y la solidaridad, la empatía con todo ser humano, sobre todo con el que sufre, la apertura a los que no son como uno (educación para la tolerancia y la diferencia–, y con la orientación hacia compromisos (intervención social) en vistas al fomento del desarrollo y la solidaridad (desde cambios personales, por ejemplo, en los hábitos del consumo), a cooperar con las organizaciones sociales, a colaborar en la creación de opinión pública con impacto social y político.

Además, en la educación para la solidaridad existe la necesidad de transformar los espontáneos sentimientos de ayuda esporádica (que no comprometen la situación personal) en actitudes lúcidas y coherentes de solidaridad.

Sequeiros afirma que es necesario resguardar la metodología didáctica empleada. Es conveniente avanzar desde lo experiencial hacia lo reflexivo y global, desde lo cercano a lo lejano. Partir de las representaciones mentales (ideas y sentimientos previos) de los alumnos para el cambio conceptual (cambiar el modo de pensar), metodológico (cambiar el modo de acercarse a los problemas) y actitudinal (cambiar los esquemas de valores que condicionan la visión del mundo).

Ahora, según Sequeiros, todo proyecto didáctico debe partir de lo que los alumnos y los profesores piensan y sienten. En el caso de la solidaridad hay una cultura dominante que impregna la cultura escolar y que dificulta la interiorización de los valores de la solidaridad. De nada sirve un gran proyecto si no parte de la realidad docente, de las resistencias inconscientes de los profesores y alumnos para aceptar los valores de la solidaridad en la práctica

de cada día. De acuerdo con estas *representaciones mentales o imaginarios sociales* sobre problemas de solidaridad, será necesario organizar las estrategias didácticas correspondientes.

Propuesta de incorporación de la educación para la solidaridad en centros educativos

Sequeiros propone que la educación para la solidaridad se articule y proyecte a través de diversas instancias educativas, a saber:

1. A través de los **departamentos o equipos docentes** que elaboran objetivos a trabajar, materiales, temas o bloques de temas relacionados con la solidaridad de acuerdo a objetivos actitudinales y ejes transversales.
2. En instancias con tutores de **formación humana de grupo** que incluyen objetivos, temas y actividades de sensibilización social con materiales preparados para ello.
3. En las **asignaturas**, tanto las de contenido humanístico (como religión, filosofía y ciencias sociales) como las de ciencias de la naturaleza, matemáticas o expresión plástica. Aquí se pueden proponer actividades y unidades de formación para la solidaridad.
4. En el **proyecto pastoral** del establecimiento, si existe. Se puede incluir la educación para la solidaridad entre los ámbitos prioritarios.
5. En el análisis de **criterios, normas y modos de proceder** del establecimiento en relación con los alumnos, personal y padres, que no sean coherentes con la solidaridad y la justicia (marginación, elitismo, no atención a los desfavorecidos, entre otros).
6. En la programación de **campañas humanitarias** (Navidad, Día de la Solidaridad,

Día Escolar de la No Violencia y la Paz, Día de los Derechos Humanos, etc.) cuyos objetivos no sean sólo ni principalmente recaudar dinero, sino crear núcleos de solidaridad y resistencia al sistema injusto e insolidario.

7. En **iniciativas de hermanamiento del establecimiento con otros menos favorecidos**, lo que incluye, entre otras cosas, ayuda económica, intercambio de profesores y visitas de alumnos (en Chile esto se conoce como "apadrinamiento"²).
8. En la organización de **experiencias sociales** bien planificadas y secuenciadas. Estas actividades deben estar potenciadas y seguidas desde los claustros de profesores y los consejos escolares, entre otras instancias.
9. En la determinación de **criterios de austeridad** en el establecimiento, analizando gastos inútiles o suntuarios que revelan insensibilidad hacia los contextos sociales.
10. En el **estilo de dirección**, lo que supone sensibilizar e implicar a la comunidad educativa, especialmente al profesorado a través de charlas, encuentros, cursos de formación y actividades de voluntariado y solidaridad, insistiendo en las relaciones entre la justicia y la solidaridad.

Según Sequeiros, los estudios en psicología del aprendizaje muestran que los alumnos tienen una capacidad limitada para construir conceptos de acuerdo con su edad. La solidaridad es un concepto complejo y su aprendizaje debe hacerse de forma gradual y secuenciada a través de un proceso educativo.

Por ejemplo, Sequeiros indica que de los 8 a 11 años de edad son aconsejables para los niños informaciones orales y audiovisuales sobre condiciones de vida en áreas de marginación; de los 12 a los 16 años es pertinente que los alumnos

² Es posible notar aquí la diferencia en la connotación de los términos "apadrinamiento" y "hermanamiento". Si bien esto es susceptible de discusión, el primer término connota una relación vertical, de arriba hacia abajo, mientras el segundo alude a una relación horizontal.

vean, se informen y luego discutan entre ellos sobre cómo ayudar y las causas de esa situación (por ello son adecuadas las visitas ocasionales a hospitales, recintos de adultos mayores, parroquias de barrios deprimidos, etc.), y hacia los 17 años es recomendable la organización de voluntariados y actividades de largo aliento (como un trabajo de verano) con una actividad de reflexión organizada durante el año.

En síntesis, el modelo que ofrece Sequeiros, si bien se basa en una estrategia didáctica, también releva la importancia de integrar la educación en solidaridad a las dimensiones pastorales y curriculares de la escuela. Se plantea como gran horizonte la transformación social, la cual puede ser abordada desde la formación en solidaridad. Centra su estrategia pedagógica en formar en solidaridad desde el perfil del estudiante que participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que propone una aproximación secuencial a lo solidario, que considera la edad de los estudiantes, avanzando desde lo más cercano y familiar a lo más remoto y comunitario, basándose en la experiencia y la reflexión, impactando en los distintos ámbitos de competencias de los estudiantes (cognitivas, procedimentales, actitudinales y de conocimiento).

Actores en el ejercicio de la educación en solidaridad

En el proceso de educación en valores (y por tanto en el de educación en solidaridad) pueden incidir muchos actores. El niño, tanto como sujeto como miembro de un "curso" (o grupo), recibe la influencia de varios actores o fuerzas, las que pueden reforzar positiva o negativamente su camino hacia este tipo de valor.

Ricardo Caponi, psiquiatra chileno, hace presente que en el proceso de formación moral de una persona (que incluye la formación en solidaridad) se reconoce la incidencia de varios actores (Mineduc, UAH, HC, 2007). En primer lugar sitúa a los padres. Caponi indica que la solidaridad requiere un

desarrollo moral y ético apropiado que debe comenzar en la infancia, para lo cual es fundamental que los padres ayuden al niño a distinguir el bien del mal. Encaminar a los hijos en esa distinción, y en la elección que lleva implícita, es un proceso largo en el cual intervienen muchos factores y, entre ellos, la idea de que existen límites.

En la adolescencia los padres deben respetar y promover la lealtad que tienen los adolescentes entre sí, que los lleva a cumplir con las convenciones que establecen al interior de sus grupos. Según Caponi, es fundamental también apoyar las actividades solidarias que propone el establecimiento educacional, participar activamente en ellas, incluso sugiriendo algunas. También continuar fomentando el respeto hacia la autoridad de los profesores, la preocupación por sus compañeros, aunque éstos no sean sus amigos, y evitando la discriminación y la desvalorización de los más débiles.

Desde el rol de padres se espera facilitar el proceso de separación de hijos, favorecer que sean autónomos y que se vayan construyendo como individuos, dice este autor. En este proceso, los adolescentes usualmente des-idealizan a los padres. En tal sentido, es preciso permitirles que se conecten con sus propias carencias, con la incertidumbre frente al futuro, la soledad y el abandono. Ello los hará disminuir el narcisismo y la omnipotencia propios de la infancia, y les permitirá empatizar profundamente con los más necesitados y marginados de la sociedad.

Según Caponi, las estructuras familiares determinan la forma en que se va a construir el concepto de solidaridad en relación a la sociedad y la comunidad. Es esta estructura la que favorece una dinámica solidaria en la relación con los hijos, que incorpora el respeto y la generosidad hacia la comunidad.

De acuerdo a Caponi, la escuela también aporta decisivamente a la construcción moral de la persona, complementando la labor de los padres. Durante la pubertad y la adolescencia, los educadores ayudan a

construir la *moral convencional*, reforzando el sentido de convivencia y de buenas relaciones que aporta su respeto. Poco a poco en los últimos años los educadores van ayudando a pensar al adolescente, a relativizar la norma establecida, a permitirle su crítica e incluso su rebeldía, respetándoles sus espacios propios que los llevan finalmente hacia una *moral autónoma* con un gran peso en el barómetro que significa la propia conciencia.

Dice el autor que acá es de gran ayuda ver al prójimo en el grupo social. De ahí que sean muy adecuadas actividades como los talleres que los ayuden a: pensar el tema; a identificarse empáticamente con el grupo, las instituciones y la comunidad; y a aumentar el interés y el deseo de conocer.

En la distinción de agentes claves para el desarrollo moral de la persona Caponi también identifica a los medios de comunicación (que podrían transmitir valores de lo bueno y lo malo y contribuir a la generación de la moral convencional) y al propio Estado (en cuanto éste actúa como ente que genera derechos y beneficios hacia los más desposeídos).

En este contexto, mención especial merecen la religión y la(s) iglesia(s). Según Caponi, la religión tiene un papel fundamental en la construcción de la moral. En la infancia y la niñez, por ejemplo, la referencia a un sentido de trascendencia ayuda a la internalización de lo bueno y lo malo, apoyado en la autoridad paterna de un Dios que decide y conduce.

Durante la pubertad y la adolescencia, la relación con Dios contribuye a cultivar el sentimiento sano de dependencia y a disminuir la omnipotencia que acompaña la soberbia. Es fundamental en este camino el aporte que proviene del sentido trascendente del amor gratuito para la identificación del adolescente con la compasión y la misericordia, que lo capacitan para posteriormente extrapolarla al grupo social y transformar el amor al prójimo en solidaridad social.

En este sentido, todas las iniciativas de iglesias que facilitan el ejercicio de la solidaridad basado en el amor al prójimo y, al mismo tiempo, en el valor de la comunidad del pueblo de Dios, ayudan a consolidar ese sentido de solidaridad profundo que termina en un alto grado de desprendimiento en la madurez.

Criterios para buenas prácticas en educación en solidaridad

El tema de la educación en solidaridad está siendo considerado cada vez más por el mundo educativo en Chile. Actores relevantes de esta mayor consideración han sido la Universidad Alberto Hurtado y el Hogar de Cristo, que han impulsado desde el año 2006 sendos congresos nacionales sobre educación en solidaridad. Los esfuerzos por relevar esta temática han sido complementados por el Ministerio de Educación y la Comisión Bicentenario, entidades que instituyeron el año 2004 el Premio Nacional Escuela Solidaria. Tanto los congresos como el premio han fijado ciertos criterios de las experiencias que relevan año a año.

Por ejemplo, en el 1^{er} Congreso Nacional de Educación en Solidaridad del año 2006 se definió lo que se entendería por “buenas prácticas de acción solidaria”, y se fijaron ciertos principios operativos fundamentales de éstas: “actividades, proyectos, programas o iniciativas solidarias impulsados por grupos de personas organizadas alrededor de una institución de educación escolar, que dedican tiempo, dinero o conocimientos en beneficio del bien común, en especial, de las personas que viven en condiciones de exclusión social, y que tienen como principios operativos fundamentales la coherencia, sustentabilidad, replicabilidad, pertinencia, innovación e impacto sociocultural” (UAH, HC y Mineduc, 2006). Estos principios se explican a continuación:

- **Coherencia:** que esté inserta en el currículo educativo y que se encuentre en sintonía con los marcos de referencia del proyecto educativo y el marco operativo. Esto equivale a decir que el objetivo permanente de la solidaridad debe

estar explícito en los planes y programas de los subsectores del aprendizaje.

- **Sustentabilidad:** la experiencia debe tener sostenibilidad en el tiempo; por sus características debe ser factible su permanencia en el tiempo. Ello sin perjuicio de las modificaciones que genere su dinámica.
- **Replicabilidad:** la iniciativa debe tener la potencialidad de ser transferida a otras entidades.
- **Innovación:** la experiencia considera procesos, prácticas y nuevos enfoques que significan cambios cualitativos o cuantitativos respecto de las prácticas comúnmente utilizadas. La innovación puede ser en relación a la forma de diseñar el programa, en el proceso mismo o en el o los métodos utilizados para su implementación.
- **Impacto sociocultural:** dice relación con experiencias que han sido efectivas en el ámbito en que se abocan, generando cambios socioculturales. Por ejemplo: instalar una nueva concepción de la solidaridad tanto en los destinatarios como en los ejecutores.

Como puede apreciarse, estos elementos están centrados tanto en las fortalezas del servicio, del tipo de intervención social que los estudiantes hacen, como en los procesos educativos que supone.

Marco referencial institucional Marista

Pistas de la educación en solidaridad en la política educativa chilena

Por ley, en Chile existen tres tipos de establecimientos educacionales: los *particulares pagados*, que se financian sólo a partir de las contribuciones de los padres y son operados por el sector privado; los *particulares subvencionados*, que se financian principalmente con la subvención por alumno que otorga el Estado y son operados por el sector privado; y los *municipalizados*, que se financian por la subvención por alumno que otorga el Estado y son operados por los municipios (Mizala, Romagera y Farren, 1998). Los colegios Maristas –ceñidos a la normativa vigente y coherentes con los parámetros que establece la institucionalidad del Ministerio de Educación (Mineduc)– son de dos tipos: particulares pagados (grupo mayoritario) y particulares subvencionados (dos de ellos). En estos últimos, la relación con el Mineduc es más estrecha.

Es sabido que desde la mirada del Mineduc (2009) el desafío actual es elevar la calidad de la educación:

“...Sin ello no podremos seguir avanzando hacia una sociedad más justa y de mayor desarrollo. Una educación de calidad no significa solamente el desarrollo de las competencias requeridas para el trabajo y el desarrollo económico (capital humano), sino también el desarrollo personal y social de los individuos (derecho humano) y ambas dimensiones son fundamentales para lograr una educación de calidad”. (Mineduc, 2009)

El desafío del desarrollo personal y social de los individuos –en el cual se inscribiría la educación en la solidaridad– ha sido traducido en clave curricular desde el enfoque de la transversalidad, específicamente en los llamados Objetivos

Fundamentales Transversales (OFT) promovidos a partir de los años 90 por la reforma educativa chilena. Éstos se han inspirado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien de 1990, las Reuniones del Comité Regional del Proyecto Principal de Educación (PROMEDELAC) entre 1991 y 1995, y el Informe Delors, citado anteriormente.

La transversalidad aquí se presenta como una respuesta a las demandas sociales; una de sus características esenciales es su estrecha vinculación con la realidad social. Por otra parte, hace referencia a una determinada visión de mundo; supone opciones éticas que constituyen una particular concepción del ser humano, de la sociedad y del mundo.

Si los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) se refieren a determinados cursos y niveles cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades, los OFT tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículo o de subconjuntos de éste que incluyen más de un sector, subsector o especialidades. Los OFT hacen referencia a las finalidades generales de la educación, refuerzan los propósitos comunes del sistema, conectan los sectores de aprendizaje y permean a la cultura escolar (Mineduc, 2009). El carácter “transversal” apela a la definición de contenidos, habilidades y valores que atraviesan el currículo tradicional y busca mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren las dimensiones cognitivas y formativas de éstos.

En Chile estos objetivos se plantean de manera diferenciada según el nivel educativo. Se reconocen tres: de Educación Básica, de Educación Media y de Educación Básica y Media de Adultos. Se han estructurado, tal como se ve más adelante, en torno a los ámbitos del “crecimiento y autoafirmación personal”, “desarrollo del pensamiento”, “formación

ética” y “persona y su entorno”. Allí se ubican tanto contenidos y habilidades como actitudes y valores transversales (Alarcón et al., 2003).

En Chile, para la Educación Básica se definieron los OFT de acuerdo al Decreto Supremo de Educación N° 232 (2002). Para la Educación Media se definieron los OFT de acuerdo al Decreto Supremo de Educación N° 220 (1998). En general éstos hacen referencia a las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Estos objetivos son asumidos por el currículo en su conjunto, adaptándose en el plano operacional a las características del estudiante de los niveles educacionales.

Para comprender la inserción de la solidaridad, convendría revisar con detención los ámbitos de “formación ética” y “persona y su entorno”. En el primero “se espera que el educando desarrolle la capacidad y voluntad para autorregular su conducta en función de una conducta éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación a la verdad, la *justicia*, la belleza, el *espíritu de servicio* y el respeto por el otro³. Es decir, se espera que el estudiante desarrolle la capacidad para:

- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y *realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.*
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.
- *Reconocer y respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica* (Alarcón et al., 2003).

3) Las cursivas de este apartado son nuestras.

A su vez, en el ámbito de la “persona y su entorno” se favorece una “calidad de interacción personal y familiar regida por el respeto mutuo; *el ejercicio de una ciudadanía y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática*. Es decir, que alumnas y alumnos puedan afianzar capacidades para:

- Participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático.
- Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectivas y espirituales y los principios y normas éticas y sociales para un sano y equilibrado desarrollo sexual personal.
- Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y de la institucionalidad matrimonial.
- Proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto de desarrollo humano.
- Reconocer y valorar las bases de la identidad nacional en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente.
- Desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor, y reconocer la importancia del trabajo como forma de contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento personal, en el contexto de los procesos de producción, circulación y consumo de bienes y servicios” (Alarcón et al., 2003).

Una rápida revisión de los OFT en los subsectores del aprendizaje tanto de la Educación Básica como la Media permite apreciar que la solidaridad y otros valores afines están presentes. Al respecto, es posible afirmar que lo que hasta acá se ha entendido como educación en solidaridad está presente en aquellos OFT que se relacionan con la formación ética y con lo que se ha llamado “formación cívica”. Esta última alude a lo que la teoría contemporánea de la ciudadanía llama “virtudes cívicas” (Kymlicka y Norman, 1997).

En suma, la educación en solidaridad es coherente con algunos de los ámbitos promovidos por la institucionalidad educativa chilena.

Proyecto Educativo Marista

Los Hermanos Maristas conciben la solidaridad como un principio que ha tomado relevancia en su actuar. Así se desprende de varios de sus documentos fundamentales y, al mismo tiempo, de importantes acciones que han emprendido. Por ejemplo, en la presentación de la Misión Educativa Marista se indica que “la invitación (es) a abrirnos a la solidaridad universal, buscando fórmulas de colaboración con otras instancias: eclesiales, humanitarias, de gobiernos o de organismos que se ocupan más directamente de la dignidad y de los derechos de la niñez”.

En los Capítulos Generales de 1976 y 1985 emerge con fuerza la vocación social Marista. Luego, en el Capítulo celebrado el año 1993, se ratifica dicho llamado, concebido como una respuesta al “clamor del mundo, clamor dolorido de tantos pobres y marginados que (...) son dejados de lado... (Y es que) detrás de cada uno de esos rostros doloridos se esconde el rostro de Jesús”. Posteriormente el gobierno Marista, tanto a nivel general como provincial, ha continuado profundizando el carácter solidario de su misión (Cabrera, 2004).

Por ejemplo, el Equipo Provincial de Pastoral Educativa (EPPE) indicaba que “queremos educar en y para la justicia y la solidaridad como una exigencia de la dignidad y la igualdad entre los hombres como hijos de Dios, lo que se manifestaría en: el reconocimiento de la igual dignidad de la persona humana; la valoración de la solidaridad y la fraternidad; el conocimiento de sus deberes y derechos; un estilo de vida no consumista, sencillo, que se mantiene con lo necesario; y la disposición habitual de interés por los demás y compromiso de ayuda gratuita y desinteresada” (EPPE, 1999).

Muchos de estos elementos encuentran asidero en los orígenes del Instituto, con un Marcelino

Champagnat dedicado a la educación de infancia rural y pobre. También se nutre de la Doctrina Social de la Iglesia y de los sucesivos llamados de la Iglesia latinoamericana.

Ahora, según se desprende de algunos de los principales documentos orientadores del Instituto, la educación en solidaridad constituye una expresión de la espiritualidad. El Proyecto Educativo Marista, según el Marco Teórico Doctrinal Proyecto Educativo Evangelizador vigente, se puede sintetizar en algunos puntos. Algunos de ellos, como se puede apreciar, implícita o explícitamente aluden a la idea de solidaridad y educación en solidaridad:

- El colegio Marista considera la persona como un ser en relación y llamado a la comunión consigo mismo, persona que acepta su realidad y se construye como sujeto de su propio destino.
- En relación y comunión fraterna y solidaria con sus semejantes, viviendo su vocación de servicio por el Reino del Señor.
- En relación y comunión con el mundo, administrando responsablemente el universo creado.
- En relación filial con Dios Padre, transparentando en su vida entera la experiencia de Jesús y María, la fuerza contagiosa del Espíritu.
- La educación Marista es un proceso formativo que ofrece las condiciones para que el educando se desarrolle evolutivamente como persona humana integral.
- La educación Marista contribuye al crecimiento del educando en su dimensión personal y social, haciendo del colegio un lugar de diálogo entre fe y cultura.
- La educación Marista contribuye a anticipar una sociedad en la que se promueva la justicia, la fraternidad, el compromiso cívico y la conciencia ecológica, formando personas capaces de transformar la sociedad con la fuerza del Evangelio.
- La educación Marista es un proceso de evangelización y de vivencia de la fe cuyo centro fundamental es Jesucristo y sus modelos de identificación son la Virgen María y Marcelino Champagnat, inspirador del carisma Marista.
- El colegio Marista opta por un currículo humanista y centrado en la persona que, sin descuidar lo cognitivo, en forma sistemática y progresiva, haga del educando una persona integral, respetando su libertad, situación sociocultural y compromiso como ser trascendente.
- El colegio Marista valora a los alumnos, a los educadores, los contenidos, los medios y el ambiente como agentes y factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El colegio Marista promueve una acción educativa planificada, acompañada y evaluada con estilo creativo y criterios innovadores.
- La comunidad educativa busca establecer una auténtica y efectiva comunión entre todos los estamentos que la componen en torno a su misión educativa.
- La comunidad educativa requiere de una actitud de escucha constante que fomente la solidaridad, la colaboración y la confianza entre sus miembros.
- El proyecto educativo del colegio se hace vida con la participación de toda la comunidad.
- La comunidad religiosa se convierte en un espacio abierto donde los laicos, y especialmente los jóvenes, sientan el anuncio de Jesucristo y del Evangelio por el testimonio profético, y donde encuentren un lugar para compartir la fe y celebrar la vida.
- La comunidad religiosa impulsa en los colegios la creación de un ambiente de educación fraterna

y solidaria, donde el carisma de Champagnat orienta a Hermanos y laicos en el trabajo pastoral eclesial.

- El educador Marista vive su misión como una auténtica vocación de servicio en la Iglesia, por el testimonio alegre de su vida cristiana, ofreciendo lo mejor de sí en actitud solidaria, siguiendo las huellas de Marcelino Champagnat.
- El educador Marista se inquieta por facilitar la humanización y personalización de cada alumno, atento a un desarrollo equilibrado entre las diferentes dimensiones del ser, así como a la realidad juvenil y el tipo de persona que desea formar la institución.
- La familia tiene a la Familia de Nazaret como prototipo y modelo.
- La familia se siente la primera responsable de la educación integral de sus hijos, intentando vivir como “iglesia doméstica”, unida a otras familias.

Como es posible notar, entre estos elementos está presente con fuerza la idea de solidaridad y, por tanto, la noción de educación en solidaridad.

La apuesta por una “educación en solidaridad” se fundamenta en la tarea evangelizadora Marista. Se indica que educación, en su sentido más amplio, es el marco de evangelización en escuelas, en programas sociales y pastorales y en encuentros informales. Lo anterior se enmarca en un currículo humanista y centrado en la persona. Se ve a los educandos como personas integrales que viven en comunidad con otros, que poseen un rol social activo, que aportan desde sus vidas de estudiante a una sociedad más justa y digna. Se aspira a una educación integral, sustentada en la visión cristiana del desarrollo personal y humano. Desde la educación se busca el desarrollo integral de la persona y su inserción crítica y constructiva en la sociedad, haciendo del colegio un lugar de “diálogo entre fe y cultura”, para lograr “buenos cristianos y virtuosos ciudadanos”.

De acuerdo con lo anterior, la educación Marista se propone relevar lo solidario más allá de una noción caritativa, estática y unilateral, intentando incorporarlo al currículo educativo de sus colegios, involucrando a los diversos actores educativos de la comunidad y abriendo cada vez más este accionar a los entornos locales y societales en que se emplaza.

El Proyecto 14

El énfasis formativo en solidaridad para los colegios Maristas en el país se concretó en el Proyecto de Formación de la Conciencia Social y Compromiso con la Justicia para los estudiantes Maristas de Chile, conocido como “Proyecto 14” (1999). Éste fijó una serie de criterios e itinerarios en materia de educación en solidaridad en los colegios. El proyecto se generó de manera participativa, favoreciendo el encuentro y el diálogo de los distintos actores de las comunidades educativas.

El Proyecto 14 tiene como propósito general “reorientar acciones ya existentes, así como diseñar ciertos procesos, algunos de los cuales se vincularían al currículo de los colegios Maristas, tendientes a formar en los alumnos Maristas un adecuado desarrollo de la sensibilidad social, de la justicia y de la fraternidad (...). El proyecto enfatiza la dimensión experiencial y busca la participación de Hermanos, profesores, alumnos y padres” (EPPE, 1999).

Éste ha sido una carta de navegación para los colegios Maristas en lo referente a sensibilizar e instalar líneas programáticas claras en educación en solidaridad.

Con el correr de los años, el trabajo sistemático de los colegios ha permitido que la educación en solidaridad tenga un lugar en la formación de los estudiantes Maristas, impactando a sus familias y comunidades. Los colegios cuentan con sus propios proyectos solidarios, han desarrollado acciones solidarias y eventos que han fortalecido el trabajo en esta área. Sin embargo, hoy surge el deseo de revisar detenidamente este proceso y reconocer sus logros.

