

Acción social y escritura creativa: un binomio fructífero^{1*}

Social action and creative writing: a productive binomial

AMAYA BLANCO GARCÍA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Juan de Quesada, 30, 35001 Las Palmas de Gran Canaria.

Email: info@amayablanca.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4474-4573>.

Recibido/Aceptado: 14-07-2021/27-10-2021

Cómo citar: Blanco García, Amaya. 2021. “Acción social y escritura creativa: un binomio fructífero”, *Journal of the Sociology and Theory of Religion*, 13: 48-79.

Este artículo está sujeto a una: Licencia "Creative Commons Reconocimiento-No Comercial" (CC-BY-NC)

DOI: <https://doi.org/10.24197/jstr.1.2022.48-79>

Resumen: El concepto bahá'í de acción social descansa sobre la base de que el desarrollo material y el espiritual deben ir de la mano para conseguir un avance holístico, teniendo en cuenta que el concepto de espiritualidad también es redefinido a la luz de sus enseñanzas. Por otra parte, Bahá'u'lláh, el fundador de la Fe bahá'í, afirma que: “El propósito del conocimiento debería ser la promoción del bienestar de la gente y esto puede conseguirse a través de las artes”. Dado que la generación de conocimiento y capacidad es otro de los pilares de la acción social desarrollada por la comunidad bahá'í, el papel de las artes está cobrando, cada vez, mayor relevancia en este ámbito. El presente artículo analiza un caso práctico de aprendizaje y servicio llevado a cabo en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en el que, al aunar este concepto de acción social con la escritura creativa, se han obtenido evidencias de que el arte puede nutrirse de los procesos de cambio social y viceversa.

Palabras clave: acción social, escritura creativa, aprendizaje y servicio, arte, literatura.

Abstract: The bahá'í concept of social action is based on the conviction that material and spiritual development should go hand in hand in order to achieve a holistic progress, bearing in mind that the concept of spirituality is also redefined in the light of its teachings. Bahá'u'lláh, the founder of the Bahá'í Faith, states: “The purpose of knowledge should be the promotion of people’s wellbeing and this can be attained through arts”. As the generation of knowledge and capacity is another of the pillars sustaining social action projects developed by the Bahá'í community, the role of arts is acquiring more

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación EcoAprendemos 2020 y 2021 del grupo de cooperación del CICEI (ULPGC) financiado por el Cabildo de Gran Canaria.

relevance in this sphere. The present article analyzes a practical case of service-learning carried out at the University of Las Palmas de Gran Canaria in which, by joining this concept of social action with creative writing, it provides evidence that art can be nourished by social action processes and vice versa.

Keywords: social action, creative writing, service learning, art, literature.

1. EL CONCEPTO BAHÁ'Í DE ACCIÓN SOCIAL: ORIGEN Y DESARROLLO

El concepto bahá'í de acción social lo desarrolló el propio fundador de esta fe, Bahá'u'lláh, en el siglo XIX, a lo largo de toda su obra, dado que los principios que la informan son los objetivos que persiguen el mejoramiento de la raza humana. Desde la piedra angular del sistema de creencias bahá'í; la unidad de la humanidad, pasando por los requisitos de igualdad entre hombre y mujer, la justicia universal y la educación moral y material de niños y niñas por igual, hasta llegar a la búsqueda del equilibrio entre la ciencia y la espiritualidad sin olvidar la importancia de la búsqueda independiente de la verdad, los postulados de esta nueva religión mundial son también las metas que la acción social se ha ido marcando a lo largo de su historia.

Los líderes de la comunidad bahá'í tras la muerte de su fundador, a saber, su hijo 'Abdu'l-Bahá y su bisnieto, Shoghi Effendi, continuaron con la labor interpretativa de las obras fundamentales de la Fe bahá'í para conformar un canon basado en la construcción progresiva de comunidades interrelacionadas para la promoción de la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia y el apoyo a las minorías.

Pero la labor más organizada en este sentido se pudo iniciar cuando los bahá'ís de todo el mundo eligieron al que sería su cuerpo gubernativo internacional: la Casa Universal de Justicia (CUJ), votada por primera vez en 1963 y elegida, desde entonces, cada cinco años, por representantes de las comunidades bahá'ís de todo el mundo.

Al comienzo de este período, las iniciativas sociales se constituyeron en una serie de actividades, eminentemente educativas, puestas en marcha a lo largo de los años. Este proceso recibió un impulso notable cuando, en 1983, la Casa Universal de Justicia (1983:2), en un mensaje del 20 de octubre de aquel año, pidió que se prestara "atención sistemática" a esta área de actividad puesto que la comunidad bahá'í había experimentado una expansión importante en la década de los setenta.

En dicho mensaje se siguieron fomentando las pequeñas acciones surgidas de forma natural en las bases de la comunidad y se anunció la creación de la Oficina de Desarrollo Social y Económico (OSD) del Centro Mundial Bahá'í para "promover y coordinar las actividades de los amigos" (CUJ 2017:

327) en este campo. Durante la siguiente década se llevaron a cabo proyectos de muy diversa gama y distintos grados de complejidad, que sirvieron de base para la reflexión y el aprendizaje que ayudaron a tomar mayor conciencia acerca del desarrollo social y económico bahá'í y sirvieron para perfilar un enfoque más coherente y sistemático. Una de las lecciones más importantes consistió en la visión de que la cuestión primordial debía centrarse en la construcción de capacidad, para lo cual era mejor que las actividades comenzaran a una escala modesta y que fueran aumentando en niveles de complejidad según los recursos humanos que pudieran apoyar dichas actividades.

La década de los noventa asistió a un montaje a gran escala, por parte de la Comunidad Internacional Bahá'í, de un sistema de educación a distancia ideado para alcanzar a grandes números de personas. Este método, denominado Instituto de Capacitación, se pudo difundir y ampliar gracias a la creación, a su vez, del concepto de agrupación: “un constructo geográfico, definido generalmente como un grupo de aldeas o una ciudad con sus suburbios circundantes, con el fin de ayudar con la planificación y la ejecución de actividades relacionadas con la vida comunitaria” (CUJ 2017: 329). Es, precisamente, dicha vida comunitaria la que se convirtió en el núcleo del trabajo de cada comunidad, donde la capacitación teórica se fue acompañando con la aplicación práctica de los aprendizajes mediante una serie de actividades básicas sencillas, abiertas a todos los habitantes de esa agrupación. El fin consistía (y sigue consistiendo, puesto que estas actividades se llevan a cabo en la actualidad) en desarrollar la capacidad colectiva para, en un futuro, ser capaces de hacer frente a retos económicos y sociales mayores en cada agrupación.

Por eso dicho constructo geográfico se convirtió, a partir de la década del 2000, en el entorno natural en el que se desarrollaría la acción social y esto permitiría dotarla de una dimensión colectiva mucho mayor. Al mismo tiempo, la OSED sistematizó la experiencia de ciertos programas exitosos y sirvió de eje difusor de los aprendizajes. Para ello, establecieron oficinas continentales y subcontinentales que dotaron a la oficina internacional de una estructura destinada a aumentar la capacidad colectiva.

Como se puede observar, la acción social llevada a cabo por la Comunidad Internacional Bahá'í es un proceso lento a escala internacional que va avanzando poco a poco, pero sentando unas bases muy sólidas adaptadas a la cultura de cada agrupación.

1. 1. Metodología de trabajo en las actividades de acción social

La metodología adaptada en el área de desarrollo social económico es la de aprendizaje en acción. Veamos la definición que nos ofrece Hansen-Rojas (10):

Aprendizaje por la acción quiere decir aprendizaje integral, autoplanificado y autoorganizado, activo y orientado hacia un cierto objetivo, que no implica solo la mente sino a todo el ser humano. En los procesos de aprendizaje por la acción, juega un papel importante actuar en forma práctica en relaciones complejas. A menudo, el proceso y la búsqueda de la solución correcta son más importantes que el resultado mismo. En este contexto, las etapas de reflexión - planificación - ejecución - análisis - evaluación, son pasos fundamentales que son tematizados y analizados en el proceso de aprendizaje por la acción: reflexionando y haciendo, el alumno o aprendiz elabora soluciones a problemas que se manifiestan en su contexto, sean éstos de índole técnica, formativa o social.

Aunque este enfoque surgió y se utiliza principalmente en contextos educativos, la particularidad de la comunidad bahá'í es que se considera a todos sus miembros como individuos sumidos en un proceso de aprendizaje común y constante. Por tanto, donde en la cita dice alumno, en el enfoque bahá'í de acción social, se aplica a toda aquella persona que quiera colaborar en el proceso de construcción de comunidad (independientemente de que pertenezca a la comunidad bahá'í o no). Mediante este proceso de acción constante, reflexión, consulta y estudio, que conduce de nuevo a la acción en un proceso de retroalimentación, se lleva a cabo un aprendizaje similar al de un organismo vivo, que se va adaptando a las circunstancias y sacando el máximo partido de las condiciones que le han tocado vivir.

Sin embargo, en lo que se refiere al concepto bahá'í de acción social, es importante entender que no se trata de cualquier tipo de acción que fomente el aprendizaje, sino de servicios orientados, en todo momento, a fortalecer la unidad de la comunidad donde se efectúa y la construcción de capacidad de sus miembros. En ese sentido, muchos de los proyectos sociales llevados a cabo por la comunidad bahá'í, sobre todo los promovidos por los grupos prejuveniles (dirigidos a adolescentes de entre doce y quince años), siguen, a su vez, la metodología de aprendizaje-servicio, ya sea en su totalidad o en parte. Dado que el caso práctico a analizar sigue esta misma metodología, se ampliarán más adelante sus características.

En cualquier caso, con ambos enfoques (el aprendizaje en acción y el aprendizaje-servicio) se busca alcanzar, en la práctica social de la comunidad, grados de coherencia cada vez mayores, no solo dentro de cada una de las áreas interrelacionadas de actividad sino entre ellas mismas, dado que estas áreas intentan ser siempre complementarias y que unas apoyen a otras. Por ejemplo, el trabajo de educación en valores para niños se sustenta en las actividades desarrolladas con las familias y viceversa.

Para que exista esa integración y esa coherencia entre las distintas actividades y para que la comunidad internacional tenga una visión unificada (que respete, al mismo tiempo, la idiosincrasia de cada lugar), se ha ido desarrollando un marco conceptual de acción social que va evolucionando con el tiempo y se va detallando cada vez más a medida que aumenta la experiencia. En el próximo apartado presentaremos las características principales de dicho marco.

1. 2. El marco conceptual para la acción social

El marco conceptual aquí presentado se ha ido gestando dentro de una comunidad dialógica² de instituciones para el desarrollo social esparcidas por diferentes partes del mundo: FUNDAEC (la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias) de Colombia, la Fundación Badí de Macao, Health for Humanity de Mongolia, la Fundación Bayán de Honduras, la Universidad Núr de Bolivia y la Fundación Instituto Ruhí, de Colombia, entre otros.

Estas organizaciones, junto con muchas otras con las que colaboran, han ido desarrollando un marco conceptual evolutivo basado en ciertos principios para poder guiar sus propios proyectos de acción social de una manera coherente. En la elaboración de este marco se han tenido en cuenta diversas disciplinas y enfoques con el fin de desarrollar una visión de la realidad social como un todo orgánico, con dinámicas y procesos interconectados e interdependientes (García, 48). De ahí la importancia de tener un marco con una concepción propia de la transformación que se quiere conseguir y del modo en que se pretende alcanzar, que busca la consistencia de las acciones. Para la elaboración del marco, se utilizan los postulados del pensamiento crítico, entendido como la capacidad de estar abierto a lo nuevo sin por ello aceptarlo todo *per se*, sino siendo capaces de analizar la información de

² Por comunidad dialógica se entiende “un proceso mediante el cual organizaciones que trabajan con un mismo fin, en este caso la transformación y el desarrollo social, reflexionan juntos y dialogan constantemente acerca de sus aprendizajes y experiencias por medio de congresos, foros, artículos, reuniones, etc., con el fin de comprender la realidad más profundamente y de encontrar progresivamente enfoques más efectivos. (García 2017: 2)

manera objetiva, contrastándola y poniéndola a la luz de los principios reguladores del marco.

Dicho marco, además, no es estático y, aunque tiene elementos que nunca cambian (como algunas creencias fundamentales acerca del ser humano), otros aspectos se van evaluando a través de la experiencia, la reflexión y la acción, de manera que los procesos se van refinando y adaptando a la realidad de las comunidades en las que actúan.

Para comprender esos elementos que conforman el marco de acción social, vamos a ir analizando las distintas categorías en las que se divide (Arbab, 2016:5):

1.2.1. Creencias acerca de los temas fundamentales de la existencia:

El pivote en torno al cual gira el sistema de creencias bahá'í es la **unidad de la humanidad**. Este concepto, que puede parecer sencillo, supone una alternativa a la cultura de conflicto que impregna todas las estructuras de nuestra sociedad. La Comunidad Internacional Bahá'í (BIC, 1995) lo expresa así en un documento dirigido a las Naciones Unidas:

La sociedad humana no se compone meramente de una masa de células diferenciadas, sino de asociaciones de personas, cada una de las cuales está dotada de inteligencia y voluntad. No obstante, los modos de obrar característicos de la biología humana vienen a ilustrar principios fundamentales de la existencia. De entre estos destaca el principio de unidad en la diversidad. Paradójicamente, es la integridad y complejidad del orden que constituye el cuerpo humano —y la perfecta acomodación en él de sus células— lo que permite la realización plena de capacidades que son inherentes y características de cada uno de estos elementos integrantes. No hay célula que, ya por contribuir al funcionamiento del cuerpo o por disfrutar del bienestar del conjunto, pueda desarrollar vida aparte del cuerpo. El bienestar físico resultante cumple su propósito al permitir la expresión de la conciencia humana; es decir, el fin del desarrollo biológico trasciende la mera existencia del cuerpo y de sus partes. [...] Esto que es cierto de la vida individual encuentra su correlato en la sociedad. La especie humana es un todo orgánico, la avanzada del proceso evolutivo. El hecho de que la conciencia humana opere necesariamente a través de una infinita diversidad de mentes y motivaciones particulares no menoscaba en lo más mínimo su unidad esencial.

Esta afirmación conlleva la aceptación de la interdependencia de todos los seres humanos (de la misma manera en que las células dependen unas de otras) y, por tanto, la conclusión de que cada uno de ellos es responsable del

bienestar de todos del mismo modo que todos son responsables de su bienestar. Por ello, los **principios de reciprocidad, cooperación e interconexión** van a constituir la base de este marco conceptual.

Esto pone en solfa muchas de las prácticas de la cooperación internacional, que han sido destinadas al desarrollo de algunos en detrimento de otros. Su aplicación implica una reestructuración profunda de la moral y, por tanto, de las instituciones que rigen nuestros sistemas económicos y sociales.

Pero para lograr una transformación tan profunda, hace falta una energía equiparable, una energía que emerja de esa conciencia de pertenecer a una sola raza y que sea capaz de convertirla en la voluntad colectiva necesaria para superar la resistencia al cambio. Ese poder no es otro que la **justicia**.

En los esfuerzos de construcción de la comunidad bahá'í, la justicia se entiende como el “principio rector de toda organización social fructífera” (BIC, 1995), vertebrado en dos planos diferenciados. Por una parte, en el plano individual, la justicia se concibe como una facultad innata que permite a las personas distinguir la verdad de la falsedad. Por otra parte, en el plano social, se constituye como el único instrumento capaz de lograr la unidad de pensamiento y acción. Aquí volvemos al concepto anterior, en el que los intereses del individuo y los de la sociedad se vinculan puesto que se considera que, en última instancia, son parte de lo mismo. Cuando el objetivo es la justicia y no el beneficio individual, se crea un clima de confianza que permite el avance hacia una “civilización en continuo progreso”. (Bahá'u'lláh 2017: 175).

Se deduce, por tanto, que las causas de las injusticias que ha ido arrastrando la humanidad han de ser erradicadas en un esfuerzo constante y sin tregua hasta que desaparezcan de la faz de la tierra. De nuevo el principio de unidad produce una serie de vertebraciones que acaban con los prejuicios de raza, religión, creencia, etnia, género, etc., porque si todos somos parte de una misma familia humana, ya no existen justificaciones que eleven a nadie por encima de otro, ni tampoco a nosotros por encima de la naturaleza que nos alberga. Quizá una de las injusticias más flagrantes que lleva arrastrando la humanidad es **la desigualdad entre hombre y mujer**. Para trabajar en su erradicación, el primer paso es admitir la existencia de esta desigualdad, reconocer el legado histórico de sometimiento que ha creado una cultura en la que, ya sea abiertamente o no, el hombre ha sido considerado superior a la mujer en muchos aspectos. Una vez admitido el problema, cabe reconocer que la igualdad todavía es una meta a alcanzar y que su construcción debe tener en cuenta y desenmascarar los macro y micromachismos que todavía

lacrán a nuestras sociedades y que han mantenido a la mujer en una condición de opresión.