Objetivos

Los objetivos declarados del Proyecto 14 son:

1. Estimular en todos los miembros de la comunidad educativa, a través de procesos que privilegian lo experiencial, el conocimiento de la realidad social, la comprensión del mundo del pobre y el desarrollo de la solidaridad.
2. Formar la conciencia social de los alumnos y despertar en ellos el compromiso con la justicia a través del proceso educativo que contempla, entre otras cosas, la realización de una serie de experiencias acompañadas de instancias de reflexión, fundamentadas en la Doctrina Social de la Iglesia.
3. Ofrecer a los alumnos mayores posibilidades de contacto con la realidad, que les ayuden a descubrir la dimensión vocacional de su vida, y aborden desde esta perspectiva su preparación profesional.
4. Realizar una ayuda eficaz, a la vez que respetuosa y ausente de actitudes paternalistas, en los sectores pobres de la ciudad.
5. Formar y orientar técnicamente a los alumnos mayores para que, en grupos afines, puedan formular y ejecutar proyectos de acción social con un aporte transformador de la realidad en que se aplican.
6. Estimular y cualificar la participación de los padres y apoderados en los proyectos solidarios que emprenda el colegio, que les permita valorizar estas acciones y ser incentivos para sus hijos.

Fundamentación

La fundamentación del proyecto descansa en cuatro pilares. El primero explicita las bases bíblico-antropológicas de la solidaridad (en su desarrollo se abordan tópicos como la *creación al servicio de*

todo el hombre y de todos los hombres, el hombre y la mujer a imagen y semejanza de Dios, las actitudes para administrar la creación). El segundo presenta las iluminaciones de la Doctrina Social de la Iglesia (*la antropología de Puebla, el nuevo significado de la evangelización*). El tercero enmarca la propuesta en la realidad nacional e internacional de la pobreza (lecturas de la realidad nacional e internacional). Y el cuarto profundiza en la identidad propia del carisma Marista (*las constituciones, el XIX Capítulo General, el Proyecto Educativo Evangelizador*).

Plan de acción

La propuesta operativa de acciones concernientes al Proyecto 14 ha sido denominada "Itinerario de Experiencias Solidarias". Éste posee dos núcleos que enmarcan al conjunto de acciones que conlleva la implementación de la propuesta en cada uno de los colegios. En el primero se explicita la intencionalidad educativa que tiene el proyecto en el conjunto de la labor formativa desarrollada en el colegio. En el segundo se presentan esquemáticamente las experiencias solidarias que han diseñado para cada nivel escolar desde los cursos de transición y hasta el cuarto de nivel medio.

En el núcleo de intencionalidad educativa se plantea como objetivo general "ayudar al desarrollo de la conciencia social y el compromiso con la justicia a través de un proceso de formación para los alumnos, integrando la colaboración y el aporte de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en la implementación y orientación de un programa de acciones solidarias". A su vez, el núcleo de experiencias solidarias, que se desarrolla en el siguiente título, es en rigor el itinerario de experiencias que los alumnos Maristas vivencian a lo largo de su paso por el colegio. Por ello es para muchos la traducción concreta del Proyecto 14, lo más tangible y evaluable.

Núcleo de niveles de experiencias solidarias

Se plantean seis niveles de experiencias, donde para cada uno se señalan objetivos, grado de significancia y estrategias o pasos a seguir. A continuación una síntesis de los seis niveles.

Nivel 1. Fraternidad solidaria (Transición, NB1 y NB2). Consiste en encuentros con cursos pares de escuelas vulnerables. Tiene como objetivo reconocerse como "hijos de un mismo padre", sensibilizándose a través del contacto con pares de realidades diferentes, compartiendo la fe y la solidaridad. Entre otras cosas, su grado de significancia está dado porque permitiría a los alumnos conocer otras realidades, organizaría la participación de los apoderados (en tanto respaldo para los niños) y ayudaría a reconocer a Dios como un mismo Padre.

Nivel 2: Compartiendo con los más sabios (NB3 y NB4). Comprende visitas a hogares de personas mayores. El objetivo es conocer y valorar experiencias de vida de personas de la tercera edad, creciendo en afecto y actitud de escucha a través del compartir. Esta experiencia sería significativa pedagógicamente, entre otras razones, porque el niño puede crecer en acogida y aceptación del que es distinto, descubre la capacidad de servir que tiene y despierta su espíritu de servicio silencioso en torno a las actitudes de humildad y sencillez. Por otra parte, los destinatarios se sienten acompañados en cada visita.

Nivel 3: Artesanos y carpinteros para los niños (NB5 y NB6). Consiste en talleres de producción de material didáctico para niños de escuelas vulnerables. El objetivo es lograr que el niño ponga al servicio de los menos privilegiados la capacidad creativa y las habilidades manuales que va descubriendo a su edad, elaborando materiales didácticos que sirvan para el aprendizaje de párvulos de jardines infantiles y centros abiertos de sectores pobres. Esta experiencia es significativa pedagógicamente, porque el niño se vería

enfrentado a dar soluciones efectivas y reales a las necesidades que descubre a su alrededor. El niño puede realizar un trabajo personal al elaborar él mismo un determinado material, y la familia ayuda y facilita los medios y recursos para que realice la tarea encomendada. Además, el niño tendría la posibilidad de encontrarse con el otro al enseñarle cómo utilizar un material didáctico con un fin pedagógico. En esta experiencia, se espera, debieran integrarse varias instancias del colegio, como las educadoras de párvulos, el profesor de artes plásticas y el profesor tutor.

Nivel 4: Constructores del Reino (NM1 y NM2). Consiste en un servicio a la comunidad. El objetivo es descubrir potencialidades del educando materializadas en un servicio a sectores más desposeídos. Según se plantea, esta experiencia es significativa pedagógicamente, porque los educandos tienen contacto directo con realidades distintas y vivirían un rol protagónico al ser los gestores y ejecutores de un proyecto social (generación de respuestas efectivas a necesidades existentes, obtención de recursos, etc.). Además, el trabajo se realizaría en equipo, propiciando una instancia de comunidad. También la experiencia facilitaría el crecimiento en la maduración de la fe, empezando a descubrir al Cristo encarnado en los más pobres.

Nivel 5: Compartiendo el pan y el trabajo (NM3). Se trata de una experiencia laboral con inserción y cohabitación en el hogar de una familia rural. El objetivo es aprender a valorar la cultura campesina, reconociendo su dignidad y compartiendo su vida familiar y laboral. Se estima que esta experiencia es significativa pedagógicamente, porque es netamente experiencial y personal; permitiría al educando conocer y valorar la realidad de otras familias desde el interior y lo cotidiano, y le ayudaría a avanzar en el plano afectivo al sentirse acogido y aceptado por lo que es y por lo que hace. Además, se postula que en esta experiencia la persona descubre los contrastes de la distinta valoración socioeconómica del

trabajo rural con la del mundo urbano, y cultiva la dimensión comunitaria enriqueciendo la experiencia de grupo-curso.

Nivel 6: Servidores de la vida (NM4). Consiste en una experiencia de servicio en un contexto hospitalario, cuyo objetivo es que el educando aprenda a valorar el mundo del trabajo de la salud pública, reconociendo la dignidad de sus actores y compartiendo su ambiente laboral. En lo principal se apuesta a que esta experiencia sea significativa pedagógicamente por su carácter netamente experiencial, por ayudar a realizar un servicio concreto y efectivo a la comunidad, por permitir el descubrimiento y valoración de los esfuerzos por preservar la salud, y por ayudar a conocer algunas diferencias en el acceso a la salud. Además, permitiría a los jóvenes crecer en disponibilidad y servicialidad.

Actores de la comunidad educativa involucrados

El Proyecto Solidario Colegial⁴ se sostiene en la estructura del Departamento de Pastoral. También se reconocen actores que son los responsables directos de la animación de la vida pastoral a nivel provincial y colegial: Equipo Provincial de Pastoral Educativa, Dirección de Pastoral y Coordinación de Solidaridad.

De manera indirecta, se identifican los niveles de la comunidad educativa y se explicita las experiencias de participación y de compromiso pastoral que le corresponde asumir a cada instancia en el marco del Proyecto Educativo Evangelizador. Estas son: Consejo Directivo, Consejo de Profesores, Centro de Alumnos, Centro de Padres y Apoderados, Personal Administrativo y de Servicio, y la comunidad educativa en general.

4) El Proyecto Solidario Colegial corresponde a la forma en que cada colegio materializa la implementación del Proyecto 14.

III. Metodología

Metodología y tipo de estudio

La metodología de esta investigación fue de corte cualitativo, ya que recogió verbalizaciones (Taylor, S. & Bogdan, R., 2002) y “construcciones culturales” en relación a la educación en solidaridad en el contexto escolar Marista.

Además, el estudio correspondió a un tipo exploratorio-descriptivo, ya que la situación de la educación en solidaridad no había sido objeto de estudios precedentes (la investigación supuso un primer acercamiento) e interesó fundamentalmente la caracterización de diversos aspectos del tema abordado.

Muestra

Este estudio no trabajó con una muestra, sino que abordó el universo total de colegios Maristas presentes en Chile. Cobró relevancia recoger sus experiencias en solidaridad escolar y sus condiciones específicas para fortalecer y/o instalar proyectos de solidaridad. Los informantes fueron preestablecidos: Rectores, Coordinadores de Pastoral, Coordinadores de Solidaridad (en caso de contar con esta figura), Coordinadores de Ciclo y Encargados de Solidaridad (por ciclo). La opción por estos informantes se debió a que se estimaba que la primera aproximación a la temática debía contar con la participación de quienes dan directrices, animan y operacionalizan las acciones solidarias al interior de los colegios. Quedó así el desafío de complementar este esfuerzo a futuro incorporando la visión de estudiantes, sus familias y otros actores claves de las comunidades educativas.

Caracterización de los informantes

En la Tabla N° 2 se presenta la nómina de los colegios participantes, los informantes a quienes se tuvo acceso y los instrumentos que fueron aplicados.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos fueron tres: el cuestionario para el Mapa de la Solidaridad Marista, la entrevista al Rector del establecimiento y la entrevista grupal al equipo del colegio (Equipo Directivo y Equipo de Pastoral o Solidaridad).

Cuestionario para el Mapa de la Solidaridad Marista.

Correspondió a un formato de preguntas abiertas orientado a conocer cuáles fueron las principales experiencias de solidaridad desarrolladas por los colegios durante el año 2008, las características que éstas asumieron y las particularidades que tuvieron. El cuestionario fue aplicado directamente al Coordinador de Pastoral o Coordinador de Solidaridad (en caso que en el colegio existiera esta figura), desarrollándose en un tiempo de 45 minutos a 1 hora aproximadamente. Esta información no se incorporó en el presente documento, sin embargo, fue insumo para dar un marco contextual y analizar las experiencias solidarias colegiales Maristas.

Entrevista individual al Rector del

colegio. Consistió en una pauta de preguntas semiestructuradas que buscó conocer la visión sobre el tema de quienes aportan las directrices estratégicas en los colegios. Esta entrevista fue

Tabla N° 2 / Participantes del estudio

Colegio	Instancias o actores consultados	Instrumentos aplicados
Colegio Marista Hermano Fernando, Iquique	Coordinador de Pastoral	Cuestionario Mapa de la Solidaridad Marista
Colegio Nuestra Señora de Andacollo, La Serena	Rectora Equipo Directivo y Pastoral Coordinador de Pastoral	Entrevista semiestructurada a Rector Entrevista semiestructurada grupal Equipo Cuestionario Mapa de la Solidaridad Marista
Instituto Chacabuco, Los Andes	Rector Equipo Directivo y Pastoral Coordinador de Pastoral	Entrevista semiestructurada a Rector Entrevista semiestructurada grupal Equipo Cuestionario Mapa de la Solidaridad Marista
Colegio Champagnat, Villa Alemana	Rector Equipo Directivo y Pastoral Coordinador de Pastoral	Entrevista semiestructurada a Rector Entrevista semiestructurada grupal Equipo Cuestionario Mapa de la Solidaridad Marista
Instituto Santa María, Limache	Rector Equipo Directivo y Pastoral Coordinador de Pastoral	Entrevista semiestructurada a Rector Entrevista semiestructurada grupal Equipo Cuestionario Mapa de la Solidaridad Marista
Colegio Diego Echeverría, Quillota (a)	Coordinador de Pastoral Profesores	Entrevista semiestructurada Coordinador de Pastoral Entrevista semiestructurada a Profesor 1 Entrevista semiestructurada a Profesor 2
Instituto Rafael Ariztía, Quillota	Equipo Directivo y Pastoral. Coordinador de Pastoral	Entrevista semiestructurada a Equipo 1 Entrevista semiestructurada a Equipo 2 Entrevista semiestructurada a Coordinador de Pastoral (b) Cuestionario Mapa de la Solidaridad Marista
Instituto Alonso de Ercilla, Santiago (c)	Profesor	Entrevista a profesor
Colegio Marcelino Champagnat, Santiago (d)	Rector Profesores	Entrevista semiestructurada a Rector Entrevista semiestructurada a profesor 1 Entrevista semiestructurada a profesor 2
Instituto O'Higgins, Rancagua	Equipo Directivo y Pastoral. Coordinador de Solidaridad.	Entrevista semiestructurada grupal 1 Entrevista semiestructurada grupal 2 Cuestionario Mapa de la Solidaridad Marista
Instituto San Fernando, San Fernando	Rector Equipo Directivo y Pastoral Coordinador de Pastoral	Entrevista semiestructurada a Rector Entrevista semiestructurada grupal Equipo Cuestionario Mapa de la Solidaridad Marista
Instituto San Martín, Curicó	Rector Equipo Directivo y Pastoral Coordinador de Pastoral	Entrevista semiestructurada a Rector Entrevista semiestructurada grupal Equipo Cuestionario Mapa de la Solidaridad Marista

Notas:

(a), (c), (d). Para efectos de este estudio no se logró coordinar el acceso al colegio, por lo que fueron utilizados instrumentos de recolección de datos del estudio de Correa, R. (2008), referido a prácticas de educación en solidaridad empleadas por profesores y Directivos Maristas en Quillota y Santiago.

(b). Se incrementó la información del colegio con esta entrevista, la cual fue generada por el estudio de Correa, R. (2008).

desarrollada en un tiempo estimado de 1 hora. Se aplicó en los colegios, en los espacios que los Rectores destinaron para ello.

Entrevista grupal al equipo de coordinadores del colegio. Corresponde a una pauta de preguntas semiestructuradas que intentó recoger

la visión de quienes aportan ideas y trabajo operativo vinculado a las iniciativas de solidaridad en el colegio. La entrevista contempló un espacio colectivo de conversación donde se integraron Coordinadores de Ciclo, Coordinador de Pastoral y/o Coordinador de Solidaridad y Encargados de Solidaridad por ciclo. El tiempo destinado para

esta entrevista fue de 2 horas aproximadamente. Se aplicó en los colegios, en los espacios que los Rectores destinaron para ello.

Los instrumentos antes descritos fueron contruidos a partir de los tópicos centrales de investigación. A partir de éstos se elaboraron ciertas dimensiones, las cuales fueron incorporadas en los instrumentos a través de la formulación de las preguntas del cuestionario y entrevistas. En la Tabla N° 3 se presenta el detalle de dichos tópicos y dimensiones.

Técnicas de análisis de datos

Los datos recogidos a través del cuestionario y las entrevistas fueron procesados a través de la *estrategia de análisis de contenido de corte temático* (Taylor, S. & Bogdan, R, 2002), con el apoyo del software Atlas Ti⁵.

Las entrevistas fueron analizadas bajo el modelo de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967, en Taylor & Bogdan, 2002). Este modo apunta a la

Tabla N° 3 / Tópicos de investigación y dimensiones

Tópico de indagación	Dimensión
Educación en solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> • Noción de solidaridad en contextos formativos escolares. • Política educativa del colegio respecto a la educación en solidaridad. • Transversalidad de la educación en solidaridad en el Proyecto Colegial. • Relación entre educación en solidaridad y currículo vigente en el colegio. • Relación entre formación en solidaridad y procesos de aprendizaje. • Relación entre educación en solidaridad y dimensión organizacional. • Relación entre educación en solidaridad y formación para la vida. • Dimensión ético-valórica en la educación en solidaridad. • Expresiones de educación en solidaridad en el contexto escolar. • Aprendizajes de la comunidad educativa respecto a la educación en solidaridad. • Desafíos de la educación en solidaridad en los contextos escolares. • Necesidades de apoyo y/o recursos para implementar la educación en solidaridad.
Estrategias de solidaridad implementadas	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de estrategias de solidaridad implementadas. • Expresiones de solidaridad en contextos escolares (internas, externas, mixtas). • Orientaciones dadas respecto a las estrategias de solidaridad implementadas. • Actores de la comunidad educativa involucrados en las estrategias de solidaridad implementadas. • Relación entre estrategias de solidaridad implementadas y procesos de aprendizaje. • Factores contextuales determinantes. • Proyección o sustentabilidad de las estrategias de solidaridad implementadas. • Fortalezas de las estrategias de solidaridad implementadas. • Debilidades de las estrategias de solidaridad implementadas. • Desafíos asociados a las estrategias de solidaridad implementadas. • Necesidades de apoyo y/o recursos para mantener y/o mejorar las estrategias de solidaridad implementadas.

5)Corresponde a un tipo de paquete informático diseñado para el análisis cualitativo que permite construir (y contrastar) teoría, basado en la codificación (y recuperación) de datos (Weitzman & Miles, 1995, en Valles, 1999).

construcción de teoría a partir del conocimiento de los actores en un ámbito de acción-interacción. Valida este tipo de saberes, los teoriza. El modelo plantea tres niveles de codificación: abierta, axial y selectiva. Al corresponder a un estudio de carácter exploratorio, la codificación más pertinente era la abierta, ya que ésta busca “clasificar los datos en categorías más abstractas o de mayor orden (...). Implica fragmentar, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos” (Krause, 1996). Su uso permitió construir categorías, subcategorías y propiedades de éstas en torno a los tópicos centrales de la investigación, permitiendo acceder a las construcciones verbales de los informantes procesadas en unidades denominadas “categorías”. Durante la presentación de los resultados, estas categorías, subcategorías y/o propiedades serán graficadas en figuras similares a un árbol de categorías.

Si bien el estudio correspondía a uno de carácter descriptivo, donde la codificación abierta sería suficiente, se quiso igualmente esbozar el nivel de codificación axial. Este tipo de codificación corresponde a un set de procedimientos mediante los cuales los datos se vuelven a “unir” de un modo nuevo, después de la codificación abierta. Esto se realiza mediante un paradigma de codificación que incluye elementos tales como: condiciones, contexto, estrategias de acción/interacción y consecuencias (...), los que están dados por la matriz de análisis de la Grounded Theory. Así, se van estableciendo conexiones entre categorías y subcategorías (Krause, 1996). A partir de ella, se procuró interpretar las relaciones existentes entre las categorías centrales, las que fueron graficadas de manera global a través de un gráfico central.

Las categorizaciones centrales y los esquemas interpretativos que emergieron del análisis fueron un insumo crucial para el desarrollo de las principales conclusiones del estudio.

Limitaciones del estudio

Toda investigación, desde su planteamiento original, posee limitaciones. Éstas responden al hecho que un estudio, en la medida que se conforma, hace opciones de enfoque, de referentes teóricos y de herramientas metodológicas que operan de la manera más coherente para la generación de un conocimiento.

Así, en esta investigación se identifican dos limitaciones de corte metodológico. La primera se traduce en la dificultad de acceso directo a tres colegios⁶, pese a que se buscaba contar con el universo de colegios Maristas en Chile. Esto se intentó suplir, para los colegios de la Región Metropolitana, haciendo uso de entrevistas que recientemente se habían aplicado a estos colegios en el marco de otra investigación⁷. Lo anterior pudo haber afectado la calidad de las respuestas dadas, ya que se ajustaba a otros objetivos investigativos.

La segunda limitación tiene que ver con los actores de la comunidad educativa desde donde se buscó comprender cómo se vivencia la educación en solidaridad. En esta ocasión, y considerando que era la primera aproximación cualitativa y al universo de los colegios, se priorizó el acercamiento desde quienes tienen las cuotas de poder más altas en el sistema, desde la formalidad de su rol, la oficialidad de sus dichos y acciones, y la forma en que éstos afectan la toma de decisiones en la comunidad educativa. Esta opción dejó fuera la escucha de otras voces relevantes, como las de los estudiantes y sus familias. Lo anterior se justifica desde el rol de los participantes elegidos, y lo clave que puede ser éste a la hora de pensar en un cambio de enfoque e implementación de la educación en solidaridad en los colegios.

6) Colegio Marista Hermano Fernando, Instituto Alonso de Ercilla y Colegio Marcelino Champagnat.

7) Se utilizaron los instrumentos de la recolección de datos del estudio de Correa, R. (2008).

IV. Presentación de resultados

La presentación de los resultados consta de dos secciones, una descriptiva y otra interpretativa. La primera contiene esquemas o árboles de categorías, subcategorías y dimensiones que emergen del estudio. Estos elementos –productos de la codificación abierta– son acompañados por descripciones que, complementariamente a citas reales de los informantes, permiten conocer la visión de éstos sobre lo investigado⁸. Estos se organizarán mediante subtítulos que reflejarán la dimensión explorada, cada uno de ellos contendrá un esquema de síntesis con las principales categorías y subcategorías, junto a una explicación y ejemplos de discursos de los participantes.

En relación a lo anterior es preciso indicar que la metodología aplicada tiende a relevar los elementos recurrentes del discurso de los entrevistados (criterio de recurrencia). Así, los elementos más mencionados por los entrevistados son los que primero se abordan al ser desarrolladas cada una de las dimensiones o variables. Sin embargo, también se mencionan cuestiones menos recurrentes pero igualmente importantes de considerar, dada la novedad de las temáticas. Así, se va combinando recurrencia con novedad.

A su vez, el segundo subcapítulo presenta una aproximación interpretativa que establece algunas relaciones entre las categorías centrales. Cabe destacar que estas relaciones son sólo “aproximaciones interpretativas”, ya que el estudio no buscó directamente esto. Para eso, se usan los

elementos preestablecidos por la codificación axial: contexto, condiciones, fenómeno central, propiedades del fenómeno central, elementos causales del fenómeno, elementos consecuencias del fenómeno y acciones–interacciones dadas a partir de éste.

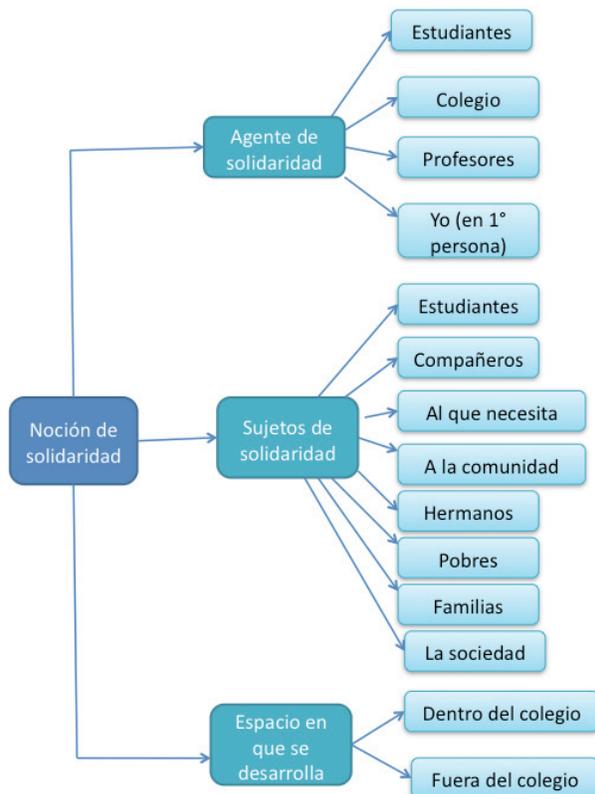
8) Es importante indicar que algunas de las citas de los entrevistados han sido editadas para facilitar su comprensión al lector, evitando cuidadosamente en todo caso alterar el sentido de las afirmaciones y la expresividad propia de sus emisores. Por otra parte, en las citas se han omitido algunas alusiones que remiten a la realidad de cada colegio, con el fin de garantizar la confidencialidad.

Análisis descriptivo

1. EDUCACIÓN EN SOLIDARIDAD

La noción de solidaridad en contextos formativos Maristas

Gráfica N°2



De acuerdo a los participantes consultados, entre los elementos constitutivos de la idea de solidaridad está la representación de los sujetos partícipes de los procesos solidarios colegiales (Gráfica N°2). Desde la recurrencia de los discursos se pueden reconocer al menos dos sujetos: los “agentes de la solidaridad”, es decir, aquellos que la despliegan (diseñan e implementan de acciones solidarias), y los “sujetos” o “destinatarios” de las acciones solidarias. De acuerdo a los entrevistados, los emisores son los estudiantes, el colegio en su conjunto y

los profesores (especialmente los entrevistados, autoseñalándose). Los sujetos de solidaridad incluyen desde un “otros” genérico, hasta “la sociedad en su conjunto”. Mención especial merece el hecho que los propios estudiantes son vistos también por algunos consultados como “sujetos”. Especialmente, para los profesores y/o encargados de solidaridad, muchas de las iniciativas solidarias deben impactar en primera medida a quienes las realizan o a quienes involucra; en este sentido, el estudiante marista invitado a vivir la solidaridad en su formación es un sujeto significativo de solidaridad.

Otro elemento que se desprende de la noción de solidaridad lo constituye el lugar físico-simbólico donde se produce. Al respecto, se nombran tanto espacios ubicados dentro de la infraestructura del colegio (v.g., el aula) como fuera de ella.