Los Dres. Arbab (2016:72) afirman que la opresión es una forma de privar del acceso al conocimiento a determinado grupo y declaran que a la mujer se le ha negado tanto el conocimiento del mundo externo como el conocimiento de sí misma. La privación de este derecho fundamental, que es el que, a fin de cuentas, dota de sentido a la existencia de los individuos, ha provocado la perpetuación de actitudes que, con el tiempo, se han convertido en parte de la estructura mental, de la actitud social y, finalmente, de la legislación de los países. Los Dres. Arbab (2016:72-73) explican las consecuencias de la siguiente manera:

Durante siglos, las mujeres han sido —y continúan siendo— objeto de las concepciones masculinas; su verdadera naturaleza se ha perdido entre los deseos, las experiencias y las fantasías de los hombres. Estar expuesto continuamente a imágenes de sí mismo que no corresponden a la realidad, hace que el individuo llegue a verse como un extraño. La mujer ha vivido para complacer al hombre y hacer realidad sus especulaciones. Basta con mirar la historia para darse cuenta que muy pocas mujeres han sido reconocidas por sus propios logros, su propio ser. Más bien, han sido recordadas como las madres, las esposas, las hijas o las amantes de hombres famosos.

Superar esta condición de opresión, es decir, estas restricciones al conocimiento personal y social, va a necesitar, por ende, de una reestructuración profunda de los parámetros mentales que rigen nuestras actitudes diarias lo que, a su vez, conllevará la transformación de las estructuras sociales y de las instituciones.

Vemos, luego, que el acceso al conocimiento es una de las claves en el control del poder y que un acceso igualitario conllevaría una distribución más justa y una sociedad más equilibrada y sostenible. Pero ¿qué tipo de conocimiento? En el siguiente apartado analizaremos este punto.

1.2.2. El rol del conocimiento

La evolución que han tenido las sociedades, así como las últimas investigaciones, han puesto de manifiesto que el conocimiento es uno de los factores clave para generar desarrollo. No obstante, ¿qué tipo de conocimiento y qué tipo de desarrollo? El conocimiento científico y tecnológico ha hecho avanzar a nivel material a algunos sectores de la sociedad en ciertos países, pero también es cierto que ha agravado la brecha entre ricos y pobres y ha

generado injusticias sociales y medioambientales que se han convertido en estructurales en muchos casos y que están poniendo en riesgo la propia sostenibilidad de nuestro planeta. Al utilizar un solo tipo de conocimiento se está generando un solo tipo de desarrollo (el material/económico) y se están, por tanto, ignorando otros sistemas de acceder a la realidad y de generar otro tipo de prosperidades más coherentes con la naturaleza del ser humano y con el medio ambiente.

Vemos que hay diferentes formas de conocimiento que podrían agruparse entre las que utilizan la razón como *modus operandi* y las que se dejan guiar por la intuición, el arte, la fe o la espiritualidad (entendidas no como sentimentalismo, fanatismo ni esoterismo sino como el cultivo de las cualidades humanas) como formas de alcanzar percepciones más profundas que puedan ser informadas, a su vez, por los postulados de la ciencia. En unas sociedades que están consiguiendo superar las dicotomías que han caracterizado a etapas de desarrollo anteriores, resultará de especial utilidad poder unificar esas distintas formas de conocimiento, esas inteligencias múltiples que nos podrán dar una visión más completa de la “realidad” y que nos ayudarán a conseguir un desarrollo más sostenible y respetuoso con la totalidad de los seres humanos, no humanos y con la Tierra en la que vivimos.

En esa adquisición del conocimiento, no cabe duda de que el **papel de la educación** será definitivo. Para entender qué tipo de educación buscamos también es necesario que encontremos un enfoque común dentro de ese marco conceptual para la acción social, con el fin de aunar esfuerzos en una misma dirección.

Freire (1970: 51) critica el concepto obsoleto (aunque aún presente en muchos ámbitos) de una educación en la que “el educador aparece como su agente indiscutible [de la educación]... cuya tarea es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla”.

La alternativa a este tipo de educación adormecedora de las capacidades latentes entronca con las bases teóricas sobre las que se sustenta el aprendizaje-servicio:

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es

praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (Freire, 1970: 60).

El concepto de educación que maneja el marco conceptual aquí presentado coincide con los postulados de los pedagogos progresistas (como Tolstoi, Freire, Dewey, Montessori, etc.) que cambiaron el rumbo de la educación y, además, hace explícito el **doblo propósito moral** de ésta. Durante siglos, las distintas corrientes educativas y sociales se han esforzado o en cambiar a los individuos (pensando que así se transformará la sociedad) o en modificar los sistemas sociales (pensando que así los individuos podrán beneficiarse de estos cambios y alcanzar mayores cotas de bienestar). Según el marco conceptual de esta comunidad dialógica, el problema radica en dicotomizar estos dos procesos (intentar priorizar la transformación individual sobre la social o viceversa) cuando están íntimamente ligados.

Tal como afirma la pedagogía del aprendizaje-servicio (que analizaremos más adelante), una persona no aprende hasta que no pone en práctica los conocimientos y esos conocimientos no pueden ser validados si no se reflexiona sobre ellos y se incorporan, tras la experiencia, al acervo cultural del educando. Por tanto, como dice García-Magariño (2018: 39): “no se puede crear una sociedad próspera y justa sin tener en cuenta la calidad de los individuos que la componen [...]. Tampoco se puede tener una sociedad pacífica y próspera para todos sólo con individuos ideales, cuando las estructuras sociales fomentan la injusticia y la competencia agresiva”. Pero ¿cómo se canalizan estos dos procesos para que vayan de la mano y no actúen de forma desconectada? Desde los primeros educadores progresistas hasta los últimos estudios en innovación educativa lo constatan: a través del **servicio desinteresado al bien común**. García-Magariño (2017: 39) lo expresa así: “Para generar bienestar y desarrollo, el individuo ha de esforzarse por servir a la sociedad para alcanzar ese bienestar y transformación. Y cuando se esfuerza por lograr ese propósito, ve cómo su potencial se libera cada vez más como resultado del incremento de su capacidad”. Aprendizaje y servicio van de la mano para una transformación social ineludible.

Si esto es así, en términos generales, al hablar de educación, cabe entenderse que cualquier disciplina que se enseñe hará bien en seguir esos principios y buscar esos objetivos. Pero hay un conjunto de conocimientos que se han considerado como tangenciales en la educación formal y que, sin embargo, pueden servir de catalizadores en el aprendizaje de todos estos conceptos fundamentales; hablamos de las disciplinas artísticas. El **papel del arte** en la generación de un conocimiento consciente ya fue destacado por el propio Bahá'u'lláh al decir: “El propósito del conocimiento debería ser la

promoción del bienestar de la gente y esto puede conseguirse a través de las artes” (Cuerpo Continental de Consejeros, 1996). Ya existen numerosos estudios sobre los efectos beneficiosos del teatro, la pintura, la música u otras artes en la mejora de nuestras sociedades, pero las conexiones y los frutos que pueden resultar de unir la escritura creativa y la acción social apenas han sido estudiados y es por ello por lo que se presentan los resultados preliminares de un caso práctico realizado en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

2. Exposición de los fundamentos del trabajo: Situación actual de la didáctica de la escritura creativa y relación entre escritura creativa, acción social y aprendizaje-servicio.

La didáctica de la escritura creativa trata los diferentes métodos pedagógicos utilizados para enseñar a escribir tanto ficción (poesía, relato, novela, teatro, guión, etc.) como no ficción (reportaje, biografía, autobiografía, memorias, etc.).

De entre los distintos métodos, el más utilizado es el del taller, que implica unir en un lugar a un profesor/a-escritor/a con unos alumnos que leen al grupo sus escritos. Posteriormente, estas obras pueden ser comentadas sólo por el profesor o también por los alumnos. El grado de autoridad e implicación del profesor puede oscilar desde el modelo autoritario al no intervencionista, pasando por toda la gama intermedia (Ketzle, 2007).

El primer taller de Escritura Creativa fue fundado en 1936 en la Universidad de Iowa (Iowa Writer’s Workshop). Tras la Segunda Guerra Mundial, las universidades americanas estaban sometidas a una gran presión para crecer, debido a diferentes factores históricos, y la escritura creativa fue uno de los principales motores de este crecimiento. Al permitir dotar a la universidad de un papel destacado en la sociedad, encontró una justificación en sí misma, y por tanto ya no tuvo que seguir ligada a los departamentos de filología de los que nació. De hecho, hasta el día de hoy existe una clara diferenciación de enfoque entre, por una parte, la visión de los filólogos (más orientada al estudio teórico), y por otra parte, la de los profesores de escritura creativa (también escritores) que se centran en la práctica de la escritura y quienes, de este modo, han encontrado los ingresos necesarios para poder llevar adelante su carrera artística con estabilidad económica.

No obstante, esta forma de patronazgo para los escritores estadounidenses (así como ingleses y, cada vez más, de otros países) ha provocado y sigue provocando una crítica significativa, dado que los estudiantes de escritura creativa que luego se convierten en escritores y profesores del mismo área (sin haber salido prácticamente del campus) no tienen la experiencia vital necesaria para escribir y por ello se dice que “la escritura creativa recuerda más al aula que a la experiencia” (Myers: 1996: 5).

A su vez, también se critica que el mismo tipo de pedagogía de la escritura creativa produce el mismo tipo de escritores: “la proliferación de programas de escritura en institutos y universidades norteamericanas están produciendo escritores cortados por el mismo patrón” (Kennedy 2002:200).

Pese a las críticas, la tendencia general de los profesores norteamericanos de escritura creativa ha sido seguir la inercia de sus programas que ya han alcanzado un alto nivel de institucionalización. Pocos son los profesores que han respondido al llamado de reforma en esta área. Myers menciona a Dana Gioia y su defensa del papel de la poesía en la cultura pero, en general, Myers critica la falta de programas en escritura creativa y activismo social en los que a los estudiantes se les enseñe a “romper silencios, a ser testigos de sus vidas, a ser miembros comprometidos y responsables de sus comunidades, y a unir el oficio y la indagación crítica” (Adler 2002 en Myers 2006, 171).

Las novelas, los poemas, las obras de teatro, etc., han demostrado ser un arma muy poderosa de cambio social. Numerosas leyes se han modificado tras el impacto de una publicación literaria en la opinión pública³, por lo que esta relación no necesita justificación. Sin embargo, vemos que existe una necesidad de conectar a los estudiantes de escritura creativa con la vida de sus comunidades para que no queden desconectados de las necesidades reales de la sociedad y albergamos la hipótesis de que la pedagogía del aprendizaje-servicio puede contribuir a solucionar esta problemática (desde los postulados del marco conceptual para la acción social), lo que comprobaremos a través de un caso práctico. Pero analicemos primero en qué consiste dicha pedagogía.

³ Véanse solo algunos ejemplos como: (a) La publicación en 1852 de *La cabaña del tío Tom* de Harriet Beecher Stowe, que en palabras de Woodrow Wilson: “desempeñó un papel importante en la creación del partido antiesclavista.” (Robbins 2009-2019); (b) La publicación en 1906 de *La jungla* de Upton Sinclair, cuyo efecto en la opinión pública consiguió que Theodore Roosevelt recibiera al autor en la Casa Blanca y que pusiera en marcha leyes para asegurar la calidad de los alimentos para el consumo humano; (c) La novela *Sin novedad en el frente*, de Erich Maria Remarque fue prohibida y quemada por los nazis tras su publicación en 1929 debido a su carácter anti-belicista. Aun así se tradujo a numerosas lenguas y tuvo éxito y repercusión internacionales.

2.1. El aprendizaje-servicio

Las definiciones del aprendizaje-servicio (ApS) fluctúan entre aquellas que dan más peso al aprendizaje y aquellas que dan más importancia al servicio. Para intentar encontrar un equilibrio, Karlberg (2005: 17) especifica que, al referirse al servicio, el ApS se ha de referir al servicio a los demás “es decir, servicio a aquellos que tienen necesidad, servicio a la comunidad de uno y, de manera más amplia, servicio a la humanidad en su conjunto”, debido a que, en ocasiones, el ApS se ha utilizado como una manera de desarrollar los currículums pero no para contribuir a la mejora de la sociedad, sino solo debido a que se ha constatado que el aprendizaje es más completo cuando se lleva a la práctica. En ese caso, aunque se trate de un servicio, está más enfocado en el propio estudiante (el servicio a uno mismo) que en la comunidad. Para contrarrestar esta visión, Karlberg propone definir el ApS como: “una pedagogía experimental que cultiva una *ética de servicio* en los estudiantes o, dicho de otra manera, el aprendizaje-servicio puede cultivar una orientación hacia el bienestar de otros caracterizada por un sentido de interdependencia mutua en vez de por un individualismo competitivo”.

Tal como se ha visto anteriormente, el marco conceptual para la acción social ya presentado comparte esa visión de la comunidad como un todo en el que cada parte desempeña un papel que no puede desvincularse del resto.

En España, la experta en ApS, Roser Batlle nos recomienda la definición que propone el Centre Promotor d’Aprentatge Servei:

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

Para arrojar más luz a esta definición, Batlle nos aclara que “el aprendizaje-servicio es un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás. Es sencillo... y es poderoso porque, aunque es una **metodología** de aprendizaje, no es sólo eso. También es una **filosofía** que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una **pedagogía** que reconcilia calidad educativa e inclusión social y una estrategia de **desarrollo comunitario** porque fomenta el capital social de las poblaciones”.

Aunque son numerosas las clasificaciones que se hacen de los requisitos esenciales del ApS, Tapia (2004: 21-26) identifica tres que resumen las características necesarias para identificar un proyecto como de aprendizaje-servicio.

En primer lugar está, sin lugar a dudas, el **protagonismo de los estudiantes**, sin el cual un proyecto puede ser muy interesante pero no podrá considerarse de ApS. Esto es así puesto que una de las características distintivas de este tipo de proyectos es la de poner al estudiante en el centro de la actividad. Como veremos, son ellos los que deben informarse de las necesidades de la comunidad, los que (con ayuda del docente y con la participación de los destinatarios) diseñarán el proyecto en sí y los que durante y tras la ejecución, reflexionarán, evaluarán y celebrarán los resultados. La consecuencia de este protagonismo es la generación de un tipo de liderazgo moral que desarrolla en los alumnos potencialidades que, de no haber participado, no habrían salido a la luz.

Tapia (22) dice: “En la raíz del aprendizaje-servicio hay una convicción: nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre como para no tener algo que ofrecer a su comunidad”. En esta frase se esconde la filosofía de estos proyectos: que, cada uno, al buscar lo que puede ofrecer está, a su vez, empoderándose y que todos pueden hacerlo si se les da la oportunidad. Este enfoque permite evitar las actitudes caritativas, asistencialistas o paternalistas que han caracterizado a la acción social durante gran parte de su historia, ya que deja de fomentar en los estudiantes la actitud pasiva y les enseña la capacidad de iniciativa a todos por igual y, sobre todo, a aquellos que más la necesitan.

En segundo lugar, el ApS se caracteriza por tener una **intencionalidad solidaria**, entendida la solidaridad como una forma de atender a las necesidades reales de la comunidad desde la propia comunidad. Por eso los proyectos de ApS se centran en ofrecer servicios concretos que atiendan a las demandas prioritarias que la comunidad siente que se deben atender (y que no siempre coinciden con la visión de los que vienen de fuera de la comunidad). Además, una vez comprendidas las necesidades de los beneficiarios del proyecto, los estudiantes (y sus acompañantes) se plantean qué aspectos pueden atender de forma realista, ya que en muchos casos no van a poder solucionar el problema en su totalidad, pero sí van a ser capaces de facilitar ciertas herramientas que van a contribuir a su solución.

Y por eso es importante también empezar con algo sencillo y luego ir escalando en complejidad a medida que todos van adquiriendo las destrezas necesarias, dado que este tipo de iniciativas siempre empieza desde abajo y van subiendo, si es necesario, hasta alcanzar los niveles institucionales.

En tercer y último lugar, no podemos olvidar la **intencionalidad pedagógica**, puesto que el servicio realizado contribuirá (si ha sido planificado adecuadamente) a desarrollar conocimientos de manera activa. Al contrario de lo que la educación tradicional ha defendido, el Aprendizaje en acción genera más aprendizaje debido a que la puesta en práctica del currículo permite que se fijen mejor y que se apliquen con mayor conocimiento de causa. Al combinar el aprendizaje y el servicio, se consigue el doble propósito de formar ciudadanos comprometidos mientras se desarrolla “una metodología motivadora para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula y para el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias” (Tapia 2005: 25). Al tener que aplicar lo aprendido en el aula, el aprendizaje se vuelve significativo, adquiere un valor y, por tanto, el alumno lo aprecia, lo retiene y lo usará en el futuro.

Cualquier proyecto de ApS tiene una serie de requisitos y de aspectos a tener en cuenta que abarcaremos a continuación en el análisis del caso práctico desarrollado en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

3. Descripción de las fuentes y metodología: caso práctico del Curso de Escritura Creativa y Acción Social de la ULPGC: fases teórica y práctica

Los resultados preliminares presentados aquí son el resultado de la investigación llevada a cabo por la autora de este artículo para su tesis doctoral. El único estudio académico localizado tras una extensa revisión bibliográfica acerca de la influencia del ApS en estudiantes de escritura creativa es el llevado a cabo por Hodges (2011). Hodges recoge las investigaciones que apuntan hacia la influencia positiva del ApS sobre los resultados académicos en general, así como la influencia positiva que ejerce el aprendizaje-servicio en las habilidades de estudiantes para aplicar el conocimiento al mundo real.

No obstante, tras un análisis exhaustivo, Hodges no encuentra ningún estudio que analice con rigor la relación positiva que puede establecerse entre Escritura Creativa y ApS. Por ello, analiza la bibliografía del campo académico más próximo, los llamados “composition and writing” en el sistema académico norteamericano, el equivalente a nuestra “lengua española”, que incluye gramática y redacción. En este sentido sí encuentra

bibliografía que refleja una relación positiva entre el ApS y este ámbito académico.