Gráfica N°3



En el intento por definir y/o describir la solidaridad surgen distintos discursos entre los consultados. Luego de reducir, de acuerdo al criterio de recurrencia, las respuestas configuran dos grupos (Gráfica N°3). Uno plantea la definición de solidaridad desde “la negación”, es decir, desde “lo que no es”, y otro desde “lo que sí es”. Desde la negación se señala que la solidaridad no es la mera entrega de algo (material) a otros. “La solidaridad (...) no solamente está en lo material, sino que en la compañía y otras cosas más”, dice un entrevistado (XV)⁹.

A su vez, desde la afirmación, la solidaridad se concibe como una acción, principalmente de ayuda y entrega, que puede ser afectiva, espiritual, de tiempo, de conocimientos, de herramientas, de capacidades o de carismas. Una persona entrevistada dice: “...Tratar de ayudar, pero en la idea de enseñarle a pescar (al destinatario) y no entregarle el regalo del pescado. Sobre ese punto de vista, nosotros lo que tratamos de entregarle (al alumno) es una cultura solidaria que esté en sintonía, en primer lugar, con el contacto con el mundo del necesitado” (XXXII).

Complementariamente, un entrevistado afirma: “Que los chiquillos entiendan que la solidaridad (...) no es algo material, sino algo que pueden entregar de sí mismos a la sociedad misma; creo que es eso lo que se está tratando de hacer acá (...), que ellos desde su propia realidad puedan entregar a la sociedad (XV)”.

Desde otras posiciones, la solidaridad se reconoce como “el compartir”. “Yo he tenido más posibilidades de desarrollarme y, por ende, (...) tengo que aprender a compartir ese desarrollo recibido con otros. Entonces, eso implica meterme en su cuento, conocerlos”, indica un entrevistado (VI). Así se busca que los educandos “sean solidarios y que sirvan a todo el mundo, que den todo lo que tienen, compartan todo” (XXI).

Según los entrevistados, la solidaridad también implica “compañía”. Un persona consultada lo expresa de la siguiente manera: “Compartir, colaborar, esta idea del servicio, (...) de apoyar a quien está enfermo, y no si (alguien) está pasando un mal momento, hacemos sólo campaña con los viveres, sino que cómo yo puedo acompañar, atender, servir a mi compañero o a la familia que está mal” (II). Por otra parte, se señala que “la verdadera solidaridad va por el lado de que la persona entregue el afecto, el lazo, la compañía, que el acercamiento no sea una cosa esporádica, y eso es lo que trabajamos (...), y que también la solidaridad se vive en el curso, en el diario vivir, con el que está con algún compañero que, a lo mejor, está con problemas...” (XXIX).

El reconocer las necesidades del otro (y también sus capacidades) es asumido también como elemento constitutivo de la solidaridad. Una persona entrevistada indica: “Poder ver las necesidades de la comunidad y, a través de esas necesidades, uno ir haciendo algo solidario, ir ayudando a los demás” (XI).

La noción de solidaridad como “encuentro” también surge como un elemento recurrente: “Que el alumno sienta una preocupación por el otro. Esto, tanto hacia adentro como hacia fuera del colegio; solidaridad de encuentro con el otro más que campañas” (XXII).

La solidaridad, según se dice, estaría teñida por la fe, por la visión y misión de Jesucristo. Un entrevistado sostiene: “La idea es que se den cuenta (los estudiantes) de su contexto, tanto de ellos como del país. Eso tiene que ver con la visión de un Jesucristo humano y cercano” (XXII).

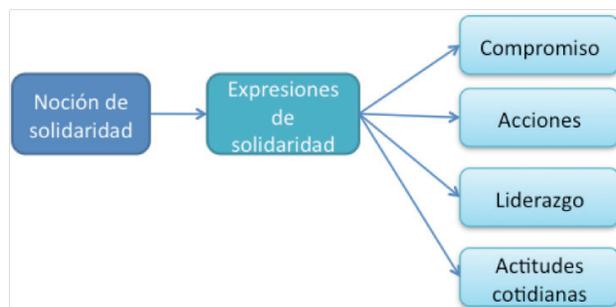
La noción de solidaridad entre los entrevistados también se caracteriza por la búsqueda de crear conciencia, buscar la justicia, dar testimonio, generar lazos *en o con* la comunidad, estar (con el otro) permanentemente, dar amor, desarrollar la tolerancia y expresarse en lo cotidiano, entre otros elementos.

9) Los números romanos representan las diferentes personas que aportaron opiniones para este estudio.

También aparece espontáneamente como un elemento del concepto en comentario la idea de educación en solidaridad o *educación en o para el servicio*. Algunos reconocen la acción solidaria como un “servicio” desde referentes educativos (acercándose con ello a la idea de aprendizaje-servicio): “Se entiende la educación en solidaridad como educación en el servicio. Hay un concepto que se está usando mucho ahora, que es educación en el servicio, y que tiene que ver con el aprendizaje de los alumnos para la vida en que ellos saben que no están solos en el mundo, que ellos tienen relaciones interpersonales con otros y que necesariamente (las) van a tener desde donde estén, desde su profesión, desde su vocación, desde lo que hayan optado ellos para su vida; en el fondo, es poder generar un trabajo hacia otras personas”, dice uno de los consultados (XXVI).

En este contexto, el “respeto” es enunciado como un gesto en sí mismo solidario: “La educación en solidaridad se da desde (...) el hogar y después en el colegio”. Algunos ejemplos concretos serían: “el trato que se tiene con compañeros, el (...) de

Gráfica N°4



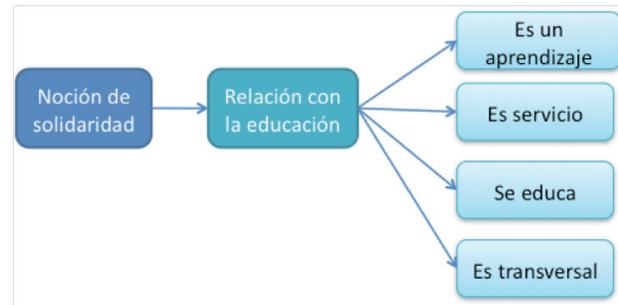
inculcar en los alumnos la tolerancia y el respeto, (...) la justicia, el tratar de que en mi colegio no impere el bullying (...)” (XXXIV).

Al hablar de las expresiones de la solidaridad (Gráfica N°4) surgen con cierta nitidez tres acciones: las actitudes cotidianas, el compromiso de quienes participan en ellas y el liderazgo que se potencia a través de aquéllas en los distintos actores del colegio. Se señala “(...) que ellos vean

(la solidaridad) en pequeñas actitudes cotidianas, y esto es transversal, o sea, pasa por todas las acciones que uno hace, (...) no sólo es una frase en la sala de clases, en el deporte, en las actividades extraprogramáticas o cualquiera dependiente del colegio” (VI).

Se agrega que “(...) lo primero es la actitud que tiene que tener el educador Marista con respecto a los jóvenes, los chiquillos, cuáles son las acciones o los actos que ejecuta el profesor en la sala de clases que pueden ser muy básicos, muy elementales, pero que en los que está involucrado el aspecto solidario (XVI).

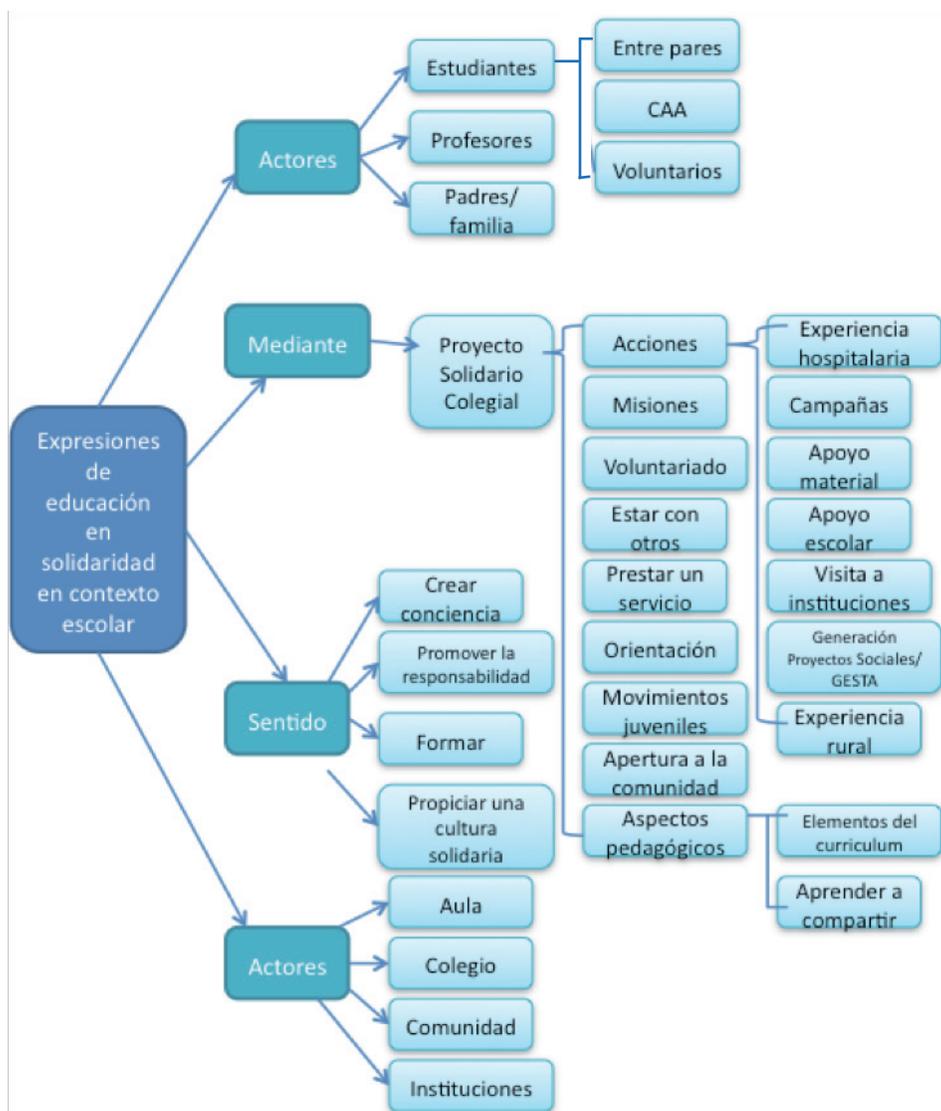
Gráfica N°5



Los participantes relacionan la noción de solidaridad con contextos específicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gráfica N°5). Profesores y directivos hacen mención de las ideas de “aprendizaje” asociadas a la solidaridad, viendo el “servicio” como expresión de ésta; otros apelan directamente al enfoque de aprendizaje-servicio: “Cómo el ir trabajando el aprendizaje y servicio en donde en las aulas se puede llevar a cabo la solidaridad desde los distintos subsectores” (III). Se agrega que “en este año que la solidaridad es algo inherente a todo el equipo, a toda la comunidad, en el enfoque, en la mirada que tengamos de ella, obviamente va cambiando de las nuevas visiones que lleguen y las nuevas influencias, y sabemos que es así; no pasamos de asistencialidad como encuentro o del aprendizaje como servicio porque sí, sino porque llegó alguna influencia externa que así nos invitó a hacerlo y nosotros concordamos que sí, que efectivamente es así” (III). Por otra parte, se plantea que la solidaridad “se educa” y es transversal a la misión formativa Marista.

Expresiones de educación en solidaridad en el contexto escolar

Gráfica N°6



Según los consultados, las expresiones de educación en solidaridad en el contexto escolar son variadas (Gráfica N°6). Además, emergen asociadas a las ideas de acciones específicas, actores sociales involucrados, énfasis de las acciones, lugares en que se manifiestan y sentido que está a la base de ellas.

Los actores que con mayor recurrencia son identificados con la educación en solidaridad corresponden a los padres o familias de los estudiantes Maristas. Le siguen los profesores,

especialmente los tutores, y los propios pares (alumnos) en la convivencia cotidiana o en el rol de voluntarios de acciones sociales organizadas por las instancias estudiantiles.

Las expresiones de educación en solidaridad se ven canalizadas a través del Proyecto Solidario Colegial. Éste, según los consultados, permite organizarlas y ubicarlas, vinculándolas a acciones, estrategias y énfasis formativos.

Un aspecto recurrente son las acciones específicas que se asocian a la formación solidaria. Entre ellas se destacan la “experiencia hospitalaria”, las campañas, la ayuda material (alimentos, ropa, libros, materiales escolares, etc.), el apoyo escolar desde los estudiantes Maristas a niños de otros colegios (o a compañeros más pequeños del mismo colegio), las visitas a instituciones (hogares de personas mayores o de niños, jardines y escuelas rurales), los proyectos sociales promovidos por Gesta, la “experiencia rural”, entre otras. Así lo enuncia un entrevistado: “Desde kínder hasta cuarto básico se ha decidido apadrinar la Hospedería Madre de la Esperanza que está aquí en el centro, que atiende a personas indigentes en situación de calle, a las cuales, semana a semana, cursos se turnan a nivel de padres, alumnos y profesores para ir a atender para preparar una onces, un almuerzo y estar con ellas...” (XIV).

Además de estas acciones, el Proyecto Solidario Colegial también canalizaría la solidaridad¹⁰ en misiones (estudiantes que, una vez egresados del colegio, deciden ir a “misionar” a distintas partes de Chile y el mundo), voluntariado (de estudiantes, apoderados y ex apoderados), servicios reconocidos (preparar un alimento, servirlo y distribuirlo; ornamentar un lugar; preparar un material, etc.), desarrollo de oración y presencia de movimientos y/o agrupaciones juveniles del colegio (Gama, Marcha, entre otros). En general, las estrategias enfatizan potenciar el “encuentro con otros” y favorecer la apertura a la comunidad en que se sitúa el colegio. Un entrevistado afirma: “Hay un grupo de ex apoderados que se llama ‘Amigos del Instituto Santa María’, y ellos también hacen obras a la comunidad, siempre andan ayudando a familias, ayudan a colegios, instituciones” (XI). Otro entrevistado dice: “Quiero destacar otra experiencia, a nivel de los jóvenes de enseñanza media. Los chiquillos de Marcha, en su Servicio de Amor Concreto, tienen que buscar instancias solidarias personales y como colegiales. Desde que estamos trabajando este tema de encontrarse con el otro ellos han tratado de hacer también colonias acá, con los mismos chiquillos del colegio” (III).

El Proyecto Solidario Colegial también se expresa en dimensiones pedagógicas, reconociéndose como parte del currículo escolar. Aquéllas se asocian fundamentalmente con la idea de “aprender a compartir con otros”: “...Como colegio somos muy autoexigentes y nos interesa ir a un lugar donde se nos necesite y que haya espacio para una solidaridad de encuentro... Es algo curricular, se hace en tiempo de clases...” (XXII).

Las expresiones de educación en solidaridad se desarrollan y permanecen en los Proyectos Solidarios Colegiales en tanto se les asigna un sentido, una justificación, algo que las fundamenta. En esta línea se reconocen como elementos fundamentales la creación de conciencia, la promoción de la responsabilidad, la formación de un sentido amplio y la promoción cotidiana de una cultura solidaria.

Finalmente, se hace mención del lugar físico-simbólico donde se desarrolla el quehacer solidario. Los espacios de mayor recurrencia son los externos al colegio (instituciones o emplazamientos de la comunidad adyacente). También se alude al colegio en términos genéricos, haciendo algunas referencias más puntuales al aula.

Relación entre educación en solidaridad y currículo vigente en el colegio

Al referirse a la relación entre educación en solidaridad y currículo en los colegios Maristas, las ideas de los entrevistados tienden a una gran dispersión, siendo inaplicable en ellas el criterio de recurrencia. Con todo, emergen siete categorías: el vínculo entre estos ámbitos, las expresiones según niveles educativos, las instancias mediadoras en esta relación, las expresiones según asignaturas, el rol del profesor, los facilitadores y los obstaculizadores.

El vínculo entre educación en solidaridad y currículo (Gráfica N°7) se ve mediante características, valorizaciones, desafíos y consecuencias. En primer lugar, el vínculo se caracterizaría por ser inclusivo,

10) La noción de “estrategias solidarias” alude a un conjunto de acciones que intencionadamente busca desarrollar la solidaridad; algunas de ellas tienen claras apuestas metodológicas, teóricas y valóricas.

canalizador de valores, no agotable en lo formal y expresable en los distintos niveles educativos.

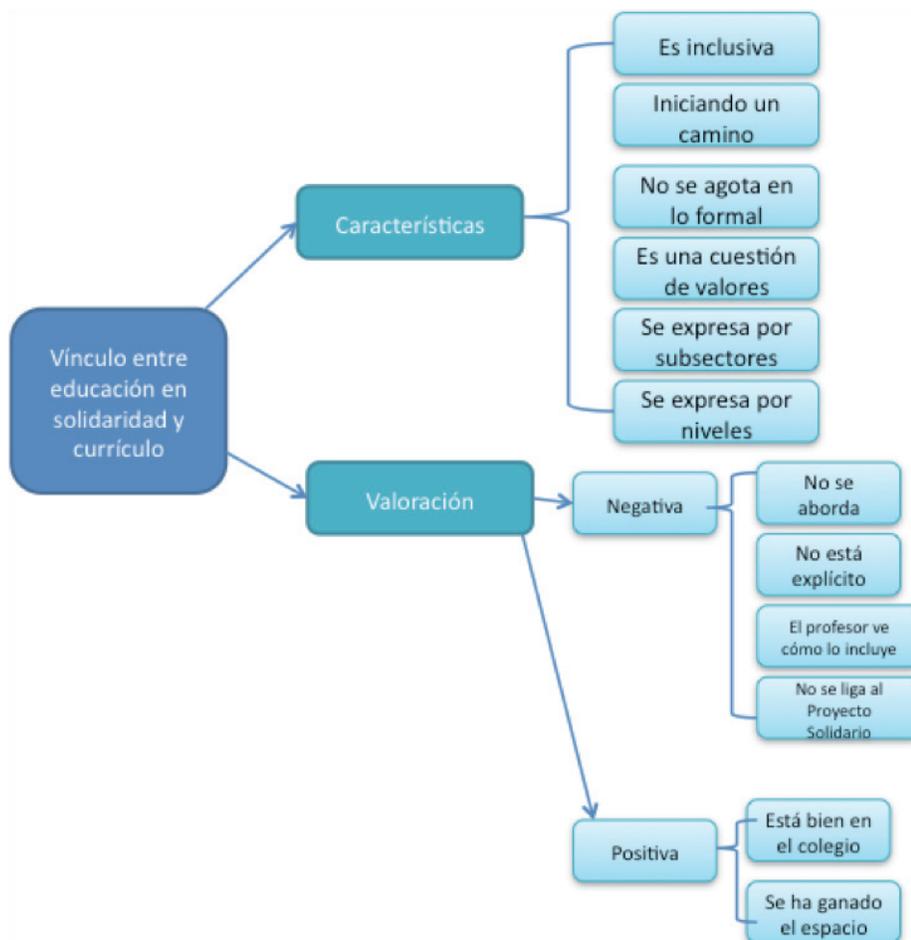
En términos valorativos, mientras algunos indican que la relación “educación en solidaridad y currículo” está bien, hay quienes sostienen que “no está instalada”. Esto queda de manifiesto en afirmaciones como la siguiente: “Siento que el tema de solidaridad está tan bien trabajado acá en el colegio; es un proceso más bien largo, pero bien hecho. Por lo tanto, se ha ganado su espacio frente al tema académico y a nuestra formación Marista (...)” (XXIX). Otra es: “A nivel curricular, de una forma bien clara, objetiva y categórica, la verdad es que no (existiría el vínculo)” (XVI).

Entre los desafíos identificados del vínculo educación solidaria-curriculo se señala mejorar lo formal y sistemático, impregnar el sello Marista y considerar el perfil de los estudiantes a quienes se dirige la formación. Finalmente, se plantea que

la consecuencia más directa del vínculo contado estará en el desempeño profesional futuro de los estudiantes Maristas.

Según los entrevistados, el vínculo “educación en solidaridad-curriculo” se manifiesta de manera distinta según los niveles. En el estudio se hace referencia al nivel preescolar y al de educación media. Una de las personas consultadas dice: “Dejamos en los cursos más pequeños de pre-kínder a cuarto básico la solidaridad interna, para que los niños entiendan cuál es el significado de solidaridad” (VI). En el caso de la educación media se señala: “(...) En tercer medio, a cada alumno se le pide unas 20 horas de *servicio voluntario*. Los alumnos tienen que elegir, dentro de una gama de posibilidades que se les da, un lugar donde puedan prestar un *servicio de voluntariado* y se les hace un seguimiento, se evalúa, se les pide que la institución haga una evaluación, se les controle el horario en que ellos vayan a prestar sus servicios” (XX).

Gráfica N°7



En lo declarado se reconocen instancias que median, facilitan o permiten el vínculo entre educación solidaria y currículo. De ellas se destacan las instancias colegiales como la Pastoral, los Coordinaciones y Centro de Alumnos. También se hace referencia a aspectos metodológicos y de estructura de los cursos. Uno de los consultados señala: "(...) Lo que es currículo, nosotros lo vemos a través de la Pastoral, lo vinculamos con la Pastoral; la solidaridad va en una vinculación con ella" (XI). "Cada coordinación debe tener un proyecto solidario en particular", añade un entrevistado (XIV).

En cuanto a la relación educación en solidaridad y currículo en las asignaturas, se manifiesta que existe una intencionalidad de canalizar la solidaridad a través de ellas. Al respecto se reconoce que algunas, por sus características, facilitan la articulación con lo solidario. Por ejemplo, "(...) en 2º medio está eso que es tecnología, y también educación física, que ellos debiesen tener o realizar un proyecto de acercamiento hacia la naturaleza, una cosa así. Entonces, desde una salida pedagógica al cerro, como también (...) acercar a los adultos mayores al colegio para hacer gimnasia... Hay líneas curriculares que te permitirían, entre comillas, generar proyectos en ese orden (...) a servicio en orden a solidaridad, o sea, ahí podríamos marcarlo de alguna manera. Y después desde orientación también, o sea, tenemos la dimensión de inserción social, y dentro de la inserción social está la solidaridad. Entonces, podemos atacarla por varios lados y eso es interesante" (XXIV).

En este mismo ámbito, se plantea como crucial el rol de los profesores, quienes tienen la misión de vincularse con el tema de solidaridad, integrar lo valórico y animar a los estudiantes, sacando lo mejor de ellos en este encuentro entre educación solidaria y currículo. Un entrevistado dice: "Tú los vas invitando a pensar valóricamente con lo que les estamos enseñando y cómo ellos pueden ir aportando" (XXVI).

Se reconoce en el contexto colegial una serie de facilitadores para el desarrollo de la solidaridad en el ámbito curricular. Dichos facilitadores son

variados y aluden, entre otras cosas, a los logros que los propios colegios han tenido en esta área, tanto en metodología como en planificación, y a una determinada forma de ver lo formativo. "Nosotros facilitamos, desde la educación académica, tiempo para ello (...). Por ejemplo, el armar las mediaguas con los segundos medios, hay tres días del calendario en el año asignados para que ello (...). Tengo que planificarme desde principio de año a que ese curso va a tener una semana menos de clases. También creo que el colegio ha tenido siempre como un facilitador (...) los recursos materiales, (que) siempre han estado para contratar personas, que no son pocos", dice un entrevistado (XXXIV).

Reforzando la idea de planificación, se señala: "Y si yo tuviera un indicador, serían los guiones metodológicos de las planificaciones, ésa es la evidencia de cómo demuestro la solidaridad con esta educación de servicio que se trabaja en el aula; además, con la planificación del guión metodológico podemos aplicar claramente las aptitudes que el docente puede, y que el asistente educativo está mediando respecto de eso" (II).

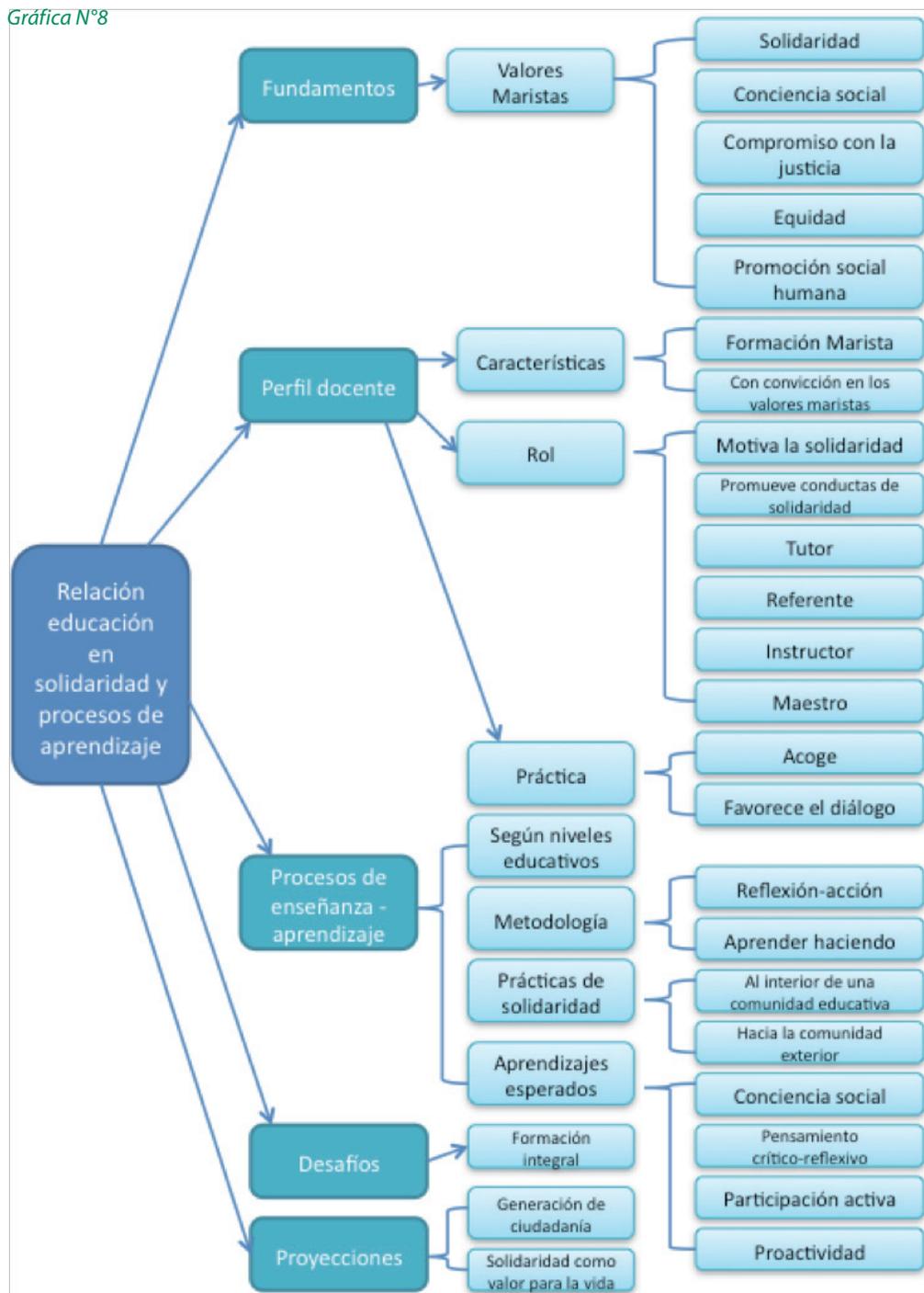
Los obstaculizadores al desarrollo de la relación educación solidaria-curriculo también son diversos, según los consultados. Entre ellos destacan exigencias de tiempo, dificultades para cumplir con los contenidos, escollos administrativos y problemas para conciliar lo académico con lo solidario, ya que al parecer lo académico se privilegia. Un entrevistado señala que "dentro de los ámbitos colegiales es el tema académico (el) que prevalece por sobre cualquier otro tipo de actividad que el colegio propone en la formación de los niños, (...) falta de comprensión o incapacidad para armonizar esos dos escenarios y otros tantos que también son propios de la vida colegial, como entre lo académico y deportivo, por ejemplo, (o) lo académico y lo cultural o artístico. Y hay (...) una visión extremadamente sesgada, egoísta, que yo creo estructural en mucha gente que siente o no tiene la capacidad (...) de riqueza formativa más allá de lo que ella considera como propio en una sala de clases" (VIII).

Relación entre educación en solidaridad y procesos de aprendizaje

En relación a la educación en solidaridad y los procesos de aprendizaje que se desarrollan en los establecimientos Maristas, se identifican cinco categorías centrales (Gráfica N°8). La primera se

refiere a los fundamentos de la educación que se imparte, los que tienen vinculación directa con los valores Maristas. Entre ellos se pueden identificar la solidaridad, la conciencia social, el compromiso con la justicia, la equidad y la promoción social humana. Éstos dan cuenta de la concepción de solidaridad que se tiene desde el Instituto. Se

Gráfica N°8



señala: "(...) Cómo plasmó en la sala de clases una manera de enseñar donde están los valores de dar a la Espiritualidad Apostólica Marista, porque de ahí arranca nuestra clave solidaria; es una manera como la Congregación ve la solidaridad" (VI).

Se indica que para transmitir una formación valórica es clave contar con docentes que cumplan con ciertas características que favorezcan la enseñanza y promoción de la solidaridad. De este modo, una segunda categoría hace referencia al perfil del docente Marista. Entre sus principales características está la de poseer una formación Marista y, a la vez, cierta convicción de aquello que profesa. "El profesor tiene un rol distinto. Tiene que estar convencido de lo que está diciendo. La primera manera de educar en la solidaridad (...) es que el profesor sea Marista, es decir, su presencia, su testimonio, su manera de dar la clase, su manera de ser tutor, su manera de responder, su manera de enseñar, va a motivar la solidaridad..." (VI). En este sentido, su rol implica ser tutor o instructor, pero sobre todo maestro, vale decir, que actúe como referente que promueva y motive conductas de solidaridad.

Por ello, el acoger de manera solidaria a otros y favorecer el diálogo son vistos como elementos centrales en la práctica docente cotidiana.

En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se distingue un estilo propio. En primer lugar, se hace una división estratégica en la enseñanza de prácticas de solidaridad (de pre-kínder a 4º básico, de 5º a 6º básico, de 7º a 8º básico y de 1º a 2º medio). Dichas prácticas se van complejizando en cuanto al compromiso de acuerdo a la etapa de desarrollo de los estudiantes. A su vez, se habla de una metodología que fomenta la reflexión-acción de la solidaridad desde un modelo de "aprender haciendo", que se traduce en acciones concretas de solidaridad tanto al interior de la comunidad educativa como hacia el exterior.

Al respecto, hay algunos aprendizajes de solidaridad que se espera que los estudiantes adquieran, tales como el desarrollo de la conciencia social, el pensamiento crítico-reflexivo, la participación activa y la proactividad. Por ejemplo, se señala: "También ellos deben ser capaces de juzgar, (...) y llevar adelante lo que significa la acción, el poder mirar, el poder juzgar y hacer una propuesta a futuro de cómo podríamos transformar este mundo..." (VIII).

A pesar de lo mencionado hasta ahora, los docentes declaran que es necesario avanzar en la implementación de una formación integral que articule la educación en solidaridad de manera transversal a las materias dictadas en el aula, y es por ello que se plantea esto como un desafío. Un entrevistado lo expresa así: "Lo armónico sería que un trabajo de años (...) es patentar todos los elementos para hacerlo, pero siempre va topando, y la tensión normal que tiene ese choque de procesos, porque en matemáticas ¿cómo se transmite lo solidario? Porque se tiene que transmitir en todas las áreas, (...) porque yo soy profe de religión, nosotros lo sabemos, pero ¿cómo se hace en matemáticas? ¿Cómo se hace en historia? ¿Cómo se hace en lenguaje? Que forme de manera integral a sus alumnos..." (VI).

Finalmente, la proyección que se hace respecto a la relación de educación en solidaridad y procesos de aprendizaje es que aquella pueda favorecer positivamente la generación de "ciudadanía" (derechos, deberes y virtudes cívicas) y que la solidaridad se transforme para los estudiantes en un valor para la vida. "Esto es como un proceso paulatino de ir formando a los chiquillos en esto, mostrándoles un poquito de cada cosa para que al final se den cuenta de cómo es la vida", asevera un entrevistado (XV).

Relación entre educación en solidaridad y dimensión organizacional

La relación entre la dimensión organizacional de los establecimientos Maristas y la educación en solidaridad es vista como un soporte que hace posible el mantenimiento, desarrollo y mejoramiento del Proyecto Solidario Colegial. En el análisis se identifican siete categorías. La primera alude a los actores involucrados. Son los profesores, los estudiantes, los apoderados/familias y los administrativos del colegio. Estas personas se organizan para poder desarrollar las distintas actividades. Son en general conducidos y liderados por el Director de Pastoral, quien a su vez cuenta con los Coordinadores de Pastoral por ciclo. “Aquí la gran ventaja es que el Director de Pastoral cuenta con tres Coordinadores (...), uno para cada ciclo (...). Yo creo que eso ha sido tremendamente beneficioso, que hay un canal de comunicación y puente, y los Coordinadores de cada ciclo son la Pastoral en sí”, plantea una de las personas entrevistadas (XXI).

Otros agentes que lideran las iniciativas y acciones solidarias son el Consejo Directivo, el Equipo de Solidaridad, los profesores tutores, los alumnos delegados y los apoderados (Delegados de Pastoral). Un entrevistado expresa que “la gente del Consejo Directivo, el CODI, es fundamental para organizar y programar (...). Creo que la Dirección del CODI es fundamental, y después el Centro de Padres, con los fundamentos que tiene y que le va bien, y después los profesores que realizan sus respectivas labores...” (XXX).

De acuerdo a lo declarado, el trabajo de organizar la dimensión solidaria en el colegio se realiza desde una coordinación que parte de un plan de trabajo definido según ciclo y de acuerdo a un calendario, donde lo principal es que las acciones estén siempre vinculadas a la formación y a la educación de los estudiantes en materia de solidaridad; hay una preocupación por articular estos ejes. En su caso, se establecen relaciones con el Equipo de Gestión para así lograr dicho propósito. Se señala: “Está ahí

en el plan, de manera que nadie vaya a fracasar; no se dice ‘hoy día voy para allá, hoy día voy para acá’, no, ya está hecho un plan de trabajo, y de acuerdo a ese plan se trabaja” (XXI). Se agrega: “Tenemos un plan (...). Con éste estamos trabajando, o sea, no son cosas así improvisadas, tenemos personas que siempre están apoyando: (...) el Rector, el Equipo, los apoderados que participan” (XXX).

Así, la organización se establece de manera coherente, armonizando funciones, personas (o equipos) y actividades.

En relación a la gestión, ésta se presenta como eje central de la dimensión organizacional. Una de sus características dice relación con la búsqueda de personas idóneas a los cargos (especial referencia se hace al rol docente). Un entrevistado señala: “Hay que tener requisitos especiales para ser profesor de segundo medio o de cuarto básico; creo que, dentro del ámbito de la gestión, (es importante) buscar personas pertinentes para que cada una se involucre con su grupo y de ahí con sus comunidades y el grupo de personas que la rodean...” (XII).

Además, para las distintas actividades se deben gestionar otros asuntos, tales como adquisición de materiales, traslados, seguridad, “asistencia moral” y la activación de redes de apoyo.

Se identifican también instancias en la organización de la educación en solidaridad a nivel colegial, por ejemplo, en la formulación de los proyectos de trabajo: “Cualquier proyecto (...) se plantea a nivel de Consejo Directivo, donde se supone que está la Directora y estamos todos los Directores de Ciclo. Entonces aquí no hay una cosa que alguien se arranque solo, sino que todos ven lo que se hace a nivel de colegio...” (XX).

Finalmente, se mencionan las instancias de evaluación, las que se llevan adelante “en la medida de lo posible”, y capacitaciones “donde les ayudan a redactar, a cómo fundamentar...”. También se implementan medidas de difusión. Alguien lo expresa así: “Cada vez que realizamos este tipo

de experiencias se divulgan, se comparten (...). Entonces, una buena forma de integrar esto, por parte de los profesores, es dar a conocer lo que estamos viviendo, tanto en la básica como en la media, nadie es ignorante de eso" (XXX). Por su parte, existe supervisión y/o seguimiento, lo que se relaciona con estar "atento a los proyectos de solidaridad, si los están realizando, qué necesidades tienen (...) para ver si están resultando o no" (XXI).

Dimensión ético-valórica en la educación en solidaridad

La dimensión ético-valórica presente en la educación en solidaridad es abordada de manera diversa por los consultados; sin embargo, la mayoría se centra en lo que parecería sustentar esta dimensión: su expresión en lo formativo, en valores que le subyacen y en los involucrados en la acción educativa (Gráfica N°9).

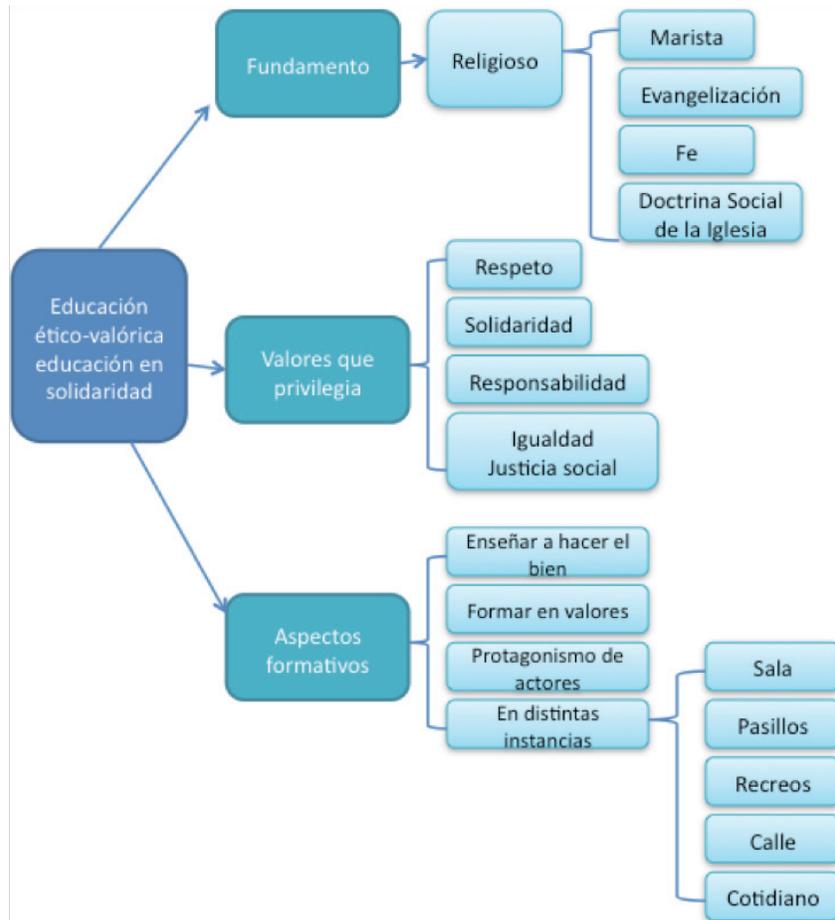
Entre los fundamentos otorgados a la dimensión ético-valórica de la educación en solidaridad surge nítidamente el respaldo desde lo religioso, que se manifiesta en el espíritu Marista, en las opciones cristianas del colegio, en la Doctrina Social de la Iglesia y en la tarea de evangelizar a través de la educación. Una persona entrevistada afirma: "Cómo plasmo en la sala de clases una manera de enseñar donde están los valores de la Espiritualidad Apostólica Marista (...)" (VI). "(...) La solidaridad nuestra tiene que ser una solidaridad en la fe, desde la fe. Entonces, creo que eso también es un terreno que tenemos que abordar. Para eso toda acción en la solidaridad tiene que ser como alimento, como sustento que soporte el Evangelio de Jesús en la

dimensión de la fe, en el ámbito solidario" (XXXII).

En relación a los valores manifiestos a los que se ha optado desde la dimensión ético-valórica de la educación en solidaridad, se reconoce una amplia gama; sin embargo, lo que mayor recurrencia tiene en los discursos es el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el sentido de igualdad y justicia social. Se explica "...pero aquí hay algunos acentos que hay que ir haciendo, (...) si es un solo Dios, no hay Dios de primera y de segunda categoría; por lo tanto, a lo mejor, tampoco hay una primera y segunda categoría en solidaridad" (XXIV).

Para los participantes del estudio, la dimensión ético-valórica se traspa a los estudiantes a través de "lo formativo", eje vinculable con la idea de

Gráfica N°9



“formar en valores”, enseñar a hacer el bien. En ello se requeriría principalmente el protagonismo de profesores y estudiantes. Las instancias donde se materializa esta formación serían los espacios cotidianos, siendo el principal la sala de clases. Respecto a los estudiantes, “(...) no son meros espectadores. Entonces, ahí y en la sala de clases donde nosotros aterrizamos esto y con distintas unidades en el aspecto solidario, en la medida que van creciendo, no puedo explicar el sentido, porque nosotros estudiamos religión, los católicos, y no se puede quedar en mera doctrina sino en una cosa práctica...” (VI). Además, “(...) como valor está también la formación que uno hace de pasillo, que se hace en los recreos o en los llamados de atención, que a lo mejor le puede hacer a un chiquillo en la calle, cuando uno lo cuida, en todo el sentido de la palabra, de que mantenga un buen orden desde su ropa hasta su vocabulario, en todo ese tipo de cosas” (XV).

Aprendizajes de la comunidad educativa respecto a la educación en solidaridad

Al momento de identificar los aprendizajes que las instancias colegiales –Consejos Directivos, Equipos de Pastoral y otros– han tenido en materias de educación en solidaridad, los entrevistados mencionan varias cosas. Con todo, los temas más comunes apuntan a la validación del trabajo en equipo como un ámbito de aprendizaje en sí mismo, y de él se destaca principalmente la comunicación interna, la capacidad para organizar el trabajo y la evaluación permanente de las acciones. Un entrevistado indica que “(...) desde ordenarnos en las actividades mismas, desde los kínder a los cuartos medios, tratar de no ir quemando, por ejemplo, experiencias antes de tiempo, tratar de ir regulando la experiencia de acuerdo a la edad y los intereses del objetivo. En eso como equipo hemos crecido; en temas solidarios, darnos cuenta realmente con qué niño cada uno de nosotros está trabajando, descubriendo de alguna manera con quiénes trabajamos (...). Lo traemos acá y nos vamos potenciando; y lo otro es el ordenamiento

de las actividades. Lo encuentro muy especial; a mí me ha llamado la atención que hemos madurado en ese aspecto de ordenarnos y respetarnos, o sea, no puedo en mi nivel hacer una actividad si a lo mejor la está haciendo un tercero o cuarto básico (...). Creo que lo hemos conseguido aprender como equipo (...) no podemos exigir a los alumnos que sean solidarios si no ‘pasa por casa’, y eso lo hemos venido tomando muy en cuenta, a tal punto que como equipo hemos motivado en Consejo de Profesores que los profesores también tengan su instante de solidaridad, y hemos intentado que todas las direcciones tengan sus momentos solidarios, como para ir avanzando en este aspecto. Nos estábamos quedando como atrás, pero nos dimos cuenta que teníamos que aprovecharlo” (XXIX).

Otro de los aprendizajes reconocidos hace referencia al hecho de comunicar o difundir las experiencias solidarias entre los colegios Maristas, práctica al parecer no muy común pero validada como aprendizaje. Una de las personas consultadas indica que sobre “la ‘experiencia rural’ (...) hicimos todos una presentación muy bonita y, al mismo tiempo, con testimonios de algunos de Curicó, por ejemplo, los que vinieron a compartir con nosotros (...), los apoderados y la Encargada de la Pastoral, de la Pastoral Solidaria. Ellos nos apoyaron en la línea de testimonio. Fueron casi 80 alumnos nuestros, y este año pudimos presentar la misma experiencia a los papás de tercero medio del año 2008, pero ahora con testimonios de apoderados y alumnos que fueron, y este año fue mucho más fácil” (XXXII).

Si bien los aprendizajes anteriormente señalados apelan a la orgánica del quehacer solidario, también se enuncia como aprendizaje la perspectiva teórica-conceptual de la solidaridad, entendiendo que un cambio a este nivel tiene implicancias directas en el tipo de acciones solidarias emprendidas, en la relación con el otro, en los procesos de aprendizaje que están a la base. “Para mí ha sido importante el tema solidaridad en el sentido de que hay conceptos nuevos, donde hay criterios nuevos también; generalmente uno ve la solidaridad como

en el asistencialismo, en la campaña, pero no va más allá (. . .); la introducción a esta solidaridad como encuentro ya fue un cambio importante por los conceptos que venían, como la apertura que tenía este concepto frente al otro, la participación que uno podía tener, y hoy día, con el tema de aprendizaje en servicio, siento que es un tema que está más cercano a nosotros”, señala un consultado (III).

Aprendizajes de otros actores de la comunidad educativa

Aunque los principales aprendizajes se reconocen desde la experticia y labor de los equipos, también se enuncian aprendizajes respecto a los estudiantes, los profesores y el colegio en general. En relación a los estudiantes, las descripciones son más detalladas, destacando características, condiciones y actitudes que los estudiantes poseen y que pueden ser atribuibles, en parte, a la educación solidaria ofrecida. Una persona consultada dice “yo siento que una de las grandes bondades (. . .) es que se trabaja con jóvenes con los pies en la tierra, con jóvenes que no están alejados de la realidad ni del entorno en que viven, con jóvenes que junto a sus necesidades, por lo que estén viviendo en su barrio o en su entorno inmediato, en su gran mayoría están claros un poco de las cosas que están pasando a nivel social, nivel político” (XIV).

Y agrega: “Los chiquillos saben que dejan bien parado el nombre de su colegio, que presentan un modelo de un alumno evangelizado y educado, formado como persona; entonces, los resultados uno los ve afuera y ve (. . .) cómo los chiquillos trabajan en son de lo que uno les entregó, en valores, en solidaridad, en todo. No es sólo un planteamiento metafórico, ni es un sueño tampoco; es algo que uno lo puede ver, es una realidad” (XV). El estudiante Marista “ha enriquecido su vida (. . .) compartiendo con otros de una condición social distinta, no de una condición humana distinta” (XXXII).

2. ESTRATEGIAS DE SOLIDARIDAD IMPLEMENTADAS EN LOS COLEGIOS MARISTAS

Tipos de estrategias de solidaridad implementadas

Las estrategias solidarias implementadas por los colegios Maristas pueden ser entendidas a partir de cuatro grandes grupos: campañas, eventos solidarios, trabajo voluntario y estrategias experiencial-vivenciales (Gráfica N°10). Respecto a las campañas un entrevistado señala que “son campañas en diversas épocas del año, por ejemplo en Cuaresma, en el período de la Semana de Champagnat, a fin de año también; son tres o cuatro circunstancias generales que hay en el año, pero más que todo han sido las campañas de recolección de alimentos” (XII).

También surgen los eventos, por ejemplo, “eventos –plato único, bingos– en beneficio de miembros de la comunidad que pasan por necesidades...” (IV).

Gráfica N°10



En relación a las actividades de voluntariado con alta carga experiencial-vivencial, se dice: “Son escasas las actividades de voluntariado; las obligatorias (son) un poco más recurrentes. Se da esto, pienso, por la falta de conciencia solidaria y del tiempo necesario. Sin embargo, cuando se realizan actividades voluntarias, parecen ser mucho más significativas” (IV).

Las actividades solidarias presentadas por los participantes son amplias y variadas (Gráfica N°11). Aquí se mencionan aquellas más recurrentes. Gran parte de ellas son acciones fuera del colegio, desde una aparente búsqueda por salir y abrirse a la comunidad. Una persona entrevistada indica: “Tuvimos que crear otras actividades también y nos fuimos acercando a la comunidad: centros abiertos, (casas de) adultos mayores, y ahí se generaba un trabajo cortito, no muy largo tampoco, un día que ellos venían para acá, no más, o sea, súper reducido,

una hora, dos horas, y ahora lo que estamos haciendo también es salir a la calle en algún momento del año a trabajar hacia la población, pintando algún dibujo, limpiando” (XXIV).

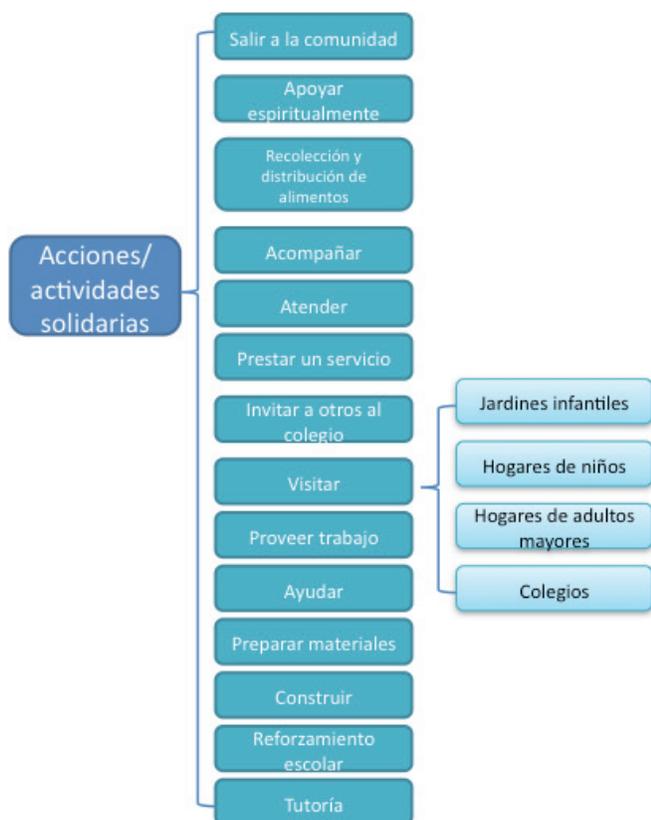
Hay actividades con un marcado carácter material: recolección de alimentos, preparación de materiales y construcciones. Sin embargo, a dichas acciones a menudo se le incorporan algunos ingredientes intangibles que las enriquecerían: “Se ha ido a llevarles un tipo de alimento, ropa y, más que todo, compartir con ellos, porque (...) se hace cada año la fiesta de Navidad y se dispone de una onces, una comida” (XII).

Otras actividades se orientan a la prestación de un servicio a la comunidad, el que puede incluir encontrarse con otros, compartir y/o brindar alguna ayuda material. Alguien dice que “a los de cuarto medio se les pide una semana de ‘experiencia hospitalaria’ (...). Durante una semana asisten al hospital de la ciudad y están de ocho de la mañana a cinco de la tarde trabajando con los funcionarios, ya sea atendiendo enfermos directamente o trabajando en las oficinas, lavandería, en la sección de actividades administrativas, en lo que allá les designen” (XX).

Se destacan algunas actividades de intencionalidad promocional, no sólo de entrega de algo material (por ejemplo, facilitación en la búsqueda de empleo o reforzamiento escolar). “Hay un curso que optó por hacer tutorías, ayudar a hacer reforzamientos a compañeros de cursos menores de acá o de otros lugares o de otros colegios, de matemáticas, de biología, hacer reforzamiento y ayudar a nivelar a los compañeros que les cuesta más, y esto también lo tomamos como solidaridad”, cuenta un entrevistado (XX).

Las actividades solidarias generadas por los colegios implican movilizar procesos organizacionales propios de la escuela (de su estructura organizacional) y de la propia comunidad educativa (dinámicas e interacciones que se dan entre los agentes educativos de la comunidad), entre

Gráfica N°11



ellos, participación, inquietud por conocer otras realidades, compartir, apadrinamientos, encuentro y colaboración. Estos procesos son vehículos que potencian el impacto de las acciones sociales.