Al no encontrar ninguna evidencia de la relación que puede crearse entre el ApS y la Escritura Creativa, Hodges (2011: ii) se propone investigar acerca de cómo “siete estudiantes de escritura creativa experimentaron el proceso de escritura creativa de forma diferente tras implicarse en aprendizaje-servicio en un curso de escritura creativa en una universidad grande, urbana, del sudeste de Estados Unidos y para determinar si los estudiantes experimentaban una experiencia de aprendizaje transformadora tal como indica la teoría de aprendizaje transformador de Mezirow (2000)”.

Los resultados del estudio concluyeron que sí se daba dicha experiencia transformadora en los siete estudiantes (cada uno a su manera): “algunos en sus procesos de escritura y el contenido de sus escritos, otros en cómo reflexionaban sobre sí mismos y su escritura en relación con el ‘mundo exterior’, y otros en su sentido de deber cívico” (Hodges 2011: ii), aunque no analiza los resultados del proyecto ApS sobre el rendimiento de los estudiantes ni la relación simbiótica entre el ApS y la escritura creativa.

Por ello, en 2019, la autora del presente artículo diseña un estudio de caso que consistió en un Curso de Escritura Creativa y Acción Social impartido en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Facultad de Ciencias de la Educación) a nueve alumnas durante el año académico 2019/2020. Este curso constaba de una fase teórica de doce sesiones de dos horas cada una (en la que se impartían los fundamentos de la escritura creativa y las bases de la acción social) y una fase práctica en la que las alumnas realizaban un servicio de entre diez y veinte horas en alguna asociación de su interés.

Para poder evaluar los resultados del ApS en el rendimiento de las alumnas, se les pidió que escribieran un relato antes de su experiencia de ApS y otro después de dicha experiencia, con el fin de comparar ambos escritos y evaluarlos mediante una rúbrica.

Para evaluar los resultados de la escritura creativa en el ApS (en el marco de la acción social), a lo largo de 2021 se está llevando a cabo una fase de difusión de los escritos para concienciar a la sociedad sobre las temáticas abordadas y, posteriormente, se realizará una evaluación mediante distintos instrumentos.

Pero analicemos más despacio las fases del proyecto (que sigue la metodología del ApS, dados los beneficios destacados por los diversos estudios).

3.1. Etapa 1: Preparación del educador

3.1.1. Fase 1: Esbozo de la idea

Por lo general, los proyectos ApS se plantean en el seno de una institución (la universidad, en el caso que nos ocupa) y una asignatura concreta cuyo profesor/es quiere aplicar la metodología del ApS por distintos motivos. Sin embargo, el presente caso práctico es distinto porque la asignatura en la que se quería implantar el ApS no existía ni existe en el seno de la UPLGC (donde se ha realizado el estudio). Como es sabido, en España la escritura creativa no se imparte de manera reglada en la educación primaria, secundaria o universitaria.

Por tanto, para poder instaurar un proyecto de ApS y escritura creativa había primero que crear dicha asignatura, aunque fuera temporalmente. Ello fue posible gracias a la colaboración del Vicedecanato de Cultura de la Facultad de Ciencias de la Educación de Las Palmas de Gran Canaria que, en el marco de la actividad los Martes Culturales, facilitó la posibilidad de ofrecer un Curso de Escritura Creativa y Acción Social (en adelante Curso EC&AS) abierto al alumnado que quisiera inscribirse (de forma gratuita), dado que el proyecto contaba con financiación del Cabildo de Gran Canaria.

El perfil de las alumnas era bastante diverso, pero todas tenían estudios medios o superiores. Los rangos de edad variaban con una mayoría de adultas entre treinta y cuarenta años. La mitad vivía en la capital y la otra mitad se desplazaba hasta allí para realizar sus estudios. Algunas compaginaban su actividad profesional con el estudio y la mayoría procedía de un origen socio-económico más humilde. Solo había un hombre, las otras ocho alumnas eran mujeres.

Además de recabar los datos personales, se les pasó un primer cuestionario para recoger sus intereses, expectativas y actitudes personales.

3.1.1.1. Determinar cuál sería la necesidad social que podrían atender los alumnos.

La contribución que el proyecto quería realizar era la sensibilización acerca de una serie de colectivos que no estaban bien representados en el imaginario colectivo de nuestra sociedad occidental. Sin embargo, esta idea era más una intuición que un hecho constatado y, por tanto, iba a requerir de una investigación por parte de las alumnas para confirmar si, realmente, existía esa necesidad social.

3.1.1.2. Identificar cuál sería el servicio concreto que podrían realizar

Los proyectos ApS que se han puesto en marcha hasta la fecha en relación con la escritura creativa han supuesto que los propios alumnos fueran a distintas entidades (colegios, prisiones, hogares de ancianos, etc.) para enseñar a sus usuarios técnicas de escritura creativa que les permitiera a éstos contar sus propias historias.

Este enfoque, sin embargo, no lo podíamos poner en marcha en el proyecto dado que las alumnas no tenían conocimientos previos de escritura creativa y solamente iban a recibir doce clases, es decir, una introducción que no les prepararía para, a su vez, enseñar a otros. Había que buscar, por tanto, otro tipo de servicio.

Algunos de los colectivos que mostraron disponibilidad para colaborar tras una primera toma de contacto (asociaciones de inmigrantes, Asperger, medio ambiente, etc.) tenían en común la dificultad del idioma o de poder expresarse con la facilidad suficiente como para transmitir sus propias historias. Por eso, se consideró que podría ser interesante y muy novedoso que el servicio consistiera en una doble tarea. En primer lugar, realizar un servicio que permitiera a las alumnas colaborar e integrarse en las asociaciones para conocer bien a los usuarios y sus historias. En segundo lugar, escribir unos relatos que sirvieran para dar voz a esos colectivos a los que no se suele escuchar porque no tienen forma de hacerlo o les cuesta expresarse en su idioma.

3.1.1.3. Especificar qué aprendizajes les aportaría el servicio.

Al ser éste a la vez un curso teórico-práctico, un servicio y un proyecto de investigación, era importante poder comprobar los aprendizajes que aportaría el servicio. Para ello, antes de que las alumnas realizaran dicho servicio en el seno de las asociaciones elegidas, se les plantearía la escritura de un relato (sin haber tenido contacto con la asociación). Después de su tiempo de servicio, se les pediría otro relato y se compararían ambos para ver qué aprendizajes habían adquirido, siguiendo los parámetros de la enseñanza de la escritura creativa y a través de una rúbrica elaborada para tal efecto.

Si los estudios validados en otros ámbitos se confirmaban en éste, la experiencia de servicio resultaría de gran relevancia para su escritura y mejoraría todos o una gran parte de las herramientas adquiridas durante el curso teórico. Se desarrollarían, además, otra serie de competencias muy útiles para cualquier escritor (en las distintas fases del proyecto) como las habilidades comunicativas, la empatía, las capacidades de escucha y atención

o la autonomía e iniciativa personal. Asimismo, aumentaría la competencia cultural y artística, así como la competencia social y ciudadana. Se reforzarían, además, valores como la solidaridad, el respeto o la sensibilidad.

3.1.2. Fase 2: Establecimiento de alianzas

Tal como dice Batlle: “el aprendizaje-servicio no solo es una metodología educativa, también es una herramienta de desarrollo comunitario, de cohesión de la comunidad. Por ello, el centro educativo debe colaborar activamente con los actores sociales de la comunidad”. La idea, por tanto, era intentar conseguir un abanico amplio que permitiera a las alumnas elegir aquellas entidades que atendieran a una necesidad social pero con las que se sintieran a gusto trabajando. Para ello se contactó con distintos colectivos. Una vez que varios de ellos manifestaron su voluntad de colaborar, ya se podía confirmar la viabilidad del servicio, puesto que las alumnas tendrían diversas opciones donde elegir.

3.1.3. Fase 3: Planificación del proyecto

3.1.3.1. Precisar los aspectos pedagógicos del proyecto

Al no estar incluido el curso en el currículum académico de la universidad, era necesario elaborar las unidades didácticas y todo el material de apoyo que fuera necesario. Al ser, además, una asignatura que vincula dos disciplinas (la escritura creativa y la acción social) y, al impartirse en muy pocas universidades del mundo, no se disponían de libros de texto ni de artículos académicos que desarrollaran los aspectos pedagógicos a abordar. Únicamente se pudo acceder a la información introductoria que facilitan las páginas webs de las universidades norteamericanas que imparten cursos de “Creative Writing and Social Change”, “Writing for Social Change”, “Social Action Writing Program” y similares.

Por tanto, el primer paso consistió en marcar unos objetivos a conseguir con el curso (tanto en la fase teórica como en el servicio práctico), objetivos que estuvieran alineados con los establecidos en los libros blancos de las carreras de Humanidades de la ULPGC y que estuvieran en consonancia con el marco de acción social. Finalmente quedaron conformados de la siguiente manera:

- Fomentar la creatividad y el pensamiento crítico: desarrollar la capacidad de explorar la realidad por uno mismo.