De acuerdo a los entrevistados, las actividades solidarias se canalizan en estrategias que las agrupan, es decir, en líneas directivas más amplias que las actividades puntuales (Gráfica N°12). Las principales estrategias solidarias reconocidas son la formación en general, el Proyecto Solidario Colegial, los movimientos asociados al colegio, el trabajo a través de proyectos sociales concursables, el apoyo profesional desde el colegio y el trabajo en equipo al interior del establecimiento.

Para graficar, esta idea: "Por proyecto educativo, este colegio es todo solidario. El mejor acto de solidaridad es la educación en cuanto tal, a los niños más pobres, que son los destinatarios. Todo el colegio está enfocado en este sentido. Por ejemplo, 40 niños están atendidos en el Proyecto de Integración, 70 niños están atendidos en los Grupos Diferenciales, 80 niños y familias han sido atendidos por la asistente social, otros tantos por la psicóloga" (I). (Discurso que se desprende de uno de los establecimientos particulares subvencionados, pertenecientes a los colegios Maristas).

De acuerdo a los entrevistados, las estrategias solidarias están dirigidas a distintos actores de la comunidad educativa o de su contexto inmediato. Los más nombrados son las familias con problemas económicos, los enfermos y la comunidad en general.

Un persona consultada asevera que "se trata de hacer algún acompañamiento de tipo espiritual y a veces de tipo material a las familias que están pasando por alguna dificultad de salud específicamente, o por tema económico; entonces, hay un grupo solidario que va a visitar, acompaña a los enfermos, se hacen campañas de oración, se celebran misas, se juntan medios para

por lo menos cuando hay algún enfermo de una familia afectada dentro del colegio, cuando hay un profesor, algún funcionario de acá, algún auxiliar dentro del colegio... También hay una red de apoyo, de ayuda, desde el estar llamándose por teléfono, el ir a visitarse a las casas y, si fuera necesario, se junta algún tipo de ayuda económica, de alimento para ayudar al primero que tenga esa necesidad (...) dentro del colegio" (XX).

Los principales gestores de las acciones solidarias son diversos miembros de la comunidad educativa; sin embargo, destacan principalmente los alumnos, los padres/familias, la Pastoral, los profesores y el Centro de Alumnos. "...Recuerdo que, cuando ha habido problemas de temporales en invierno, muchas de nuestras familias se han visto seriamente afectadas y se ha tenido que recurrir, por ejemplo, a la camioneta del colegio, a algunos profesores, apoderados y a los mismos chiquillos para poder ir en ayuda de estas familias que están sufriendo, y fuera del horario de clases tradicional", indica un entrevistado (XVI).

Otro ejemplo de ello es el siguiente: "El tema de clínicas solidarias que organiza el Centro de Alumnos

Gráfica N°12



con estudiantes de segundo, tercero y cuarto medio, con los cuales voluntariamente van a trabajar a hacerles clase o por lo menos a acompañarles en las horas de estudio a los niños de los hogares de la ciudad; este proyecto de que se está construyendo el del Centro Comunitario y Capilla San Marcelino..." (XX).

3. ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE SOLIDARIDAD EN EL CONTEXTO COLEGIAL

Orientaciones dadas respecto a las estrategias de solidaridad implementadas

Los participantes del estudio señalan una serie de orientaciones en torno al desarrollo de las estrategias de solidaridad. Dichas orientaciones pueden ser agrupadas en tres categorías. La primera de ellas se refiere a los fundamentos de estas orientaciones, los cuales responden principalmente a valores humanistas y cristianos (incluidos los Maristas).

Pero además de ello se habla de un estilo particular de educación en solidaridad que sobre todo tiene una intencionalidad educativa y que está muy clara para quienes se encargan de dicha misión, lo que queda reflejado en la siguiente aseveración: "Sabemos cuándo corresponde, y en ese tiempo es justamente donde se imparte la solidaridad, los valores que van aprendiendo; éste es un trabajo que hay que estar dispuesto a sustentar (IX)". Con este propósito, las metodologías comprenden experiencias prácticas, las cuales promueven el encuentro con otros, visibilizando otras realidades ante las cuales es posible fomentar una participación activa de los estudiantes. En relación a esto, queda claro que hay una apuesta por superar las acciones asistencialistas o paternalistas. Una persona consultada lo dice así: "Que las actividades impliquen que los miembros de la comunidad educativa no se queden sólo en la entrega de bienes materiales" (XX). En tal sentido, se alude a acciones que permitan un mayor desarrollo de

capacidades de las personas hacia la solidaridad y el compromiso, hacia la justicia social, desde el reconocimiento de las particularidades de cada realidad.

La posibilidad de compartir esas vivencias solidarias constituye, a juicio de los entrevistados, parte del estilo formador de los colegios Maristas, ya que lo que se busca con ello es que puedan "conversar, ayudarse en experiencias; a lo mejor uno siente que le va mejor que a otro, le puede ir cooperando, ayudando a hacer, a dar ideas de afuera" (IX).

Considerando que buena parte de estas iniciativas se lleva a cabo durante la jornada escolar, los profesores organizan un trabajo de educación solidaria de manera coordinada con otras asignaturas o áreas, para que de este modo sea más integral.

De acuerdo a lo declarado, el proceso de implementación de las orientaciones de educación en solidaridad se puede apoyar en la existencia de una propuesta colegial donde "la Coordinación propone un plan solidario para el nivel en que cursan los alumnos, pero éstos eligen en forma voluntaria si quieren recoger el destinatario que se propone o buscan otro" (III). En concreto, esto se materializa en el actual Proyecto 14 que "lleva muchos años de funcionamiento (...). Para cada sección tenemos un proyecto que se trata de mantener y respetar" (V). Éste tiene una planificación que da dirección a las acciones desarrolladas, "nada nace al azar o espontáneamente, sino más bien está todo planificado, por lo tanto, los tiempos para cada actividad también están trabajados plenamente..." (XII).

En general se dice que la planificación parte de un diagnóstico que permite "detectar las necesidades, hacer una lectura de las necesidades, tratar de ver qué es lo que necesita en cada caso (...) alguna población o institución y ver qué es lo que se puede ofrecer desde la realidad, incluso desde el ánimo que tengan los alumnos..." (XX). Por ello las actividades son muy diversas, considerando que

además se diferencian por nivel. Cabe destacar que también se enuncia que durante el proceso de formación se realizan evaluaciones.

Señalan también los consultados que las iniciativas de educación solidaria logran ver la luz gracias a la disposición de los Directivos. Según se indica, ellos colaboran y apoyan las distintas actividades: "Creo que ha habido una muy buena disposición por parte del Equipo Directivo en general de acceder de verdad a este tipo de situaciones (...). Por ejemplo, un profesor me plantea poder salir a las doce del día para ir al hogar de allá con un grupo de chiquillos; tenemos identificada esta situación, todo avisado con anticipación y las cosas están súper claras" (XV). También se destaca la disposición que existe para realizar adecuaciones a los itinerarios internos según corresponda.

Actores de la comunidad educativa involucrados en las estrategias de solidaridad implementadas

Las actividades solidarias de los colegios Maristas implican la participación de diversos actores de la comunidad. Los más mencionados son los profesores, apoderados y estudiantes, pero también se señalan otros actores clave como los Coordinadores de Pastoral, Consejo Directivo, Equipo de Pastoral, Coordinadores en general, Centro de Estudiantes y Coordinadores de Ciclo.

Una de las personas consultadas dice: "Los primeros actores son los profesores, los que tienen que motivar el trabajo solidario, tienen que organizar a los alumnos, tienen que incentivarlos, en fin, darles ideas, acompañarlos; (...) los chiquillos en general son generosos cuando uno los incentiva... Cuando uno los motiva, tienden a mejorar en estas áreas, a proponer ideas, son capaces de grandes gestos de generosidad. (...) También se involucra a los papás (...). Muchos de ellos también se involucran y están dispuestos a aportar" (XXXII).

Connotando el rol del profesor se explica que "el profesor tiene un rol distinto, tiene que estar convencido de lo que está diciendo, (es) la primera manera de educar en la solidaridad (...). Su presencia, su testimonio, su manera de dar la clase, su manera de ser tutor, su manera de responder, su manera de enseñar, va a motivar la solidaridad (...). Cómo plasmo en la sala de clases una manera de enseñar donde están los valores de dar a la Espiritualidad Apostólica Marista, porque de ahí arranca nuestra clave solidaria, es una manera como la Congregación ve la solidaridad. A esa síntesis hay que llegar" (VI).

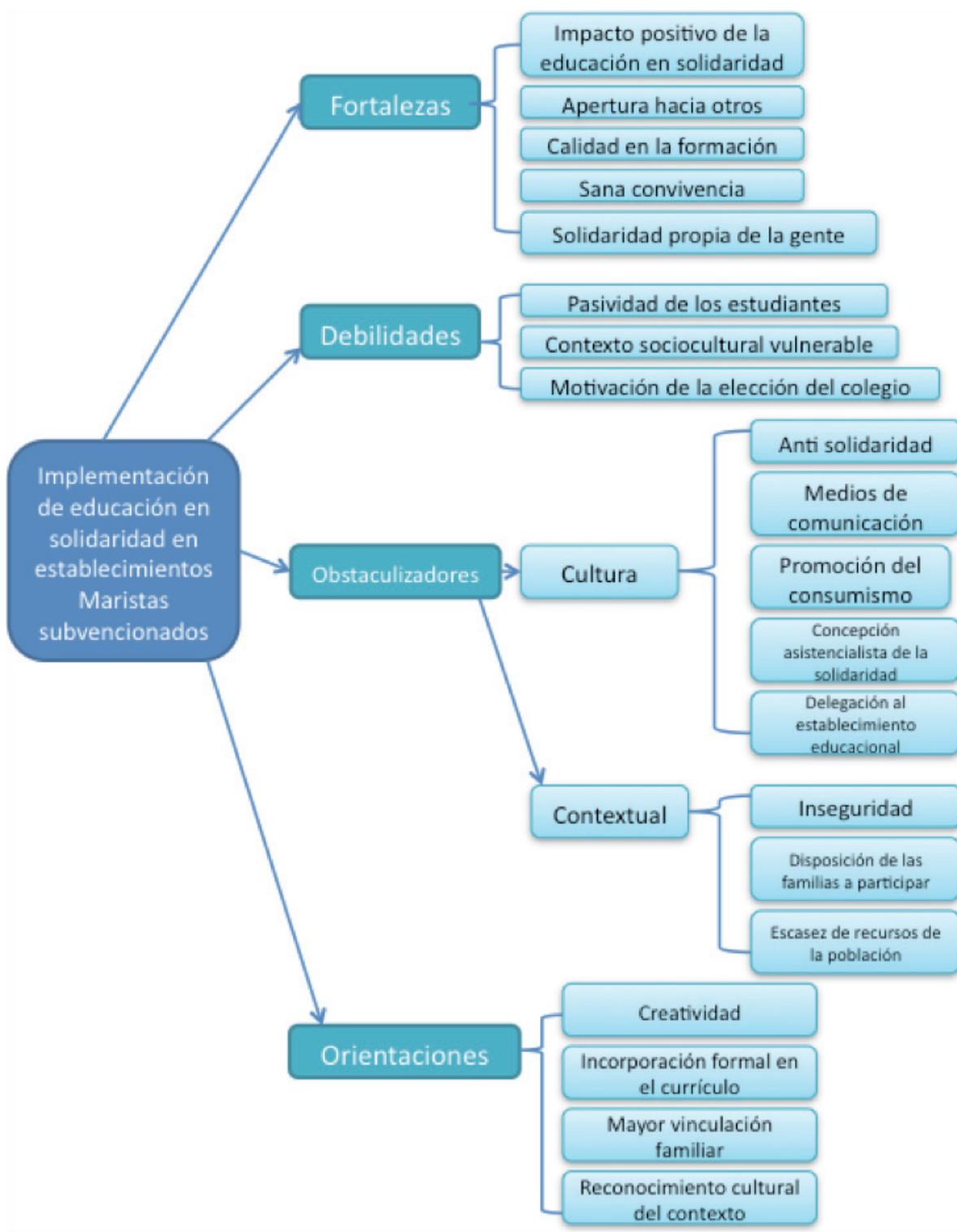
En un segundo nivel de relevancia son destacados los apoderados, los padres o la familia de los estudiantes. Se reconocen como actores que dan un apoyo directo y de distinto tipo. También se les asigna un papel inicial en la participación y motivación de las acciones solidarias.

Por último, como es esperable, los estudiantes resultan ser actores siempre presentes en el despliegue de acciones solidarias. Se les reconoce como protagonistas activos en idear, motivar y llevar a cabo estas iniciativas.

Factores contextuales determinantes en la implementación de la educación en solidaridad. La situación de los establecimientos subvencionados

Antes de desarrollar las descripciones asociadas a esta categoría, cabe señalar que este árbol de categorías (Gráfica N°13) se estructuró exclusivamente de los discursos de participantes de los colegios subvencionados vinculados a la congregación Marista. Lo anterior da cuenta de visiones y vivencias distintamente significativas, especialmente en lo relativo a la percepción de las condiciones ambientales que determinan el desarrollo de la implementación de estrategias solidarias.

Gráfica N°13



En relación a la implementación de educación en solidaridad en establecimientos educacionales maristas subvencionados, se ha identificado cinco categorías centrales.

Con respecto a la primera de ellas, es posible señalar que hay factores condicionantes que posibilitan que la solidaridad sea implementada en la formación de los estudiantes. Lo principal es el sello Marista que se materializa en dos ejes centrales, a saber: la existencia de un proyecto educativo en solidaridad que se promueve y la propia tradición Marista. También se debe destacar el aspecto organizacional que se caracteriza por una orgánica funcional, con equipos de trabajo comprometidos, con evidente cohesión grupal, responsabilidad y confianza en su quehacer y hacia quienes lo hacen. Se señala: "(...) creo que es la credibilidad que nosotros tenemos hacia las personas" (VI) y las redes institucionales con las que cuentan, el co-financiamiento, ya que reciben aportes estatales y los recursos propios invertidos por la congregación.

Uno de los factores que condicionan la implementación de la educación en solidaridad es la relación con el medio. Un aspecto del medio altamente relevante es el tipo de establecimiento (municipal o subvencionado), ya que su dependencia municipal o directamente ministerial determina los recursos que dispondrá para funcionar. Esta condición favorece el acceso a las familias y niños que por sus recursos no podrían optar a un establecimiento particular; por otra parte, al ser carácter técnico-profesional se valora adicionalmente la posibilidad de inserción más inmediata para los jóvenes que egresan de estos colegios. A su vez, estos colegios también hacen un trabajo significativo en la línea de comprometer activamente a las familias de la comunidad educativa.

Una segunda categoría se refiere a las fortalezas de implementar la solidaridad como eje de formación. En este sentido, se destaca el impacto positivo que tiene esta educación en lo valórico: "los chiquillos presentan situaciones económicas bastante bajas y,

lo que sorprende de esto es que ellos quieren hacer solidaridad, o sea, siendo que no tienen los recursos económicos suficientes, ellos aún así se preocupan del que tiene menos que ellos mismos" (XX).

De este modo, en la práctica hay una apertura a conocer otras realidades y situaciones, lo que se suma a la calidad de la formación entregada, que favorece una sana convivencia y potencia la solidaridad. "...o sea, tenemos la dimensión de inserción social, y dentro de la inserción social está la solidaridad, entonces podemos atacarla por varios lados y eso es como interesante, no sólo por una sola cosa, sino que se puede atacar por distintos lados" (XXIV).

En cuanto a las debilidades identificadas, se reconoce la pasividad de los estudiantes; "(...) es una dificultad el hecho de que seamos un colegio muy competitivo. Los alumnos enganchan con cosas claras, bien planteadas, pre-hechas. Son poco propositivos" (XXII).

Además, se reconoce un contexto sociocultural vulnerable que afecta la promoción de actividades de orden solidario; "muchos agentes externos que inciden negativamente y que de pronto hacen cambiar aquellas cosas que van bien o median o intervienen situaciones negativamente" (XIII).

Y por último, la motivación de la elección del colegio por parte de las familias a veces va asociada a expectativas de apoyo material, que realmente no se pueden cumplir desde el establecimiento. "Nosotros nos encontramos con situaciones adversas muchas veces, que empañan esta inspiración solidaria y la formación de nuestros chicos, cuando vemos que las familias van por otro camino, o sea, que buscan este colegio por otros motivos" (IX).

En general, es posible observar que dichas debilidades tienen directa relación con lo que se ha identificado como obstaculizadores a la implementación de la educación en solidaridad, que son de orden externo a las personas que conforman la comunidad educativa.

En lo cultural, se identifica una suerte de “anti-solidaridad” y consumismo, promovido principalmente por los medios de comunicación de masas, como también una concepción asistencialista de la solidaridad. Se señala: “(...) yo creo que por un tema conceptual de que nos hemos acostumbrado a lo que es la solidaridad de la Teletón, de que una vez al año, ir a dar diez o quince lucas y con eso me quedo tranquilo” (V).

A su vez, se intenta delegar al establecimiento educacional diversas funciones propias de las familias, “(...) la mayor debilidad, es que algunas familias se aprovechan y creen que el colegio es la vaca lechera que tiene la obligación de hacer solidaridad y de dar todo gratuitamente. No sé la razón” (I).

Ahora bien, siendo parte de los obstaculizadores y refiriéndose al mismo punto, se distinguen condiciones propias del contexto en que se ubican estos establecimientos, y que son percibidas de manera negativa, por ejemplo, la inseguridad, lo que muchas veces limita la participación tanto de los estudiantes como de sus familias. “(...) el otro tema de la seguridad en reuniones de pastoral familiar, conversaba yo con una apoderada y decía que el jueves anterior no había podido venir y era por condiciones de seguridad, que justo habían unas pandillas que se habían agarrado a balazos”(II). Frente a dicha situación, es esperable que la disposición de las familias a participar disminuya, aunque no sólo por el temor que un contexto de riesgo. Se explica: “(...) intimidan, intimidan, eso es, entonces que obstaculiza también las condiciones de seguridad del entorno, las condiciones externas que son ajenas a la voluntad” (II).

Por otra parte, están los obstaculizadores cotidianos, como escasez de tiempo. Se explica: “implica tiempo colegial con quienes siempre, entre nosotros no, es hacia la comunidad, salir a qué hora vamos a llamar a la comunidad ¿a las cuatro? No, no vienen porque están en sus quehaceres, ya, la llamamos a las siete o a las ocho ya, pero (...) el papá que trabaja todo el día y que es un buen papá, quiere

estar con su familia, privilegia eso, (...) bueno soy primero padre, muchos papás que no están me lo manifestaban así, cuando venían matrimonios, ahora coincidió que pudieron venir los dos pero o viene la dueña de casa o venía él, pero los dos no” (II).

Lamentablemente, en esos escenarios sociales no sólo es escaso el tiempo, sino que, y en gran medida, los recursos; “... hay un elemento material permanente que sujeta o limita un poco a una mayor expresividad del sentir solidario, que podría ser como el elemento gatillante en la existencia de la vida para nosotros y para ellos; entonces yo creo muy honestamente que esto es como una gota en un océano no más, ahora la gota en el océano se pierde” (VIII).

Finalmente, en cuanto a la implementación de la educación en solidaridad en los establecimientos subvencionados, los participantes del estudio señalaron una serie de orientaciones a tener presentes a futuro.

Las orientaciones dadas fueron las siguientes:

- La creatividad como parte de la acción solidaria implementada en el colegio.
- Implementar formalmente la formación en solidaridad en el currículo para que estas acciones tengan coherencia con las actividades realizadas en las otras áreas, con un énfasis transversal. “(...) Yo creo que estando dentro de la planificación o dentro del currículum, se podrían hacer cosas” (XXVI).
- Se requiere una mayor vinculación con las familias de los estudiantes. “(...) Hay padres, un poco porcentaje de padres está comprometido con el colegio (...), y hay otro grupo de papás que solamente nos manda a su hijo para que nosotros se los instruyamos y no está muy interesado en la formación valórica, ni en la formación religiosa, y esos papás nunca están. Entonces, yo creo que hay niveles de papás, hay gente que está muy comprometida y gente que está muy dispuesta a colaborar y otras no;

ahora, yo creo que en todas las instituciones es lo mismo..." (XXXII).

- Y por último, es necesario un reconocimiento cultural del contexto. "(...) Hay ciertos niveles, hay que hacer algunos ajustes, hay que hacer algunas modificaciones, porque creo que también hay que respetar la cultura en donde estamos inmersos" (IX).

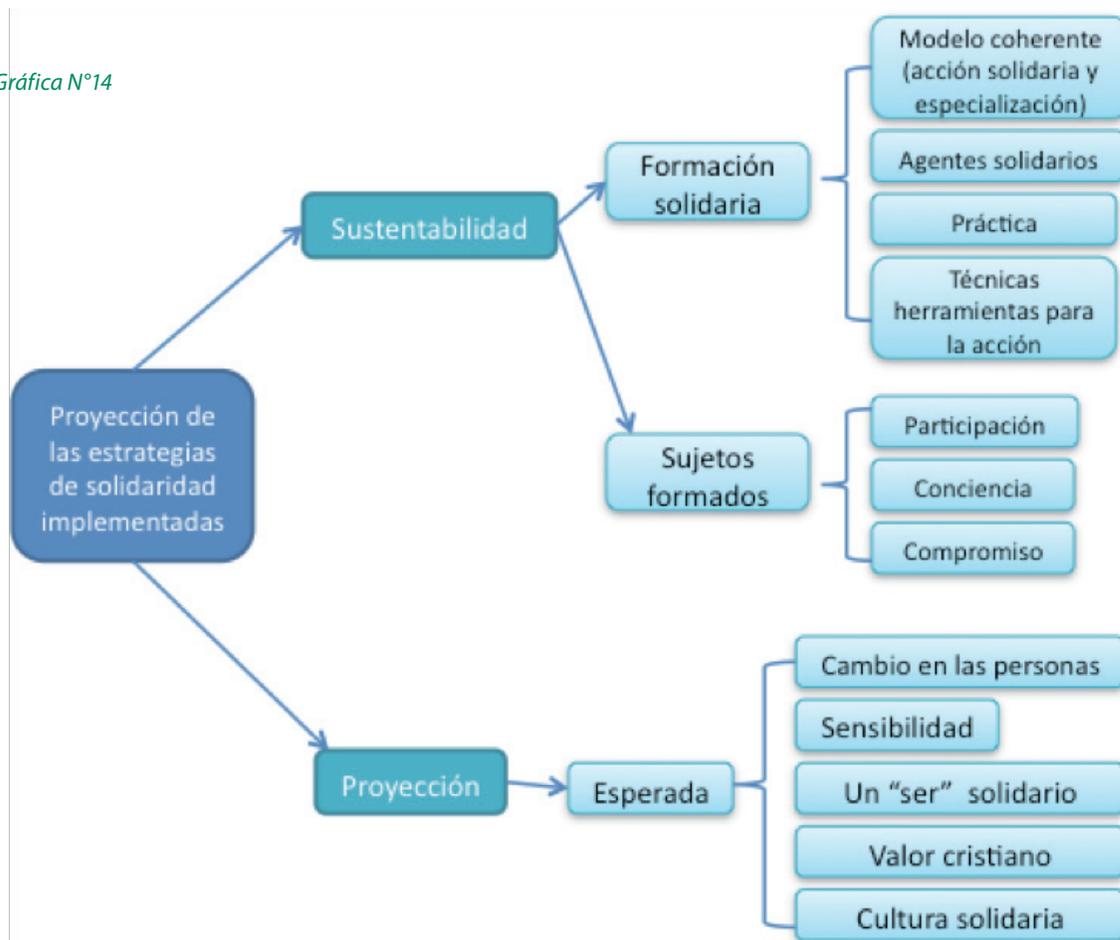
Proyección en el tiempo de las estrategias de solidaridad implementadas

Las estrategias de solidaridad implementadas en los colegios tienen, desde la visión de los participantes del estudio, una sustentabilidad dada por la propia educación solidaria, la cual en sus aspectos centrales tiene un modelo que conjuga de manera coherente la acción solidaria con la especialización cursada por los estudiantes (Gráfica N° 14). Alguien

plantea: "Sobre todo de tercero a cuarto medio, dependiendo de las especialidades en las que están, usando esas herramientas teórico-prácticas, los chiquillos pueden enfocarse a la comunidad en un tema de solidaridad..."(X). Y es que de este modo se transforman en agentes solidarios "directamente involucrados" con sus prácticas, lo que "(...) ha sido muy fuerte; también en el camino solidario ha ido demostrando un colegio abierto a la comunidad"(X). Esta visión es canalizada por los establecimientos particulares subvencionados que ofrecen formación técnico-profesional.

Los estudiantes, desde sus especialidades (en el caso de los establecimientos técnicos profesionales), cuentan con técnicas y herramientas para la acción. Uno de los consultados señala que "podrá sonar como demasiado específico, pero es lo que queremos, queremos desarrollar técnicos (...)

Gráfica N°14



que se acostumbren desde el colegio a eso; no sacamos nada con que vayan solamente a hacer reír a los niños; necesitamos a un chiquillo que tenga herramientas de vida y las puedan ocupar en servicio” (XV).

Otro elemento que, a juicio de los consultados, da sustentabilidad a las estrategias solidarias colegiales es la existencia de “sujetos formados”, con cierto nivel de participación, conciencia y compromiso.

La proyección de las acciones solidarias desarrolladas está también dada por cierto reconocimiento de ellas tanto por la propia comunidad educativa como por la comunidad exterior.

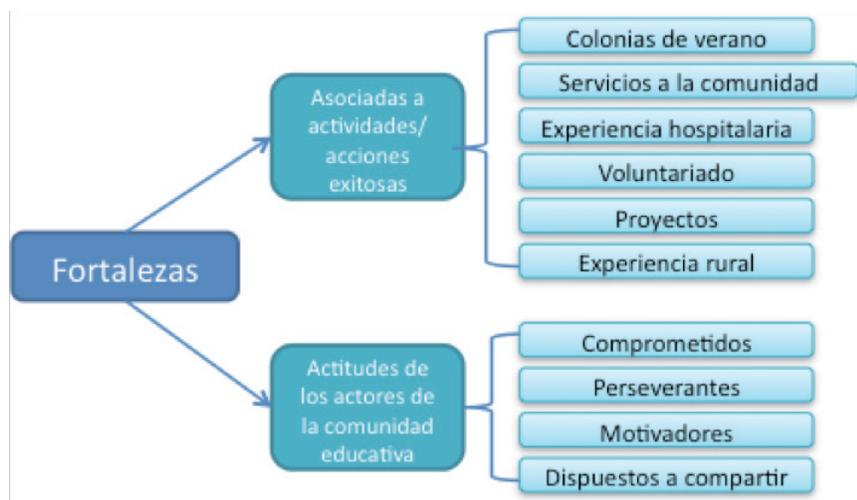
De igual modo, las proyecciones aluden a aspectos que aún habría que trabajar y fortalecer en los colegios. Por ejemplo, se espera que las acciones

tengan un impacto más significativo en la vida de los estudiantes, sus familias y la comunidad educativa en general. En tal sentido, se aspira a un cambio en las personas, a que éstas se conviertan en personas “sensibles a las problemáticas que cada uno vive” (VIII). Al respecto, un consultado dice que los estudiantes maristas “(...) no van a ser profesionales egoístas, y yo espero que no sólo les interese ganar dinero sino también generar nuevas instancias de oportunidades y también buenos tratos (...), encontrar herramientas para poder imprimir a fuego en el corazón este tema de acompañar, de estar con el más necesitado...”(X). En ese sentido, se habla de incorporar valores cristianos, que es el objetivo en la educación evangelizadora que entrega el Instituto Marista, cómo “encontrar a Cristo en cada una de las actividades, en un gesto, en una palabra, en un testimonio; hacia allá nos guiamos, donde se encuentra Cristo” (X).

Fortalezas de las estrategias de solidaridad implementadas en los colegios Maristas

Entre las fortalezas de las estrategias solidarias desplegadas en los colegios Maristas emergen tres categorizaciones centrales: las fortalezas asociadas a los actores, las vinculadas a las actividades específicas y las relacionadas con las actitudes de los distintos actores de la comunidad educativa (Gráfica N° 15). Entre las primeras destaca el hecho de contar dichas estrategias con el apoyo de los diversos actores, constituyéndose como facilitadores de su desarrollo. Por ejemplo, en relación a los alumnos, una de las personas entrevistadas indica que “(se) trabaja con jóvenes con los pies en la tierra, con jóvenes que no están alejados de la realidad ni del

Gráfica N°15



entorno en que viven, con jóvenes que (...) están claros de las cosas que están pasando a nivel social, a nivel político” (XIV). Algo parecido se dice de los profesores.

Las actividades en sí también son percibidas como fortalezas; las más exitosas o valoradas por los participantes son la “experiencia hospitalaria”, la “experiencia rural”, los proyectos, las expresiones que suponen un claro servicio a la comunidad, las colonias de verano y las experiencias de voluntariado en general. El reconocimiento de estas acciones radica en la cantidad de procesos organizativos y formativos que conllevan, y

en el sentido que los mismos involucrados –especialmente estudiantes y profesores– le asignan. Se señala que “los alumnos valoran el aporte que hacen en vacaciones a los niños pobres de la comunidad; (...) también ellos se capacitan para aprender dinámicas, destrezas, etc.” (VII). Alguien añade que “es algo que capta mucho la atención de los jóvenes, sobre todo (los) servicios concretos a personas de aquí en la ciudad” (XX).

De acuerdo a lo expresado por los consultados, otras actividades con alta significancia son aquellas que suponen la iniciativa de los jóvenes. Es el caso de las propiciadas por Gesta. Una persona declara: “(...) Esto de postular a proyectos de Gesta, creo que es un tremendo apoyo, porque saben que el día de mañana van a tener que enfrentar proyectos para ganarse (un) trabajo o (un) cargo (...) en el mundo laboral, pero además que ellos sepan que se puede gestionar desde algo simple” (XIII).

Finalmente, otros elementos relacionados con las fortalezas de las estrategias solidarias implementadas son las características actitudinales y valóricas que los integrantes de la comunidad educativa tienen. Entre ellos destacan la motivación, la disposición a compartir, el compromiso cotidiano, la vivencia solidaria y la perseverancia. Se señala: “Compromiso, básicamente por sentir que hay gente que tiene vocación y que quiere ‘romperse el lomo’ para que la actividad salga bien y los chiquillos tengan una oportunidad que eventualmente no podrían tener... Hay gente que se entrega mucho, hay de las otras por todas partes, pero hay gente que es capaz de despegarse de las propias necesidades para poder brindárselas a los cabros” (XIV).

Debilidades de las estrategias de solidaridad implementadas

Las debilidades de las estrategias de solidaridad identificadas por Rectores, Coordinadores y profesores son variadas. Éstas pueden ser organizadas en tres grupos: las asociadas a la planificación colegial, las vinculadas al

compromiso demostrado por los distintos actores de la comunidad educativa y las asociadas a las características propias de las estrategias de solidaridad (Gráfica N° 16).

En primer lugar, las debilidades asociadas a la planificación hacen referencia a los aspectos relacionados con la gestión y planeamiento de las acciones, la organización del Proyecto Solidario Colegial en sí mismo y la forma en que éste se engarza con el proyecto colegial global. Cabe destacar que cada establecimiento tiene distintos niveles de avance al respecto, encontrándose algunos en que “lo organizativo” se percibe como logrado, reconociéndose incluso como fortaleza interna, y otros –la mayoría– en que habría vacíos.

Las debilidades más mencionadas son el poco tiempo para desarrollar las actividades, la ausencia de mecanismos y criterios de evaluación de las actividades, la falta de organización y formalidad, la escasa creatividad e innovación, la inexistencia de recursos y las dificultades para la continuidad y proyección en el tiempo de las estrategias. Una entrevistada señala: “Creo que en la parte humana, el contar con el tiempo, que una persona se dedique a eso, si bien hay gente que tiene mucho interés, (...) no sale espontáneo. Una se ve pillada en el tiempo, una no puede hacer todo. Entonces cuesta; me gustaría tener más personas que estén ahí a cargo de eso. Los tutores también dicen lo mismo, que tienen que preocuparse de la parte académica, que congenien las dos cosas” (XI). Otra persona señala: “No creo que haya un criterio común para evaluar. De repente sólo se escucha la apreciación de los alumnos, si les gustó o no; a veces nos quedamos sólo con eso. Sí hay una profundización en qué descubriste o para qué te sirvió en algunas asignaturas, si se nos permite trabajar más directamente esas experiencias para profundizar y sacarles algún provecho educativo, (pero) a veces nos quedamos con cuántos fueron (a las actividades), cuántos llegaron, a cuántos atendimos. No hay algo formal, escrito, sistemático que se haga. Bueno, después de terminar una actividad (...) queda la libertad y el criterio de cada tutor, por ejemplo” (XX).

Gráfica N°16



Un segundo conjunto de debilidades alude al compromiso demostrado por los distintos miembros de la comunidad educativa. Se habla fundamentalmente de la disposición a participar y de la adhesión real a las actividades. Una dificultad generalizada sería la motivación. Una persona señala: “Hoy día no son tan motivadoras las experiencias, no existe tanto compromiso de la gente” (VIII). Especial mención se hace de los profesores, tanto tutores como profesores de asignaturas. Un entrevistado afirma que “no hay mucha participación, no hay mucha organización, no hay mucho apoyo de los tutores, porque a veces no saben; también hay muchos profesores nuevos,

muchos profesores que se han ido integrando y no se ha trabajado lo suficiente con ellos en esto del Proyecto 14” (XX).

Por otra parte, un actor clave reconocido por los consultados son los propios estudiantes. Desde ellos la debilidad se plantea como una actitud pasiva frente a los temas solidarios. “Cuando llega esa oportunidad de presentar proyectos o de Indiferencia Cero, uno ve lo muy poco motivados que se encuentran los alumnos para hacer propuestas en términos de ayuda a la comunidad” (VIII). Por otra parte, un tercer actor son las familias, los padres y apoderados de los estudiantes, quienes

son vistos como agentes que muchas veces no sintonizan con el espíritu solidario del colegio (o que tienden a reforzar una ayuda asistencial de carácter material o económico). Se señala que “no asocian sencillez, austeridad con solidaridad y creen que solidaridad es ‘yo entrego algo a otro’” (XXXV).

Otro conjunto de debilidades se desprende de las características de las estrategias solidarias, las cuales son abordadas críticamente por los entrevistados. Un argumento alude a la falta de conciencia solidaria de quienes implementan y viven las acciones solidarias. También se menciona la falta de sentido evangelizador, ético o cívico de quienes llevan a cabo estas acciones. Por ejemplo, un entrevistado indica: “Los educadores necesitamos reconocer al propio Jesucristo en cada una de estas experiencias. Si no nos esforzamos por hacer este ejercicio de fe, se nos hace difícil traspasarlo o ayudar en ello a nuestros alumnos y alumnas” (XXX).

A lo anterior se suma la falta de articulación con la noción de “formación integral” de los estudiantes Maristas. Aquí surgen descripciones que hacen referencia a no considerar qué aprendizajes o competencias están detrás del proyecto solidario Marista, su engarce con lo curricular, su proyección en el estudiante egresado, entre otras cosas. Una persona consultada dice: “Falta educar, en que vean que la solidaridad se conciba como algo incorporado a la vida, incorporado al proceso educativo, y que no se haga solamente en ocasiones, e insistir en que las actividades solidarias salgan en la primavera porque en la primavera hay mejor clima... Porque (...) creo que un niño pequeño no se da cuenta que el otro niño no tiene las mismas oportunidades, ellos se ven de igual a igual. Por lo tanto, es muy difícil en una tarde, con un par de cartas, generar en un niño pequeño un cambio de conducta hacia la solidaridad, y eso ocurre en primero, segundo, tercero, cuarto básico¹¹...” (XXXII).

Finalmente, otra debilidad asociada a las características de las estrategias solidarias corresponde al carácter asistencial o asistencialista que éstas poseen. Si bien algunas no han sido diseñadas con ese énfasis, en la práctica se realizan de esa forma, respondiendo a campañas, a reacciones ante catástrofes, al relevamiento de la ayuda material por sobre la acción personal y promocional o de encuentro. “Algunas de las actividades se han limitado sólo a un asistencialismo más material que espiritual, esto impidiendo el cumplimiento de los objetivos propuestos para dicha actividad” (VII), concluye un entrevistado.

Desafíos de la educación en solidaridad en los contextos escolares

Para los participantes del estudio, los desafíos asociados a la educación en solidaridad se relacionan con aspectos que evalúan aún débiles dentro de la dinámica colegial Marista. Así, los desafíos pueden ser entendidos desde tres grandes áreas: la organización colegial, la educación en solidaridad y la generación de procesos psicosociales¹² en la comunidad educativa. Los desafíos asociados a la organización colegial aluden a aspectos de planificación de la educación en solidaridad, su grado de formalización y sistematicidad al interior del colegio. Particularmente, se habla de la necesidad de desarrollar una planificación más compleja, con recursos humanos y temporales disponibles para esta tarea. Se dice que es necesario “un cambio que, por lo que entiendo, debe comenzar desde la estructura del colegio, o sea, desde el que se encuentra en la mayor jerarquía hasta el último, para que sea un cambio completo” (III). Otro consultado añade que “para un docente, planificar la solidaridad significa tiempo de su vida invertido en los chiquillos mismos... Después de la una, todos tenemos a disposición nuestro tiempo, y obviamente es ahí donde vienen las complicaciones, que ‘yo no puedo’, ‘yo tengo que hacer esto’, y obviamente

11) Dicha experiencia corresponde a los lineamientos propios del Proyecto 14.

12) Procesos que implican dimensiones psicológicas y sociales que entran en juego en los procesos de aprendizaje, los que generalmente se asocian a las condiciones socioculturales propias de la comunidad educativa, en su sentido amplio.

cada persona tiene también que cumplir con su familia, a pesar que el profesor trabaja en la casa, llega a corregir trabajos, a corregir pruebas” (XV).

Por su parte, también se explicita como desafío la inquietud por dar continuidad a la educación solidaria, tanto en los estudiantes egresados como en la organización colegial. En esta misma lógica, cobra especial relevancia el contar con procedimientos e instrumentos de evaluación de procesos y resultados que faciliten ver los logros y reorientar las estrategias desarrolladas.

Un segundo grupo de desafíos en la educación en solidaridad lo constituye la dimensión de formación en solidaridad. Esto es ampliamente reconocido por los participantes y se asocia a abordar seria y responsablemente este enfoque. Un reto en lo formativo lo constituye el sentido, el significado profundo, el fundamento que posee la educación en solidaridad y cómo se vivencia desde el espíritu

evangelizador Marista. Se plantea: “Lo que les damos es poco, muy poco todavía, porque necesitamos primero, nosotros los profesores, los que dirigimos, convencernos de que nuestra pastoral y nuestra solidaridad no es turismo social; la solidaridad y, en segundo lugar, la pastoral, no es rezar un Ave María ni un Padre Nuestro” (XXI).

En este ámbito emerge el desafío de apropiarse de referentes teórico-conceptuales en torno a la solidaridad y la educación en solidaridad que permitan comenzar un cambio mayor al respecto, que implique situarse desde ciertas claridades, diseñar y planificar desde ahí, aportando coherencia a la formación en esta línea. Una persona consultada asevera que “me gustaría que como agentes manejásemos adecuadamente los conceptos relacionados con solidaridad; creo que todavía existen vacíos muy profundos y confusiones súper fuertes entre lo que es solidaridad y asistencialismo. Creo que hace mucha falta formarse en eso” (XIV).

Gráfica N° 17



En este marco surge también un conjunto de apreciaciones específicas que da cuenta de la necesidad de desarrollar estrategias puntuales que faciliten la instalación de lo solidario como un eje fundamental de lo formativo. Entre otras se menciona el abordaje de lo solidario mediado por la integralidad, el acompañamiento, la evangelización, la apertura a la comunidad y lo experiencial. Al respecto, un entrevistado señala que “la apertura a la comunidad, una apertura amplia, porque nosotros podemos consolidar acciones internamente a nivel de alumnos, profesores, niños y apoderados, y los apoderados un poco replicar hacia fuera, (...) pero eso no estaba instalado en la comunidad” (II). Otro indica: “Creo que hay que buscar una síntesis (entre lo) académico y lo pastoral. O sea, cabros súper bien preparados en lo académico pero con una experiencia en el proyecto solidario” (IX).

Finalmente, dentro de los desafíos en materia de educación en solidaridad están aquellos asociados a la generación de procesos en la comunidad educativa que movilicen a los distintos actores. Entre los retos mencionados se encuentra la sensibilización en lo solidario, la ingerencia en cambios sociales, la participación, la generación de líderes, el compromiso en su sentido más amplio, la toma de conciencia de la realidad del otro y de la propia comunidad en que se inserta el colegio, y la motivación para actuar, movilizarse y aportar socialmente. Se dice: “Generar el ambiente de niños, de jóvenes líderes, y que se preocupen de esto, del cambio social que ellos tienen que generar en el entorno, en el interior del colegio. Creo que eso tendría que ser como la mirada que nosotros deberíamos proyectar, nosotros como institución, como colegio” (XXIV).

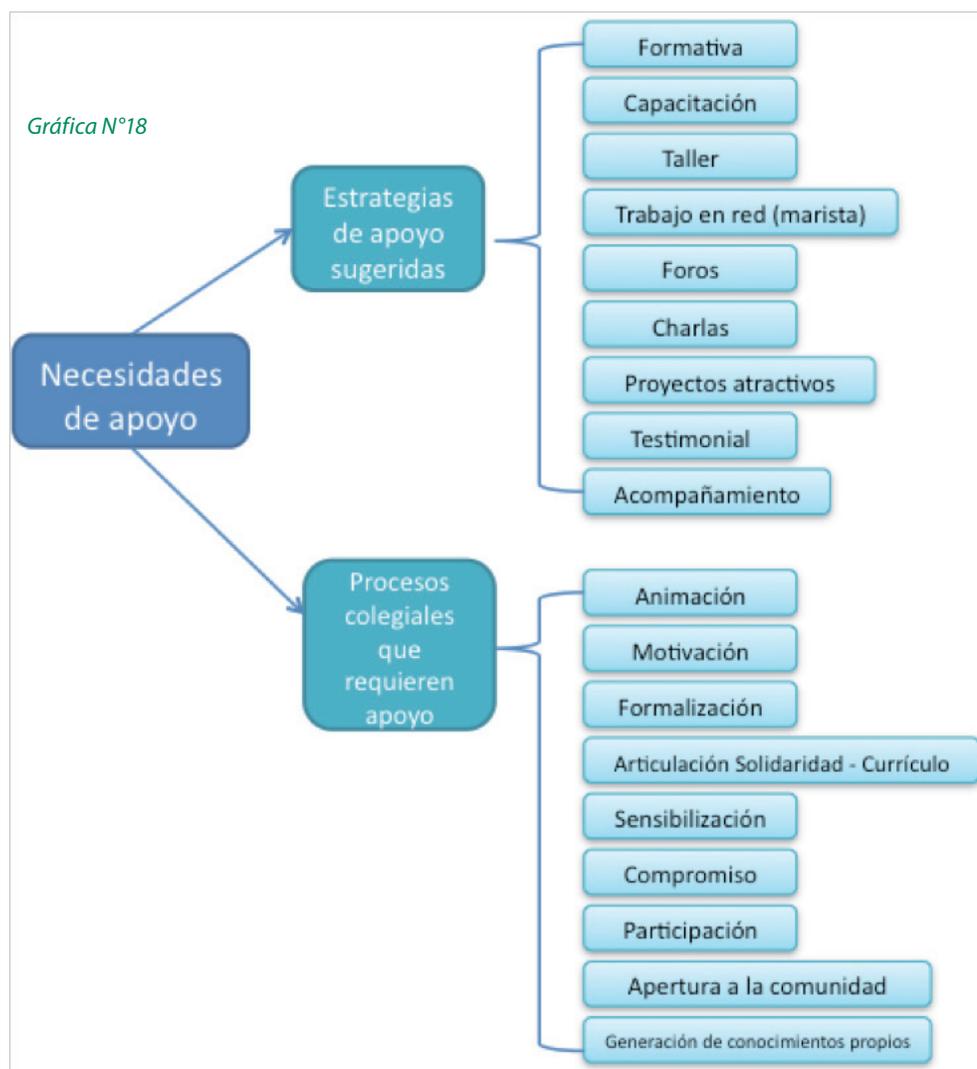
Necesidad de apoyos y/o recursos para implementar la educación en solidaridad de manera integral¹³

Al referirse a las necesidades de apoyo a la educación en solidaridad en los colegios Marista (Gráfica N° 18) los consultados se refieren en primer lugar a los actores que las manifiestan y luego a los ámbitos involucrados. Entre estos últimos figuran la motivación y la formalización de los procesos. Respecto a la motivación se plantea poder contar con herramientas nuevas para entusiasmar a los estudiantes, familias y profesores. “Me gustaría tener ahí un grupo motivador, unos jóvenes (...). Hay gente muy solidaria y le nace eso, pero tenemos que activarla”, dice un entrevistado (XI).

Por otra parte, la necesidad de formalización alude a “ir más allá de la calendarización”, planificar “en clave solidaria”, fortalecer las coordinaciones internas, favorecer un genuino trabajo de equipo y resguardar la administración del tiempo y los recursos para ello. Una de las personas consultadas lo expresa así: “Aquí no funciona el Proyecto 14, es todo así como sale, espontáneo, no hay un proyecto solidario escrito para nosotros, es algo muy importante, pero a mí me gustaría que fuera más como escrito, que existiera más formalmente y que no tuviera que pasar por mi persona en parte de estar ahí, pendiente de lo que es, lo que podemos hacer, sino que fuera algo más establecido” (XI).

Otros procesos o ámbitos colegiales a los que también se hace referencia son la animación, la articulación entre solidaridad y perspectiva pedagógica, la sensibilización, el compromiso, la participación, la apertura a la comunidad y la generación de conocimientos propios.

13) El conocer las necesidades de apoyo presentes en los colegios Maristas tiene especial interés desde el espíritu de este estudio, habida cuenta de la intención por captar de manera directa formas de apoyo desde la visión de quienes cotidianamente implementan el Proyecto Solidario Colegial. De esta manera, a diferencia de otros tópicos de esta investigación, se muestra la totalidad de visiones manifestadas en las entrevistas, obviando el criterio de recurrencia de los contenidos.



Los destinatarios de las medidas de apoyo en materia de educación en solidaridad en los colegios son, según los consultados, profesores, estudiantes, padres y apoderados. En menor medida emergen los Directivos, ex alumnos, agentes pastorales, la comunidad en general y los movimientos juveniles.

Respecto al apoyo requerido, éste es pensado en el desarrollo de ciertas estrategias que lo canalicen. Las estrategias enunciadas con mayor frecuencia son las formativas (capacitación, talleres y acompañamiento). Al respecto se dice: “En el área formativa o de capacitación, para refrescar la memoria, un tallercito, así como se hacía antes... Ocupar una tarde de un día en el año” (VI). También

se hace mención del trabajo en red entre colegios Maristas, opción ampliamente compartida: visitarse entre colegios, compartir experiencias exitosas y aprendizajes asociados a ellas, generar espacios de encuentro, entre otros. “La vinculación y el generar una red, yo creo que también es importante”, señala un consultado (XXIV).

Al desagregar el apoyo requerido e intentar identificar sus características ideales desde las expectativas de los participantes del estudio, la demanda está puesta en el apoyo al abordaje de temas como la solidaridad (Marista), el liderazgo, el conocimiento de la realidad local, la Doctrina Social de la Iglesia, la vida actual y la gestión en solidaridad.

Un entrevistado dice: "Formación en la necesidad de ayudar a este cambio de paradigmas y formación también en seguir apoyando a los chiquillos en crearles la cultura de proyecto solidario o de gestionar la solidaridad" (V).

En general, la expectativa es que el apoyo sea principalmente teórico y técnico. Se señala: "Necesitamos las mejores herramientas; vamos a poder entregarle a los niños o jóvenes mayor consistencia, porque muchos de nosotros lo hacemos con muy buena gana, con hartito compromiso, pero de repente nos quedamos atorados en cosas, no podemos ir más allá, no podemos ir donde no tenemos mayores conocimientos como para poder sorprender con algo y, de repente, enganchemos con algo" (XXXV).

Desde los Directivos y los profesores entrevistados se sugiere que el apoyo sea canalizado a través de personas con ciertas características; en este sentido, se mencionan: jóvenes que motiven a los estudiantes de los colegios, expertos nacionales en solidaridad y/o un referente Marista articulador. Algunos lo vinculan a la orgánica de Pastoral, mientras que otros marcan diferencia de la estructura pastoral existente. Un entrevistado indica: "Que vengan personas que estén relacionadas a nivel nacional en el ámbito de la solidaridad y que den testimonio de eso nosotros" (XXXIV).

Análisis interpretativo

En este apartado se desarrolla un análisis interpretativo de los resultados de la investigación basado en las técnicas de codificación axial propuestas por Glaser & Strauss. Se considera un agregado que enriquece la comprensión del estado actual de la educación en solidaridad en los colegios Maristas, pese a la naturaleza eminentemente descriptiva del estudio.

Este apartado se organiza a partir de un esquema gráfico central (Gráfica N° 19).

1. CONTEXTOS RELEVANTES EN QUE EMERGE LA EDUCACIÓN EN SOLIDARIDAD EN COLEGIOS MARISTAS

Condiciones intervinientes generales¹⁴

Considerando el carácter situacional de la solidaridad al que se refiere Sequeiros (1997), se hace necesario identificar las condiciones intervinientes generales en que surge la educación en solidaridad propuesta por los establecimientos Maristas. La educación en solidaridad surge en el contexto nacional, reconociendo las características particulares de su escenario sociocultural. En el área

Gráfica N°19



¹⁴ De acuerdo al paradigma analítico de la codificación axial de Glaser & Strauss (1970 en Krause, 1996), las condiciones intervinientes corresponden a condiciones estructurales que influyen sobre la estrategia de acción/interacción que pertenecen al fenómeno. Ellas facilitan o interfieren las estrategias implementadas dentro de un contexto específico.

educativa, al igual que en otras esferas sociales, se visibiliza, por ejemplo, la influencia que tiene el fenómeno de la globalización, el que ha impactado no sólo las esferas económicas y políticas, sino también las culturales (Duque, 2007).

Amparándose en las miradas más optimistas sobre la globalización (con miras al desarrollo de la educación en solidaridad), se puede decir junto con García (1998) que aquélla se presenta como un “proceso que facilitaría el desarrollo de la solidaridad, por cuanto es posible distinguirlo como un proyecto de alternativas que proviene de propuestas de la sociedad civil en orden a otro mundo posible”. En este marco, surgirían causas solidarias toda vez que “se forma una realidad orgánica, interconectada que amplía la conciencia a escala planetaria, favoreciendo la mundialización de la solidaridad”. Ello cada vez que los seres humanos conocen y se acercan a otras realidades, gatillando cierta empatía frente a aquellas situaciones menos favorables, conduciendo así al fomento de acciones solidarias. Esto queda expresado en parte en las diversas nociones de solidaridad acuñadas por profesores y Directivos de los colegios Maristas, que dan cuenta de sus propias construcciones elaboradas en torno a la solidaridad en el contexto escolar, y de cómo éstas afectan los referentes pedagógicos, pastorales y de accionar solidario en particular.

En términos generales, la oportunidad de desarrollar una cultura solidaria se nutre de valores y sueños de personas y naciones que imaginan otro mundo posible y necesario. En este caso, los sueños se materializarían en colegios, equipos directivos y profesores que aspiran a cambios en sus contextos locales, a apertura de las fronteras colegiales a la comunidad, a estudiantes competentes solidariamente, a egresados con un sello Marista centrado en la justicia social, entre muchas otras cosas.