- Relacionar los conocimientos educativos y literarios con el área de la acción social.
- Ahondar en los conocimientos literarios mediante la práctica de la escritura y en los conocimientos sociales mediante el servicio voluntario. Unir estas dos experiencias como parte de un proyecto piloto y desarrollar la capacidad de extraer conclusiones.
- Adquirir una serie de técnicas literarias que faciliten la producción de creaciones originales y sensibles a la realidad social.
- Concienciar sobre nuestro papel en la sociedad y aumentar la capacidad de apreciar el valor de la diversidad.

Para lograr estos objetivos, era importante seleccionar las técnicas de escritura creativa básicas, así como los conocimientos y destrezas esenciales para la puesta en marcha de un proyecto de aprendizaje-servicio. Además, y con el fin de que no se entendieran como dos ámbitos aislados, se buscó establecer una relación constante entre ambas disciplinas.

3.1.3.2. Definir con detalle el servicio que van a realizar los alumnos

Una vez impartida la fase teórica (por la que la FCUD les concedió un crédito ECTS), a las alumnas se les dio a elegir entre las distintas asociaciones con las que se había establecido contacto para llevar a cabo el proyecto ApS. De entre todas ellas, seleccionaron las siguientes: Cruz Roja (para trabajar inmigración); Fundación Foresta (para trabajar medio ambiente y ecocrítica); Mojo de Caña (para trabajar con jóvenes en riesgo de exclusión social); Aspercan (para trabajar con personas con Síndrome de Asperger).

3.1.3.3. Especificar la gestión y organización de todo el proyecto.

Desde el principio se quiso involucrar a las alumnas en la gestión y organización del proyecto, dado que eran adultos capaces de llevar a cabo las tareas que se requerían, siempre con el acompañamiento de la tutora. Para ello se concertaron citas con las distintas asociaciones y los propios estudiantes plantearon el proyecto. Cada asociación expuso los campos en los que creían que podían colaborar y las alumnas eligieron aquellos para los que se veían más preparadas.

Asimismo, para la fase de difusión, se implicaron a las distintas asociaciones para ver cómo podía colaborar cada una en el trabajo de dar a conocer los relatos escritos y así sensibilizar a la población sobre los distintos temas. Para este fin, también contamos con la colaboración del Grupo de

Cooperación del CICEI (Centro de Innovación para la Sociedad de la Innovación) de la ULPGC que facilitó la posibilidad de que los alumnos de Traducción e Interpretación tradujeran los relatos con el fin último de realizar una publicación bilingüe.

3.2. Etapa 2: Ejecución.

3.2.1. Fase 4: Preparación del proyecto con el grupo

3.2.1.1. Motivar al grupo

Puesto que las alumnas se inscribieron a un curso en el que, desde la convocatoria, se especificaba que uno de los requerimientos era un proyecto de aprendizaje-servicio, su perfil ya era el de estudiantes motivadas con ganas de aprender a través de la teoría y de la práctica. En ese sentido, todas las alumnas estaban concienciadas acerca de la importancia de involucrarse y se apuntaron al curso como modo de canalizar esa iniciativa personal. El hecho de que hubiera doce sesiones teóricas con dinámicas de clase que preparaban para el proyecto también generó una expectación que motivó al grupo. Además, antes de realizar su servicio, se hicieron entrevistas a las alumnas para que expresaran y quedaran registradas sus expectativas previas, en las que manifestaron su deseo de empezar el proyecto y sus ganas de aprender y de integrarse en las distintas asociaciones elegidas por ellas mismas.

El hecho de tener que escribir un relato en el que intentaran anticiparse a lo que se iban a encontrar, en el que volcaran sus ideas preconcebidas y su manera de entender al colectivo con el que iban a trabajar contribuyó, a su vez, a que las alumnas tuvieran la mejor predisposición a comenzar su labor.

3.2.1.2. Diagnosticar la necesidad social

Las alumnas investigaron acerca de la existencia (o no) de una necesidad de concienciación social sobre los diferentes colectivos con los que iban a trabajar. En todos los casos (inmigración, Asperger, medio ambiente y jóvenes en riesgo de exclusión social) se detectaron prejuicios y patrones mentales distorsionados acerca de la realidad de estos colectivos que generaban actitudes dañinas para ellos y para la propia cohesión de la sociedad canaria, por lo que la necesidad social de sensibilizar acerca de sus situaciones reales se entendió como acuciante y más que justificada.

3.2.1.3. Definir el proyecto

Vista la necesidad social y el punto de partida de las alumnas, el proyecto necesitaba dividirse en dos fases conectadas pero independientes. Por un lado, tras la formación teórica (y la escritura de un relato previo), las alumnas necesitaban tomar contacto y conocer de primera mano la realidad de las personas sobre las que querían escribir. La escritura del relato previo, seguramente, pondría de relieve la imposibilidad de implicarse artística y personalmente en un tema que no conoce el escritor. Por eso era importante una primera fase de servicio comunitario. Posteriormente, y tras escribir los relatos que reflejaran su experiencia, se acometería la segunda fase, la de concienciación y sensibilización de la sociedad, mediante la difusión de los escritos de las alumnas, y con la implicación de las asociaciones con las que se trabajó en la primera fase. El proyecto, por tanto, aunque se considera uno solo también puede verse como dos proyectos de aprendizaje-servicio unificados, cada uno de ellos con sus correspondientes etapas y pasos a desarrollar. Las alumnas se plantearon sus propios objetivos de aprendizaje y servicio tanto para la fase teórica como para la práctica.

3.2.1.4. Organizar el trabajo

Tras varias reuniones de preparación, reflexiones estructuradas mediante cuestionarios y debates, el proyecto quedó establecido en dos fases, cada una de las cuales implicaba la realización de todas las etapas de un proyecto ApS, es decir, con su preparación, ejecución y evaluación así como las distintas sub-etapas en las que se dividen, tal como se viene analizando en el presente artículo.

3.2.1.5. Reflexionar sobre los aprendizajes de la planificación

La planificación de la fase de servicio comunitario se realizó en las reuniones con las distintas asociaciones y, posteriormente, en una reunión que sirvió de cierre del curso teórico y de preparación para la fase práctica en la que se recogieron los aprendizajes adquiridos y las expectativas ante el servicio que iban a realizar en una serie de entrevistas grabadas que se realizaron a todas las alumnas.

3.2.2. Fase 5: Ejecución del proyecto

3.2.2.1. Realizar el servicio

La fase práctica de servicio en las distintas asociaciones comenzó con éxito en todas ellas. Se realizaron tres reuniones de reflexión en las que cada alumna compartió sus avances y experiencias. En estas reuniones se reflexionó sobre las conexiones que unen el “hacer” con el “ser” como elementos que dan efectividad al servicio y se plantearon preguntas sobre cómo contribuir al mejoramiento del mundo (cada uno, como persona y también como grupo). Asimismo, se recalcó la importancia de promover una cultura de unidad (en preparación para el servicio) y se analizaron ejemplos de discursos antagónicos y unificadores.

Todo ello, unido a las reflexiones sobre el avance de su servicio y las dificultades encontradas, sirvió para cohesionar más al grupo y ayudarle a interiorizar los aprendizajes.

Sin embargo, en marzo de 2020 surgió una dificultad insalvable: la pandemia mundial de Covid-19 que frenó todos los proyectos. Las alumnas habían realizado un mínimo de ocho horas de servicio y, en muchos casos, pudieron retomarlo tras el confinamiento, por lo que cinco de ellas consiguieron recabar la suficiente experiencia como para escribir los relatos y el período de reclusión sirvió para la reflexión profunda, lo que, en muchos casos, se reflejó en los propios escritos.

3.2.2.2. Relacionarse con las personas y entidades del entorno

La relación con las personas y entidades del entorno fue fluida desde el principio puesto que la puesta en marcha del proyecto no suponía para ellos ningún esfuerzo adicional, dado que las alumnas se iban a involucrar en el día a día de su asociación. Esto se hizo así a propósito porque se conocía la realidad de este tipo de entidades que disponen de poco personal para cubrir un gran abanico de necesidades.

3.2.2.3. Registrar, comunicar y difundir el proyecto

Esta etapa de difusión no era solo un paso dentro del proyecto ApS sino que constituía, en sí, otro subproyecto con sus propios objetivos, vinculado al primero.

Las entidades que participan en esta fase de difusión son las mismas con las que se colaboró para realizar el servicio, por lo que se retomó el contacto una vez que los relatos estuvieron preparados. Los técnicos de las distintas asociaciones se reunieron, a su vez, con sus jefes y/o responsables de comunicación para analizar la mejor forma de dar difusión a los relatos. Para planificar todo ello, el grupo se reunió y dedicó una sesión a reflexionar sobre las formas en que se podían dar a conocer los escritos con el fin de alcanzar una mayor concienciación. Las alumnas sugirieron (aparte de colaborar con las asociaciones) ir a centros educativos, publicarlos en ediciones relevantes, páginas webs, ONGs, redes sociales, pequeños eventos en cafeterías con oferta cultural, o a través de los medios de difusión de la ULPGC.