En su estructura y dinámica, los colegios Maristas favorecerían la interdependencia, la cercanía, el trabajar procurando la dignidad de las personas que viven la solidaridad, apostando por una propuesta

sociocultural propia. Estas características, en palabras de García (1998), constituyen “generadores de solidaridad”. Así es posible afirmar que los colegios Maristas son potenciales fuentes de desarrollo solidario. Sin embargo, como queda reflejado en los resultados del estudio, los establecimientos desean apoyos especializados, acompañamiento y oportunidades para perfeccionar sus estrategias solidarias a la luz de los cambios socioculturales.

En el caso de Chile, es posible reconocer la desigualdad social como una condición presente. Las múltiples expresiones de pobreza (que claramente exceden lo material), las inequidades en diversas áreas y las brechas sociales en general, requieren con urgencia de acciones tendientes a su superación, tanto desde la actuación gubernamental como desde el accionar de la sociedad civil. Así, colegios y organizaciones estudiantiles tienen también algo que aportar a este desafío.

La reforma educativa chilena ha incluido, entre otros aspectos, incrementos en cobertura y calidad, nuevos enfoques educativos y disminución de inequidades. Esto ha implicado que el Ministerio de Educación (2009) declare que el desafío principal en materia educativa sea elevar la calidad de la educación, lo que no se limita solamente al desarrollo personal de competencias para el trabajo y la prosperidad económica, sino que incorpora también el aspecto humano y social de los individuos en pro de avanzar hacia una sociedad más justa y solidaria. Esta última apuesta se hace operativa, como se ve en el marco teórico, a nivel de los llamados Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).

En la propuesta educativa Marista estos elementos están presentes en instrumentos como el Proyecto 14, y desde ahí han permeado al currículum colegial. La Congregación Marista, en el marco de su Proyecto Educativo, entiende la educación en solidaridad como expresión de su espiritualidad. Éste es el sello que intenta imprimir en los procesos de formación de sus estudiantes. En tal sentido, de acuerdo a los resultados del estudio, el sello Marista

se materializa en particular en la propia tradición Marista y en el proyecto educativo en solidaridad.

Ahora bien, centrándose en las condiciones más directas en que se desarrolla la educación en solidaridad Marista, cabe destacar que la mayoría de los colegios corresponde a establecimientos particulares pagados, siendo sólo dos los de carácter particular subvencionado. De acuerdo a los reportes de las entrevistas, estos últimos ven más problemática su realidad (contextual y administrativa). Así, las condiciones de los establecimientos subvencionados para la implementación de la educación en solidaridad, a diferencia de los otros colegios, entrañan ciertas dificultades: condiciones de seguridad no presentes en el entorno, escasez de recursos (principalmente materiales) y escasez de tiempo de las familias para participar.

Estos establecimientos entregan una formación de carácter técnico-profesional con el fin de favorecer la inserción social y laboral de los jóvenes en el corto plazo, entregándoles herramientas concretas para ello. Esta tarea en sí misma canaliza la búsqueda de justicia social, desde lo que significa la oportunidad de recibir una educación de calidad orientada a una pronta inserción laboral. Así queda en evidencia la estrecha vinculación que el establecimiento tiene con el medio en que se inserta y la forma en que se van determinando posibilidades o limitaciones a la educación en solidaridad.

En el panorama general, elementos relevantes de las condiciones contextuales de la educación en solidaridad son los actores que dan dinamismo a los entornos concernidos. Desde la visión de Directivos y docentes, se pueden reconocer destinatarios directos e indirectos de la educación en solidaridad. De manera directa se ve a los estudiantes, quienes son concebidos como actores de los procesos solidarios. Esto es coincidente con las ideas expresadas en el Proyecto Educativo Evangelizador

(2009), dado que considera y reconoce a la persona en relación con su medio, consciente de la realidad y responsable de ella, con capacidad para construir su propio destino y actuar de manera solidaria en la sociedad, sirviendo a los demás y cuidando el mundo creado, respondiendo de esta manera a la relación filial que tiene con Dios.

De manera indirecta se reconoce a las familias como actores que dan apoyo directo y de distinto tipo. Esto también encuentra eco en la propuesta educativa Marista que concibe a la familia como “la primera responsable en la educación integral de sus hijos”.

Contexto de aparición¹⁵

Para efectos de este estudio, el contexto de aparición de la educación en solidaridad es el colegio Marista. Es aquí donde se gestan, despliegan y proyectan todas las iniciativas solidarias. Se entiende por “colegio Marista” el espacio físico-simbólico (y también relacional) constituido en parte por su “espíritu” (referentes evangelizadores de base, fundamentos, etc.), pero también compuesto por un sinfín de relaciones establecidas entre los diferentes actores que lo conforman, su orgánica y su gestión. También considera la disposición espacial dada por la infraestructura y el emplazamiento territorial en determinado contexto.

Para articular este “ser colegio Marista” con la posibilidad de emergencia y mantenimiento de la educación en solidaridad, se debe apelar a la propuesta educativa Marista. Ésta es una de las pioneras en incorporar la solidaridad en su currículo de formación, incluyéndola como un objetivo presente en el Proyecto 14.

Ahora bien, la identidad de un colegio Marista no es absoluta; cada colegio corresponde a un “complejo

15) De acuerdo al paradigma analítico de la codificación axial de Glasser & Strauss (1970 en Krause, 1996), el contexto de aparición corresponde a un set de propiedades específico con el cual se da el fenómeno. Presenta condiciones bajo las cuales se llevan a cabo las estrategias de acción.

mundo propio” con sus propias tradiciones, formas de enfrentar la tarea educativa, condiciones de financiamiento, ubicaciones territoriales, historias, etc. Por lo tanto, esta diferenciación determina un estilo de apropiarse de “lo solidario”, una forma de representar y significar la educación en solidaridad con claras consecuencias para las prácticas educativas cotidianas.

En el contexto colegial los actores con mayor presencia en el quehacer solidario, de acuerdo a lo señalado por los entrevistados, corresponden a los estudiantes y los padres y apoderados. Sin embargo, es posible identificar algunas características que hacen que ciertos actores sean catalogados como claves para la implementación de la educación en solidaridad. Corresponden a quienes lideran la educación en solidaridad y van dirigiendo y acompañando este proceso en los estudiantes. Entre ellos están los Coordinadores de Pastoral, el Consejo Directivo, el Equipo de Pastoral, los Coordinadores en general y los Coordinadores de Ciclo, especialmente los tutores. De acuerdo a lo declarado, estos últimos se organizan a objeto de formular una propuesta coherente y articulada, por lo que se distribuyen tareas de dirección, coordinación, gestión y organización para hacer frente a las acciones solidarias (formulación de proyectos, capacitación, difusión, seguimiento y evaluación).

Como se indica antes, el quehacer solidario se desarrolla en un espacio físico-simbólico que con frecuencia se ubica fuera de los límites del colegio (la comunidad, la ciudad), porque es “afuera” donde –a juicio de los actores– se requiere principalmente. Pero dentro de los espacios de materialización también se encuentra el colegio. De hecho, el aula es un espacio especialmente relevante, ya que es allí donde se diseñan y operacionalizan las acciones que pedagógicamente apuntan a la educación solidaria y donde se puede ver de manera más concreta la forma en que se intenta articular lo solidario con el nivel curricular del colegio. Además, es un escenario propicio para poner en práctica el ser solidario desde lo cotidiano.

Es importante destacar que los colegios Maristas contarían con ciertos facilitadores que ayudan a que las iniciativas y acciones puedan materializarse, los cuales son variados; en general se trata de recursos materiales y disposiciones y compromiso de los miembros de la comunidad educativa. También se considera el tiempo destinado para la concreción de acciones educativas solidarias. Esto se pone en evidencia a través de las planificaciones y guiones metodológicos que se implementan, lo que daría como resultado un itinerario de acción que va desde pre-kínder a 4º año de Enseñanza Media y que articula lo valórico con lo propiamente académico.

Esta característica de acción organizada se identifica con elementos de la noción de solidaridad propuesta por Sequeiros (1997) cuando señala que “... [La solidaridad] se inscribe en proyectos (...) bien planificados y consensuados. Esta ayuda no es individual sino promovida, organizada y evaluada por grupos, asociaciones y organizaciones. (...) Es necesario tener muy claro quién es el sujeto de la solidaridad, respecto a quiénes se ha de ser solidario y cuáles son los problemas que exigen una acción solidaria”.

Por otra parte, también se identifican obstaculizadores que limitan el óptimo desarrollo de estas actividades solidarias. Uno de ellos es la primacía de lo “académico” (contenidos, preparación para la Prueba de Selección Universitaria - PSU, estándares de excelencia académica, etc.) contrapuesta a otras áreas, como la educación solidaria (que apelaría a lo ético-valórico). Y esto no sólo en el ámbito interno de los colegios Maristas, sino también en el sistema educativo general, donde parecen primar la consideración de los llamados Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) por sobre los OFT, estos últimos ligados nítidamente a los elementos valóricos de la educación. Según los entrevistados, el tema académico tendería a prevalecer por sobre cualquier otro tipo de actividad que el colegio propone en la formación de los niños y jóvenes.

Otro tipo de obstaculizador identificado es, en algunos casos, la pasividad de los estudiantes

–principalmente los de establecimientos subvencionados– frente al actuar solidario, reconociendo ahí un contexto sociocultural que afecta la promoción de este tipo de actividades.

Es posible observar que los mencionados obstaculizadores son, en su mayoría, de orden externo a los actores que implementan la solidaridad colegial, pudiendo identificarse ciertas tendencias culturales “antisolidarias” (consumismo, solidaridad asistencialista y reduccionista, entre otras).

Frente a lo enunciado, hay desafíos en esta tarea de mejorar la implementación de la educación en solidaridad en los colegios Maristas. Entre ellos se destacan:

- **Articulación de lo solidario con lo curricular:** formalizar una articulación de este eje con el currículo de formación general, para que efectivamente sea abordado de manera transversal (a las materias dictadas en aula).
- **Sello Marista como inspiración de la educación solidaria:** impronta Marista identificable y representativa en la educación solidaria que se otorga. Se habla de un abordaje serio y responsable de este enfoque formativo que requiere pensar sobre el sentido, el significado profundo que posee la educación en solidaridad desde el espíritu evangelizador Marista.
- **Aproximación a referentes teórico-conceptuales de solidaridad:** apropiarse de referencias teórico-conceptuales en torno a la solidaridad y la educación en solidaridad que permitan desarrollar una reflexión situada desde ciertas certidumbres. Esto supone también diseñar y planificar desde ahí, aportando coherencia a la formación en esta línea.
- **Consideración del perfil de los estudiantes a quienes se dirige la educación en solidaridad¹⁶:** reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de los jóvenes, evitando estigmatizaciones provenientes de las miradas adultocéntricas respecto de la figura y rol de ellos en la sociedad (desde las miradas más negativas hasta las más idealizadoras).
- **Incorporación de mejoras en la organización colegial en pro de implementar la educación en solidaridad:** mejorar la organización colegial. Se espera articular de forma óptima tiempos, recursos y actividades.
- **Generación de procesos que fortalezcan la dinámica colegial en pro de la educación en solidaridad:** esto supone un abordaje de “lo solidario” mediado por la integralidad de la educación y de la visión del estudiante, el acompañamiento, la evangelización, la apertura a la comunidad y lo experiencial.
- **Sistematización de las acciones solidarias:** escribir, problematizar, analizar y debatir sobre lo hecho en materia de solidaridad, compartiéndolo en el mundo Marista y fuera de él. Participar en encuentros masivos respecto a este tema.
- **Generación e implementación de herramientas de evaluación:** procedimientos e instrumentos de evaluación de procesos y resultados que permitan ver logros y reorientar estrategias implementadas.

Como es posible observar, los desafíos son variados y van desde clarificar planteamientos a nivel “filosófico” o “moral” sobre la solidaridad y la educación en solidaridad, hasta mejorar aspectos operativos, pasando por actualizar asuntos metodológicos y procesos organizativos.

16) Sobre este punto es pertinente incorporar a la discusión los planteamientos de Duarte (2000) con respecto a las juventudes.

Se ha declarado abiertamente que la proyección esperada respecto de la educación en solidaridad en relación a los procesos de aprendizaje de los estudiantes apunta a que ésta pueda favorecer positivamente la generación y el ejercicio de la *ciudadanía*, y que la solidaridad se transforme para los estudiantes en un valor para la vida. Pero también se espera que la educación en solidaridad tenga un impacto en la vida de todos quienes integran la comunidad escolar, un cambio en las personas, potenciando su sensibilidad frente a las demás y el mundo que las rodea.

2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN EN SOLIDARIDAD EN LOS COLEGIOS MARISTAS

Experiencia de educación en solidaridad en los colegios Maristas

Propiedades del fenómeno central¹⁷

Es relevante comprender que la educación es aquello que permite y posibilita la formación de los estudiantes en cualquier área que se espere. Considerando que la educación en solidaridad no sólo se remite al desarrollo de habilidades cognitivas para el estudio y/o trabajo, sino que implica el desarrollo del “ser para la vida”, no basta con que se desarrolle desde los elementos entregados por el colegio, sino que supone un aporte importante de las propias familias, ya que ellas dan un soporte, un modelaje significativo para los estudiantes, según los dichos de los participantes del estudio.

Para educar en solidaridad, tal cual señala el marco referencial de este estudio, se debe contar con ciertas condicionantes que posibiliten un modelaje de los educandos sobre el ser solidario, y para que esta adquisición de aprendizajes sea posible se requiere de una alianza familia-colegio. Con esto, además se conseguirían avances significativos en los objetivos educacionales transversales, por

cuanto corresponden a la formación socio-afectiva y valórica de los estudiantes.

Por otra parte, se plantea tanto en los textos que apelan al proyecto educativo Marista como entre los entrevistados, que la solidaridad *se educa* y es transversal a la misión formativa Marista, entendiendo la transversalidad como aquella experiencia que integra dimensiones cognitivas, formativas y de la realidad social, y que apunta al desarrollo de una particular concepción del ser humano, la sociedad y el mundo.

Desde los hallazgos de este estudio, la noción de solidaridad que sustenta la propuesta de los establecimientos Maristas no se agota en el actuar asistencialista o paternalista, que por ningún motivo se reduce a una acción puntual de beneficencia; muy por el contrario, la formación Marista pretende complejizar el fenómeno social, llevándolo a otras esferas que tienen que ver con el actuar cotidiano, con el *ser persona* y *ser con otros*. Cabe destacar que esto está plenamente instalado a nivel discursivo. Sin embargo, al analizar algunas prácticas detalladas en esta investigación, se puede establecer que coexisten prácticas promocionales y de desarrollo, con un conjunto de prácticas puntuales y concretas que muchas veces se traducen sólo en la entrega de bienes materiales.

En concreto, la noción de solidaridad Marista está en directa vinculación con el servicio a los demás. Dicho servicio implica una visibilidad y reconocimiento de las necesidades sentidas por quienes son los destinatarios de las acciones, con lo cual se amplía la dimensión de la entrega solidaria al no limitarse al plano material, sino incorporando lo afectivo, relacional y espiritual. Con ello se haría una apuesta por la construcción de una *cultura solidaria*. En palabras de Sequeiros, se entiende como una posibilidad de construir un mundo mejor con relaciones más justas y equitativas.

17) De acuerdo al paradigma analítico de la codificación axial de Glasser & Strauss (1970 en Krause, 1996), el fenómeno central y sus propiedades corresponde a la idea central, evento, suceso o incidente al cual se refieren las acciones o interacciones o con el cual se relacionan.

En esta lógica se puede distinguir, según los resultados del estudio, a los participantes de esta relación solidaria: agentes y sujetos de solidaridad.

El planteamiento de la educación en solidaridad Marista concibe esta línea formativa en consonancia con la dimensión curricular. Para apoyar esta articulación, son reconocidas algunas instancias mediadoras que posibilitan el vínculo entre educación en solidaridad y currículo. Entre ellas se destacan la Pastoral, las Coordinaciones, el Consejo Escolar y el Centro de Estudiantes.

Si bien se declara que aún falta avanzar para el logro de una articulación formal y explícita (en un currículo de formación solidaria), se evidencia heterogeneidad en cómo los colegios trabajan esta vinculación. Algunos dicen haber avanzado considerablemente, incorporando por ejemplo lo solidario a las asignaturas; otros estarían en fases más preliminares de articulación.

La implementación curricular de la educación en solidaridad en los colegios Maristas es viable, desde el punto de vista de los participantes, es parte de la visión formativa y se propicia desde que se piensa en el Proyecto 14 como iniciativa transversal. Se ha abordado la educación en solidaridad con diversidad de acciones, incluyendo los distintos niveles y sectores, siendo ante todo una estrategia que canaliza valores.

Uno de los principales inconvenientes en aquellos colegios que se encuentran en un proceso preliminar de "articulación currículo-educación en solidaridad" es el hecho que las estrategias formativas, metodologías y acciones que se pueden emprender en las asignaturas quedan al arbitrio e ingenio del docente. A pesar de ello, según los informantes de esta investigación, la solidaridad gana actualmente espacio y valoración, tanto entre los miembros de la comunidad educativa como en la comunidad exterior que se ve involucrada.

En cuanto a la relación que se establece entre la educación en solidaridad y los procesos de enseñanza-aprendizaje, los participantes del estudio dicen sentirse identificados con estrategias pedagógicas vinculadas al aprendizaje-servicio.

Estrategias de acción¹⁸

Para ampliar los parámetros de comprensión del fenómeno de la educación en solidaridad, se hace necesario identificar las estrategias de acción solidarias desplegadas en los colegios Maristas. Éstas surgen sobre la base de la incorporación de la educación en solidaridad en los establecimientos avalada por el Proyecto 14. Estos lineamientos se canalizan a través de una división estratégica de prácticas de solidaridad asignadas por niveles, las que van desde pre-kínder a 4º año de Enseñanza Media, complejizándose de acuerdo a las etapas de desarrollo de los educandos.

En cada uno de estos niveles se implementa la educación solidaria a través de una metodología reflexiva y práctica, con la cual se pretende que, de forma gradual, los estudiantes profundicen la comprensión y conciencia sobre aquellas situaciones sociales complejas en las que se puede ayudar. El "saber hacer", por tanto, es imprescindible en este propósito formativo. Por esta razón se implementan acciones en las que se aspira a lograr un aprendizaje desde el "hacer", tanto hacia la propia comunidad educativa como hacia la comunidad exterior.

Esta propuesta formativa se sostiene en una orgánica colegial que vela por su funcionamiento. En esto es crucial la participación activa de las personas que conforman la comunidad escolar, especialmente los estudiantes y sus familias, los Directivos y los docentes. Ahora bien, la participación y el compromiso a ratos son puestos en cuestión por los consultados. Hay quienes lo plantean como un debilitamiento de la iniciativa de los estudiantes, otros como una falta de

18) De acuerdo al paradigma analítico de la codificación axial de Glasser & Strauss (1970 en Krause, 1996), las estrategias de acción-interacción son formas de manejar, llevar a cabo o responder ante un determinado set de condiciones percibidas.

compromiso de los profesores en su conjunto o como algunas dificultades para sintonizar con los conceptos de solidaridad que conciben las familias. Sin perjuicio de lo anterior, se alcanzan niveles de organización que permiten cumplir con el plan de trabajo que se estructura anualmente.

En este contexto, se identifican también ciertas instancias o dimensiones importantes en el proceso organizativo, siendo una de las primeras la presentación de proyectos solidarios. Las otras son la difusión, el acompañamiento, el seguimiento y la evaluación.

La instalación de estos procesos en los colegios facilita el despliegue de otro tipo de gestiones, que no solamente requieren movilizar recursos internos de la comunidad educativa. Es el caso de coordinaciones interinstitucionales, activación de redes de apoyo, disposición de materiales, horas dedicadas al servicio en los lugares a los que se va, traslado, seguridad, etc.

Entendidas como instancias que agrupan y canalizan las distintas acciones solidarias y constituyendo directrices en el desarrollo de éstas, las estrategias solidarias reconocidas en el estudio son:

- La formación (como la gran estrategia solidaria)
- El Proyecto (o Plan) Solidario Colegial
- La participación en movimientos asociados al colegio
- La participación en el diseño e implementación de proyectos sociales (Programa Indiferencia Cero de Gesta)
- El apoyo profesional desde el colegio a los estudiantes y sus familias
- El trabajo en equipo al interior del establecimiento
- Las campañas (recolección de dinero, Semana Santa y Semana Champagnat)
- Los eventos solidarios (celebraciones y fiestas)

- Las iniciativas de voluntariado (especialmente “colonias”)
- Las estrategias de carácter experiencial-vivencial (“experiencia rural” y “experiencia hospitalaria”)

Como es posible observar, estas estrategias buscan en lo fundamental abrirse a la comunidad y entregar un servicio a “quienes lo necesiten”. De hecho, un rasgo distintivo del ejercicio solidario en los colegios Maristas es que la solidaridad se concibe principalmente “hacia fuera”, elemento que deja algunas interrogantes respecto a la solidaridad “hacia dentro” de la comunidad educativa. Con todo, se reseñan estrategias internas, como la prestación de ayuda para los casos de familias con problemas económicos o enfermedades y la colaboración entre estudiantes.

A su vez, las estrategias implementadas fuera del colegio están centradas en el apoyo a la infancia vulnerable (centros abiertos, escuelas pobres), personas mayores (hogares), personas en situación de calle y comunidad en general. En este último caso se realizan labores de hermoejamento, limpieza o reparación.

Lo anterior permite hacer una reflexión sobre los tipos de solidaridad distinguidos por Marciano Vidal: cerrada y abierta. Los miembros de la comunidad educativa Marista se preocuparían tanto de lo que ocurre al interior del colegio, como de lo que ocurre en el exterior.

En cuanto a las fortalezas de las estrategias, se puede decir –junto a los entrevistados– que dependen del tipo de actividad, de las personas involucradas y de los destinatarios. Así, es posible agrupar las fortalezas en aquellas asociadas al desarrollo exitoso de actividades específicas (como la “experiencia hospitalaria” y “rural”, los proyectos sociales, las colonias y el voluntariado en general) y aquellas vinculadas a las actitudes de los actores de la comunidad educativa (como la motivación, la disposición, el compromiso y la perseverancia o los valores solidarios).

Los participantes del estudio son también autocríticos respecto a las estrategias solidarias implementadas, destacando algunas debilidades, como las asociadas a la planificación colegial (principalmente, la organización del Proyecto Solidario Colegial y su vinculación al proyecto colegial general) y las relacionadas al escaso compromiso de algunos miembros de la comunidad educativa. También se ven debilidades en las propias estrategias de solidaridad implementadas que, según algunos, carecen a veces de sentido ético, evangelizador y cívico. Por otro lado, también se critica la falta de articulación de este tipo de actividades con la formación integral que se busca entregar a los estudiantes, obviando interrogantes previas y necesarias, como por ejemplo qué aprendizajes o competencias se espera que el estudiante obtenga o desarrolle con las actividades realizadas.

Según los entrevistados, la expresión de la educación en solidaridad se da a través del Proyecto Solidario Colegial, que organiza y canaliza las estrategias solidarias y su vinculación con lo formativo. De esta forma, y como se señala antes, se realiza un trabajo diferenciado por niveles. En tal sentido, hay un conjunto de actividades que se reconoce por su gran potencial formativo. Éste está compuesto por:

- La “experiencia hospitalaria” y “rural”
- Las campañas solidarias (todo tipo de ayuda material: alimentos, ropa, libros, materiales escolares, etc.)
- El apoyo escolar a niños de otros colegios o a los del propio colegio
- Las visitas a instituciones (hogares de adultos mayores, de niños, jardines infantiles, escuelas rurales, etc.)
- Los proyectos sociales (promovidos por el Programa Indiferencia Cero de Gesta)

Cabe señalar que estas actividades se entienden como parte del Proyecto de Solidaridad

Colegial, siempre y cuando tengan un sentido y un fundamento sólidos y nítidos. Además, sólo si promueven la creación de conciencia, la responsabilidad y la formación en un sentido social amplio.

También, desde el prisma Marista, la solidaridad debiera expresarse en lo cotidiano, en el actuar personal y hacia los demás. Asimismo debiera tender al desarrollo del liderazgo que se obtiene con la participación en estrategias solidarias adecuadas; el líder promueve, moviliza e invita a otros a sumarse en las iniciativas que defiende.

A fin de cuentas, lo que se espera es contar con sujetos que tengan una formación integral, que den sustentabilidad a las estrategias por su nivel de compromiso, participación y conciencia social, transformándose en agentes solidarios “que se acostumbren desde el colegio a eso; no sacamos nada con que vayan solamente a hacer reír a los niños; necesitamos a un chiquillo que tenga herramientas de vida y las pueda ocupar en servicios” (XX).

Frente a los desafíos que implica diseñar, implementar y ejecutar acciones para la educación en solidaridad, hay consenso en los participantes respecto de la importancia de fortalecer el rol del profesor. Esto principalmente porque es él quien canaliza las ideas propuestas desde instancias superiores, a la vez que conoce las inquietudes y necesidades de aprendizaje en solidaridad de los estudiantes desde una cercanía privilegiada. También es quien despliega “negociaciones” y coordinaciones con otras instancias, tales como las familias, redes sociales y equipos de coordinación.

Según los entrevistados, el rol del profesor traspasa en el mundo Marista la barrera de “dictar” las materias de cada asignatura, pues tiene la misión de integrar en ella temáticas transversales del currículo, lo valórico y moral, aquello que se preocupa de la persona que hay detrás de cada estudiante. En lo cotidiano su función al respecto es motivar, ayudar y potenciar en materia de solidaridad.

Consecuencias¹⁹

Luego de dar cuenta de la experiencia de educación en solidaridad que se lleva a cabo en los establecimientos educacionales Maristas, es pertinente referirse a las consecuencias que ella tendría en los distintos ámbitos de la tarea formativa. Ante todo se declara que una de las consecuencias esperadas de esta formación se relaciona con el aprendizaje y el desarrollo de habilidades valóricas como la conciencia social, el pensamiento crítico-reflexivo, la participación activa y la proactividad.

Las estrategias solidarias colegiales son procesos a partir de los cuales actores de la comunidad educativa involucrados adquieren “sobre la marcha” aprendizajes importantes. Sin embargo, aún no se cuenta con herramientas para identificar qué aprendizajes, de qué calidad son o con qué alcance éstos se desarrollan.

La propuesta formativa Marista en solidaridad responde a modelos educacionales diversos²⁰. Sin embargo, es posible reconocer en el modelo de aprendizaje-servicio –señalado por algunos de los participantes– una oportunidad para resignificar el acento que los colegios podrían marcar en su propuesta educativa solidaria. Este modelo ofrece flexibilidad, apertura al medio, identificación de aprendizajes asociados a los servicios prestados y desarrollo de actoría social sustentable en el tiempo.

En relación a los aprendizajes generados en el quehacer solidario, los consultados manifiestan algunos aprendizajes y/o competencias específicas a propósito de su participación, entre los que reconocen la valoración del trabajo en equipo, haciendo principal referencia a los Equipos de Pastoral; la comunicación interna (Equipo de Pastoral y/o colegio); la capacidad para organizar el trabajo y la conciencia de la importancia de la evaluación

permanente de las acciones emprendidas. También se señalan aprendizajes relacionados con las reflexiones teóricas propias de la temática de “solidaridad” o “educación solidaria”.

Finalmente, en cuanto al aprendizaje obtenido por los estudiantes y la comunidad escolar en materia de educación en solidaridad, se identifican:

- Desarrollo de la conciencia social a través de las acciones solidarias.
- Reflexión-acción de sus vivencias, de las acciones solidarias y de las consecuencias de éstas.
- Vivenciar de los valores Maristas en el desarrollo de las acciones solidarias.

Ahora bien, con una mirada de futuro, los Directivos y profesores aspiran a que la educación en solidaridad brindada por el colegio redunde en las profesiones futuras de los estudiantes y, por ende, en su actuar como profesionales situados en sociedad, que incorporan a sus vidas un valor cristiano y humano forjado desde la educación evangelizadora Marista.

Esta propuesta de educación, con sus lineamientos específicos, sería valorada tanto por los agentes solidarios de cada establecimiento escolar como por aquellos actores externos que se ven alcanzados por alguna acción solidaria. Se dice que la valoración positiva del proyecto formativo ha tenido repercusión en la sociedad en general, porque los establecimientos Maristas han ganado un prestigio en cuanto a la educación que se imparte, especialmente en los lugares en que se emplazan.

Como última consecuencia se encuentra la reflexión que los propios participantes del estudio plantean respecto a los ámbitos en que debieran centrarse

19) De acuerdo al paradigma analítico de la codificación axial de Glasser & Strauss (1970 en Krause, 1996), las consecuencias se entienden como resultado de la acción-interacción.

20) Es posible reconocer en ella elementos propios de la educación popular freiriana, en conjunto con énfasis de modelos de corte comunitario que rescatan los recursos locales y las competencias asociadas a los ambientes y los actores.

las mejoras de las estrategias solidarias. Esto se ha traducido como “necesidades de apoyo” que tienen los colegios Maristas en la implementación de la educación en solidaridad. De acuerdo a lo señalado por los informantes, se requeriría:

- Desarrollo de técnicas y/o herramientas de motivación destinadas a aumentar el compromiso y participación de los actores de la comunidad, especialmente de profesores, estudiantes y familias.
- Formalización de la educación solidaria al interior del colegio, apelando a un diseño que responda a ciertas estrategias, considerando tiempos, coordinaciones, recursos, etc.
- Coordinación y trabajo en equipo como condición para la instalación, perfeccionamiento y proyección de la educación en solidaridad.
- Articulación entre la educación en solidaridad y las perspectivas pedagógicas propiamente tales; identificación de aprendizajes a la base de las experiencias solidarias; sistemas de evaluación de éstas, etc.
- Estrategias de formación. Se habla de capacitación para los profesores y estudiantes en temáticas asociadas a la solidaridad y a la educación en solidaridad.
- Catastro y seguimiento de ex alumnos. “Me gustaría saber donde están esos ex alumnos Maristas que están construyendo el cambio social” (XXXII), dice un entrevistado.
- Fortalecimiento del trabajo en red desde el colegio y mayor apertura a la comunidad.
- Apoyo teórico y técnico de expertos para el desarrollo de temáticas tales como la solidaridad, el liderazgo, la conciencia social, la gestión en solidaridad y la Doctrina de la Iglesia (formadores y estudiantes).

V. Conclusiones

Conclusiones a partir de los objetivos del estudio

Las conclusiones de esta investigación se abordan principalmente desde los objetivos y preguntas directrices de la misma, considerando su carácter descriptivo y genérico. Un aspecto importante de rescatar, y que se asocia a la apuesta epistemológica (y por ende metodológica) del estudio, tiene que ver con su carácter cualitativo, es decir, su énfasis en las verbalizaciones de Directivos y Equipos de Pastoral respecto a la educación en solidaridad. Esto cobra un valor especial, ya que “la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo (...). Las personas actúan respecto a las cosas, e incluso a otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas (...). Es el significado el que determina la acción” (Taylor & Bogdan, 2002). De esta forma, la manera en que Directivos y Equipos de Pastoral conciben la educación en solidaridad en sus colegios impacta directamente en cómo la viven y qué intencionan respecto de ella. Sus verbalizaciones, actitudes y acciones serían el reflejo de estas nociones instaladas.

En esta misma línea, vale la pena aclarar que los hallazgos de esta investigación no son datos “objetivos” ni chequeables necesariamente con indicadores numéricos. Son más bien subjetividades, representaciones sociales relativas a la educación en solidaridad, lo que efectivamente se vivencia de ella, que corresponde a lo que finalmente moviliza a las personas. Sus propias percepciones son su manera de “vivir-en-el-mundo”, lo que es capturado en el

lenguaje como una forma de interpretar su propia vivencia.

La noción de solidaridad

La noción de solidaridad que construyen los participantes del estudio es amplia y alude a varios elementos caracterizadores. Además está fuertemente asociada a la idea de educación en solidaridad. Un grupo importante de agentes colegiales define la solidaridad desde la negación (“lo que no es”), lo que parece evidenciar un interés por cambiar nociones arraigadas y aún presentes en algunas prácticas (asistencialismo, idea unilateral de donación material, etc.).

En general, se conceptualiza la solidaridad desde lo relacional, donde emerge un agente y un sujeto. Lo novedoso es que, en algunos discursos, un mismo actor puede ser tanto emisor como receptor (de ayuda). Así, el estudiante es agente cuando hace alguna acción solidaria hacia terceros, pero a su vez es sujeto cuando recibe, por ejemplo, reforzamiento escolar de un compañero de un curso superior. Esto puede dar luces acerca de la “circularidad” de la vivencia solidaria y de las posibilidades de “multidireccionar” el vínculo solidario. A ello puede sumarse el hecho de apreciar la bidirección del vínculo solidario, donde emerge un “intercambio” más horizontal entre sujetos.

Al definir la solidaridad, necesariamente los entrevistados echan mano a verbos (acción), por ejemplo, “entregar”, lo que incluye aspectos materiales, pero también nuevos elementos como tiempo, afecto, conocimientos, espiritualidad,

etc. Esto da pistas en un momento en que se reformula la noción de solidaridad a nivel colegial, manifestándose nuevas concepciones y prácticas.

La práctica solidaria colegial: estrategias de educación en solidaridad

La práctica solidaria se da en espacios físicos y simbólicos validados para ello: colegio, ciertas instituciones solidarias, ámbitos comunitarios, entre otros. Por lo tanto, la práctica solidaria, para los participantes, se encuadra en un determinado campo de acción.

En relación a las características de las estrategias de educación en solidaridad, destaca la presencia de distintas tipologías según lo buscado: su duración en el tiempo, su asociación a eventos anuales, su vinculación a dimensiones curriculares y sus actores involucrados. En general, estas estrategias se reconocen como un conjunto de acciones o actividades enfocadas a un horizonte de ayuda a "otro". Se expresan en verbos como "salir", "apoyar", "recolectar", "atender", entre otros. Se pueden reconocer estrategias focalizadas en "compartir" o "estar con otros" (compañía), y otras orientadas a la prestación de un servicio que puede estar asociado a ayuda material (recolectar alimentos) o bien a ayuda intangible (brindar apoyo escolar).

Estas estrategias se relacionan con la dimensión curricular, lo que se visualiza cuando los participantes hacen alusión explícita a esa vinculación o la que se produce entre estrategias solidarias y procesos de enseñanza-aprendizaje. Este análisis –desde el discurso de los participantes– lleva a expresar visiones críticas (debilidades o desafíos).

Entre los colegios Maristas, las estrategias de educación en solidaridad²¹ poseen matices, aun cuando existe un programa transversal (Proyecto 14) que guía estas acciones. Las diferencias se reconocen en la forma en que son implementadas

desde los establecimientos. Así, se pueden orientar de acuerdo al fundamento que se les dé, los estilos de hacer las cosas, los procesos intracolegiales y las disposiciones emanadas desde las rectorías.

Vinculado a lo anterior, el despliegue de las estrategias de educación en solidaridad implica la generación de múltiples dinámicas internas y hacia el medio. Dentro de lo más destacado por los participantes están los procesos colectivos que son gatillados en el colegio: participación, encuentro y colaboración. Si bien estos procesos están en los discursos de los participantes, corresponden a percepciones de ellos, ya que los colegios en general no cuentan con instrumentos de medición –indicadores, índices o puntajes– que permitan estimar la magnitud de estos procesos ni el impacto que pueden tener para los actores que involucran.

En relación con lo anterior está la permanente búsqueda de referentes formativos y metodológicos (más allá de los ofrecidos por el Proyecto 14), el favorecer la inclusión de movimientos a la dinámica colegial y el apoyar la participación escolar a través de proyectos sociales bajo la modalidad de fondos concursables (v.g., Indiferencia Cero de Gesta).

Las estrategias de educación en solidaridad son desplegadas por actores que, dentro de la dinámica colegial, tienen cuotas de poder o poseen grados de influencia sobre ciertos procesos y/o personas (animan, motivan, organizan, hacen, movilizan, etc.). Algunos de ellos han sido denominados "actores clave", dada su capacidad para gatillar procesos de educación solidaria. Entre éstos destacan los profesores, las familias y los mismos estudiantes. Cabe agregar que la apreciación que los participantes hacen del cometido de estos actores es heterogénea. Por ejemplo, un actor clave ampliamente reconocido es el estudiante; sin embargo, para algunos, éste es, la mayoría de las veces, pasivo.

21) Las estrategias de educación en solidaridad han sido entendidas, para efectos de este estudio, como "toda acción o conjunto de acciones que, de manera intencionada y reflexiva, apunten a formar en solidaridad (subyaciendo una determinada noción de solidaridad) a los estudiantes de los colegios Maristas con miras al desarrollo de la conciencia y justicia social".

El contexto colegial en que se desarrollan las estrategias de educación en solidaridad

De acuerdo a lo observado, el tipo de establecimiento y los lugares en que se emplaza afectan el surgimiento y desarrollo de las estrategias de educación en solidaridad. Así, por ejemplo, para los colegios particulares pagados las condiciones contextuales favorecerían el accionar solidario; la comunidad tendría una adecuada recepción de éste y lo valoraría. Una vivencia distinta tendrían los colegios subvencionados, donde las variables sociales y geográficas estarían asociadas a múltiples factores obstaculizadores.

La noción de solidaridad subyacente a las estrategias de educación en solidaridad

A las estrategias de educación en solidaridad subyace una noción de solidaridad que, al momento de realizar este estudio, se puede apreciar en transición entre los polos de “solidaridad como ayuda asistencial” y “solidaridad como encuentro”. Es decir, se desarrolla un discurso a favor de una solidaridad de encuentro, pero múltiples estrategias corresponderían a acciones asistenciales. Desde ahí surgen interrogantes vinculadas a esta dicotomía: ¿Cómo conciliar estrategias solidarias asistenciales con estrategias solidarias de encuentro? ¿De qué manera aportan a la convivencia social? ¿De qué manera responden a la justicia social?

Fortalezas percibidas respecto a las estrategias de educación en solidaridad

Según los entrevistados, las estrategias de educación en solidaridad poseen fortalezas en general ligadas a su tradición al interior del colegio (y a que se han mantenido y mejorado en el tiempo) y a su manera clara de articular la acción solidaria y el aprendizaje significativo en los estudiantes. Además, se evidencian actitudes de motivación y compromiso, especialmente en los estudiantes. Llama la atención sí que, en lo que respecta a las fortalezas, se omitan aspectos relativos a la organización y a referentes conceptuales o valóricos a la base de las acciones.

Debilidades percibidas respecto a las estrategias de educación en solidaridad

Las debilidades en materia de educación en solidaridad se agrupan en tres ámbitos. Uno de ellos dice relación con la débil planificación, organización y formalización de los procesos vinculados al desarrollo de las estrategias de educación en solidaridad (feble administración de recursos temporales y humanos, y ausencia de mecanismos de evaluación y control válidos y confiables).

Un segundo ámbito de debilidades se vincula con lo actitudinal, es decir, con la disposición y apertura al desarrollo de las estrategias solidarias por parte de los actores de la comunidad educativa. En este aspecto se hace referencia a la falta de compromiso de algunos profesores para involucrarse y sumarse de manera personal; también se hace mención a la falta de motivación en general en la comunidad educativa, siendo la tarea de “animación” clave para mantener y dinamizar el despliegue de estrategias de educación en solidaridad.

El tercer ámbito alude a la falta de articulación entre educación en solidaridad y el sentido más profundo de ésta, y cómo ello se expresa en la formación que se brinda a los estudiantes.

Necesidad de apoyo externo con miras a fortalecer las estrategias de educación en solidaridad

Los desafíos identificados y las necesidades de apoyo externo están estrechamente ligados a los ámbitos enunciados anteriormente como debilidades. Los desafíos se centran pues en cómo implementar efectiva y eficientemente las estrategias de educación en solidaridad. Así, se hace referencia a aspectos operativos, metodológicos y de procesos.

Los apoyos externos que se necesitan para fortalecer las estrategias de educación en solidaridad, de acuerdo a los participantes, deben involucrar a distintos actores. Se sugiere que el apoyo se

traduzca en: una estrategia formativa, por ejemplo, con capacitaciones acotadas, talleres y encuentros; una actitud de apertura entre colegios (conocer qué están haciendo los otros colegios en materia de solidaridad); un acento testimonial (dando cuenta de las vivencias de solidaridad) y un énfasis de los procesos de acompañamiento. En tal sentido, se valora que este tipo de apoyo sea externo al colegio, pero en sintonía con éste, desde una instancia que posea una experticia en solidaridad.

Se explicita por último la necesidad de apoyo en lo organizacional, específicamente en la formalización de los procesos de planificación, coordinación, trabajo en equipo y administración de recursos humanos y temporales. Por otra parte, también se demanda apoyo en cuanto a contenidos, aspectos teóricos (solidaridad), técnicos (formas más apropiadas de instalar la educación en solidaridad) y de las “visiones de mundo” que subyacen (sello, espiritualidad, fundamentos Maristas).

Resultados no esperados del estudio

Reconocimiento de la heterogeneidad entre los colegios Maristas

Todo lo señalado hasta aquí corresponde a intentos por dar respuesta a las preguntas de investigación del estudio. Sin embargo, también surgieron hallazgos no esperados, pero válidos, ya que hacen un aporte importante a la comprensión del asunto estudiado.

Por ejemplo, un aspecto que sobrepasó la capacidad de este estudio hace referencia a la fuerza con que emerge en los datos la heterogeneidad en la forma de vivir la educación en solidaridad en los colegios Maristas. A modo de ejemplo, se pueden citar las acciones que se realizan, las dinámicas internas generadas a partir de ellas, y la evaluación de sus fortalezas y debilidades. Llama la atención que se perciban estas diferencias, sobre todo al

considerar que el Proyecto 14 ha sido por más de 10 años un referente transversal para los colegios.

Visión de mejoramiento continuo en la educación en solidaridad brindada

Otro hallazgo no esperado, y que favoreció la profundidad y el tipo de descripciones que se logró extraer, fue la capacidad de autocrítica en la forma de estimar cómo se hace la educación en solidaridad en el colegio, reconociendo efectivamente los avances y las fortalezas, pero también aludiendo a sus debilidades y necesidades. Esta actitud daría cuenta de un genuino interés y compromiso por mejorar continuamente en lo relativo a educación en solidaridad al interior de los colegios.

El contexto en que se desarrollan las estrategias de educación en solidaridad

Por otra parte, sorprende la forma en que las variables contextuales locales (características de la comuna en que se ubica el colegio) y contextuales inmediatas (la organización colegial) cobran relevancia para los participantes del estudio, planteándose una noción de solidaridad colegial situada en una comunidad educativa cuyos límites permeables permitían el intercambio dinámico con el entorno comunitario global.

Propuesta de intervención social e investigación que se desprende del estudio

A partir de la realización de este estudio es posible proponer acciones en las líneas de intervención socioeducativa y de investigación propiamente tal. En relación a las propuestas de intervención socioeducativa, cabe destacar que un objetivo transversal de este estudio fue su carácter de investigación aplicada, es decir, que busca levantar conocimientos para fundamentar mejoras en un ámbito social determinado. En tal sentido, este

estudio fue demandado explícitamente para conocer la situación actual de la educación en solidaridad en los colegios Maristas y, a partir de esto, dar luces a un programa de acompañamiento factible de implementar en todos los colegios.

De esta forma, se comienza a esbozar lo que sería el "Programa de Acompañamiento en Solidaridad" (PAS).

Este programa se orientaría a co-construir los significados que la solidaridad tiene en el Proyecto Colegial Marista reconociendo y validando las prácticas vigentes, pero agudizando la mirada crítica en la necesidad de adecuarse a nuevos contextos sociales en los cuales los colegios se sitúan y deben actuar solidaria y formativamente.

El programa debiese articular la actoría social de Directivos, profesores, estudiantes y padres y apoderados. La idea es que ellos se involucren en ejes mínimos fundamentales para la implementación de la educación en solidaridad.

Recogiendo las necesidades de los colegios, este Programa sería viable si se piensa en un horizonte de mediano y largo plazo, ya que muchos de los aspectos a los que apuntan las mejoras tienen que ver con dimensiones culturales fuertemente arraigadas en las prácticas colegiales.

En relación a las posibles propuestas de investigación, se puede señalar que las estrategias de educación en solidaridad y todo lo que las rodea constituyen un campo fértil a estudiar. Relacionado directamente con este estudio, sería fundamental recoger las visiones de los estudiantes y sus familias. Por otra parte, también se evidencia la necesidad de investigar la relación existente entre la educación en solidaridad que reciben los estudiantes Maristas y el impacto que tiene en sus distintas áreas de desarrollo, o bien cómo se visualiza el impacto en los egresados que están cursando programas de educación superior o desempeñándose laboralmente como profesionales. Otra área de investigación que sería relevante desde el punto de vista de generar las condiciones para educar en

solidaridad, la constituye el estudio de la gestión escolar enfocada en la educación en solidaridad.

Queda pues el desafío para la comunidad Marista de analizar y discutir este estudio, empleándolo como un instrumento para iluminar las prácticas colegiales, desde una honesta apuesta por educar en solidaridad desde la impronta legada por Champagnat.

Bibliografía

- AMestaún, H. (2007). Agua de la Roca. Espiritualidad Marista que brota de la tradición de Marcelino Champagnat. Roma: Instituto de Hermanos Maristas.
- Aranguren, L. (1998). Reinventar la solidaridad. Voluntariado y Educación. Madrid: PPC.
- Arias, O. & Sepúlveda, A. (1999). El concepto de Solidaridad. Aportes para la definición de solidaridad de Gesta. Fundación Marista para la Solidaridad. Documento de Trabajo interno de la Institución.
- Aron, A. (2001). Violencia en la familia. Programa de intervención en red: la experiencia de San Bernardo. Santiago: Galdoc.
- Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores Asociados (2003). Evolución del proceso Programa Piloto de Fomento al Voluntariado. Documento de Trabajo. Santiago.
- Aymar, J. (1997). 20 de agosto de 2008. <http://www.conferenciaepiscopal.es/mcs/prensa/boletin/195/solidaridad.htm>
- Buxarrais, M. (2005). Educar para la Solidaridad. 20 de agosto de 2008. <http://www.feremadrid.com/fichas/Educar%20en%20la%20solidaridad%20UB.pdf>
- Cabrera, H. (2004). La obra social marista en Latinoamérica. Revista Presencia Marista Chile. N°17.
- Correa, R. (2008). Prácticas de Educación en Solidaridad empleadas por profesores y directivos maristas en Quillota y Santiago. Seminario de Tesis para optar al título de Trabajador Social, Universidad Alberto Hurtado.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. UNESCO.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes en nuestro continente. Última Década, n° 13, 59 – 77.
- Duque, F. (2007). Chile y la Globalización: una dependencia potencialmente peligrosa. Revista RAP Río de Janeiro, 41 (1), 7-27.
- Equipo Provincial de Pastoral Educativa, 1999.
- Eroles, C. (2001). Familia y Trabajo Social: un enfoque clínico e interdisciplinario de la intervención profesional. Buenos Aires: Espacio.
- Fernández, M. (2001). Igualdad, equidad, solidaridad. Educação & Sociedade. Vol. XXII, 76, 278 – 294.
- García, O. (2007). La pelota cuadrada: cómo se juega a la solidaridad en la Argentina posmoderna. 1a edición Ediciones Seguir Creciendo. Buenos Aires.
- García, J. (1998). 20 de agosto de 2008 <http://www.clubinternacionaldeprensa.org/files/Ponencia%20GLOBALIZACI%C3%93N%20Y%20SOLIDARIDAD%20de%20G%C2%AA%20Roca.pdf>
- Hermanos Maristas – Chile. (1999). Proyecto de Solidaridad Marista. Formación de la conciencia social y el compromiso con la justicia. Santiago: Hermanos Maristas.
- Hermanos Maristas – Provincia Santa María de Los Andes – Chile (2008). Marco de Gestión de los Colegios Maristas. Santiago: Hermanos Maristas.
- Hermanos Maristas. (2008). Disponible en Línea, agosto 2008 en: [<http://www.maristas.cl>].
- Hermanos Maristas. (2008). Marco de Gestión de los Colegios Maristas. Santiago: Provincia Santa María de Los Andes.
- Krause, M. (1996). Apuntes Primer Curso de Capacitación en Técnicas Cualitativa para equipos de Alcohol y Drogas del Ministerio de Salud: Chile.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión a la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En: Ágora, núm. 7, 1997, pp. 5-42.
- Ministerio de Educación. (2008). Disponible en Línea, agosto 2008 en: [<http://www.mineduc.cl>].
- MINEDUC, UAH & HC. (2006). Primer Congreso Nacional de Educación en Solidaridad: “Escuela y Colegios en clave solidaria”. Santiago.
- MINEDUC, UAH & HC. (2007). Segundo Congreso Nacional de Educación en la Solidaridad: “Hacia una pedagogía en la Solidaridad”. Santiago.

- Mifsud, T. (1988) Una construcción ética de la utopía cristiana (Moral social). Ediciones Paulinas - CIDE, Santiago, 1988. Citado en Arias, Óscar y Sepúlveda, Álvaro. El concepto de solidaridad. s/f
- Mizala, A., Romaguera, P. & Farren, D. (1998). Eficiencia Técnica de los establecimientos educacionales en Chile. Documento de Trabajo 38, julio. Centro de Economía Aplicada, DII. Santiago: Universidad de Chile.
- Moggia, P. (2001). Las organizaciones no gubernamentales (ONGs) de acción socioeducativas en Santiago de Chile. Estudio comparado de Programas de Prevención. Madrid: Departamento de teoría e historia de la educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Opazo, C. (2008). Pedagogía de la solidaridad: experiencia y aprendizajes de los Congresos en Educación en la Solidaridad. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Ramírez, M. y Pizarro, B. (2005). Aprendizaje servicio. Manual para docentes UC. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Román, J. e Ibarra, S. (2007). Solidaridad: significados, valoraciones y práctica. Resultados Encuesta Solidaridad 2007. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Salas, F. (2007). Hacia una coordinación democrática de la solidaridad natural y la solidaridad impuesta. 20 de agosto de 2008. <http://www.unesco.org.uy/most/seminario/ongs-gobernanca/documentos/FernandoSalas.pdf>
- Sequeiros, L. (1997). Educar para la solidaridad. Barcelona: OCTAEDRO
- Tapia, N. (2007). El Aprendizaje – Servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil. En Actas de la Primera Jornada Abierta para OSC del campo educativo. Aprendizaje y servicio solidario en las organizaciones de la sociedad civil. Buenos Aires: S/Edit. http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2007_actas_osc_i.pdf
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica.
- UNESCO (2008). Situación actual y perspectivas de la educación chilena desde el enfoque de los derechos humanos. Documento de Estrategia de apoyo de la UNESCO a la educación nacional. Santiago: OREAL.
- UNESCO. (2008). Disponible en Línea, Septiembre en: [<http://www.unesco.cl>].
- UNESCO & Innovemos, Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. (2008). Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago: Pehuén Editores.
- Universidad Alberto Hurtado. (2002). Informe Ethos: Solidaridad, N°23. Santiago: Centro de Ética.
- Valles, M. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. Madrid: Síntesis.
- Vidal, M. (1996). Para comprender la solidaridad. Navarra: Verbo Divino.
- Zubero, I. (s/a). Solidaridad y voluntariado en un mundo insolidario. 20 de agosto de 2008. <http://www.alboan.org/archivos/286.pdf>