Asimismo, se planteó la posibilidad de colaborar con la Facultad de Traducción para hacer un libro bilingüe y luego presentarlo y venderlo, con el fin de recaudar el dinero para las propias asociaciones con las que se colaboró. Todas las alumnas apoyaron la idea.

El proyecto se encuentra en 2021 en la fase de difusión por lo que algunas de estas iniciativas ya se han llevado a cabo y otras se han ido preparando a lo largo del año.

Restan por ejecutar la fase de cierre del proyecto con el grupo y la evaluación multifocal para la cual se dispondrán de cuestionarios iniciales, intermedios y finales, entrevistas, así como una rúbrica de autoevaluación y mejora de los proyectos de ApS realizada por la Facultat d'Educació de la UB, que se pasará al finalizar el proyecto, tanto a las alumnas como a las entidades colaboradoras.

4. Resultados del proyecto

Aunque el proyecto está en su fase final, ya hay resultados preliminares que se pueden recoger.

En primer lugar, el aprendizaje más destacado consiste en la comprobación de que la experiencia de ApS llevó a las alumnas que lo realizaron y escribieron el segundo relato (cinco de nueve) a mejorar la calidad de las narraciones en todos los parámetros analizados mediante la rúbrica elaborada a tal efecto. Tanto en la auto-evaluación que cada una hizo de sí misma como en la que realizó la profesora al comparar el primer relato escrito antes del servicio en la asociación y el segundo relato, tras el servicio,

se detectó una mejora en el tratamiento del tema, la estructura narrativa, el tratamiento del conflicto, la verosimilitud, el manejo del punto de vista y el tono, la construcción de personajes, el uso de los diálogos, el planteamiento del tiempo y el diseño de los escenarios.

En cuanto al desarrollo de competencias, al evaluar la fase de ejecución y planificar la difusión (en la que se encuentra el proyecto en 2021), las alumnas llegaron a la conclusión de que las historias crean lazos, dado que se desarrolló un sentido de vinculación con el colectivo con el que trabajaron (pese al poco tiempo invertido) e incluso una de las alumnas se asoció y ha seguido colaborando con su asociación. Todas las alumnas destacaron haber aprendido la importancia de la empatía y del trabajo en equipo. Además, se dieron cuenta de que no era necesario disponer de habilidades especiales para poder servir: “todo el mundo lo puede hacer, podemos hacer mucho más de lo que creemos, nos ponemos muros imaginarios, el servicio derriba esos muros” (testimonio de una de las alumnas).

En segundo lugar, en lo que respecta a la influencia que el proyecto ApS ha podido tener en la mejora de los colectivos con los que se ha trabajado, se identifican dos parámetros a valorar.

Por una parte, está el servicio que las alumnas realizaron en las distintas asociaciones, gracias al cual contribuyeron a la labor de apoyo a esos colectivos. En total se atendieron a noventa y cuatro usuarios (entre inmigrantes, jóvenes y personas con Asperger) y se colaboró en la reforestación de una hectárea de bosque.

Por otra parte, la difusión que se está haciendo de los relatos está alcanzando a un gran número de personas y se sale del ámbito de este estudio analizar su impacto, pero sí se pueden reflejar los eventos que ya se han organizado y celebrado conjuntamente entre alumnas y entidades:

Una jornada de convivencia y presentación de los relatos con los voluntarios de Cruz Roja Juventud Gran Canaria (enero 2021) y en la que los seis jóvenes asistentes mostraron su sorpresa al eliminarse varios prejuicios tras la lectura de los relatos.

Una reunión de validación con dieciocho socios de Aspercan (febrero 2021) en la que se presentó el relato, se hicieron sugerencias de mejora y se votó un título entre todos.

Un vídeo grabado por tres socios de Aspercan que hicieron una lectura dramatizada del relato para difundirla en redes por el Día Internacional del Asperger (18 de febrero de 2021).

Dos jornadas de formación a cuarenta y cinco alumnos de Traducción e Interpretación (ULPGC) que luego se han encargado de traducir los relatos al inglés (abril 2021).

La adaptación y representación teatral del relato de Aspercan con los propios socios, con la asistencia al teatro Juan Ramón Jiménez de Telde de noventa y ocho personas y la recaudación de quinientos euros para la asociación (mayo 2021), así como la publicación y difusión en redes del relato en la revista de la asociación (Revistea).

La difusión en redes de un extracto del relato escrito para la asociación Mojo de Caña.

Para el último trimestre de 2021 quedan pendientes las acciones de difusión con la Comunidad Bahá'í, Cruz Roja y Fundación Foresta, quienes están estudiando su mejor forma de utilizar esta herramienta.

Por otra parte, ya sea el proyecto o los relatos, han aparecido, por el momento, en cinco medios de comunicación locales o regionales.

Aún quedan pendientes las siguientes acciones de difusión:

La impartición de talleres en un instituto de educación secundaria del municipio de Guía donde estudió una de las alumnas.

La publicación de un libro ilustrado bilingüe con los relatos de las alumnas para la difusión y realización de talleres en institutos de la isla.

La realización de un documental que dará a conocer todo el proyecto y reflejará los elementos transformadores a los que ha dado lugar.

Cualesquiera otras actividades que puedan surgir de las alumnas, las asociaciones o las personas que entren en contacto con el proyecto, ya que se trata de una herramienta que se pone al servicio de todo aquel que la quiera utilizar.

5. Conclusiones

El *National Youth Leadership Council* (2008) establece ocho estándares básicos que se han de considerar en la práctica del ApS para el nivel K-12, aunque Capella-Peris et. al. (21) afirman que también pueden ser de utilidad para el ámbito universitario. Vamos a ver cada uno de ellos y a analizar si este proyecto, en concreto, cumple con los ocho requisitos:

5.1. Duración e intensidad:

“El período mínimo para producir efectos notables se establece en un trimestre y se determina que, a mayor duración, mayores efectos” (NYLC 2008). Este proyecto tuvo una fase teórica de un trimestre, una fase práctica de entre uno y dos meses (interrumpida por la pandemia de Covid-19) y una fase de divulgación que se ha desarrollado a lo largo de 2021. Aunque los resultados habrían sido más evidentes de no haber habido una interrupción en la ejecución del proyecto, y pese a que el número de horas de servicio en las asociaciones no superó las diez, ya se ha podido comprobar la hipótesis de que el ApS produce resultados beneficiosos en la didáctica de la escritura creativa. La duración ha superado el mínimo necesario y se ha constatado que los efectos podrían ser todavía más notables de producirse un período de servicio mayor. No obstante, ha de tenerse en cuenta que todos los resultados obtenidos se han logrado en un contexto de pandemia mundial y restricciones de aforo y movilidad, por lo que en un contexto más propicio el número de personas alcanzadas y los resultados podrían ser mucho mayores.

5.2. Conexión con el currículum

“La práctica del ApS debe diseñarse de acuerdo con objetivos y aprendizajes curriculares” (NYLC 2008). Este proyecto ha tenido una peculiaridad, y es que la asignatura “Escritura creativa” no está incluida en el currículum de la Facultad de Ciencias de la Educación ni en ninguna otra de la ULPGC. En España esta disciplina es muy nueva y sólo hay una universidad (la de Navarra) que ofrece un grado en Literatura y Escritura Creativa mientras que unas pocas universidades ofrecen másters. Asimismo, la inclusión de esta asignatura en el seno de la universidad es un paso para la comprobación de su demanda (10 alumnos apuntados en el curso con muy poco tiempo de publicación y una difusión limitada al Facebook y la web de la FCEDU), la constatación de su utilidad académica y la verificación de sus utilidades prácticas.

5.3. Creación de alianzas sociales

“La prestación del servicio debe establecer relaciones de reciprocidad con el entramado social, en colaboración con distintas asociaciones y organizaciones a fin de alcanzar un beneficio mutuo” (NYLC 2008). Así ha sido, en efecto, en el presente proyecto, dado que se ha desarrollado en el seno de la ULPGC (cuya implicación ha sido activa) y ha supuesto la colaboración de cinco asociaciones de colectivos en riesgo de exclusión social, todas las

cuales se han beneficiado del servicio de las alumnas quienes, a su vez, han podido tener una experiencia significativa para plasmar en sus escritos que, posteriormente, han sido difundidos, alcanzando así la meta de aumentar el grado de concienciación acerca de estos colectivos.

5.4. Servicio útil, servicio significativo

“La implementación del ApS ha de satisfacer una necesidad social de forma significativa, adaptando sus propuestas en función de los intereses del alumnado y de los beneficiarios del servicio” (NYLC 2008). Para proporcionar al alumnado una experiencia significativa que atendiera a sus intereses, la educadora estableció contactos con numerosas asociaciones, con el fin de ofrecer un abanico lo más amplio posible. De entre las seis asociaciones ofertadas, las alumnas eligieron ofrecer su servicio en cinco de ellas. En cuanto a los beneficiarios del servicio, se mantuvieron reuniones con las distintas asociaciones y las alumnas para presentarles las opciones en las que podían colaborar y establecer el mejor modo de hacerlo (en Cruz Roja a través de las clases de español a inmigrantes, lo que les proporciona mayor autonomía; en Mojo de Caña a través de la impartición de talleres que ayudan a los jóvenes en riesgo de exclusión a reflexionar sobre su realidad y a ser agentes activos de transformación; en Foresta mediante la reforestación de los bosques que han sufrido incendios para evitar su deforestación; y en Aspercan con la participación de las alumnas en distintos talleres y proyectos que contribuyen a que los jóvenes y niños con Síndrome de Asperger puedan aprender a ser más autónomos y a desarrollar sus habilidades sociales). De este modo, se han satisfecho varias necesidades sociales de forma significativa. Además, el proyecto satisface una necesidad de todas las asociaciones, la de visibilizar la situación de sus colectivos y eliminar muchos de los prejuicios que la sociedad se ha creado sobre ellos por desconocimiento. La redacción, revisión y difusión de los relatos pretende contribuir al aumento de la sensibilización de la población acerca de las realidades de estos colectivos y de la urgencia e importancia del respeto a la naturaleza.

5.5. Participación del estudiantado

“Los alumnos tienen que ser protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, liderando la planificación, ejecución y evaluación de la experiencia” (NYLC 2008). En el presente proyecto las alumnas han participado en todas las fases. Para la planificación, fueron ellas (acompañadas por la coordinadora) las que se reunieron con las asociaciones en las que iban a hacer el voluntariado y las que eligieron la mejor forma de colaborar. Asimismo, todo el plan de difusión y evaluación se elaboró con ellas. Finalmente, la evaluación se hará con las alumnas y el vice-decanato de Cultura de la FCEDU que ha apoyado el proyecto.

5.6. Diversidad

“Representa el elemento decisivo para identificar y comprender múltiples perspectivas sociales, al estimular el desarrollo de las habilidades interpersonales y la resolución de conflictos” (NYLC 2008). Este proyecto se ha beneficiado de un elevado grado de diversidad debido a dos factores: por un lado, las alumnas eligieron realizar su actividad de servicio en asociaciones que, de por sí, son una representación de la diversidad de personas que conforman nuestra sociedad. Por otro lado, dado que, mientras realizaban el servicio, el equipo celebraba reuniones periódicas en las que compartíamos la experiencia, los aprendizajes y los desafíos a los que nos enfrentábamos, todos se beneficiaban de las reflexiones de todos, por lo que la exposición a la diversidad era exponencial.

5.7. Supervisión del progreso

“La aplicación del servicio debe supervisarse de forma continua, de modo que se corrijan posibles defectos de implementación” (NYLC 2008). La coordinadora visitó o estuvo en contacto con todas las asociaciones en las que se realizaron los servicios y monitoreó a las alumnas a lo largo de todo el proceso mediante reuniones, mensajes de móvil y correos electrónicos.

5.8. Reflexión

“Supone uno de los elementos básicos del ApS, por lo que ha de estar presente en todas sus fases y conectar los conocimientos previos con los nuevos” (NYLC 2008). Tal como se ha expuesto, el grupo de alumnas y la coordinadora se reunieron a lo largo de todo el proyecto para reflexionar sobre las distintas fases por las que iban pasando, el aprendizaje obtenido y el que pensaban que podían obtener. Además, al participar todas en el proceso de diseño del plan de evaluación, el grado de reflexión y aprendizaje está siendo muy elevado.

Vemos, por tanto, que el caso práctico analizado cumple con los ocho requisitos de calidad para los proyectos ApS y que la relación simbiótica que se establece entre la enseñanza de la escritura creativa y la acción social (mediante la pedagogía del ApS) ha quedado patente a través del mismo. Cabe deducir que si un proyecto piloto de dimensiones modestas como el presentado, ha dado lugar, en circunstancias pandémicas tan desfavorables, a resultados tan prometedores y ha producido la apropiación de las alumnas y las entidades colaboradoras, una escalada progresiva de proyectos similares en estos y otros ámbitos sociales, siempre desde el seno de las comunidades, puede dar lugar a resultados mucho mayores, sin perder de vista un marco de acción social que dé coherencia y sentido de propósito a todas sus acciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbab, F. y Arbab, H. 2016. *Contribuir hacia el avance de la civilización: hacia un marco*. Cali: FUNDAEC.
- Bahá'u'lláh. 2017. *Pasajes de los escritos de Bahá'u'lláh*. Barcelona: Editorial Bahá'í de España. Pasaje CIX, 175.
- Bahá'u'lláh. “Selección de los escritos de Bahá'u'lláh”. Citado en *Arte, una compilación del Cuerpo Continental de Consejeros de Europa* disponible en <https://bahai-library.com/pdf/compilations/arte.pdf> (visitada el 31 de mayo de 2021).
- Batlle, Roser. *Aprendizaje-servicio*. “Aprender haciendo un servicio a la comunidad”. Disponible en <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/> (visitada el 7 de septiembre de 2020).

- Casa Universal de Justicia. *Mensaje de 20 de octubre de 1983*. Disponible en: <https://www.datocms-assets.com/6348/1551029054-cuj-20-10-83-anuncio-establecimiento-odes.pdf> (visitada el 21 de mayo de 2021)
- Casa Universal de Justicia. 2017. “A paper prepared by the Office of Social and Economic Development at the Bahá’í World Centre 26 November 2012” en *Framework for Action. Selected Messages of the Universal House of Justice and Supplementary Material 2006-2016*, 59: 327. Florida, Palabra Publications. Disponible en: <https://www.bahai.org/library/authoritative-texts/the-universal-house-of-justice/framework-action/framework-action.pdf?c3ff1126> (visitada el 24 de mayo de 2021).
- Centre Promotor d’Aprentatge Servei. “¿Qué es la APS?”. Disponible en: <https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/> (visitada el 10 de octubre de 2020).
- Comunidad Internacional Bahá’í. Oficina de Información Pública. 1995. *Prosperidad mundial*. Terrassa: Editorial Bahá’í de España.
- Cuerpo Continental de Consejeros. 1996. *Las artes*. Terrassa. Editorial Bahá’í de España.
- Freire, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Disponible en: <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf> (visitada el 22 de octubre de 2020).
- García Magariño, S. 2016. *Desafíos del sistema de seguridad colectiva de la ONU: análisis sociológico de las amenazas globales*. CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas. Disponible en: <https://elibro-net.bibproxy.ulpgc.es/es/ereader/ulpgc/52097?page=3> (visitada el 23 de noviembre de 2020)
- García Magariño, S. 2018. *Desarrollo social y económico: un enfoque holístico*. Madrid: Delta.
- Hansen-Rojas, G. *Aprendizaje por la acción. Un principio pedagógico para la educación general y la formación técnico-profesional*. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Cooperación alemana para el desarrollo. Red Sectorial Mercosur y Países Andinos. Disponible en: <https://www.bivica.org/files/aprendizaje-accion.pdf> (visitada el 24 de mayo de 2021).

- Hodges, L. 2011. *Write the community: the effects of service-learning participation on seven university creative writing students*. University of Central Florida. Disponible en http://etd.fcla.edu/CF/CFE0003988/Hodges_Lauren_B_201108_EdD.pdf (visitada el 3 de septiembre de 2020).
- Iowa Writer's Workshop. *History*. Iowa College of Liberal Arts and Sciences. Disponible en: <https://writersworkshop.uiowa.edu/about/about-workshop/history> (visitada el 27 de mayo de 2021).
- Karlberg, M. 2005. "Elevating the Service in Service-Learning", en *Journal of the Northwestern Communication Association*, 34, Spring 16-36.
- Ketzle, P. 2007. "What creative writing pedagogy might be", en *Pedagogy*, 7(1), 127-132.
- Mezirow, J. 2000. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mora Moraga, F. y Gutiérrez E. 2015. *La Acción Social en la Universidad Pública: Actuando en la era neoliberal*. Rev. Ciencias Sociales 148: 49-66 / (II). Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/21202/21421> (visitada el 20 de octubre de 2020)
- Myers, D.G. 1996, 2006. *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*, Chicago: the University of Chicago Press.
- Robbins, H. 2009-2019. The Gilder Lehrman Institute of American History. "Uncle Tom's Cabin and the Matter of Influence". Disponible en: <https://ap.gilderlehrman.org/essays/uncle-tom%C3%A2%E2%82%AC%E2%84%A2s-cabin-and-matter-influence> (visitada el 30 de abril de 2021)
- Tapia, N. 2004. *Aprendizaje y servicio solidario*. Alcalá: Editorial CCS.